Organização
Helena Amaral da Fontoura
Maria Tereza Goudard Tavares
Vania Finholdt Angelo Leite

DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE



100 ANOS

REFLEXÕES FREIREANAS EM TEMPOS DE (PÓS) PANDEMIA

NAU EDITORA

Diálogos com Paulo Freire – 100 anos

Reflexões freireanas em tempos de (pós)pandemia

Helena Amaral da Fontoura
Maria Tereza Goudard Tavares
Vania Finholdt Angelo Leite
(Org.)

NAU
EDITORA

As organizadoras agradecem à Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa (FAPERJ) pelo apoio para que este e-book tenha se tornado realidade.

FAPERJ
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

© NAU Editora
Rua Nova Jerusalém, 320
CEP: 21042-235 - Rio de Janeiro (RJ)
Tel.: (21) 3546-2838
www.naueditora.com.br
contato@naueditora.com.br

Coordenação editorial
Simone Rodrigues

Revisão e preparação de textos
Daniel Turela Rodrigues
Jéssica Martins Costa

Projeto gráfico e editoração
Jean Carlos Barbaro

Capa
Carlos Arthur Candal

Conselho editorial
Alessandro Bandeira Duarte (UFRRJ)
Claudia Saldanha (Paço Imperial)
Eduardo Ponte Brandão (UCAM)
Francisco Portugal (UFRJ)
Ivana Stolze Lima (Casa de Rui Barbosa)
Maria Cristina Louro Berbara (UERJ)
Pedro Hussak (UFRRJ)
Rita Marisa Ribes Pereira (UERJ)
Roberta Barros (UCAM)
Vladimir Menezes Vieira (UFF)

FICHA CATALOGRÁFICA
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

F771d **Fontoura**, Helena Amaral da; **Tavares**, Maria Tereza Goudard; **Leite**, Vania Finholdt Angelo (org.).

Diálogos com Paulo Freire - 100 anos: reflexões freirianas em tempos de (pós) pandemia / Organizadoras: Helena Amaral da Fontoura, Maria Tereza Goudard Tavares e Vania Finholdt Angelo Leite. - 1. ed. - Rio de Janeiro : NAU Editora, 2021.

346 p.; il.; gráfs.; fotografias.
E-Book: 3 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-87079-50-9.

1. Centenário de Paulo Freire. 2. Formação de Professores. 3.Infantil. 4. Pandemia. 5. Pedagogia Libertária.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

CDD 370.71:303.485
CDU 377.8:616-036.21

Sumário

Apresentação 8
Helena Amaral da Fontoura, Maria Tereza Goudard Tavares, Vania Finholdt Angelo Leite

O Pré-vestibular Popular Pedro Pomar e a *Educação como prática de Liberdade:* diálogos com Paulo Freire e a Educação Popular 15
Adrielle Karolyne de Sousa Lisboa-PPGedu-FFP/UERJ
Maria Tereza Goudard Tavares-PPGedu-FFP/UERJ

Dialogando com Paulo Freire: palavras do mestre nos iluminam 29
Helena Amaral da Fontoura

Cartas pedagógicas e os processos de auto(trans)formação em tempos de esperança 40
Daniele Barros Vargas Furtado

O diálogo como epistemologia de uma educação libertadora 53
Luiz Fernando Conde Sangenis

Cirandas Juvenis: encontros e aproximações entre a formação pastoral e o pensamento freireano 65
Carlos César de Oliveira

Paulo Freire faz cem anos: entre a emergência epidemiológica e a emergência das *lives* 80
Aristóteles de Paula Berino, Roberta Sandim

Paulo Freire e a ética da vida em tempos de (pós)pandemia 91
Ana Valéria Dias Pereira, Maria Beatriz Lugão Rios, Marcia Soares de Alvarenga

Lutas, resistências e possibilidades: Paulo Freire e o ato educativo 106
Ana Paula Abreu Moura

Actualidad, legado del pensamiento pedagógico de Paulo Freire en contextos de pandemias 119
Enrique Bambozzi

Encontros entre uma professora caminhante e o pensamento de Paulo Freire na América Latina 127
Sara Busquet

O pensamento de Paulo Freire e suas repercussões na formação entre pares: diálogos Brasil-Peru 139
Mairce da Silva Araujo, Maria Isabel Gutiérrez Chávez, Regina Aparecida Correia Trindade

Palavras infantis numa homenagem a Osmar Fávero a partir de algumas inspirações do sempre presente Paulo Freire 155
Walter Omar Kohan

Freire como autor internacional: de Recife para o mundo 169
Maria Inês Marcondes

Escrita de si: percursos de formação do ser professora por entre as contribuições do pensamento de Paulo Freire 187
Letícia Pacheco de Mello Trotte

Em busca do Ser Mais: a proposta de vida e obra Freire 198
Vania Finholdt Angelo Leite

O corpo (oculto) em Paulo Freire 210
Sílvio Gallo

A potencialidade da corporeidade na educação: inspirações em Paulo Freire 224
Rosa Malena de Araújo Carvalho

Uma reflexão sobre as corporeidades de estudantes da EJA pelas lentes de Paulo Freire e Judith Butler 238
Marcia de Oliveira Romão

Paulo Freire e a Pedagogia Social: diálogos possíveis na/para uma Educação Não Escolar 249
Arthur Vianna Ferreira, Karine Santos, Érico Ribas Machado

Dispositivo Freire-Foucault – para uma problematização política na formação de professores 265
Rosimeri de Oliveira Dias

A Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido como laboratórios de invenção de si e de mundos 281
Romualdo Dias

Teatro e Pedagogia do Oprimido: uma aposta na libertação dos corpos atravessados pela Arte e Educação 295
Líbia Busquet

Como o ato de ler e escrever transforma vidas 310
Heloisa Josiele Santos Carreiro; Beatriz Pereira Serrão;
Mariana da Silva Machado Nascimento,
Tatiane Oliveira Santos Pereira Abreu

Paulo Freire no ensino superior – de mãos dadas mesmo em tempos de (pós)pandemia 325
Valéria Oliveira de Vasconcelos, Fabiana Rodrigues de Sousa

Sobre os autores/as autoras 340

Apresentação

Este e-book é resultante da iniciativa de debatermos as ideias e o legado de Paulo Freire no centenário de seu nascimento (1921-2021), no espaço do Programa de Pós-graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em diálogo com docentes convidados/as de instituições parceiras nacionais e internacionais, além de mestrandos/as e doutorandos/as ativos e/ou egressos/as do PPGedu-FFP/UERJ.

Nossa proposta tem como eixo articulador o pensamento freireano como "campo de possíveis", envolvendo a discussão de temáticas, questões, problematizações e "inéditos viáveis" que atravessam o campo educativo e a formação de professores/as em tempos de pandemia e isolamento social.

Por um lado, entendemos que ao mesmo tempo que mergulhamos na discussão do pensamento e do legado de Paulo Freire e de seus possíveis impactos na escola e na universidade, é fundamental tomarmos como pressuposto epistemológico a teoria da ação freireana, que tem como matriz a dialogicidade como condição ontológica para o encontro com o Outro, na verdadeira acepção freireana.

Reiteramos a indissociabilidade de pensar o legado freireano sem perder de vista o diálogo político e epistemológico com a sociedade-mundo, compreendendo esses contextos como espaços-tempos de reflexões, intervenções e

estudos, tendo em vista as questões políticas, epidemiológicas, sociais, econômicas, educacionais e comportamentais que afetam todos os países do mundo, em função dos impactos do coronavírus e da pandemia em escala mundial.

Tomamos assim, em nossa proposta, múltiplos sentidos do campo educativo em tempos de incerteza e profundas transformações na vida de todos/as, compreendendo a importância de nos colocarmos disponíveis à escuta e ao diálogo com as vozes dos diferentes sujeitos que vivem o cotidiano da escola/universidade/vida em suas tensões, mas também imersos em gestos pedagógicos potentes e de pequenas alegrias.

Buscamos, dessa forma, contribuir na construção de espaços de diálogos possíveis, virtuais, respeitando a política de distanciamento social e cuidado com os Outros, nos quais as experiências de produção da vida, da prática educativa e da universidade e da escola sejam reconstruídas por meio de encontros virtuais, dialógicos, oportunizando intercâmbios de saberes e processos formativos outros que nos acolhem em suas multiplicidades e desejo de interlocução.

Nos diferentes textos elencados no e-book *Diálogos com Paulo Freire - 100 anos – Reflexões freireanas em tempos de (pós)pandemia*, procuramos dialogar com as principais ideias-força e pressupostos político-epistemológicos que (re)dimensionam histórico-filosoficamente a obra de Paulo Freire, a saber: o alargamento do conceito de educativo para além da educação estritamente escolar; a politicidade inerente ao campo da educação; o conhecimento dos limites e contradições da prática educativa; a inclusão de uma outra cultura política afirmada pelo protagonismo dos sujeitos e dos movimentos sociais; o princípio da gestão democrática como fundamento do projeto político-pedagógico includente e emancipatório; uma "pedagogia da pergunta" como balizador de relações dialógicas e democráticas no mundo escolar e na esfera educativa mais ampla.

Além de problematizar conceitos freireanos, repensando-os à luz do tempo presente, buscamos potencializar questões ainda pouco visibilizadas na obra de Freire, tais como corporeidade, pedagogias da consciência, a relação de Freire com movimentos sociais negros, além

de artigos que atualizam o reencontro de Paulo Freire com a América Latina, através das vozes de pesquisadores/as peruanas, argentinos e brasileira, entre outras temáticas. Os vinte e quatro (24) artigos aqui disponibilizados, longe de pretenderam "aprisionar" o pensamento de Paulo Freire, buscam convidar o leitor/a que não pode participar dos dez (10) webnários que foram apresentadas mensalmente, no período de novembro de 2020 a setembro de 2021, a entrar na roda, ou melhor, no "círculo de cultura" no qual foram tecidos os artigos que ora apresentamos, agrupados livremente pelas organizadoras.

Adrielle Karolyne de Sousa Lisboa e Maria Tereza Goudard Tavares, em texto intitulado **O Pré-vestibular Popular Pedro Pomar e a *Educação como prática de Liberdade*: diálogos com Paulo Freire e a Educação Popular**, intencionam compreender o Pré-vestibular Popular Pedro Pomar (PVPPP) como um espaço de formação política, inspirado por uma pedagogia anticolonial, libertadora e insurgente, tendo como perspectiva política e epistemológica a Educação Popular, colocando em diálogo o pensamento de Freire com o pensamento social negro.

Helena Amaral da Fontoura, em texto intitulado **Dialogando com Paulo Freire: palavras do mestre nos iluminam**, pretende trazer reflexões compartilhadas sobre o pensamento de Paulo Freire, o autor que costura os trabalhos apresentados neste volume, afirmando que a vitalidade do pensamento freireano desafia limites e fronteiras.

Daniele Barros Vargas Furtado, em texto intitulado **Cartas pedagógicas e os processos de auto (trans)formação em tempos de esperança**, apresenta a escrita de cartas como possibilidade de reflexões e partilha da ação docente e também como essa escrita pode contribuir para o diálogo na formação de professores dentro da escola.

Luiz Fernando Sangenis, em texto intitulado **O diálogo como epistemologia de uma educação libertadora**, traz o diálogo em Freire, que requer os condicionantes do amor ao mundo e aos homens, a humildade, a fé nas pessoas, a esperança e a confiança que leva o ser humano a empenhar-se na superação das situações-limite que o impedem de se libertar e de assumir a sua vocação de ser mais.

Carlos César de Oliveira, em texto intitulado **Cirandas juvenis: encontros e aproximações entre a formação pastoral e o pensamento freireano**, discute as aproximações entre a formação pastoral e o pensamento freireano, chegando às "cirandas juvenis", ressaltando o papel dos encontros, da ação-reflexão e do diálogo na formação crítica dos sujeitos.

Aristóteles de Paula Berino e Roberta Sandim, em texto intitulado **Paulo Freire faz cem anos: entre a emergência epidemiológica e a emergência das *lives***, problematizam a prática democrática por uma educação remota em tempos de isolamento social, na capacidade de comunicação através das linguagens audiovisuais e digitais, dialogando e buscando orientações para compreender e (re)existir.

Ana Valéria Dias Pereira, Maria Beatriz Lugão Rios e Marcia Soares de Alvarenga, em texto intitulado **Paulo Freire e a ética da vida em tempos de (pós)pandemia**, buscam identificar e pensar historicamente as categorias presentes no livro *Pedagogia do oprimido*: educação bancária, educação problematizadora, silenciamento e inédito viável, na sociedade e na educação contemporâneas.

Ana Paula Abreu Moura, em texto intitulado **Lutas, resistência e possiblidades: Paulo Freire e o ato educativo**, objetiva refletir sobre as diferentes contribuições do pensamento de Paulo Freire para a compreensão da educação como uma forma de intervir e construir este mundo.

Enrique Bambozzi, em texto intitulado **Actualidad, legado del pensamiento pedagógico de Paulo Freire en contextos de pandemias**, busca intercambiar ideias, posições, olhares com colegas de diferentes latitudes da região, porém comprometido a partir de uma enunciação latinoamericana.

Sara Busquet, em texto intitulado **Encontros entre uma professora caminhante e o pensamento de Paulo Freire na América Latina**, tem como intenção narrar encontros que atravessam a autora para problematizar a Educação na América Latina e o pensamento de Paulo Freire nesse território.

Mairce da Silva Araújo, Maria Isabel Gutiérrez Chávez e Regina Aparecida Correia Trindade, em texto intitulado **O pensamento de Paulo Freire e suas repercussões na formação entre pares: diálogos Brasil-Peru**, investigam a construção de epistemologias emancipatórias, de

perspectivas interculturais, na formação entre pares latino-americanos/as, propondo colocar em diálogo narrativas produzidas no Projeto Memórias da Quarentena – Diálogos entre Brasil e Peru.

Walter Omar Kohan, em texto intitulado **Palavras infantis numa homenagem a Osmar Fávero a partir de algumas inspirações do sempre presente Paulo Freire**, apresenta uma tessitura para homenagear o grande educador Osmar Fávero, entrelaçando as vidas afirmativas, amorosamente educadoras, desses dois grandes nomes da Educação em nosso país.

Maria Inês Marcondes, em texto intitulado **Freire como autor internacional: de Recife para o mundo**, discorre sobre as razões por que Paulo Freire é considerado um autor internacional e como ele influenciou o contexto internacional de estudos curriculares, inicialmente com a publicação da *Pedagogia do oprimido*.

Letícia Pacheco de Mello Trotte, em texto denominado **Escrita de si: percursos de formação do ser professora por entre as contribuições do pensamento de Paulo Freire**, narra seu percurso de formação docente relacionando-o com as contribuições de Freire nas suas reflexões de constituição de ser professora principiante nos anos iniciais.

Vania Finholdt Angelo Leite, em texto intitulado **Em busca do Ser Mais: a proposta de vida e obra Freire**, parte da análise de doze entrevistas de 1992 a 1997 disponíveis no Acervo Paulo Freire para discutir a coerência entre a construção teórica do conceito de Ser Mais e as ações/decisões ao longo da vida de Freire, o que pode justificar a repercussão de sua obra.

Silvio Gallo, em texto intitulado **O corpo (oculto) em Paulo Freire**, busca dar visibilidade para esse corpo que, mesmo aparentemente fora dos holofotes na obra de Freire, é trazido pelo autor como parte das concepções freireanas, ainda que "oculto".

Rosa Malena Carvalho, em texto intitulado **A potencialidade da corporeidade na educação: inspirações em Paulo Freire**, tem por objetivo identificar o corpo como integrante da pedagogia crítica na obra freireana.

Marcia de Oliveira Romão, em texto intitulado **Uma reflexão sobre as corporeidades de estudantes da EJA pelas lentes de Paulo Freire e Judith Butler**, busca tecer algumas considerações sobre a corporeidade de alunas e alunos dessa modalidade da educação a partir de conceitos apresentados em *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da esperança*, ambos de Paulo Freire, e em *Corpos que importam*, de Judith Butler.

Arthur Vianna Ferreira, Karine Santos e Érico Ribas Machado, em texto intitulado **Paulo Freire e a Pedagogia Social: diálogos possíveis na/para uma Educação Não Escolar**, discutem práticas educativas não escolares, pensadas a partir do campo do saber da Pedagogia Social, a partir de elementos da obra de Paulo Freire, e a valorização dessas práticas educativas expressas no exercício da educação popular no contexto social brasileiro.

Rosimeri de Oliveira Dias, em texto intitulado **Dispositivo Freire-Foucault – para uma problematização política na formação de professores**, coloca em análise as seguintes entrevistas: "Conversação libertária com Paulo Freire" e "Verdade, poder e si mesmo", para vibrar um campo de forças e afirmar que o dispositivo ganha corpo, forma e gestos concretos na problematização política, micropolítica, e funções metodológicas dos caminhos de dois grandes mestres: Paulo Freire e Michel Foucault.

Romualdo Dias, em texto intitulado **A Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido como laboratórios de invenção de si e de mundos...**, estabelece relações entre a obra de Paulo Freire e a obra de Augusto Boal, discutindo a formulação do primeiro de uma filosofia de educação – capaz de oferecer balizas teóricas de orientação e dispositivos de sustentação nos processos de organização dos movimentos sociais para resistir diante das formas de opressão – e analisando o modo de constituição do sujeito e dos grupos na obra do segundo – em que o núcleo colocado sobre o corpo também abre os horizontes de luta pela liberdade.

Líbia Busquet, em texto intitulado **Teatro e Pedagogia do Oprimido: uma aposta na libertação dos corpos atravessados pela arte e educação**, traz uma experiência de articulação entre a Pedagogia do Oprimido (PO), de Paulo Freire, e o Teatro do Oprimido (TO), de Augusto Boal.

Heloisa Josiele Santos Carreiro, Beatriz Pereira Serrão, Mariana da Silva Machado Nascimento e Tatiane Oliveira Santos Pereira Abreu, em texto intitulado **Como o ato de ler e escrever transforma vidas**, compartilham com os leitores a experiência mais significativa e potente do ponto de vista de cada uma das autoras, atravessada pela conquista desse direito: ser alfabetizada.

Valéria Oliveira de Vasconcelos e Fabiana Rodrigues de Sousa, em texto intitulado P**aulo Freire no ensino superior – de mãos dadas mesmo em tempos de (pós)pandemia**, tem por objetivo fomentar reflexões sobre atividades recentes no âmbito da Educação Superior, circunscritas nos tempos da pandemia de COVID-19, em que nossas mãos, apesar das exigências de distanciamento social, seguiram unidas às de Paulo Freire.

Assim, fizemos um projeto para homenagear o centenário de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, autor que, entre outras contribuições, fala de um diálogo como compartilhamento e não oposição binária. O presente e-book, então, objetiva dar visibilidade aos diálogos construídos em suas multiplicidades, entre professores/as das universidades, pós-graduandos e egressos/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFP/UERJ, incentivando uma rede dialógica, de amorosidade e de curiosidade epistemológica sobre o pensamento freireano, produzindo encontros com o Outro num contexto de pandemia e distanciamento social.

Helena Amaral da Fontoura
Maria Tereza Goudard Tavares
Vania Finholdt Angelo Leite
Organizadoras

O Pré-vestibular Popular Pedro Pomar e a *Educação como prática de Liberdade*: diálogos com Paulo Freire e a Educação Popular

Adrielle Karolyne de Sousa Lisboa-PPGedu-FFP/UERJ
Maria Tereza Goudard Tavares-PPGedu-FFP/UERJ

Para início de conversa

> A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (HOOKS, 2017, p. 174).

Este artigo intenciona compreender o Pré-vestibular Popular Pedro Pomar (PVPPP) como um espaço de formação política, inspirado por uma pedagogia anticolonial, libertadora e insurgente, tendo como perspectiva política e epistemológica a Educação Popular (HOOKS, 2017; ARROYO, 2012; TAVARES e LISBOA, 2021). Trata-se de um movimento social que tem a sua experiência forjada no fazer cotidiano, de forma política e pedagógica, com o intuito de romper as barreiras

sociais e estruturais que dificultam aos estudantes das classes populares, em sua maioria negros/as, o acesso às universidades públicas no Brasil.

Do ponto de vista de sua materialidade, o Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar funciona desde 1996, nas dependências da Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, na Universidade Federal Fluminense (UFF). A escola de enfermagem fica localizada no centro de Niterói, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, situada próximo ao complexo de favelas do Morro do Estado. Do ponto de vista dos princípios da Educação Popular, o PVPPP nutre-se de uma perspectiva de cunho freireano, buscando compreender as lacunas deixadas durante todo o processo de escolarização formal e nelas investir, levando em consideração a experiência aprendida pelos jovens participantes em suas famílias, nas igrejas, nas favelas e bairros populares, e principalmente nos movimentos sociais de que muitos dos jovens presentes no PVPPP participam.

O PVPPP se apresenta historicamente como um movimento social de luta por educação. Como tal, vive a cada ano o dilema de preparar os estudantes para ultrapassarem barreiras institucionais e de acesso ao ensino superior, além de se colocar como um espaço de formação de luta popular por direitos negados. Importante ressaltar que esse movimento preserva como característica preponderante o fortalecimento da luta no coletivo em prol do enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais. Como nos ensina Bell Hooks, "um ensino que permita as transgressões, um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática de liberdade" (HOOKS, 2017, p. 25).

O movimento do PVPPP tem construído suas ações e demandas sociais pelo acesso e permanência dos jovens no ensino superior público, buscando, junto a esses estudantes, mobilizações que possibilitem os *inéditos viáveis* (FREIRE, 2014). Fundamenta-se numa proposta de educação popular que discute e enfrenta *situações limites*, tornando possível a superação ante um processo de escolarização marcado por vivências consideradas por vezes negativas, pois, como nos diz Lahire (2008, p. 68), trata-se, muitas vezes, de lidar com uma experiência negativa da escola, sendo esta

um "lugar por excelência do controle das pulsões e do uso regulamentado dos corpos e da palavra". A partir de experiências que se assemelham, esses sujeitos constroem experiências coletivas de *aprender juntos*, criando seus repertórios de ação, tornando viável uma educação emancipatória durante as suas trajetórias no PVPPP.

A luta e os avanços dos movimentos sociais pelo direito à educação

As últimas décadas do século XXI vêm nos trazendo perspectivas outras ao despertar de mudanças que ocorreram no campo da educação popular e dos movimentos sociais no Brasil, sobretudo nos últimos anos, período temporal e político, no qual o pensamento Freireano continuou a ser debatido através de posicionamentos binários, contrários no campo da educação popular.

Por outro lado, Arroyo (2012) aponta para transformações relativas à concepção de direito à educação, além de enfatizar uma reviravolta no perfil dos coletivos que ingressam nas escolas, que recusam a posição de *destinatários agradecidos*, afirmando-se como sujeitos de direito, compreendendo política e pedagogicamente o seu direito à educação. O autor acredita que essa consciência de direito seja um avanço político trazido pelos movimentos sociais, obrigando as políticas educativas a sair da lógica verticalizada, movendo-nos a repensar nossas identidades docentes e discentes, bem como os currículos de educação básica e de formação (ARROYO, 2012).

Portanto, em uma perspectiva esperançosa, observamos a presença dos ensinamentos de Paulo Freire na mudança nos perfis dos novos educandos. Afinal, é nítido que os movimentos sociais radicalizam as teorias pedagógicas, trazendo os/as subalternizados/as e oprimidos/as como sujeitos da educação pública, a partir de processos educativos que prezam a solidariedade e um aprendizado permanente de trocas, o que difere da passividade de uma "educação bancária", historicamente e subalternamente produzida.

Diante dessas questões, o PVPPP, em diálogo com a educação popular, vem organizando sua proposta pedagógica com base na conscientização e na organização política dos/as estudantes, buscando aprofundar, entre eles/elas, a compreensão das relações entre educação e sociedade. Em diálogo com Freire, busca-se compreender o/a educador/a e o/a educando/a em sua incompletude, como sujeitos que se encontram em permanente processo de expansão de humanidade, de *ser mais* (FREIRE, 2014).

Na perspectiva da historicidade dos pré-vestibulares, segundo o pesquisador Renato Emerson dos Santos (2010), a ideia de constituição de cursos pré-vestibulares para grupos populares emerge na década de 1970. De acordo com a sua pesquisa, em 1976, o Centro de Estudos Brasil-África, no Rio de Janeiro, criou um curso voltado para negros ingressarem nas universidades. Na década de 1980, também houve a criação de outros cursos, entre eles o da Associação dos Servidores da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Porém, foi nos anos de 1990 que houve a expansão massiva de cursos vestibulares para esse grupo, iniciativa ligada diretamente ao Movimento Negro, como vemos no subtítulo anterior. Para Santos (2010), essa relação foi crucial na luta por políticas públicas educacionais de acesso e permanência da população negra no ensino superior.

A breve historicidade dos pré-vestibulares apresentada nos possibilita compreender a relação propositiva do Movimento Negro nas lutas pelo direito à educação. De acordo com Renato Emerson dos Santos (2010), essa relação foi crucial na luta por políticas públicas educacionais tanto de acesso quanto de permanência da população negra no ensino superior. E, na mesma direção, o pesquisador Sales dos Santos (2014), em sua tese de doutoramento, afirma a importância histórica da luta da população negra brasileira por educação, bem como o papel dos movimentos sociais negros na luta pelo direito à educação socialmente referenciada.

A respeito da historicidade dessas lutas, Santos (2014) afirma que foi através da Frente Negra Brasileira que se deu a criação dos cursos noturnos para educação de jovens e adultos, reconhecidos a partir da LDB/96 como uma modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos.

Outra organização importante nesse processo foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), que propiciava a homens e mulheres negras cursos de alfabetização, dentre outros, referentes a conhecimentos gerais e culturais.

Em diálogo com Santos (2014) e com as mulheres negras da pesquisa de mestrado em Educação apresentada ao PPGedu/FFP/UERJ (LISBOA, 2021), viemos compreendendo que a população negra tem se articulado em coletivos, criando suas estratégias de resistência em busca do direito à vida, à liberdade, aos processos formativos, à escolarização. Uma questão muito importante e original informada pela pesquisa de Santos (2014) reside no vínculo estreito dos movimentos sociais negros com a obra de Paulo Freire.

O autor afirma o valor de Paulo Freire registrar, em seus escritos, a importância de ter ouvido pela primeira vez a palavra *conscientização*, conceito central no campo da educação popular (FREIRE, 2014), através do sociólogo brasileiro Guerreiro Ramos (SANTOS, 2014). Pela escrita do próprio Freire nos é revelado que a primeira vez que ele ouviu o conceito de conscientização foi através do ativista e sociólogo afro-brasileiro Alberto Guerreiro Ramos, no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), em trabalho conjunto com o filósofo Álvaro Pinto.

Para Sales (2014), a maioria dos educadores brasileiros, inclusive muitos estudiosos do campo da educação popular e movimentos sociais, não reconhece ainda a participação importante e até mesmo a centralidade dos movimentos negros à frente da luta por educação escolar no Brasil. Contudo, esse apagamento histórico não deve ser visto como um movimento epistemológico neutro, afinal nós fazemos parte de uma sociedade atravessada por relações de poder, que são legitimadas pela cultura dominante.

A partir dessas questões, Santos (2014) nos convida a lançar um olhar reflexivo para essa invisibilização que autores/as negros/as vivenciam em suas lutas, tal como para a reprodução de sua não existência no campo científico, aspecto notório em pesquisas e estudos sobre as ciências sociais hegemônicas, nas quais produções de intelectuais negros/as são inúmeras vezes ignorados/as, como é o caso da própria obra de Guerreiro Ramos.

Com isso, afirmamos que, desde os tempos remotos da escravização, a população negra tem se articulado em coletivos e solidariamente criado estratégias de resistência em busca do direito à vida, à liberdade, aos processos formativos, à escolarização.

O impacto do ingresso de estudantes negras do Pré-vestibular Popular Pedro Pomar nas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro

Nos últimos 10 anos, o PVPPP tem pensado as suas práticas pedagógicas a partir da perspectiva interseccional de raça, classe, gênero e geração. Reforça, dessa forma, o seu caráter social, inclusivo e, sobretudo, militante e comprometido com a inclusão e a democratização do conhecimento junto à população subalternizada do Estado do Rio de Janeiro. Podemos ver que o PVPPP se constitui, para uma das entrevistadas, como esse espaço que promove a inclusão dos estudantes através de suas ações.

> É... como eu posso dizer, uma organização que agrega, que chama, que fala sua língua, que sabe da sua dor, que sabe do seu problema. É uma linguagem quase que universal, sabe? Para o estudante pobre, negro, o estudante gay, para a mulher que trabalha, para a mulher que tem filho, para tudo. Sabe que você tá com dificuldade, mas sabe que você é capaz, que você vai conseguir. Eu queria gritar para o mundo, eu dizia para todas as pessoas, mas nada do que falasse chegaria perto do que era o pré (Estudante do PVPP, 27 anos, 2019).

De modo geral, acreditamos na Educação Popular como um dispositivo de luta fundamental nas transformações das desigualdades educacionais, principalmente quando pensada como prática de liberdade, como nos ensina Paulo Freire (2014). Contudo, um dos maiores desafios em cursos de Pré-vestibulares Populares é articular os conteúdos pedagógicos e políticos, pois são cursos, em maioria, formados por turmas

muito heterogêneas, com poucos recursos financeiros. Atualmente, no PVPPP, os/as estudantes se preparam para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o vestibular da UERJ.

Do ponto de vista da composição dos sujeitos e da representação de sua identidade coletiva, em linhas gerais, o PVPPP é constituído por mulheres e homens na faixa etária de 17 a 50 anos. A maioria dos sujeitos que participam do projeto são mulheres e homens trabalhadores/as que conciliam a sua jornada de trabalho com a atuação no projeto, seja como estudantes, coordenadores/as ou professores/as. O maior número dos/as estudantes presentes nesse espaço é a primeira pessoa da sua família a tentar o ingresso em uma universidade pública. São esses sujeitos que atualizam anualmente a luta do PVPPP, em maioria negros/as das periferias urbanas e oriundos/as de famílias que migram do Norte e do Nordeste.

Todos compartilham processos de resistências em busca do seu reconhecimento como sujeitos históricos e políticos de direito, almejando, através da escolarização, melhores condições de vida. Muitos estudantes, quando chegam a buscar o cursinho, usam a palavra sonho; nos dizem que estão ali atrás de um sonho, por vezes um sonho familiar, que passa a ser de todo o coletivo. Quando conversamos sobre as expectativas ao desejarem estar nesse espaço, o verbo sonhar é presença forte nas trajetórias, e o sonho aparece nas falas como algo distante, afinal o contexto social adverso ainda turva a vista e, em geral, as oportunidades de mobilidade social.

> Foi pegar antigos sonhos, eu sonhava em fazer faculdade. Eu sempre sonhei em fazer faculdade, quando eu estava fazendo ensino médio, mas aquele negócio, né, sonho você tem, mas não quer dizer que você vai conseguir concretizar. E eu, assim, parei de sonhar, porque eu comecei a trabalhar, eu comecei a namorar, engravidei (Estudante do PVPP, 28 anos, 2020).
>
> Aí veio a faculdade, porém mesmo gostando de estudar, eu nunca tive uma coisa assim, para o que eu queria ser, mesmo sempre tendo gostado de ensinar. Sempre gostei (Estudante do PVPP, 26 anos, 2019).
>
> Terminar o ensino médio era o meu único desejo, pois tinha a convicção de que não teria condições de me sustentar

> em uma faculdade pública, muito menos particular. Então, nem perdia meu tempo sonhando com isso (Estudante do PVPP, 27 anos, 2019).

O pré-vestibular aparece na vida da maioria dos estudantes que o procura inicialmente como uma válvula de escape em meio a um contexto negativo e improvável. E, assim, muitos estudantes veem no PVPPP a oportunidade de mobilidade social que querem alcançar através da obtenção de maiores níveis de escolaridade, principalmente no caso das muitas mulheres negras das classes populares, que, por vezes, consideram a faculdade um espaço inatingível, sobretudo pelas condições concretas nas quais estruturam a sua vida cotidiana.

Do ponto de vista de sua estrutura curricular, também faz parte dos objetivos do projeto viabilizar atividades culturais que sejam capazes de ampliar o universo cultural, político e formativo dos estudantes. São organizadas aulas-passeio, expedições educativas em espaços públicos que venham a contribuir para a provisão e a expansão das fronteiras do conhecimento formal. A trajetória narrada pela ex-estudante do PVPPP e transcrita a seguir destaca a importância das atividades externas e coletivas anuais do projeto em seu processo de aprendizado. Muitos estudantes, infelizmente, têm o seu primeiro contato com teatro e museus, com atividades culturais apresentadas e reconhecidas socialmente, através dessas aulas externas.

> Então assim, por isso que eu falo pra você, o pré foi importante, foi muito importante para mim, foi onde eu aprendi a gostar de coisas que eu não gostava, conheci lugares que eu nunca imaginei que eu ia conhecer, então, hoje em dia, quando eu vou em uma livraria eu fico louca. O pré foi muito importante para mim, mudou minha expectativa, porque eu não tinha nenhuma, me fez conhecer locais que eu nunca procurei conhecer. Assim, conheci pessoas diferentes, com pensamentos diferentes, personalidades diferentes. Então assim, foi muito importante, eu saí do meu mundinho para entrar em um outro mundo, que eu não conhecia. Eu achava que cinema, cinema não, porque eu sempre gostei de ir ao cinema, mas

> teatro exposição não era para uma pessoa como eu, e o pré me fez ver que não era assim (Estudante do PVPP, 28 anos, 2020).

Assim sendo, o PVPPP resiste há mais de 20 anos, com coordenadores/as e professores/as, sujeitos incentivadores na vida de jovens e adultos das classes populares de Niterói e de outros municípios do entorno do Leste Fluminense, como São Gonçalo e Itaboraí. Incentiva, portanto, esses sujeitos a alcançarem seus objetivos, historicamente negados. O movimento constrói ações que não só levam jovens/adultos às universidades públicas, como também ampliam seu conhecimento crítico e social. O PVPPP acaba por contribuir historicamente para que cada sujeito possa pronunciar a sua *palavra-mundo* (FREIRE, 2014), alfabetizar-se política e epistemicamente para situar-se no mundo de forma mais ampla, e ser sujeito na sua vida de forma individual e coletiva.

Neste ano de 2021, completam-se 18 anos da política de ações afirmativas para acesso às universidades públicas. Ainda que estejamos longe de uma igualdade racial, é inegável que a política de cotas mudou a "cara" das universidades públicas no Brasil. A chance de negros/as terem um diploma do ensino superior aumentou quase quatro vezes nos últimos anos.

Embora de maneira breve, vale ressaltar que a política de cotas é uma urgência histórica, que se encontrava já nas pautas de lutas dos Movimentos Sociais Negros desde a década de 1940. O que reafirma, de acordo com estudiosos como Santos (2014), que desde a escravização a população negra tem vislumbrado o acesso à educação formal como um horizonte fundamental para a afirmação de sua cidadania plena.

Mesmo diante da implementação das políticas de cotas, que busca subsidiar a inclusão da população negra e de estudantes de escolas públicas nos espaços de ensino superior, é comum ouvirmos, nas falas das jovens negras entrevistadas, que o lugar social que ocupam como universitárias é revelador de que, em suas famílias, elas são as primeiras a obter níveis mais altos de escolarização.

> Para a minha família, terminar o ensino médio, principalmente sem reprovações anteriores, era uma vitória, tendo em vista que a maioria não havia concluído o ensino fundamental. Até certo momento da minha vida, cursar o ensino superior era impossível [...]. Ainda não era claro para mim o que isso significava socialmente. Até então, não conhecia ninguém próximo que fazia faculdade, era algo abstrato para mim (Estudante do PVPP, 27 anos, 2019).
> Na nossa família não temos ninguém formado. Na verdade, eu acho que nós fomos os primeiros a terminar o ensino médio, e os primeiros a ter ingressado na universidade na nossa família. Principalmente por parte de mãe [...] (Estudante do PVPP, 26 anos, 2019).

De modo geral, ainda predomina a ideia de que a universidade pública é um espaço que não pertence às classes populares, principalmente para a maioria dos negros/as no país. Para Carneiro (2019), quando desfrutamos individualmente de uma situação de *privilégio*, não representamos nada que tenha relevância política de decisão. Segundo a autora, enquanto coletividade ainda somos descartados, e, se bem-sucedidos individualmente, nossas trajetórias são utilizadas para legitimar o mito da democracia racial e, consequentemente, a meritocracia. Por isso a importância de entrarmos juntas/os nesses espaços, de uma/um ir puxando a/o outra/o, forte característica dos pré-vestibulares.

A concomitância de estudo-trabalho, por vezes, é presente nas trajetórias das mulheres negras entrevistadas. A mulher-trabalhadora que estuda precisa lidar com o peso de gerenciar o tempo para estudar e trabalhar, tendo que criar meios próprios para viabilizar seus percursos escolares.

> assim, eles não dão suporte para o aluno que trabalha e estuda. Você tem que se desdobrar para poder seguir o fluxo da faculdade, não é a faculdade seguir o seu fluxo. E o estudante que precisa trabalhar, que tem família, ele não é visado. Isso é bem frustrante. Foi uma das coisas que me deixou bem frustrada na faculdade, de você querer pegar uma matéria para poder não se atrasar e não poder porque o horário não batia (Estudante do PVPP, 28 anos, 2020).

> Os professores acham que a gente chega lá conhecendo o ambiente universitário, que a gente já sabe como que é assistir uma aula em uma faculdade, ou que você já teve contato com determinados pensadores, escritores, determinados textos, livros, quando na verdade não é a realidade. E que nem tudo é exclusivamente desinteresse, ou há desinformação ou é porque a pessoa não quis buscar (Estudante do PVPP, 26 anos., 2020).

Diante das narrativas, percebemos algumas pistas de implicações que irrompem na universidade com a entrada das mulheres negras e trabalhadoras que buscam estudar, propondo novas formas de ser e estar nesse espaço. Assim, temos constatado que, quando nós, mulheres negras, rompemos com as barreiras sociais e investimos em nossa escolarização, numa tentativa de acessarmos espaços de poder – mesmo que ainda timidamente –, percebemos as limitações presentes durante esse trajeto.

A presença da população negra no ensino superior tem passado por inúmeros avanços, após muitas lutas das organizações negras, mas quando se trata dos cursos mais disputados e com maior reconhecimento social, o retrato racial ainda evidencia uma desigualdade acentuada.

Contudo, numa sociedade altamente desigual, seguimos propondo *inéditos viáveis* (FREIRE, 2014), forjados na luta e na resistência. Se hoje temos políticas públicas para a população negra e os demais sujeitos das classes populares, é parte de uma luta árdua, que começou desde quando negros/as foram desapropriados/as de seus países de origem e trazidos/as para serem explorados/as no Brasil, há mais de 400 anos, o que é demonstrado pelas inúmeras estratégias e táticas de resistência coletiva, como por exemplo as ações afirmativas e emancipatórias do PVPPP (LISBOA, 2021).

Para não concluir, o convite de outros diálogos

Historicamente, do ponto de vista do direito, a educação brasileira ainda vem se apresentando como um dos principais fatores que contribuem para a manutenção e o aprofundamento das desigualdades sociais

no Brasil. Esse contexto histórico e social contribui para que muitos/as jovens negros/as das classes populares pensem e considerem o ensino superior como algo utópico e a universidade pública como um espaço (ainda) inalcançável. Isso ocorre principalmente com as mulheres negras, pelas condições concretas nas quais estruturam a sua vida cotidiana, pela questão tanto do racismo quanto do patriarcado, pois, afinal, estamos falando de mulheres, negras e das classes populares, que tentam incansavelmente sobreviver neste país.

Diante do exposto, continuamos investigando os modos pelos quais o PVPPP vem fazendo parte dessa trama entre educação popular e movimentos sociais, principalmente em diálogo com os movimentos sociais negros. Nesse sentido, reiteramos que investigar as trajetórias de um grupo de ex-estudantes, mulheres negras e das classes populares, com certeza nos ajudou a compreender melhor a urdidura dessa trama, explicitando os vínculos, as apropriações teóricas, os repertórios de luta que aproximam (ou afastam) a educação popular contemporânea dos movimentos negros que lutam por uma *educação como prática de liberdade* (FREIRE, 2014).

Durante os seus 25 anos de atuação, afirmamos que o PVPPP vem se constituindo como um espaço educativo e político, que tem possibilitado a inúmeros jovens das classes populares ingressar no ensino superior, em diversos cursos e em diferentes universidades do estado do Rio de Janeiro. Alguns dos/as ex-estudantes que passam pelo PVPPP retornam para o projeto como docentes ou para auxiliar na gestão pedagógica, o que tem mantido coletivamente o movimento social durante todo esse tempo.

Dessa forma, o PVPPP busca compreender as lacunas deixadas durante o processo de escolarização formal dos/as estudantes e investir nelas, com solidariedade e amorosidade. O projeto aposta em considerar a "leitura de mundo", isto é, as experiências produzidas pelos/as jovens nas famílias, nas igrejas, no mundo do (não) trabalho, nos encontros intergeracionais nas favelas e bairros populares, e, principalmente, nos movimentos sociais dos quais jovens do PVPPP participam ativamente. O projeto continua promovendo, em sua estrutura curricular, oficinas

de escuta e diálogo entre mulheres negras, debates em torno de temas de interesse da população negra, entre outras questões que dão impulso à discussão e ao fortalecimento identitário e político dessa população.

Problematizando o papel dos movimentos sociais, recorremos a Melucci (1989), que define, analiticamente, um movimento social como uma forma de ação coletiva baseada na solidariedade, que ao vivenciar um conflito rompe os limites do sistema em que ocorre a sua ação. De acordo com esse autor (1989), ações coletivas não são apenas motivadas pelo que ele chama de uma orientação econômica, mas buscam solidariedade e identidade, que, diferentemente de outros bens, se tornam imensuráveis.

Por isso, as intenções e os objetivos políticos e pedagógicos do PVPPP não se resumem apenas à aprovação no vestibular, na medida em que o principal objetivo é a formação humana e política ampliada dos/as estudantes e professores/as que participam, todos os anos, do projeto. Esse objetivo eminentemente político implica discutir, com docentes e discentes, as desigualdades sociais, raciais, etárias e de gênero que permeiam a sociedade brasileira e que se revelam fortemente no interior das escolas e da universidade pública, de modo geral. Acreditamos na Educação Popular como um dispositivo de luta fundamental nas transformações das desigualdades educacionais, principalmente quando pensada em sua dimensão política, dialógica e como *prática de liberdade*, como nos convida a pensar Paulo Freire (2014).

Ao entendermos o papel estratégico (ideológico, geracional, racial, cultural, sexual, educacional e político) do PVPPP na formação integral e humana de estudantes das classes populares, defendemos a luta por educação como uma luta de toda a sociedade. Inclusive, pela possibilidade da formação política de jovens negros/as e de jovens brancos/as pobres, que possam vivenciar outros modos de estar no mundo, sobretudo no campo da sua construção identitária e das relações de igualdade de gênero, especialmente no que tange às formas de reprodução da vida coletiva.

Lembramos que, segundo a filósofa negra Bell Hooks, no seu belo livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (HOOKS, 2017, p. 26), a educação só pode ser libertadora "quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em

que todos temos de trabalhar". Ou seja, um trabalho educativo pensado como um trabalho coletivo e voltado à autoemancipação de todos/as, como o PVPPP vem buscando produzir em seu percurso. Um caminho de lutas pelo direto a uma educação como formação humana, que seja posicionada contra todo e qualquer tipo de opressão: de raça, de gênero, de classe, de orientação sexual.

Para Hooks (2017), se a educação pode ser concebida como a prática da liberdade, os/as estudantes não são os únicos convidados a partilhar. Na busca da educação enquanto prática de liberdade, de partilha e solidariedade, edificada por meio de diálogo e amorosidade, a existência é produzida, aprendendo a cooperar, resistindo à desumanização que nos atravessa nos tempos sombrios da atual pandemia da COVID-19.

Referências

ARROYO, M. Os movimentos sociais reeducam a educação. *In*: ALVARENGA, M. S. (Org.). **Educação Popular, movimentos sociais e formação de professores:** outras questões, outros diálogos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Cap. Parte 1, p. 30-45.

CARNEIRO, S. **Escritos de uma vida**. 1. ed. São Paulo: Pólen, 2019.

DE SOUSA LISBOA, A. K. O Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar e a inserção de mulheres negras e de classes populares na universidade pública: um estudo sobre trajetórias escolares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro – FFP, Rio de Janeiro, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2014.

GOUDARD TAVARES, M. T.; DE SOUSA LISBOA, A. K. A pedagogia do vírus: o que é possível aprender com a Covid-19? **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-8, abr. 2021.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares:** As razões do improvável. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MELUCCI, A. Um objetivo para os movimentos sociais? São Paulo **Lua Nova,** v.17, jun. 1989. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-64451989000200004. Acesso em: 12 ago. 2021.

SANTOS, R. E. D. De movimentos sociais a políticas públicas: quinze anos de trajetória dos pré-vestibulares populares. *In*: SANTOS, R. E. D. *et al*. **Educação Popular, movimentos sociais e formação de professores:** diálogos entre saberes e experiências brasileiras. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2010.

SANTOS, S. A. D. **Educação um pensamento negro contemporâneo**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

Dialogando com Paulo Freire: Palavras do mestre nos iluminam

Helena Amaral da Fontoura

Introdução

> Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 2002, p.13).

O texto aqui escrito pretende trazer reflexões compartilhadas sobre o pensamento de Paulo Freire, o autor que costura os trabalhos apresentados neste volume. A vitalidade do pensamento freireano desafia limites e fronteiras.

A ciência nos ajuda a compreender o mundo, os fatos, as coisas que nos cercam. Qual pode ser sua contribuição para nossa autocompreensão? Falamos de um saber dialogar com os fatos e as coisas que nos formam e nos constituem, o que não é apenas uma aquisição científica, mas também um saber relacional. Superar um conhecer disciplinar em busca de estruturar o significado de nossas vidas. Ler o mundo que nos cerca cada vez se faz mais urgente.

Paulo Freire (1921-1997) desenvolveu, na década de 1960, trabalho com alfabetização de adultos, através do qual

conseguia resultados não apenas em termos de aprendizagem da escrita, mas também de conscientização de camponeses e operários. Não há como reduzir essa proposta a uma série de técnicas, já que as ideias políticas presentes no método por ele desenvolvido falam de diálogo, escuta, respeito por quem aprende; direcionado às camadas populares, mudou conceitos e promoveu uma verdadeira revolução didática e pedagógica, pela qual foi duramente perseguido durante o regime militar no Brasil. Seu exílio acabou tornando sua pedagogia conhecida mundialmente.

Comungamos com a defesa que faz o autor das "bonitezas" e "decências" da/na vida, da importância de sonhar um sonho conjunto, da amorosidade em um sentido coletivo e social, do diálogo como possibilitador de ensinagens e aprendizagens, das importâncias éticas e estéticas; a influência de seu pensamento pulsa nas urgências de quem pensa e faz educação para todos e todas.

A boniteza causa uma espécie de encantamento, que pode acontecer na escola ou em espaços não escolares, dentro ou fora da sala de aula, no processo mútuo de ensinar e aprender. As experiências e a aprendizagem em suas diversas vertentes proporcionam essa beleza com todo comprometimento com o fazer pedagógico. De acordo com Freire (2002), formamos sujeitos sociais, leitores da realidade em que se inserem e capazes de usar o que sabem como um instrumento indispensável à sua participação na construção do mundo histórico e cultural.

Enfatizando o diálogo, trazemos uma de suas bonitezas: "O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo [...], o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos" (FREIRE, 1973, p. 43). O diálogo possibilita o desenvolvimento do que o autor chama de consciência crítica, fundamental para as necessárias transformações sociais.

Associado à aprendizagem e difusão da leitura, Paulo Freire foi um defensor do papel desta para a emancipação dos que aprendiam a ler as palavras e o mundo. A possibilidade de ler e interpretar textos é imprescindível para entrar no mundo do conhecimento, acessar informações estabelecendo relações entre elas. Para Geraldi (1985), a leitura é um processo de

interlocução entre leitor/autor, mediado pelo texto. Lajolo (1993) pontua que ler não é decifrar o sentido de um texto, como se fosse um jogo de adivinhações; a atribuição de significados a um texto, a capacidade de relacionar o que é significativo, entregar-se à leitura ou rebelar-se contra ela, trazendo outras propostas: isso é ler entendendo e significando a leitura.

Segundo Freire (1989, p. 8), "aprender a ler, a escrever, a alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade". Por isso, ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior e sair transformado de uma experiência de vida.

Ler o cotidiano, a realidade vivida e sonhada, o ambiente que nos cerca, todas essas dimensões nos fazem mais críticos do que se nos apresenta e mais curiosos para o que pode surgir de nosso crescimento, já que, na medida em que somos capazes de interpretar o que vemos e vivemos, podemos interagir individual e socialmente com os aprendizados; assim, ler é compreender a nós mesmos e mesmas e ao mundo em que estamos inseridos/as.

Educação Bancária e Educação Libertadora: reflexões sobre a escola e suas possibilidades

> Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser "experiência feita" para ser de experiência narrada ou transmitida (FREIRE, 1987, p. 58-59).

Ao propor uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos, Freire (1987) condenava o ensino oferecido pela ampla maioria das escolas, que ele qualificou de educação bancária. Nela, o professor age como quem deposita conhecimento num aluno apenas receptivo, dócil. Em outras palavras, o saber visto como uma doação dos que se julgam seus detentores promove uma prática alienante, que mata nos educandos a curiosidade, o espírito investigador e a criatividade.

Ele afirmava que, enquanto a escola conservadora procurava acomodar os alunos ao mundo existente, a educação por ele defendida tinha a intenção de inquietá-los. A educação bancária mantém e estimula a desigualdade social: o educador educa, sabe, pensa, fala, disciplina, prescreve, atua, escolhe, é sujeito; o educando é educado, não sabe, não pensa, não fala, obedece, segue a prescrição, tem ilusão de atuar, acomoda-se às escolhas do outro, é objeto. Seria a educação então, nessa perspectiva, um ato de depositar fatos e informações em alunos semimortos, a quem restaria armazenar pacientemente os depósitos, memorizar e depois repetir. Com isso nos arquivamos todos, pois somos humanos em nossa melhor versão quando criamos, nos aventuramos e nos arriscamos.

Essas atribuições estão atreladas a uma proposta de educação libertadora, que desenvolve esse nosso lado criativo e aventureiro, além de ampliar as possibilidades cognitivas, na medida em que aprendemos porque queremos aprender, porque podemos ser donos de nossas vidas e opções. Para que aconteça uma educação libertadora, a figura de um/a professor/a que crie e produza conhecimentos é central e de suma importância; alguém que não comungue da concepção de que o aluno precisa apenas de que lhe sejam facilitadas as condições para o autoaprendizado. Freire previa para o professor um papel também diretivo e informativo, portanto o professor freireano não pode renunciar a exercer a autoridade que o lugar docente o confere.

Segundo o pensador pernambucano, o profissional de educação deve levar os alunos a conhecer conteúdos, mas não como verdades absolutas, imutáveis. Freire dizia que ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas, ou seja, homens e mulheres se educam entre si mediados pelo mundo.

O que vemos em algumas realidades é que alunos inquietos e criadores são rotulados, professoras e professores inquietas/os e criadoras/es são silenciados e muitas vezes demitidas/os de seus locais de trabalho. A humanização em processo é práxis que implica ação-reflexão-ação de nós sobre o mundo para transformá-lo. Só que não se trata de uma ação individual, mas de uma resposta política às tentativas de coisificação de gentes e de saberes, caminho para a alienação.

Sobre processos educativos: aprender/ensinar

> Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. [...] Porque é um ato de coragem, nunca de medo [...] o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação (FREIRE, 1987, p.79-80).

Freire (1987) reconhece a educação como instrumento de construção de liberdade, embora sinalize para suas limitações, não podendo ser considerada alavanca única na transformação social. Reconhece seu papel, mas alerta para não dimensionarmos excessivamente sua potencialidade. Há um caráter dialético que sinaliza para limites e contradições, que aponta para o enraizamento contextual dos processos educativos, importante força na constituição das ações e reflexões humanas. Para Brandão (2001), Freire entendeu o método como processo, no âmbito de uma história coletiva em que se deve criar e fazer.

Assim, as ideias de Freire (2002) constituem um dos suportes de nossas reflexões quando ele defende que ninguém forma ninguém, ninguém educa ninguém, os homens se educam em comunhão. Um dos princípios fundamentais do autor se refere ao aluno que chega à escola com sua cultura, seus conhecimentos sobre o mundo, que devem ser acolhidos pelos professores e respeitados, já que falamos de um aprender junto, a partir de relações democráticas e de afeto, de modo a garantir livre expressão e desenvolvimento de consciência.

Em nossos trabalhos formativos, apostamos, com Freire, na premissa de que a tarefa dos professores e professoras é a de possibilitar a criação e a produção de conhecimentos; docentes freireanos instigam alunos e alunas a conhecerem conteúdos, sim, mas não como verdades únicas e absolutas, imutáveis e indiscutíveis. O lugar de autoridade do professor é dado pelo saber que compartilha com aqueles que estão em relação de ensino-aprendizagem compartilhada e coconstruída, um lugar de informação e de formação, mediado pelo mundo.

Como Freire (2002) coloca, o bom senso para a avaliação e autoavaliação das práticas pedagógicas perpassa pela clareza e objetividade do que vamos ensinar, a quem, quais objetivos pretendemos alcançar, para planejar os conteúdos e organizar as estratégias. Essa liberdade e autoridade na produção de conhecimento, quando compartilhada com interesses dos estudantes e com o que julgamos relevante trabalhar com aquela turma, torna-se mais interessante, mais significativa e mais transformadora.

Um dos aspectos importantes quando pensamos junto com Freire sobre o fazer docente é quando ele pontua que a atividade docente e a atividade discente não são separadas, premissa com a qual muito compactuamos. Fala ainda da alegria presente nessa relação de construção mútua, de procura, de "boniteza", que nos diz que seriedade e alegria não são inimigas da rigorosidade, em nenhum momento de nossas vidas, menos ainda nas trocas pedagógicas. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido.

Desafios de uma pedagogia freireana

> Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (FREIRE, 1987, p. 77).

Vale o princípio de reconhecer no processo dialógico os eixos fundantes na expansão de uma ciência que invista na amorosidade, nos anseios de todos e todas, que se abra para mediações que perspectivem outros tempos, sem preconceitos e dominações/submissões de qualquer ordem. Para Freire (1987), há uma centralidade no processo de compartilhar saberes e organizá-los considerando aspectos históricos e urgências éticas como referências permanentes.

Palavra com ação + reflexão = práxis

As dimensões AÇÃO e REFLEXÃO caminham de forma solidária em interação: uma não pode existir sem a outra. Se a palavra prescinde da dimensão reflexiva, ela se torna tagarelice, verbalismo. Se se esgota a dimensão da ação, sacrifica-se a reflexão, é uma palavra oca. A ação pela ação é ativismo.

Freire nos fala de leitura de mundo, de leitura da palavra. Um tema que vem nos interessando bastante, por trabalharmos com escritas e leituras em nosso fazer docente, e mais uma vez podemos recorrer aos ensinamentos freireanos. Quantidade nunca pode ser sinônimo de qualidade. Contabilidades numéricas apenas não cabem em nossos processos formativos, nem em exigências descabidas de quantitativo de páginas que alunos de pós-graduação, por exemplo, devem ler por cada disciplina cursada, uma prática às vezes frequente e que precisa ser repensada. Sabemos falar da autonomia freireana, mas precisamos caminhar muito na direção de realmente viver na consciência do que é nosso e do que é do outro.

Sobre a leitura, Paulo Freire (2002, p. 14) coloca que

> não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encalço da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo.

O autor menciona que ser leitor não está relacionado à quantidade de livros lidos, mas sim à qualidade da leitura que é feita, o compromisso na compreensão crítica e na contextualização do conteúdo apresentado, no qual o leitor, como construtor de sentido, tem o direito de pensar aquilo que acha certo, independentemente da produção de sentido requerida pelo autor, visto que quem lê tem suas opiniões sobre o assunto tratado.

> A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática [...] é o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade (FREIRE, 2002, p. 25).

Como sujeitos históricos, os conhecimentos dos alunos estão muito relacionados com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, ao que Freire (2002) se refere como a leitura de mundo, em relação aos saberes pré-existentes e às leituras que nos circundam diariamente que devem ser consideradas e que antecedem a leitura das palavras.

> Há algo ainda de real importância a ser discutido na reflexão sobre a recusa ou o respeito à leitura de mundo do educando por parte do educador. A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo (FREIRE, 2002, p. 46).

Freire (2002, p. 12) coloca que "aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender". Podemos dizer que a fruição da aprendizagem torna um lugar aprendente. Os docentes hoje ensinam algumas coisas como aprenderam com seus professores, evidenciando a aprendizagem que antecede o ensino, por meio de vivências que podem ter propiciado a reflexão e a transformação destas em experiências formadoras (JOSSO, 2010). Paulo Freire nos mobiliza a "esperançar" e atuar para o desenvolvimento do aluno a partir da realidade vivenciada.

Compartilhando o mundo iluminado por Freire

> Não há educação sem amor. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar (FREIRE, 1979, p. 29).

Uma ideia potente no pensamento freireano é a de que tudo está em permanente transformação e interação, não há futuro *a priori*. O autor criticava a ideia de que a emancipação das classes menos favorecidas seria uma inevitabilidade histórica. Se acreditava-se em um ser humano histórico e inacabado, estaria sempre pronto a aprender. Trazendo esse pensamento para docentes, tratamos de uma necessária formação constante, contínua e rigorosa, para "um mundo que não é, está sendo".

Essa é uma provocação que fertiliza os estudos sobre formação docente, que muitas vezes em suas propostas falam de "reciclagem", por exemplo, como se professores precisassem se transformar em algo diferente já que o que são não serve mais. Nada mais longe do pensamento freireano. Formamos professores que acreditam que uma educação que busca contribuir para superar as desigualdades sociais e combater a homogeneização tem em seu cerne o compartilhamento solidário dos desafios de ver saberes e fazeres como instrumentos de libertação.

De políticas e poéticas...

Em nossos dias, temos um Freire, nome reconhecido mundialmente, pensador influente no mundo, citado em muitas línguas e em muitos contextos, principalmente quando se fala dos temas da desigualdade social, da diversidade cultural, da transmissão de conteúdos versus produção de conhecimentos, da emergência como categoria previsível e provável, da pluralidade dos sujeitos, das includências, enfim, de processos de transpor muros com vistas a vencer as lutas de emancipação social. Um pensador político em sua essência.

Seu projeto de uma educação transformadora em instituições e comunidades reais nos faz vislumbrar possibilidades diversas das que

temos, em que a educação ao invés de promover emancipação produz ainda mais defasagem em todos os níveis.

Freire nos fala de Humildade, Coerência, Ousadia, nos convida a Esperançar, um verbo de ação. Sua influência se faz presente em escolas, universidades, espaços educativos que buscam dialogar, construir conjuntamente uma sociedade mais justa e mais fraterna.

À guisa de conclusão do que consideramos um texto poético acadêmico, trazemos um poema sobre a escola que nos encanta e nos transporta ao que Freire acreditava ser esse espaço de desenvolvimento de pessoas preocupadas com o outro e com o social.[1]

A Escola (Paulo Freire)

A escola é…
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos…
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha,
que estuda, que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
o coordenador é gente,
o professor é gente,
o aluna é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de ilha cercada de gente por todos os lados.
Nada de conviver com pessoas e depois descobrir

1 Disponível em http://www.rizoma-freireano.org/poema0808/a-escola-paulo-freire. Acesso em janeiro 2021.

que não tem amizade a ninguém
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar,
não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, e se amarrar "nela".
Ora, é lógico…
numa escola assim
vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se, ser feliz.

Referências

BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. 23ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 25. ed., 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula** – leitura e produção. 2. ed. Cascavel-PR: Assoeste, 1985.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação.** 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paulus, 2010.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

Cartas pedagógicas e os processos de auto(trans)formação em tempos de esperança

Daniele Barros Vargas Furtado

Introdução

Começarei trazendo a vocês a ideia da construção do título deste texto: Cartas Pedagógicas e os processos auto(-trans)formativos em tempos de esperança.

As cartas pedagógicas e suas análises foram utilizadas na escrita e na metodologia da minha pesquisa/dissertação de mestrado, ocorrida nos anos de 2017/2019, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Faculdade de Formação de Professores (UERJ – FFP). A partir da pesquisa realizada, em que eu escrevi cartas ao educador Paulo Freire, utilizando narrativas de situações do cotidiano escolar como professora alfabetizadora iniciante, surgiu o convite da gestão escolar da EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª Francisca Weinmann, localizada em Santa Maria – Rio Grande do Sul, onde exerço a função de docente nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais, para realizar a formação de professoras da nossa escola.

Atualmente também faço parte do Grupo de Estudos e Pesquisas "Dialogus: Educação, Formação e Humanização

com Paulo Freire", da Universidade Federal de Santa Maria, coordenado pelo Prof. Dr. Celso Ilgo Henz. O grupo busca, com suas pesquisas, ampliar, problematizar e aprofundar questões que vão emergindo durante os processos de auto(trans)formação permanente com professoras e professores a partir dos diálogos sobre as necessidades e as vivências explicitadas pelos participantes. Diante disso, acreditei ser importante aceitar o convite para compartilhar com minhas colegas de trabalho os achados da pesquisa e ainda proporcionar um espaço de humanização e cidadania na escola, encorajando os profissionais a caminharem para si e a refletirem sobre suas práticas.

E por que tempos de esperança? Vivemos um tempo de surpresas. Em 2020, o mundo foi surpreendido com um novo vírus, o COVID-19, e todos nós precisamos refletir e mudar comportamentos nesse novo cenário. Na educação não foi diferente. Diante dessa nova realidade, foi imprescindível nos readaptarmos e criarmos novas estratégias para que pudéssemos garantir o processo de desenvolvimento de nossas crianças. As práticas pedagógicas precisaram ser repensadas e foi necessário o uso da internet como instrumento para distribuir a informação e gerar conhecimento. O que todos nós não sabíamos é que não seria tão breve como esperávamos. Foi necessário aprender a utilizar novos aplicativos, como a sala virtual Google Classroom, onde as atividades seriam enviadas pelos professores e postadas pelas famílias após serem realizadas pelas crianças. Para propiciar outros meios de interação, além dos encontros online, solicitamos que as famílias enviassem por áudio, vídeo ou imagens, também no grupo da turma no WhatsApp, parte das ações pedagógicas, para que todas as crianças pudessem participar e conhecer um pouco das experiências que seus colegas estavam tendo em seu ambiente familiar. Nunca se esteve tão perto das famílias. Passamos a conhecer as crianças nos seus cotidianos, nas suas rotinas, estamos dentro das suas casas. Da mesma forma que eles também passaram a estar dentro das nossas. Nunca se aprendeu tanto, com acesso a cursos, palestras e formação. Mesmo que obrigatoriamente, utilizamos as ferramentas digitais e percebemos o quanto elas podem nos auxiliar

no ensinar e aprender. Outras aprendizagens foram geradas em nós, professores, e nos alunos.

O nosso desafio na EMEF Profª Francisca Weinmann, diante desse contexto, era como planejar atividades que promovessem o desenvolvimento integral da criança (motor, cognitivo, afetivo e psicológico) por meio de ações pedagógicas orientadas – não presenciais e encontros online em parceria com a família. As propostas precisavam ser claras e ter uma linguagem acessível de modo que a família compreendesse e conseguisse realizar da melhor forma a aprendizagem com a criança. Assim, buscamos fomentar a exploração, as descobertas e a experimentação. As ações pedagógicas orientadas e o ensino remoto desenvolvidos compreenderam prioritariamente o protagonismo das crianças e sua autoria, considerando que são autoras das suas histórias de vida e produtoras de conhecimento e cultura.

E, para refletir sobre tudo isso que vem acontecendo na educação, a seguir estarei compartilhando com vocês como as cartas pedagógicas são um importante instrumento narrativo de reflexão sobre a prática educativa e a formação de professores.

As Cartas Pedagógicas a Paulo Freire

Estamos comemorando o centenário de Paulo Freire. E foi ao Educador brasileiro, um dos mais lidos no mundo inteiro, que escolhi escrever cartas pedagógicas durante a pesquisa de dissertação de mestrado (FURTADO, 2019). E por que Paulo Freire? Ele é o autor de que mais me aproximei durante a graduação. Ele me faz acreditar que uma outra educação e uma outra sociedade são possíveis e necessárias. Suas escritas me conduzem a acreditar que não será fácil fazer as mudanças que precisamos. Porém, com luta e trabalho, somos capazes de fazer uma educação melhor. Paulo Freire também me inspira a escrever cartas a ele, já que utilizava desse recurso em algumas de suas obras. Usando dessa estratégia narrativa, o autor escreveu as obras: *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (FREIRE, 2015a); *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma*

experiência em processo (FREIRE, 1978); *Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais* (FREIRE;1980); *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (FREIRE, 2015b); e *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (FREIRE, 2000). As reflexões sobre as possibilidades do exercício docente foram feitas a partir das memórias e dos registros das cartas. Essa abordagem de escrita de cartas sobre a educação abre a possibilidade inclusive de diálogos por meio de cartas entre professores e professoras, entre estes e seus alunos.

Assim, foi apresentada às colegas a perspectiva da pesquisa de mestrado, em que os caminhos escolhidos foram os da pesquisa narrativa de abordagem qualitativa (MINAYO, 2002), na qual se propõe pensar as possibilidades da ação docente. A autora trata da realidade social como transbordante da riqueza de significados, que mesmo sendo incompleta aborda um conjunto de expressões e representações humanas. A proposta de analisar as narrativas vai ao encontro do que esclarece Minayo, quando trata que a pesquisa qualitativa atende a questões muito particulares, já que "ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (2002, p. 22).

O uso das cartas como processo de escrita sobre a prática cotidiana do professor possibilita a compreensão das etapas da sua ação pedagógica. Ao escrever a carta, o professor comunica sobre sua ação, sobre situações que enfrenta no percorrer do caminho do ano letivo. Na carta, tem como registrar seus conflitos, suas expectativas e pensar sobre os movimentos que desencadeiam resultados na aprendizagem. Para Soligo (2018), a escrita de registros narrativos em forma de carta favorece um exercício para compartilhar uma autobiografia. Segundo a autora, "a carta é privilegiada como forma de registro, por ser democrática, flexível, admitir transgressões e comportar qualquer conteúdo, inclusive os resultados de uma pesquisa acadêmica ou a reflexão que fundamenta um ensaio" (2018, p. 64).

Para a análise das cartas escritas a Paulo Freire, utilizei a abordagem trazida por Fontoura (2011) em que aponta a Tematização como proposta

de análise de dados nas pesquisas qualitativas, inclusive no uso de narrativas. A autora destaca a possibilidade de dar vez e voz aos sujeitos quando se estabelece uma aproximação deste que vivenciou a situação que se quer estudar. Fontoura (2011) diz que os relatos orais ou escritos sobre experiências vividas permitem obter informações na essência subjetiva de cada um, e que, quando se deseja saber perspectivas pessoais, não há melhor caminho do que obter essas informações através da sua própria voz. A autora aponta algumas orientações para a análise de tematização, que podemos resumir em: seleção do trecho para dar evidência ao tema, destaque da essência do tema (unidade de significado) e procedimento de interpretação com comentários. Para Fontoura, é importante que a interpretação seja trabalhada a partir da relação com os referenciais teóricos:

> A análise dessa forma se caracteriza como uma reconstrução intencional e deliberada a partir do olhar do pesquisador somada aos olhares teóricos utilizados como base da investigação, que se multiplica à medida que vão se descortinando as interpretações e os caminhos conclusivos (2011, p. 73).

Ou seja, o que fortaleceu a análise dos dados foi a capacidade de relação que o pesquisador pôde estabelecer entre o tema que escolheu abordar em cada cena ou narrativa, com as leituras dos referenciais teóricos que desenvolveu na pesquisa. Para a análise das cartas partindo da tematização indicado por Fontoura (2011), foram definidos dois grandes temas, seguidos da indicação nas respectivas cartas: "Práticas educativas e relações humanas" (Cartas II, VI, V, VII) e "Questões sociais e políticas educativas" (Cartas I, III, VI) (FURTADO, 2019).

A escrita de cartas constitui-se assim uma fonte narrativa como instrumento formativo do professor. A possibilidade de escrever sobre as circunstâncias da ação docente pode fazer com que os processos de produção do conhecimento aconteçam como forma de investigação sobre o próprio exercício profissional, fazendo com que o conhecimento seja produto da sua experiência (SERRÃO, 2012). As narrativas de forma-

ção servem de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem nas aprendizagens experienciais (JOSSO, 2010). Tendo o professor a possibilidade de registrar sua atividade docente, as narrativas poderão contribuir para a autoformação e reflexão do trabalho realizado.

> A situação de construção da narrativa de formação, independente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros (JOSSO, 2010, p. 36).

Portanto, podemos aliar a escrita e a análise temática de cartas a esse processo de auto(trans)formar-se, já que o educador terá a possibilidade de pensar sobre si, sobre sua prática, transformando-se e formando-se para a construção de uma proposta de ensino e aprendizagem que valorize o humano e amplie os conhecimentos científicos e do mundo.

As Cartas Pedagógicas e a Formação de Professores na escola

Nesta parte do texto, compartilho com vocês como ocorreu a formação de professores no contexto escolar. A partir do convite da gestão da escola onde trabalho para apresentar a pesquisa realizada no mestrado em 2019, solicitei às colegas que me escrevessem uma carta contando alguma situação ocorrida nesse período da pandemia. Algo que gostariam de compartilhar sobre o trabalho, as vivências, suas dificuldades, para que pudéssemos conhecer e analisar. Duas colegas escreveram. Trago a vocês a escrita de uma delas, a carta da minha companheira de trabalho Francieli Fracari, que atua no 5º ano A e que constrói comigo propostas, planejamentos, divide ideias, pois atuo no 5º ano B.

Santa Ma*ria, agosto de 2021.*

Queridas colegas e amigas da escola Francisca Weinmann

Espero que eu consiga expressar, por meio de palavras, as emoções, sentimentos e angústias vividas durante este novo tempo, tempo que nunca mais esquecerei, tempo de muitas aprendizagens tanto pessoais quanto profissionais, tempo da pandemia.

Inicialmente, no momento de ficar reclusa por quinze dias, acreditei que fosse apenas esse período e confesso que pensei: "Vou descansar e colocar em dia o que estou precisando organizar em minha vida!". Nunca limpei tanto minha casa e revi tantos papeis para selecionar o que não me servia mais, adiantar algumas atividades no plano de aula, dentre outras, como dormir e descansar. Na medida que os dias iam passando, me deparei com sentimentos conflitantes: queria muito descansar, descansei... queria muito colocar em dia minha vida profissional, coloquei... brincar muito com meu filho, brinquei... olhar filmes e séries com minha filha, olhei... No entanto, a cada semana, mês em que aumentava tanto a incerteza do retorno às aulas, aumentava também minhas angústias.

Passei momentos muito difíceis, como pensar um planejamento em que não tinha muita noção se meus alunos compreenderiam a forma como havia pensado para as várias atividades. Pensava muito nos alunos que não tinham condições mínimas para a aprendizagem e organização e auxílio da família, aqueles que nunca enviavam a foto com as atividades, assim como nunca apareciam nos encontros online... Ahhh esses encontros online... quanta ansiedade em saber se tudo daria certo. O tal de Meet, que nunca havia ouvido falar em outros tempos. As formações, necessárias, mas muito cansativas. Me perguntava muito, por que ando cansada? E ao mesmo tempo me respondia: "Não posso me queixar, eu tô em casa, "segura", com meus filhos, acordando mais tarde, tenho conforto... mas isso começou a ter sentidos diferentes. Me dividia entre ser mãe, professora, dona de casa... as faxinas, ahhh sim, continuavam, pois não aguentava olhar para a "bagunça", a louça que "brotava" na pia, as roupas que se multiplicavam para serem lavadas, estendidas, recolhidas, dobradas e guardadas no seu devido lugar.

A saudade da vida que tinha, minha liberdade e os momentos com as pessoas que amava, deixava meu coração cada vez mais apertado, sem contar nas somatizações e claro, alguns TOC (transtorno obsessivo compulsivo), e põe compulsivo nisso! É... não era mais a mesma Francieli, professora, mãe, esposa, filha, colega e amiga de antes. Esta, chorava a qualquer horário do dia, procrastinava em suas atividades, tinha bloqueios mentais e paralisava diante de suas obrigações além, é claro, de perder o restante de memória que existia. Eu estava precisando de ajuda.

Foi um longo processo de desconstrução, desconstrução esta, que me fez refletir e por diversas vezes me questionar: "Quem sou eu?". Eu tinha meios que me proporcionavam o conforto, alimentação, segurança, estava com minha família e meu salário continuava sendo depositado na conta, mas faltava algo, faltava o humano, o abraço, o olhar, o sorriso, a conversa de cada dia, o itinerário do trabalho, as queixas cotidianas, como o trânsito, dentre tantas outras. O que considerava normal.

Com a ajuda médica e terapêutica, fui me adequando a esta nova realidade. Entre os vários momentos destinados ao trabalho, o que me fazia muito feliz, era tirar um tempinho, aos finais de semana, passear de carro com minha família, por estradas que nunca imaginava existir tamanha beleza. Sentir o solzinho gostoso, o vento tocando em meus cabelos, escutar uma música que me fazia lembrar de bons tempos... a alegria em poder sair de casa e, felizmente, as coisas estavam melhorando. Me senti mais a vontade para poder dar aula online para os alunos e proporcionar momentos de escuta e não apenas de transmissão de conteúdos, explicações... todos estávamos sedentos por falar e ser escutado. Aos poucos fui me sentindo mais a vontade para gravar vídeos, com minha voz, explicando os conteúdos, contando histórias, fui retomando as rédeas das diferentes situações que me deparava em minha vida. Me tornei uma pessoa mais questionadora com minhas práticas pedagógicas e o toc, sim ficou pior, pois para mim, tinha que ser tudo perfeito. Gravava e regravava os vídeos para que ficassem exatamente como eu queria. Longas madrugadas, silenciosas para poder realizar a tal gravação.

Durante as reuniões pedagógicas era visível o cansaço das colegas e fui

internalizando que sim, não estava sozinha. Todo o apoio que demos umas às outras foi essencial para que seguíssemos a diante. Uma mais a frente outras um pouco atrás, mas sempre respeitando o tempo de cada uma. A aceitação da situação foi essencial para que meu trabalho fluísse de forma tranquila, conforme os meses iam passando. Haviam famílias que agradeciam, que reconheciam o esforço, no entanto, outras permaneciam em silêncio e que de certa forma também era uma forma de resposta. Já outras, sempre queriam os direitos e deixavam os deveres para o cantinho de suas vidas!

Sim, sobrevivi!!! Vendo tantas perdas, de tantas pessoas, perdas estas, imensuráveis, fui trabalhando a resiliência e êta palavrinha que ficou cada vez mais presente em minha vida. Muitas situações negativas forma vivenciadas para que eu aprendesse que não impostava o reconhecimento, pois nunca conseguiremos "agradar" ou "dar conta" de tudo e de todos.

Uma situação que gostaria de descrever brevemente, foi a frustração da espera por retorno das atividades, em específico, das atividades adaptadas para aluna em situação de inclusão. Foram inúmeras horas dedicadas para que as inúmeras atividades adaptadas chegassem a ela com muita organização, que fosse compreendida da melhor forma possível pela aluna e sua família, pois pensava: As famílias são as extensões dos nossos braços. Também, inocentemente, pensava que fosse percebida a dedicação e carinho de minha parte, ou seja, a professora que parou e dedicou seu tempo às atividades diferenciadas para minha filha, no caso, a aluna. Confesso que, inicialmente, fiquei na espera, espera esta que foi me deixando cada vez mais angustiada. Pensava em como poder ser mais presente na vida desta aluna, e que isso aos poucos foi me deixando cada vez mais frustrada. O que me ajudou muito nesse processo foi poder compartilhar com a colega, educadora especial. Não que eu desejasse uma afirmação positiva do meu trabalho, mas para que eu tivesse um norte e poder auxiliar cada vez mais no processo dessa referida aluna. Não que os demais não necessitassem disso, mas eu estava antecipando sua ida para o 6º ano, e queria que a aluna desenvolvesse sua autonomia, confiança, auto estima e consequentemente conseguisse "voar" livremente a cada objetivo alcançado.

Se não fosse o acalento da colega educadora especial, a qual me

auxiliava tanto no planejamento quanto nas inúmeras conversas, com certeza minha trajetória neste período teria sido negativa, em relação a esta aluna. Eu não queria uma auto afirmação, queria apenas continuar contribuindo no processo de aprendizagem tanto escolar, quanto de vida, da aluna e, infelizmente, a família não soube aproveitar a oportunidade para que, juntamente com as professoras, a aluna fosse aumentar sua capacidade, não apenas de socialização, mas de sua autonomia.

Vou me despedindo com o coração e a consciência tranquila de que, nesse período, continuo aprendendo e me esforçando a cada dia, tentando analisar de forma racional e não envolver muito meu emocional, diminuindo minhas expectativas pois assim, diminuem minhas frustrações. Ainda, aprendi sempre estar disposta a acolher cada aluno e que são estes que fazem suas escolhas, que eles continuem em sua caminhada, com ou sem mim. Sobre as famílias, aprendi que não cabe à mim fazer o melhor pelo filho ou filha, mas sim desejar que dê tempo dessas famílias "acordarem" pois nunca o tempo foi tão precioso. Reflito muito sobre a seguinte frase: "Não faça do seu problema o meu problema". Muitos foram os desabafos e inúmeras justificativas para justificar o que já acontecia em anos anteriores e de forma presencial. Velhos conhecidos com as mesmas desculpas esfarrapadas, salvo raras exceções.

Só para que não fiquem se perguntando: Será que ela parou com os tocs? Nãoooo!!! hehe mas posso afirmar que com uma boa dose de amizade e terapia, eles estão sob controle e a cada dia diminuindo.

Não estamos sós, nunca estivemos, mas a tempestade é para que o marinheiro possa se tornar mais experiente a cada viagem.

*Um abraço carinhoso da col*ega, Fran!

Após o envio da carta pela colega, ela tentou por algumas vezes saber o que achei de sua carta, por mensagens no celular. O que ela não esperava era que sua carta seria respondida por meio de outra carta. Uma das aprendizagens que Freire (1996) nos indica é a de que o professor precisa saber "escutar". Era necessária a escrita de uma carta-resposta cuja escrita contemplasse os sentidos que sua carta me causou. A carta-resposta

precisava demonstrar à professora a riqueza da sua narrativa e o quanto ela traz elementos reflexivos para a educação.

Diante do momento que estamos vivendo, a carta da professora Francieli e a da outra colega permitiram que surgisse outro eixo de análise temática: "Contextos educacionais e temporalidade", além dos eixos de análise "Práticas educativas e relações humanas" e "Questões sociais e políticas educativas", já trabalhados na minha dissertação de mestrado.

No eixo das "Práticas educativas e relações humanas" foi possível destacar o *Ser professor* x *Ser gente* e os processos e conflitos emocionais vividos por uma professora na sua ação docente. Durante o diálogo na formação destacamos também a importância que teve a partilha entre colegas professoras para as novas aprendizagens diante dos desafios tecnológicos e de inclusão no período de pandemia.

No eixo das "Questões sociais e políticas educativas" foi possível trazer as mudanças e as permanências nas políticas educativas na Inclusão (antes e durante a pandemia) e como a família é ainda mais importante no acompanhamento constante na aprendizagem da criança inclusa e em sua autonomia. Dialogamos sobre as condições sociais das famílias, suas necessidades básicas e tecnológicas e a forma como essas condições influenciam direta e indiretamente o ensino e a aprendizagem diante desse contexto.

No eixo temático "Contextos educacionais e temporalidade", as discussões marcaram os conflitos nas construções das propostas, pois cada planejamento era pensado e repensado, as propostas metodológicas eram constantemente alteradas para que pudéssemos alcançar a melhor forma de ensinar e aprender buscando garantir a qualidade da educação que estamos ofertando. Dialogamos também sobre a dificuldade das famílias em compreender essa nova forma de educação que estamos vivendo, e algumas delas ainda não compreenderam. A dificuldade em manter uma organização da rotina escolar e garantir que as devolutivas das atividades ocorressem na semana solicitada. Foi possível compreender que estamos vivendo diferentes temporalidades, nós, professores, e famílias.

Considerações sobre a escrita e as aprendizagens

Neste texto tive a oportunidade de compartilhar a possibilidade de investigar os saberes e as práticas cotidianas que ocorrem no cotidiano da organização pedagógica, por meio de cartas. A partir da escrita narrativa, pudemos discutir temas da prática educativa no cotidiano escolar, de modo que fosse possível apreender os sentidos das situações do contexto educativo, contribuindo para a qualidade na ação docente.

Sobre as cartas é possível afirmar que são importante instrumento de escrita e reflexão. Podem ser consideradas uma possibilidade de mudar os planos e rever as estratégias. Ter esse tempo-espaço de registro-reflexão pode permitir avaliar aspectos que contribuíram no processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos docente e discentes. Hoje a carta pedagógica se torna uma potencialidade de registro das situações vividas no cotidiano escolar e das práticas docentes.

A partir da pesquisa apresentada e da formação realizada na escola foi possível analisar, por meio da tematização, dois eixos: "Práticas docentes e relações humanas" e "Questões sociais e políticas educativas", utilizando cartas escritas ao educador Paulo Freire como forma de narrativa para a reflexão do fazer docente. Durante a preparação para a formação e diante do contexto da pandemia, originou-se um novo eixo temático: "Contextos educacionais e temporalidade", que mostrou ser necessário para marcar, registrar os desafios pedagógicos de um tempo histórico.

Referências

ANDRADE. Joze Medianeira dos Santos de; HENZ, Celso Ilgo. Auto(trans)formação permanente com professores: em busca de uma compreensão político-epistemológica. REEDUC. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018.

FURTADO, Daniele Barros Vargas Furtado. **Cartas a Paulo Freire:** narrativas de uma professora iniciante. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2019.

FONTOURA, Helena Amaral da. Analisando dados qualitativos através da tematização. *In*: FONTOURA, HA (Org.) **Formação de Professores e Diversidades Culturais:** múltiplos olhares em pesquisa. Coleção "Educação e Vida Nacional". Niterói,

Intertexto, 2011 (p.61-82).

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre a minha vida e minha prática. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

_____. **Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais.** República de São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação e Desporto. São Tomé, 1980.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

JOSSO, Marie Christine. **A experiência de vida e formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênero e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

SOLIGO, Rosaura. Uma forma narrativa privilegiada na pesquisa: a carta. *In*: BRAGANÇA, Inês. *et.al.* **Narrativas, formação e trabalho docente**. Curitiba: CRV, 2018.

O diálogo como epistemologia de uma educação libertadora

Luiz Fernando Conde Sangenis

A política brasileira, ao longo da última década, sofre as consequências de uma crescente e danosa polarização entre posições de extremos ideológicos. Acontecimentos que marcaram a recente cena política brasileira compõem uma cronologia: os protestos de rua, em junho de 2013; o início da operação Lava Jato, em 2014; os panelaços antigoverno e o impeachment de Dilma Rousseff, em 2016; a prisão do ex-presidente Lula, em 2018; a greve dos caminhoneiros, no mesmo ano de 2018; e a eleição de Jair Bolsonaro para a Presidência da República, em 2019.

As divergências políticas e de projetos de nação se agudizaram durante o governo Bolsonaro. Parece não haver condições de entendimento ou de consensos. A democracia tem como condição a possibilidade de divergência entre grupos. Ela se fortalece cotidianamente com a discussão de ideias e o diálogo entre os diferentes. No entanto, em um cenário de polarização radical, a tendência é a diminuição dos espaços de diálogo. As divergências tornam-se hostis, e os grupos políticos entram em conflito e se relacionam com os diferentes na condição de inimigos. O ódio passa a ser a paixão prevalente a contaminar as ações e as relações entre instituições, grupos e indivíduos. Discurso de ódio, violência verbal e física estão presentes nas ruas, nas casas, nas redes sociais.

Creio que a situação descrita, ainda que de forma breve, explique por que Paulo Freire desperte, da parte de alguns, tanto ódio e aversão.

Em "Primeiras palavras", da *Pedagogia do oprimido*, diz Paulo Freire que seu ensaio irá provocar em alguns de seus possíveis leitores, reações sectárias:

> Entre estes, haverá, talvez, os que não ultrapassarão suas primeiras páginas. Uns, por considerarem a nossa posição, diante do problema da libertação dos homens, como uma posição idealista a mais, quando não um "blablablá" reacionário. "Blablablá" de quem se "perde" falando em vocação ontológica, em amor, em diálogo, em esperança, em humildade, em simpatia. Outros, por não quererem ou não poderem aceitar as críticas e a denúncia que fazemos da situação opressora, situação em que os opressores se "gratificam", através de sua falsa generosidade (FREIRE, 2005, p. 25).

O "bláblábla" a que Freire se refere ao caracterizar a recepção de sua fala nos remete a outra expressão muito empregada na atualidade, quando sua fala é preconceituosamente recebida e desclassificada como "mimimi". Salvo isso, penso que a fala clara e intuitiva de Freire nos dispensa de dar explicações adicionais.

O diálogo nunca foi tão central, tanto na política quanto na educação. O diálogo entendido como práxis da política e da educação, decomposto, tanto na dimensão da prática quanto na da teoria, é, portanto, tratado como epistemologia.

A palavra diálogo, do grego *diálogos*, significa conversa e conversação. No Latim, *dialogus* se estabelece a partir da raiz grega já mencionada. Trata-se da palavra em movimento. Sua acepção nos remete à conversa entre duas ou mais pessoas. Atendendo à etimologia, encontraremos um objetivo, uma vez que, para os gregos, o vocábulo se referia ao processo de conhecimento através da palavra. As filosofias de Sócrates e Platão deram vazão a essa vertente de entendimento. Assim, o prefixo *dia-* compreende um "através de", nesse contexto, em relação à palavra. Pois *logos*, termo que possui enorme potência de designar muitas coisas

e de provocar muitos entendimentos, de modo mais simples, pode ser entendido no sentido de palavra, verbo, palavra em ação, razão, conhecimento ou, ainda, saber manifesto.

Gosto de fazer uma provocação quanto à política e à educação brasileiras referindo-me aos seus intelectuais: se Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo[1] são jesuítas, Gilberto Freyre[2] e Paulo Freire são franciscanos.[3] Refiro-me, aqui, a dois tipos ideais, conforme a inspiração weberiana: o jesuíta e o franciscano. E como os entendo?

Como dissemos, são tipos ideais, próximos ao que entendeu Max Weber (2010). Há pessoas concretas, com nome e sobrenome, que se tornam franciscanas ou jesuítas, por exemplo, quando decidem ingressar nas ordens religiosas fundadas por São Francisco de Assis ou por Santo Inácio de Loyola. Não por acaso, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, na juventude, pertenceram aos quadros da Companhia de Jesus, e com os jesuítas receberam sólida formação, desde a infância. Mas, ao tratar desses fatos históricos e formativos, ainda estamos distantes do que desejamos caracterizar.

Existencialmente, pessoa alguma é supósito do franciscano ou do jesuíta (se esses nomes são a definição de uma essência pura), já que indivíduo algum pode ser idêntico ao que nomeamos de franciscano e de jesuíta. Porque o que estamos tipificando de franciscano e de jesuíta, ontologicamente, não existe em estado puro na realidade, a não ser nas nossas formas ideais. Só o pensamento humano abriga essas formas em grau superlativo.

Um indivíduo concreto, todavia, pode vir a assumir características franciscanas e jesuíticas em medidas variadas de prevalência. Assim po-

1 Fernando de Azevedo, em *A cultura brasileira*, magistralmente nos apresenta uma das melhores caracterizações do ser jesuítico ou da "cultura jesuítica" (AZEVEDO, 1958, p. 508).

2 Gilberto Freyre (2003), em *Casa Grande & Senzala*, faz a defesa do modo franciscano de educar ao encontrar respaldo no *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*, de Gabriel Soares de Souza (1879). Utilizando-se das observações práticas contidas no texto do cronista, Freyre faz as suas próprias inferências.

3 Em artigo publicado na Revista Educação e Realidade, tive a oportunidade de explicitar o franciscanismo e o jesuitismo na tradição educacional brasileira (SANGENIS, 2018).

deríamos dizer que Anchieta, dentre os jesuítas, é o santo mais franciscano da Companhia de Jesus. Franciscano e jesuíta também podem ser entendidos ao modo de duas metáforas capazes de nos levar a intuir o que as palavras teóricas das definições não nos explicam com tanta eficácia. São polaridades, dualidades, opostos, mas não são antagônicas nem se excluam mutuamente; correspondem ao yin-yang oriental.

Significa dizer que as polaridades franciscana e jesuíta se configuram e se combinam de muitas maneiras, pois não há fronteiras nítidas entre as duas. Há algo de heraclítico, uma guerra de contrários, numa dialética refinada, capaz de integrar e desintegrar, fazendo o ser avançar e superar-se. Poderíamos, ainda, compará-los ao apolíneo e ao dionisíaco dos órficos, tematizados por Nietzche (1948) em *A origem da tragédia*. Afro-brasilicamente, podemos também aludir a Oxalufã, o velho Oxalá, e a Exu, pois a cultura que os tem, de corte tupi, nagô e iorubá, não precisaria recorrer a mitologias de deuses e heróis que nos parecem tão distantes e eruditos.

O franciscano e o jesuíta são produtos do Ocidente. São duas experiências religiosas nascidas na Europa, uma medieval, outra recém-moderna, em cuja origem figuram duas personalidades notáveis: Francisco de Assis e Inácio de Loyola e seus respectivos companheiros, fundadores de ordens religiosas que mudaram o mundo, conforme vocações e intencionalidades específicas. Tais ordens foram braços poderosos do Ocidente (diga-se da Europa) para estender a povos não europeus e orientais o modo de vida ocidental, missionando e civilizando – em outras palavras, cristianizando e europeizando os quatro cantos do mundo.

O franciscano e o jesuíta se encontraram, cada um a seu lado, com o platonismo e o aristotelismo. Quem conhece a filosofia do Ocidente sabe que são duas matrizes de reflexão inspiradora de tantas outras interpretações que se abrem em duas longas estradas, da Grécia antiga aos nossos dias.

Agostinho apostou no platonismo; já São Tomás de Aquino pôde escolher o aristotelismo. Franciscanos inspiraram-se no agostinismo platônico; jesuítas, no tomismo aristotélico. Criados como braço contrarreformista, cremos que os jesuítas recearam seguir por uma senda

escolhida por Lutero, o padre agostiniano reformador. Os jesuítas, fiéis ao tomismo aristotélico de Trento, deram uma sobrevida à cosmologia de Aristóteles, desprezando o heliocentrismo de Copérnico, Kepler e Galileu, e ensinaram o modelo cosmológico aristotélico-ptolomaico até meados do século XVIII.

Os franciscanos seguiram a Boaventura de Bagnoregio, Duns Scotus, Guilherme de Ockham, tentando garantir um estatuto ontológico aos indivíduos, estes que devem ser buscados e investigados mais que tudo para o achamento da verdade nas coisas, e não nos entes universais, ainda que essa empiria repugnasse a Platão.

Na Teologia, franciscanos e jesuítas também têm boas reflexões, não estranhamente, divergentes. Enquanto uns insistem na primazia do amor e da vontade divinos, outros defendem a anterioridade da razão sobre a volição; uns falam da encarnação amorosa do filho de Deus feito homem por um apaixonamento divino pela criatura humana; outros pregam a *felix culpa* ou culpa abençoada que trouxe ao mundo o Redentor.

Phatos e *ratio*, *demens* e *sapiens*, emoção e razão estão à espreita um do outro, como duas polaridades, entre as quais a vida ganha tensão, em busca de uma integração necessária.

Modos de agir diversos levam também a formas de pensar e de sentir igualmente diversas. Há um modo de ser no mundo franciscano e há um modo de ser no mundo jesuítico. Um não é melhor do que o outro. São diferentes, simplesmente.

Há um tempo, os jesuítas se deixaram encantar pelo intelectualismo baseado numa razão binária, linear e hierárquica, típica da lógica formal, que presidiu a racionalidade moderna. Essa mesma lógica, ciosa da univocidade, dos silogismos e do terceiro excluído, desmereceu a pluralidade dos enunciados e mesmo outras razões ou racionalidades afeitas a distintos grupos humanos, culturas ou referenciais teóricos.

Os grandes pensadores franciscanos, por sua vez, procuraram trazer à luz os valores afetivos em geral: o valor do amor, da humildade, da emoção, do desejo, da diversidade, da intuição, da arte e, finalmente, da poesia. O franciscano foi capaz de inspirar caminhos alternativos

para a civilização. Por causa de sua plasticidade e de sua permeabilidade, amalgamou-se a uma série de outras formas de pensar. Nesse aspecto, o franciscanismo é fecundo em possibilidades instituintes. O universalismo franciscano, por sua própria essência, tende a realizar-se aberto à pluralidade e acolhedor da diferença.

A colonização/dominação ocorrida na África, nas Américas, na Ásia, a partir do século XV, se deu ao modo franciscano e jesuítico. Ambos influenciaram sobremaneira as culturas colonizadas, atingindo a sua alma.

Retornando à *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire, no segundo capítulo, trata do tipo de educação que nomeia de "educação bancária". Diz-nos como a educação bancária serve de instrumento de opressão, na medida em que esse modelo de educação no processo educativo impede a fala dos educandos: limita-se em depositar conteúdos e considerar apenas a realidade e o conhecimento dos opressores como únicos e verdadeiros. É a educação antidialógica.

O terceiro capítulo, como consequência, tem como tema central o diálogo, ou a dialogicidade. Explicita Freire o modo como o diálogo proporciona a libertação das pessoas.

No quarto capítulo, Paulo Freire trata centralmente acerca da teoria da ação antidialógica e da teoria da ação dialógica, apresentadas uma em oposição à outra: a primeira é instrumento de opressão; a segunda, de libertação.

A seguir, vamos elencar as cinco características condicionantes do diálogo, destacando trechos extraídos da *Pedagogia do oprimido*:

Amor

"Não há diálogo, porém, se não há um profundo **amor** ao mundo e aos homens. [...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo" (p. 91-92).

Humildade

"Não há, por outro lado, diálogo, se não há **humildade**. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente,

não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade" (p. 92).

Fé nos homens

"Não há também, diálogo, se não há uma intensa **fé nos homens**. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. A fé nos homens é um dado a priori do diálogo" (p. 93).

Confiança

"Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a **confiança** de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexiste esta confiança na antidialogicidade da concepção 'bancária' da educação" (p. 94).

Esperança

"Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens – o que é impraticável numa situação de agressão" (p. 94-95).

Pensamento crítico

"Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. **Pensar crítico**. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade" (p. 95).

Em Paulo Freire, o diálogo se identifica com a própria educação. O diálogo só existe quando se estabelece uma relação horizontal entre os sujeitos dialogantes. Se é pela palavra que o ser humano revela sua huma-

nidade, é no diálogo que ele se encontra com o outro, completando sua humanidade. Mediante a comunicação dialógica que se estabelece a partir da reciprocidade é que os indivíduos se tornam criadores e sujeitos.

A ação dialógica também tem algumas categoriais centrais.

Práxis libertadora

"Se, na teoria antidialógica da ação, se impõe aos dominadores, necessariamente, a divisão dos oprimidos com que, mais facilmente, se mantém a opressão, na teoria dialógica, pelo contrário, a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação. O problema central que se tem nesta, como em qualquer das categorias da ação dialógica, é que nenhuma delas se dá fora **da práxis**" (p. 198).

Pronúncia do mundo

"Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a **pronúncia do mundo**, para a sua transformação. [...] A teoria dialógica exige o desvelamento do mundo [...] que é a sua desmitificação" (p. 192-194).

Cognição

"A (educação) 'bancária', por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele a indispensável relação ao **ato cognoscente**, desvelador da realidade" (p. 83).

Co-laboração

"Na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em **co-laboração**" (p. 191).

Síntese cultural

"A **síntese cultural** é a modalidade de ação como que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma. Desta maneira, este modo de ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante. Neste sentido é que toda revolução, se autêntica, tem de ser também revolução cultural" (p. 209).

Como se vê, a educação não é um processo neutro. A educação pode ser tanto uma ação cultural antidialógica para a dominação quanto uma ação cultural dialógica que pretende a liberação.

Paulo Freire entende o diálogo, como epistemologia, assentado no conceito de diferença, que é também um dístico do pensamento franciscano (SANGENIS, 2006). Nesse quesito, Paulo Freire também adianta a discussão que pareceu ganhar fôlego ultimamente: pensar a desigualdade, a diferença, a partir da alteridade, e não tendo como referente o conceito de identidade.

A marcação da diferença a partir da afirmação da identidade gera as operações de incluir e de excluir. Dizer o que somos é também dizer o que não somos. A afirmação da identidade estabelece fronteiras, lugares separados, distinções, exclusões.

Silva (2000, p. 81-82) destaca que as demarcações entre "nós" e "eles" não são simples distinções gramaticais, mas supõem e afirmam amplas relações de poder:

> A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir ("estes pertencem, aqueles não"); demarcar fronteiras ("nós" e "eles"); classificar ("bons e maus"; "puros e impuros"; "desenvolvidos e primitivos"; "racionais e irracionais"); normalizar ("nós somos normais; eles são anormais").

A pedagogia da diferença de Freire, em uma situação de contradição entre opressores e oprimidos, aponta para uma dualidade e uma dependência de destinos entre eles.

Da dualidade dos oprimidos. E é como seres duais, contraditórios, divididos, que temos de encará-los. A situação de opressão em que se "formam", em que "realizam" sua existência, os constitui nesta dualidade, na qual se encontram proibidos de ser (FREIRE, 2005, p. 46-47).

O oprimido hospeda o opressor, e, nesse sentido, não há uma separação estanque entre eles. Assim, é possível dizer: "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (FREIRE, 2005, p. 58). Do mesmo modo, a luta necessária não se dá entre o oprimido e o opressor, mas pela humanização de ambos, quando, então, se pretende a superação da contradição opressor/oprimido. A ação libertadora precisa reconhecer a dependência dos oprimidos como ponto vulnerável e deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência.

De igual forma, a relação que a educação bancária enseja entre educadores e educandos é de antinomias. O educador reconhece na absolutização da ignorância dos seus educandos a razão da sua existência. Os educandos, tratados como alienados, por sua vez, à maneira de hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão de ser do educador. Não cogitam que podem se tornar os educadores do educador.

A educação libertadora, segundo Freire, está em seu impulso inicial conciliador. A educação libertadora implica superação da contradição educador-educando, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos.

A educação libertadora ou problematizadora não se ajusta mais ao ato de depositar, de construir narrativas, de fazer comunicações, de transferir ou de transmitir pretensos conhecimentos e valores aos educandos, rebaixados à condição de pacientes; tem de ser, conforme afirma Freire, um ato cognoscente.

> Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educa-

> dor-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 2005, p. 78).

Enquanto a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica. A problematizadora serve à libertação e toma corpo quando assume uma forma antagônica à educação bancária, que serve à dominação. Realiza a superação da contradição entre educador-educandos, mantida necessariamente na educação bancária.

Em síntese, Paulo Freire propõe que o diálogo dos oprimidos deva ser orientado por uma consciência crítica da realidade, de modo a superar o conflito que opõe oprimidos e opressores. O diálogo, mais que um encontro entre sujeitos para adquirir pretensos saberes, trata-se de entendimento que se realiza na práxis (ação/reflexão) com finalidade de engajamento na transformação social. Dialogar não é simplesmente trocar ideias. O diálogo que não conduz à ação transformadora é puro verbalismo.

A pedagogia do oprimido se pretende desveladora da realidade opressora, tornando o ser humano consciente da situação de exploração em que vive, primeira condição para libertar-se da opressão. Se é uma pedagogia da esperança, sem a qual o diálogo não faria sentido, é também uma pedagogia de luta pela transformação, pois não há esperança na espera sem luta. Conscientes e organizados, os oprimidos podem libertar-se da opressão.

Freire propõe uma pedagogia dialógica e libertadora, problematizadora e promotora da autonomia, em oposição à pedagogia bancária, afeita aos processos de dominação. O diálogo problematizador é a epistemologia da educação como prática da liberdade.

Referências

AZEVEDO, Fernando. **A civilização brasileira**: introdução ao estudo da cultura brasileira. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **A origem da tragédia**: proveniente do espírito da música. São Paulo: Cupolo, 1948.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Gênese do pensamento único em educação**: franciscanismo e jesuitismo na História da Educação Brasileira. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. O franciscano e o jesuítas: tradições da educação brasileira. **Educação & Realidade**. 43, (2), Apr-Jun, 2018.

SILVA, Tomás Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomás Tadeu da (org.); Stuart Hall; Kathryn Woodward. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

WEBER, Max. **Weber: sociologia**. Organização de Gabriel Cohn e Coordenação de Florestan Fernandes. 7. ed. São Paulo: Ática, 2010.

Cirandas Juvenis: encontros e aproximações entre a formação pastoral e o pensamento freireano

Carlos César de Oliveira



Esta Ciranda não é minha só, é todos nós
Capiba

As primeiras inquietações e o despertar da pesquisa

"Interessar-se pela imagem é também interessar-se por toda a nossa história" (JOLY, 2007, p. 155). Tomo a imagem[1]

1 A imagem acima é fruto de uma montagem criada por Thaís de Oliveira (minha sobrinha), em 2019, a partir de duas imagens, uma fotografia da Ciranda III (OLIVEIRA, 2020) e uma imagem de Paulo Freire extraída da internet, servindo como identidade para a defesa de mestrado, realizada em fevereiro de 2020.

como ponto de partida para este texto, por acreditar na sua capacidade de transmitir mensagens, de retratar uma história, um momento, de expressar e sintetizar o estudo *Pastoral da Juventude do Meio Popular "cirandando" em formação: aproximações entre a pedagogia pastoral e a pedagogia libertadora*[2] (OLIVEIRA, 2020). Sim, tomo-a como uma imagem-síntese, ou uma epígrafe-imagem, pelo fato de expressar alguns eixos temáticos do estudo: juventudes, formação, cirandas, pastoral e Paulo Freire.

Ao trazer a imagem, remeto-me a Joly (2004) porque, além de trabalhar com registros fotográficos, no decorrer da pesquisa de campo, acredito que a reflexão acerca da minha formação na juventude, o processo de "rememoração" (BENJAMIN, 1994) por que passei no decorrer do estudo possibilitou-me esse encontro com as imagens da memória, registradas a partir da escrita.

> A meu ver, o grande interesse em se rememorarem os momentos passados é o de vê-los como recursos que a gente, como leitor, como pessoa, pode usar, com o intuito de melhor entender as ideias e melhor desocultar o contexto humano, social e histórico em que o indivíduo que as escreveu estava inserido (FREIRE e GUIMARÃES, 2011, p. 119).

Destaque-se que o exercício de rememoração foi o ponto de partida para a pesquisa. Uma etapa extremamente formativa, visto que possibilitou olhar para as práticas de outrora, para as experiências por mim vivenciadas na juventude, tanto no âmbito da pastoral como no da docência. Nesse sentido, o estudo trouxe a possibilidade de pensar a escola, abrindo caminhos para discutir os desafios enfrentados por estudantes oriundos de áreas rurais quanto ao acesso à escola.

Conjugando-se com a revisão de literatura, os registros de campo, entre eles as imagens, me fizeram chegar às quatro Cirandas em/de formação, como chamei as quatro etapas de campo: um congresso nacional, uma assembleia nacional, um seminário regional e um seminário nacional, todos realizados no âmbito da Pastoral da Juventude do Meio Popular. Cirandas "em" formação porque remete ao processo histórico da pastoral, criada em

2 Trata-se de um estudo que contou com o apoio parcial da CAPES (03/2019-02/2020), orientado pelo Prof. Dr. Luís Fernando Conde Sangenis, a quem agradeço por meio deste texto.

1978, e que até hoje vem contribuindo para a formação cristã, política e cidadã de muitos/as jovens que dela participam, especialmente no Nordeste brasileiro. E uma Ciranda "de" formação porque o desenvolvimento da pesquisa numa perspectiva participante (BRANDÃO e BORGES, 2007; BRANDÃO, 2008) resultou em um movimento de troca, de formação, no qual o pesquisador, ao pesquisar, ao "criar com o outro", ensina e aprende ao mesmo tempo, conforme se pode notar na figura a seguir.

Figura 1 – A pesquisa como um "quefazer" participante



Legenda: (a) conversando sobre Paulo Freire; (b) participação coletiva/solidariedade; (c) tecendo os saberes da experiência feito; (d) diálogo/troca de saberes.
Fonte: Acervo da PJMP, 2019.[3]

3 Ver OLIVEIRA, 2020, p. 224.

Diante disso, o encontro entre a pedagogia pastoral e a pedagogia libertadora de inspiração freireana acontece de duas formas: na própria prática, isto é, nas ações da pastoral, por meio de plenárias, rodas de conversa, análise de conjuntura, momentos culturais, místicas, no deslocamento que os encontros (as cirandas juvenis) propiciam, resultando em espaços de sociabilidade e de construção de diálogo. Por outro lado, a aproximação entre essas duas pedagogias se deu por meio da minha inserção, enquanto pesquisador que debate e discute o pensamento de Paulo Freire, articulando-o àquele contexto[4] a partir do interesse das lideranças da PJMP quanto ao pensamento do autor, inclusive para pensar metodologias para o trabalho com juventudes (PJMP, 2018), como aconteceu durante a Ciranda II, por ocasião da elaboração do Plano Político Pastoral Missionário – PPPM.

Quanto à organização, o estudo (OLIVEIRA, 2020) foi organizado em três momentos (em três capítulos), o que aponta para uma conjunção de caminhos metodológicos. No primeiro, volto-me para a minha "história de vida" a fim de aprender com ela, a exemplo de Freire e Guimarães (2011). No segundo momento, à luz de documentos da Igreja Católica e da PJMP, bem como da "Revisão de Literatura" (VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014), discuto o conceito de pastoral no âmbito da Igreja Católica, passando pelas concepções de pastoral, chegando à Teologia da Libertação (LIBANIO, 1986), na aproximação entre esta e Paulo Freire (OLIVEIRA, 2020; 2021), findando com uma breve discussão acerca da Igreja Católica no contexto atual, tomando como referência o pontificado de Francisco e a Teologia do Povo.

O terceiro momento, por sua vez, é marcado pela pesquisa de campo, isto é, pelas cirandas, e tem como marca a discussão acerca da Pasto-

4 Ressalte-se que, ao participar da primeira Ciranda, em função da ausência de uma assessora para a plenária sobre Educação Popular, o fato de estar estudando o pensamento de Paulo Freire resultou no convite para que eu assumisse a plenária. Em função disso, em todas as demais cirandas houve um momento destinado para um debate acerca do pensamento de Paulo Freire. Ver Oliveira (2020, p. 149-210).

ral da Juventude do Meio Popular (PJMP) e das suas ações formativas, cotejando as aproximações entre as pedagogias pastoral e libertadora. É nesse contexto que as "místicas" (BOGO, 2019; 2012; BARROS, 2011) e a "cultura local" (FREIRE, 1981) são exploradas como instrumentos a serviço da formação, por trazer elementos simbólicos – do cotidiano das/os jovens – para a formação, possibilitando esse olhar para a realidade a fim de problematizá-la, e não apenas como meros expectadores/as dela (FREIRE, 1987).

> A partir das Cirandas, destaco, também, o caráter pedagógico das místicas, ao trazer elementos para problematizar a realidade e envolver as/os jovens, suscitando à reflexão e, por conseguinte, à participação. Dialogando com Bogo (2010) sobre a mística militante, acredito que as místicas da PJMP merecem ser revisitadas, em virtude da sua capacidade de envolver as/os jovens e, ao mesmo tempo, de instigá-los à reflexão e a expressar o seu pensamento, a partir de uma relação fé e vida, mística e espiritualidade. Nesta mesma direção, ao considerar que as místicas são construídas a partir de símbolos da cultura local, das manifestações que se entrelaçam com as cirandas, atento para o papel integrador que elas exercem no âmbito da formação, embora este seja um assunto ainda pouco discutido no âmbito da PJMP (OLIVEIRA, 2020, p. 228).

É em meio a esse contexto, em diferentes lugares, que se deu a pesquisa de campo, resultando em uma análise que – inspirada em Bardin (2011) – se volta para as seis categorias conceituais: *Ação-Reflexão, Coletivo, Fé (cristã/no ser humano), Criticidade, Engajamento e Participação,* por meio das quais se discute, de forma mais enfática e sistematizada, as aproximações entre as pedagogias pastoral e libertadora.

Assim, após esta breve síntese, retomo os eixos temáticos aos quais me referi inicialmente – juventudes, formação, cirandas, pastoral e Paulo Freire – em busca de aprofundar um pouco mais cada um deles e destacar *A atualidade do pensamento de Paulo Freire e o diálogo*

como epistemologia de uma educação como prática da liberdade.[5] Em suma, apresento algumas considerações, parafraseando Arroyo (2012), de que, assim como os movimentos sociais reeducam a educação, as pastorais sociais, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) também reeducam a educação, por meio de sua luta, do engajamento, da militância e do compromisso com o social. Isso torna, em face dos desafios do contexto atual, o pensamento de Paulo Freire necessário, daí por que reinventá-lo.

Emergindo das margens, num encontro entre educação e teologia libertadora

Não seguirei uma linearidade, visto que nem a pesquisa e tampouco a vida seguem uma reta. Caminharei pelas veredas, trilhando por entre experiências, conceitos e momentos que se entrecruzam e que me constituem como sujeito. Remeto-me, primeiramente, às minhas experiências formativas na infância e na juventude, atentando para o papel da POESIA popular na minha formação – tanto no sentido do leitor como no olhar para a "cultura local", um processo que iniciei com o acervo de cordéis da minha avó materna[6]. A partir do processo de rememoração (OLIVEIRA, 2021b), de aprender com a própria história (FREIRE e GUIMARÃES, 2011), começo a pensar a formação

5 Tema referente ao II Webseminário "Extensão e Comunicação": diálogos com Paulo Freire em tempos de (pós)pandemia, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (Projeto FFP egressos) da FFP/UERJ, em 16 de dezembro de 2020. Sobre esse momento, registro a imensa satisfação que foi dialogar com o Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino (UFRRJ) e com o Prof. Dr. Luís Fernando Conde Sangenis (FFP/UERJ), membro externo da minha banca de mestrado e orientador, respectivamente.

6 Faço referência aos mesmos, neste momento, como *homenagem póstuma*, tendo em vista que ela nos deixou no último 25 de abril, em decorrência de complicações da COVID-19, em face do descompromisso do governo com a população, do descuido com a vida. Por oportuno, dedico este texto a você, vozinha!

problematizando a minha experiência, o "saber da experiência feito" (FREIRE, 1996), compreendendo-a como um processo que me constitui sujeito – Ser no mundo.

A partir desse entrelaçamento entre história de vida e poesia, penso os meus processos formativos, bem como os caminhos metodológicos da pesquisa como um percurso, uma travessia. Para tanto, me aproprio da metáfora do rio, inspirando-me em "A terceira margem do rio", de Guimarães Rosa.

No início, um riacho...
Raso.
Passageiro.
Cheio de vida.
E, à medida que segue o seu fluxo,
Aprofunda-se e amplia o seu curso.
Mas, com o tempo e sua generosidade
O riacho alarga suas margens para num Rio se tornar.

De repente, olho para esse rio, observo o horizonte,
E me pego a pensar: Como remar? Quando seguir? Onde chegar?
"Navegar é preciso",[7] sigo, portanto, a navegar.
Pois desbravar seus mistérios é se aventurar...
É seguir em frente – seja contra ou a favor da corrente.
É dispor-se a assumir o leme e, se preciso, recomeçar.

Na lembrança, o princípio em que tudo era margem...
E, por entre elas, o "Meio" emergia.
Seguindo a correnteza...
Para descobrir no remo a certeza:
Que outros saberes surgirão...
Afinal, foi pela experiência nas margens que cheguei ao meio...
E, é explorando o "Meio" que chegarei à outra margem...

7 Referência a Fernando Pessoa.

Numa margem, a essência.
Na outra, o saber da experiência...
E no meio? O percurso que foi possível explorar...
Que me fez olhar no horizonte, conhecer o Rio e suas Fontes...
Navegar pelo "Meio", pegar o remo e me pôr a remar...
E no final do percurso, chegando à outra margem...
"Pesquisa à vista"! Por entre as travessias que aqui irei retratar.

(Autoria própria, 2018)

Metaforicamente, compreendo a formação como esse riacho, inicialmente raso, do ponto de vista da produção do conhecimento. Mas, à medida que passamos a explorá-la, ela vai ampliando a nossa visão de mundo, ou seja, intercambiando a leitura do mundo com a leitura das palavras (FREIRE, 1989), a teoria e a prática, suscitando outras práticas e fazendo emergir outros caminhos epistêmicos. Assim, à medida que o tempo passa, esse encontro com outros mundos, outras vozes e experiências, faz com que, por meio da formação, "o riacho se transforme em rio", alargando as margens, ou seja, fazendo com que o sujeito ingênuo se transforme em um sujeito crítico, à medida que amplia o seu conhecimento.

"De repente, olho para esse rio, observo o horizonte, e me pego a pensar: Como remar? Quando seguir? Onde chegar?". Enquanto ser em formação, aprendente, as perguntas me movem e me levam a desafiar a distância geográfica, a desigualdade social, as dificuldades enfrentadas por um jovem da classe popular para estudar. Esses são fatores que, muitas vezes, deixam as/os jovens às margens da escola e da sociedade (OLIVEIRA, 2021a). E como superar as margens, fazer essa travessia? As perguntas são, ao mesmo tempo, a bússola e o guia do pesquisador no decorrer da pesquisa, e me fazem indagar:

> Como se caracteriza a participação das/os jovens nas ações formativas desenvolvidas pela PJMP, tendo em vista o conservadorismo crescente no âmbito de Igreja Católica? E que

> elementos presentes nestas ações podem evidenciar as aproximações entre Pedagogia Pastoral da Pedagogia Libertadora, de inspiração freireana? (OLIVEIRA, 2020, p. 13).

Portanto, a pesquisa e sua(s) questão(ões) não surge(m) do nada, mas da "curiosidade epistemológica" associada ao "saber da experiência feito" (FREIRE, 1996), sobretudo os saberes apreendidos durante a juventude, o que de certo modo justifica o meu interesse pelo tema. Como educar as juventudes no contexto atual, de múltiplas linguagens, de excesso de informações, de disputas de verdades e disseminação de inverdades? Qual o papel da religião nesse contexto, assumir uma neutralidade ou problematizar a realidade? Enfim, o estudo (OLIVEIRA, 2020) apresenta alguns elementos para pensar os processos formativos das juventudes, trazendo para a discussão concepções de pastoral (tradicional, moderna e libertadora).

Tecendo reflexões acerca dos processos formativos das cirandas juvenis

No que se refere às juventudes (DAYRELL, 2003), o estudo leva em consideração os diferentes contextos sociais, econômicos e culturais nos quais as/os jovens estão inseridas/os, afinal "constroem um determinado modo de ser jovem, baseados em seu cotidiano" (DAYRELL, 2003, p. 41). No caso da Pastoral da Juventude do Meio Popular, os cotidianos são as comunidades, sejam as zonas rurais, carente das políticas públicas e do acesso à escola, ou as periferias das cidades. Sendo assim, o grupo de jovens, a participação na Igreja, torna-se, ao mesmo tempo, um espaço de sociabilidade e uma possibilidade de ampliar a formação, compreendendo-se como sujeito social. Nesse contexto, a participação e o engajamento – na Igreja e em outros espaços, como associações, sindicatos, coletivos, movimentos sociais populares – são elementos importantes para a formação crítica das/os jovens.

Mas, quando se fala de jovens que habitam em áreas rurais, é importante destacar que a luta pela educação, a começar pelo acesso à escola,

implica um grande desafio e, muitas vezes, a saída do seu lugar de origem (OLIVEIRA, 2021a). É justamente aí onde me volto, mais uma vez, para a metáfora do rio, das margens. Quantas e quantos jovens não conseguem fazer a "travessia", ou seja, interrompem o seu percurso escolar em função da falta de acesso às políticas educacionais, ou porque, quando conseguem superar o desafio do deslocamento, ficam às margens, ao habitar as periferias das cidades e ter que abdicar da escola em função do subemprego, ou têm que conciliar uma dupla jornada – trabalho x escola –, restando-lhe apenas o turno noturno para estudar.

Portanto, apesar de voltar o olhar para uma pastoral, isto é, para o modo da Igreja Católica agir com jovens (a partir de uma perspectiva progressista), o estudo apresenta elementos acerca dos desafios da educação das juventudes, ao olhar para diferentes jovens em diferentes contextos (OLIVEIRA, 2020). Nesse sentido, o estudo com juventudes no âmbito da Igreja Católica (*Ibidem*) abre caminhos para pensar: a) os processos de alfabetização de crianças fundamentados no pensamento freireano, tomando como referência os "temas-geradores", explorando o universo vocabular dos estudantes (OLIVEIRA, 2019); b) os desafios enfrentados por estudantes de classes populares, sobretudo os que residem em áreas rurais (OLIVEIRA, 2021b); c) a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como possibilidade para tentar suprir a distorção idade série, ou em outras palavras, "para tentar recuperar o tempo perdido (OLIVEIRA, 2021a); d) a relação entre a Teologia da Libertação e o Pensamento de Paulo Freire (OLIVEIRA, 2021c), algo observado no decorrer das cirandas.

E, por falar nesse assunto, é importante destacar que a ideia das cirandas surge no decorrer da pesquisa. No primeiro momento, a partir do exercício de rememoração das cirandas (brincadeira/dança), da infância. No decorrer desse processo, deparo-me com as "cirandas" realizadas pelo MST (ROSSETO e SILVA, 2012; RAMOS, 2016), onde começo a indagar-me sobre a presença das cirandas na pastoral.[8] Recorro, portanto, às

8 Processo que acontece no primeiro período do mestrado no PPGEdu/FFP/UERJ quando da disciplina de Educação e Movimentos Sociais, ministrada pela Prof.ª Dr.ª Maria Tereza Goudard Tavares, em 2018.

cirandas não apenas como uma dança popular – embora me inspire em Capiba e em Lia de Itamaracá –, mas também à simbologia das cirandas, recorrentes nos processos formativos da PJMP. Considero-as, portanto, um espaço de encontros, de dar as mãos, de interagir e desenvolver uma espécie de pedagogia do encontro e da solidariedade.

Compreendo-as, ainda, como um momento para pensar, discutir e problematizar a realidade, um movimento de dar as mãos, reforçando a luta pela vida, pela educação e reafirmando o compromisso com a escola pública. Por esse motivo trago, como epígrafe, os versos de Capiba, afirmando que esta Ciranda é de todos e de todas nós que lutamos por uma educação pública, gratuita, laica, equânime e de qualidade. E, neste contexto de descaso com as instituições públicas (educação, saúde, ciência), ante o desgoverno atual, reafirmo a importância das cirandas não apenas como movimento cultural ou como uma dança, mas como um movimento de resistência, de luta pela educação, pela dignidade humana, pela vida.

Reitero que foi motivado por tudo isso que passei a chamar os encontros (pesquisa de campo) de cirandas, assumindo, assim, a minha autoria nesse Cirandeio que se pauta na formação das/os jovens, bem como na minha formação como professor-pesquisador. Concluo que os encontros não são apenas momentos orantes, mas momentos em que fé e vida se encontram, instigando a refletir/analisar a realidade. São, portanto, o ponto de partida para um exercício reflexivo, sempre construído a partir de um tema, conforme destaco a seguir: a) Ciranda I – Águas e profecias: luzes do meio popular gerando vidas; b) Ciranda II – Firme na estrada a gente segue caminhando; c) Ciranda III – Águas e profecias: as margens do São Francisco gerando vidas; e d) Ciranda IV: De Puebla a Francisco, uma Igreja em saída. Tais temas apontam para o testemunho, o anúncio e a denúncia, conforme sugere Freire (1981, p. 48), ao afirmar que "denúncia e anúncio, nesta pedagogia, não são palavras vazias, mas compromisso histórico". Algo que pode ser expresso na figura a seguir, por meio da qual se denuncia os desmandos e as agressões ao planeta Terra, assim como aconteceu na Ciranda III, referindo-se ao cuidado com as águas.

Figura 2 – Mística realizada no V Congresso Nacional da PJMP (Ciranda I)



Fonte: Acervo da PJMP, 12 jul. 2018, *In*: OLIVEIRA, 2020, p. 134.

Diante disso, as místicas, as análises de conjuntura, a discussão de temas controversos, o envolvimento das/os jovens nos processos formativos, a criatividade e a exploração da cultura local são fatores que, de certo modo, apontam para aproximações entre a pedagogia pastoral e a pedagogia libertadora, ao mesmo tempo que contribuem para reinventar o pensamento de Paulo Freire no trabalho com juventudes. E, como sugere a imagem, nesse processo, no qual a água molha a terra, fazendo com que a planta possa brotar e crescer, os diversos saberes se encontram e são partilhados, solidariamente, resultando em um processo de ação-reflexão acerca da realidade.

Findando uma Ciranda, para iniciar outras...

Este texto, de certo modo, vem ressaltar como a pesquisa consiste em um movimento práxico, por meio do qual ação e reflexão, escrita e reescrita, acabam nos deslocando, nos levando a aprender com o próprio processo (que é formativo), visto que possibilitam olhar para as experiências, problematizá-las e aprender com elas. Assim, ao me deparar com esses processos de formação com juventudes, fui instigado a repensar a minha prática docente, não num sentido comparativo, suscitando um conflito de gerações, reproduzido por meio de discursos do tipo "ah, mas no meu tempo a juventude...". Não! Estamos diante de novos tempos, de outros desafios, daí a importância de revisitar o passado (mas não ficarmos presos a ele), em busca de pensar e transformar o presente.

Eis, portanto, o sentido das cirandas juvenis, de dar as mãos, de unir as diferentes histórias, os diferentes saberes, nas lutas pela educação, pela escola pública enquanto lugar de encontro, de formação, a serviço das classes populares. Nesse sentido, outros espaços com foco numa formação crítica têm muito a agregar à escola, com vista a contribuir com a humanização e a emancipação, a partir da nossa capacidade de dar as mãos, de escutar os anseios das juventudes, de ensinar, mas também aprender com elas.

Em suma, o estudo *Pastoral da Juventude do Meio Popular "cirandando" em formação*... (OLIVEIRA, 2020) aponta para a importância desse olhar para a história, a teologia e a educação, no sentido de compreender que, assim como as concepções de educação, seja bancária ou libertadora, tradicional ou progressista, a Igreja Católica apresenta, acerca do fazer pastoral, concepções "clássica, moderna e libertadora" distintas (LIBANIO, 1986), o que me leva a concluir sobre a politicidade da ação pastoral, seja no âmbito católico ou não. Além disso, aponta para as cirandas, para a pesquisa, enquanto lugares de achados, de estar com outras pessoas e partilhar saberes... de *aproximações entre a pedagogia pastoral e a pedagogia libertadora.* Sobre tais aproximações, destaco a relação entre o método ver-julgar-agir, utilizado pelos grupos que têm como base a Teologia da Libertação, e o conceito de práxis freireano; a problematização da realida-

de e o desejo de transformá-la; a participação e o diálogo como caminhos metodológicos; e a libertação fundada na premissa da criticidade, na capacidade reflexiva, no testemunho, na denúncia e no anúncio, a partir de uma fé engajada, de uma fé em Deus, mas, também, uma fé nas pessoas, conforme sugere Freire. Enfim, na capacidade que juventudes têm de se organizar, de dar as mãos, num cirandeio em defesa da vida, por mais dignidade, saúde, trabalho e educação.

Referências

ARROYO, Miguel. Os movimentos sociais reeducam a educação. *In*: ALVARENGA, Márcia Soares de [et por.] (orgs.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores**: outras questões, outros diálogos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, p. 29-46.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Marcelo. **Para onde vai nuestra América:** espiritualidade socialista para o século XXI. São Bernardo do Campo: Nhanduti Editora, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGO, Ademar. **A mística: parte da vida e da luta.** *In*: DPH (Diálogos, Propuestas, Historias para uma cidadaniamundial), 2010. Disponível em: <http://base.d-p-h.info/pt/fiches/dph/fiche-dph-8237.html>. Acesso: 24 mar. 2019.

_____. Mística. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALANTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 475-479.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Corrêa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

_____. Criar com o outro – o educador do diálogo. **Revista de Educação Popular,** v. 7, p. 12-25, 2008.

CAPIBA. **Minha ciranda.** Interprete: Lia de Itamaracá. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lia-de-itamaraca/399583/>. Acesso: 20 jan. 2019.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Set / Out /Nov /Dez 2003, Nº 24, p. 41-52.

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

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23ª edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. São Paulo: Paz & Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Lisboa, Ed. 70, 2007 — Digitalizado por *SOUZA, R.*

LIBANIO, João Batista. **O que é pastoral**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Primeiros Passos, 69).

OLIVEIRA, C. C. de. Diálogos entre Paulo Freire e a Teologia da Libertação. **Dignidade Re-Vista**, v. 7, n. 12, jul. 2021c.

_____. Do lado de cá do rio, desafios das infâncias ante uma escolarização represada. *In*: ALENCAR, C.; PESSANHA, F.; TAVARES, M. T. G. **Ao mestre com carinho**: professoras e professores das infâncias em diálogo com Paulo Freire. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2021b. (no prelo).

_____. Entre a discência e a docência, a EJA como possibilidade para a construção de (novos) caminhos na educação. *In*: ALMEIDA, Adriana de (organizadora). **A educação de jovens e adultos entre textos e contextos**: Trabalho, cultura e experiência. Curitiba: CRV, 2021a, p. 75-87.

_____. **Pastoral da Juventude do Meio Popular "cirandando" em formação**: aproximações entre a pedagogia pastoral e a pedagogia libertadora. 2020. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, Rio de Janeiro, 2020.

_____. Ana, Zé e eu: o "nós" e os "nós" da educação a partir de experiências em escola no campo. *In*: **39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)**, 2019, Niterói - RJ. Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd (2019), 2019. p. 1-7.

PJMP. **Plano Político Pastoral Missionário**. 2018. Disponível em: https://pjmp.org/pjmp-lanca-o-pppm-plano-politico-pastoral-missionario-2019-2024 Acesso: 20 jul. 2021.

RAMOS, Márcia Mara. Ciranda Infantil: uma conquista das crianças do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; GEHRKE, Marcos e MARIANO, Alessandro (Orgs). **Vozes da resistência II:** sobre práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST. Guarapava: Unicentro, 2016, p.63-83.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. *In*: ROSA, João Guimarães. **Primeiras histórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 79-85.

ROSSETO, Edna Rodrigues Araújo; SILVA, Flávia Tereza da. Ciranda infantil. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALANTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 127-130.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

Paulo Freire faz cem anos: entre a emergência epidemiológica e a emergência das *lives*

Aristóteles de Paula Berino
Roberta Sandim

O inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.

Paulo Freire (2002, p.22)

O mundo celebra agora o centenário de Paulo Freire (1921-2021). Desde o ano passado, confabulamos sobre a relevância desse marco, principalmente para a educação pública popular, visto que suas obras transbordam os muros da escola, invadem outros campos do conhecimento, a saber que a escola acontece em outros espaços, hoje, por intermédio da linguagem audiovisual, das redes virtuais, das mídias sociais e digitais, no envolvimento com a formação humana, com a vida. Nesse âmbito, é infindável a contribuição do seu legado à educação brasileira, principalmente em um ano em que a educação está experimentando inúmeras dificuldades e inseguranças, sobretudo nas camadas populares, nas redes públicas de ensino.

É pertinente considerar o contexto de isolamento social que vivenciamos neste ano de 2021, embora exista o em-

penho de certas autoridades em deslegitimar o perigo da contaminação massiva pela COVID-19.[1] A pandemia provocou um caos ao estado de normalidade e livre circulação das pessoas e, consequentemente, a nossas possibilidades de "estar no mundo". Este escrito surge diante do cenário pandêmico que estamos vivenciando, sem precedentes na história recente das epidemias. O surto da COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou novo coronavírus, produziu e vem produzindo repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos. Em excepcionalidade, o isolamento social mudou a dinâmica dos espaços de aprendizagem, e alternativas passaram a ser adotadas com o objetivo de reduzir o prejuízo educacional e de preservar o direito à educação.

Então, este texto desponta atravessado pela emergência das *lives*, na cultura da conectividade e diante de um cenário pandêmico. Nesse sentido, problematizamos acerca da prática democrática por uma educação remota em tempos de isolamento social, na capacidade de comunicação através das linguagens audiovisuais e digitais, dialogando e buscando orientações, portanto, para compreender e (re)existir

A inquietação sugere construir novos caminhos necessários em tempos de pandemia para garantir a todos o direito à educação. Sem pretensão de trazer respostas prontas, mas como aporte para pensar os processos educacionais, destacamos algumas indagações: como garantir que os estudantes não sejam prejudicados em seu processo de escolarização? Como evitar o acirramento das desigualdades de acesso e de

1 COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbec Vírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os coronavírus de animais podem infectar pessoas e depois se espalhar entre seres humanos, como já ocorreu com o MERS-CoV e o SARS-CoV-2. Até o momento, não foi definido o reservatório silvestre do SARS-CoV-2.

oportunidades? O que pode ser considerado o "novo normal" nas escolas públicas populares? O que o legado de Paulo Freire teria a nos dizer?

Diante do exposto, experienciamos tais mudanças no âmbito educacional, na flexibilização por nova realidade, no enfoque das aulas que estão disponibilizadas nas redes sociais. Enfatizamos que já estamos no segundo ano de pandemia, e o caos e o medo parecem predominar ao passo que nos lançamos em nosso processo de trabalho. De alguma forma será necessário entender que de alguma maneira o planejamento é menos provisório do que imaginávamos, e ainda não temos data para sair deste lugar – por ora, tudo nos parece estar em suspenso.

Agora, já é hora de encarar o mundo que restou ao nosso redor, acolher as angústias e conviver com os efeitos do luto coletivo, da ansiedade, do medo e da solidão. Como sobreviver com tudo isso? Ainda é possível manter uma rede de apoio? Como manter a esperança? É fato que tudo está acontecendo ao mesmo tempo: os percalços gerados pelo distanciamento social conciliados à vida, às expectativas para o período pós-pandemia da COVID-19, e, nesse entretanto, observamos o mundo em colapso. Como seguir?

Seguimos com a esperança de um futuro hipotético; digamos esperança como Freire (1992, p. 6): "Esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, é por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã".

Problematizar essa realidade no âmbito histórico-sócio-cultural é refletir sobre o processo de formação. O ato de abordagem dessas questões requer uma espécie de desassossego que se inicia diante de uma realidade comum coletiva, de um enfrentamento das circunstâncias, ou seja, pensar de forma crítica, (re)pensar a aprendizagem. Nesse sentido, a mudança para a educação e a cultura acontece de maneira indissociável, e a partir disso seus contornos oportunizam o "ciclo gnosiológico", isto é, que proporciona aos educandos as possíveis condições em que o conhecimento alcance o "nível do logos", sendo composto por diversos sentidos, discursos, palavras, conversas, opiniões (FREIRE, 1987).

Para além de compor perguntas e provocar inquietações ou desassossegos, indagar o movimento sobre o existente requer produzir um conhecimento outro, não como verdade absoluta, mas como algo que possa ao mesmo tempo gerar dúvidas, fomentar incertezas, como ato não isolado, mas que intercorre de maneira dialética. A completar, Freire nos aduz:

> Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "do-discência" – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1987, p. 16).

É preciso revisitar as obras de Paulo Freire, não só como meio de produção para um conhecimento ainda não existente. É pertinente reler para tentar mensurar o valor de seu legado mundo afora; ademais, é necessário discutir as provocações como intervenção para uma educação emancipadora. À vista disso, de maneira que oportunize aos sujeitos tratar suas questões como "fazedores" e contadores da própria história, esperançar por um lugar de disputa, por um mundo livre.

Para alinhavar essas demandas, apresentamos alguns conceitos expostos em alguns textos disponibilizados no blog Pedagogia da Imagem,[2] textos que foram até aqui fundamentais para articular a compreensão da educação diante da emergência epidemiológica: leitura de mundo, situações existenciais e círculos de cultura.

Em primeira análise, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 2011, p. 19 *apud.* BERINO, 2020). No atual cenário, "a leitura do mundo, como ato de conhecimento, não é apenas

2 <http://aristotelesberino.blogspot.com/>

uma atividade cognitiva, senão também a presença no mundo como existência transformadora" (BERINO, 2020).

Em segunda análise, as situações existenciais acontecem a partir das questões enfrentadas, isto é, com enfrentamento coletivo. "Assim o Método Paulo Freire pode ser desenvolvido como prática libertadora. É a consideração pelas experiências autênticas dos indivíduos que amalgama a educação popular" (BERINO, 2020).

Somado ao exposto, o Círculo de Cultura tende a considerar o espaço das mídias sociais e digitais parte do princípio da construção do conhecimento por meio do diálogo – fator básico e necessário à prática pedagógica democrática. Contudo, lugar no qual se ensina e se aprende, afinal a quem poderiam interessar os afetamentos/enfrentamentos vivenciados/desafiados pelas classes populares senão à própria classe popular? "A criação de Círculos de Cultura, concebidos para o estudo das situações existenciais para a valoração dos saberes da experiência e emancipação política, é uma tarefa para o enfrentamento da emergência epidemiológica" (BERINO, 2020).

Daí o envolvimento da comunicação, da educação e das tecnologias se insere como um caminho para acompanhar tamanhas transformações experienciadas pela atual circunstância. Desse ponto, investimos ao desafio de estudar Paulo Freire, pois de alguma maneira almejamos alcançar seu legado pedagógico como inspiração na busca da transformação social. As usabilidades dos artefatos tecnológicos colocam-se mediatizadas por educadores e educandos a fim de atender a demanda política da educação, experiências essas intermediadas pelo "ao vivo", através das tecnologias de comunicação.

Em circunstâncias pandêmicas em que inúmeras mensagens e eventos virtuais, por todo o Brasil, acontecem simultaneamente por diferentes plataformas e páginas da internet, como *Instagram*,[3] *Facebook*,[4]

3 Instagram é uma rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais.

4 O Facebook é a maior rede social de todo o mundo, contando com 2 bilhões de usuários ativos em todo o mundo. Nele, é possível criar um perfil pessoal ou uma Fan Page, e interagir com outras pessoas conectadas ao site, através de trocas de mensagens instantâneas, compartilhamentos de conteúdos e as famosas "curtidas" nas postagens dos usuários.

Twitter[5] e, principalmente, *Youtube*[6], que sinalizam a todo instante com lembretes sobre as transmissões, há uma exigência para que os docentes se entusiasmem através das mídias, assim a conduzir como uma resposta para toda essa demanda. Estamos tentando produzir e ao mesmo tempo seguimos entremeados ao sofrimento de muitos brasileiros, perdemos muitos dos nossos e o mundo parece colapsar. Nossas ações acontecem em um gesto de interrupção, na tentativa de entender o que nos atravessa e dialogar sobre isso.

Deparamo-nos com o desconhecimento, o que implica um saber que precisa ser (re)inventado; perante o caos, buscamos forças para nos mobilizarmos. Assim, há uma urgência da comunicação na sua dimensão política, conscientizadora, transformadora da realidade, troca dialógica – estudar e pensar acerca das obras freireanas é mobilizar-se.

Assim, viabilizamos a produção das *lives*, termo associado à transmissão televisiva, a fazer parte das mídias sociais da contemporaneidade. Pronto! Já estamos diante de um enorme fluxo de conteúdos que compõem os repertórios das *lives* usando plataformas de *streaming* através de suas interfaces e notificações.

No contexto das mídias sociais, as *lives* nos parecem férteis para "dar sentido à presença no mundo", "assumir-se como criador da sua própria presença nele, rompendo com as condições opressivas que deprimem as nossas possibilidades como viventes" (FREIRE, 1987 *apud*. BERINO, 2020).

No livro *Educação como prática da liberdade* (1967), o currículo praticado não é determinado por um programa oficial, de suposto caráter nacional ou genericamente comum. Trata-se de um currículo tecido a partir da leitura do mundo que se faz a partir das situações existenciais a quem interessa fundamentalmente a educação como prática da liberdade,

5 Twitter é uma rede social e um servidor para microblogging, que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos, por meio do website do serviço.

6 O site permite que os usuários coloquem seus próprios vídeos na rede, sendo visualizados por qualquer pessoa no mundo inteiro. O Youtube utiliza o formato Macromedia Flash para reproduzir os conteúdos, além de permitir que usuários coloquem os vídeos em seus blogs e sites pessoais. Todo o potencial do Youtube foi reconhecido pela revista americana Time, que elegeu o site como a melhor invenção de 2006.

e não a educação como prática da acomodação a uma realidade imposta pelas classes dominantes. Transpondo a experiência dos Círculos de Cultura para o que nos desafia no nosso tempo, é importante dizer que os interesses das classes dominantes agora não concederão à educação popular uma oportunidade de leitura do mundo de acordo com os seus temas existenciais nas restrições da epidemia.

O patrono da educação brasileira, por meio de suas obras, impulsiona uma consciência a respeito da formação educacional como necessária para o processo político. Desse modo, orienta que a escolarização é uma questão de curto prazo, já que a formação é um processo que dura a vida inteira. Consoante o pensamento exposto, somos formados por meio das relações construídas, dos livros lidos, dos trabalhos realizados, dos momentos de alegria e grande tristeza experienciados, das decisões tomadas, das ações empreendidas, das palavras pronunciadas, dos silêncios habitados e, considero oportuno salientar, do luto coletivo. Em resumo, somos formados por meio do enfrentamento das dificuldades, complexas e imprevisíveis, tarefas do viver e do "ser dentro e com o mundo" (FREIRE, 1987).

Daí a dialogicidade proposta por Freire (1987), que transita entre a formação humana e pedagógica, ou seja, as intenções dialógicas presentificam tanto as relações humanas quanto as práticas dos processos, e o autor perfaz: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo" (*Ibidem*, p. 52). Por efeito disso, comunicação, diálogo, tema-gerador, criticidade, politicidade assumem mais relevância.

Ao contrário do que se pensa, a problematização da realidade não é sobre o que os recursos tecnológicos podem fazer para a educação, mas o que a educação, educadores e educandos devem/podem fazer com as técnicas disponibilizadas. A cada novo período da história, as mediações tecnológicas circulam entre professores e alunos na cultura digital. A considerar cultura o que Freire (1967) traz:

> O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento

> que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições "doadas". A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (FREIRE, 1967, p. 108).

Assim, uma cultura que a constituir sujeitos que interferem na realidade, uma vez aprendente, logo, é um ser que a gerar mudanças. Destarte, potencializa a importância de que professores e estudantes estejam lançados ao debate, inclinados aos problemas comuns de maneira que realizem seus trabalhos para usabilidade de forma acessível, por intermédio das mídias sociais. Logo, seguimos inspirados pelos estudos das obras de Paulo Freire, percebendo a urgência e a necessidade das nossas ações, estudos e pesquisas, isto é, a se comporem como uma forma política, uma forma de vida para formação docente-discente, em compromisso com a vida.

À vista disso, mídia e educação estão mais circundantes para as transformações sociais neste momento, suscitando as diversas formas de comunicação, a criação de linguagens audiovisuais, articulando a comunicação e a educação através das mídias. Nesses aspectos, um manancial de possibilidades e encontros necessitam de fluidez, apontando que a formação de professores reivindica maior interatividade, conectividade. Neste instante, há uma reconfiguração da educação e dos processos educacionais somados às mídias audiovisuais, o que pode ter como efeito a iminência de outras práticas pedagógicas.

Nessa direção, cremos que o livro *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação,* publicado em 1984 e no qual Paulo Freire dialoga com Sérgio Guimarães, rememora situações intermediadas pelas tecnologias e, apesar de uma significativa distância temporal, defende uma abordagem das tecnologias em seu conceito técnico e de maneira ampla para o papel

ativo e criativo do educando (FREIRE, 2011). Consoante os escritos de Berino (2021), "obra que praticamente atualiza seu conteúdo [...]. O fato é que as tecnologias estão ainda mais desenvolvidas para usos educacionais e os conceitos também, mais associados às tecnologias digitais".

Destarte, relata a admissão das tecnologias a partir de uma abordagem crítica a ser considerada dentro de pedagogia dialógica, obviamente sem negar os interesses econômicos, e nos remete à seguinte circunstância:

> Eu mesmo já dei entrevista sobre nosso livro num desses programas em que o radialista transmite o programa de nossa própria casa. Um outro entra no ar, dá um palpite, faz perguntas etc. São programas em que o ouvinte conversa com o ouvinte, mediado pela estação de rádio (FREIRE, *op. cit.*, p. 21).

Dessa maneira, coloca-se a favor do conhecimento, da comunicação e do diálogo. No livro, aborda as possibilidades que as tecnologias oferecem aos professores e o poderoso uso da comunicação dentro da sala de aula para promover uma educação transformadora.

Ainda na obra referida, discorre também sobre educação, mídia e a relação entre os meios de comunicação de massa, e, dentro de um campo político e ideológico, defende seu uso em termos de uma política educacional que ensine o aluno a "ler o mundo e a transformá-lo". Dessa maneira, no tocante à pedagogia emancipatória, que educadores-educandos assimilem as mídias e suas linguagens por uma educação democrática, dialógica, a serviço da educação ativa pública popular.

O extrato do pensamento de Paulo Freire que usamos na epígrafe nos encaminha para algumas considerações pertinentes acerca dos processos de formação, isto é, mergulhados na cultura digital, enfrentando o desafio da educação popular na pandemia, o que nos desloca para a construção de novos paradigmas educacionais a culminar na constante recriação das práxis pedagógicas libertadoras. Sendo assim, dialogar com estudos freireanos, parte iniciada nesses escritos, tem como intenção compreender a discussão ante a dimensão política e ideológica na construção do conhecimento por meio do diálogo para o que temos enfrentado.

Com efeito, arriscamos sentir as sensações de (super)ação dos desafios dentro dos espaços possíveis – mídias sociais e digitais –, na tentativa de (re)inventar a escola pública popular e que por agora nos parece itinerante, instaurada pelos meios, especialmente os digitais, como forma de alcance da linguagem audiovisual e da cultura digital.

Como professores, pesquisadores e estudantes, buscamos com Freire (1987) alcançar uma coesão entre as palavras e nossas ações, e dessa maneira, talvez, nos inspirar a *estar no mundo*; "como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo" (*Ibidem*, p. 74.). Isto é, como processo de formação e continuidade, como parte processual com a finalidade de intervir no mundo, uma composição articulada ao encontro da escola com a sociedade. Freire dá sua efetiva contribuição para a formação de uma sociedade democrática ao propor um projeto educacional radicalmente democrático e libertador.

Dado o exposto, já dispomos de motivos para esperançar. O centenário de Paulo Freire remete-nos a reiterar que através das lutas temos motivos para esperançar, pois é experienciando esse marco que somos convidados a ressignificar, a despontar na ideia de reinvenção como potência para enfrentar e estimular formas de "ser e estar no mundo".

E, por falar em esperançar, usamos possibilidades outras:

> Quer dizer, já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática *formadora,* de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da *esperança.* Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las (FREIRE, 2002, p. 27).

Amplifica-se então a ideia de *quefazer* da educação popular em muitos outros espaços, porque será uma educação para transformação social, uma formação para cidadania. Desse modo, pensamos com Freire (1987, p. 52), um dos sentidos da práxis é "ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo".

O que nos anima na ideia de esperançar e fortalece neste momento para além da pandemia, se é que é possível pensar por isso, aos atentados que já estávamos enfrentando, a desconstrução da educação democrática e, consequentemente, o legado de Paulo Freire. A esperança não deve ser encarada como uma ação passiva, e sim como uma política-prática vivenciada cotidianamente. Estamos aqui porque apostamos na esperança.

A soma deste marco celebrativo, Centenário Paulo Freire, em face da emergência epidemiológica da COVID-19, é tornar improrrogável o uso de mídias sociais, a fim de disponibilizar, em páginas públicas, *lives*, aulas remotas, aulas on-line, plataformas em episódios síncronos e assíncronos. O emergir da crise epidemiológica deflagrou a emergência das *lives* como movimento de urgência de construção da mobilização social, especialmente para a educação.

Estamos aqui inclinados a escrever também como forma política, como perspectiva de se constituir como um processo formativo e de mobilização social, mas afirmativo de lutas, resistências, (re)existências populares, em que o mundo é desafiado a reinventar-se e a constituir-se num valor indispensável.

Referências

BERINO, Aristóteles. A educação em emergência epidemiológica: Um olhar através de três conceitos de Paulo Freire. **Pedagogia da Imagem**, Rio de Janeiro, 01 de junho de 2020. Disponível**:** <http://aristotelesberino.blogspot.com/2020/06/a--educacao-em-emergencia-epidemiologica.html>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

BERINO, Aristóteles. Educar com a mídia na Pandemia? **Pedagogia da Imagem**, Rio de Janeiro, 10 de julho de 2021. Disponível: http://aristotelesberino.blogspot.com/2021/07/educar-com-midia-na-pandemia.html>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Paulo Freire e a ética da vida em tempos de (pós)pandemia

Ana Valéria Dias Pereira
Maria Beatriz Lugão Rios
Marcia Soares de Alvarenga

Introdução

Em meio às condições das mais difíceis enfrentadas pela nossa geração, por conta da pandemia provocada pelo novo coronavírus (COVID-19), o centenário de nascimento de Paulo Freire (1921-2021) representa um excepcional momento de inflexão para qual somos chamados com testemunhos diversos destes tempos em que a atual experiência global de crise sanitária expõe, como lembra Davis (2020), a incapacidade das instituições das sociedades em manter a "Caixa de Pandora" fechada. Sobretudo porque a desregulamentação das políticas sociais impostas pelo neoliberalismo nas últimas décadas continuou a expandir brechas que impactaram drasticamente as vidas das populações que vivem os efeitos brutais das desigualdades sociais.

Os efeitos indesejáveis da crise já fazem parte do legado da austeridade do neoliberalismo, no sentido de que, como reflete Harvey (2020), o capital altera as circunstâncias em que um vírus, de origem natural, se torna uma

ameaça à vida humana, ao modificar as condições ambientais para a sua reprodução. O capitalismo desperta, assim, dentro de sua lógica intrínseca e metabólica, interesses pela corrida mercantil da indústria farmacêutica e do acesso desigual de países e de pessoas à vacina como portadora da cura a que grande parte da população mundial não terá acesso.

No presente texto, o objetivo das autoras é de situar o contexto da pandemia com possíveis apreensões sobre a ética da vida, tomando como elemento de análise a dualidade dialética entre dominação e emancipação que percorre o conjunto da obra de Paulo Freire. Entendemos que essa dualidade dialética se encontra no plano epistêmico e no plano de ação do trabalho de Freire (1997, 1982), no qual podemos tecer compreensões sobre a "situação limite" imposta pela pandemia e o "inédito viável" que nos convoca a estabelecer conexões, a partir da crítica ao capitalismo e ao seu modo de organizar o mundo e a vida humana.

O texto encontra-se organizado em duas seções. Na primeira seção, situamos as condições que levaram o Brasil ao encontro com o novo coronavírus em condições das mais difíceis, considerando que as condições de bem-estar das pessoas estão relacionadas à questão social. Vale dizer, suas condições de vida estão implicadas na maneira como políticas de Estado e de governos dispõem de ações para o enfrentamento das questões sociais.

Na segunda seção, as autoras argumentam que a ética da vida de Freire (2006) tem como núcleo organizador de sentido a recusa de submeter a vida humana aos interesses do lucro derivado da exploração da força de trabalho e das discriminações em todas as suas formas de desumanização. Desumanização somente possível de ser revogada pelas práticas da liberdade em suas cotidianidades que expressam insurgências amparadas nas solidariedades dos que vivem em sistemas de opressão.

Antecedentes do encontro do Brasil com a pandemia – confronto com a ética da vida

A crise sanitária deprimiu profundamente a economia e os problemas sociais no Brasil e no mundo. Particularmente o Brasil já vinha sendo convulsionado pela retração da economia como efeito da nova crise do capitalismo, em 2008, que teve como epicentro os Estados Unidos da América do Norte. No âmbito da economia, os ajustes econômicos, levados às últimas consequências pelo governo FHC, promoveram o desmonte do social, afetando duramente as políticas de saúde e de educação pública, ampliando os dutos capilares da desigualdade social, pois atingiram mais os grupos sociais da classe trabalhadora que menos dispunham de possibilidades de inserção na dinâmica produtiva da sociedade.

Análises sobre a crise política que se instalou após a reeleição da Presidenta Dilma Rousseff nos colocaram diante de um futuro que se redesenhou como repetição da história que combinou tragédia e farsa, o que provocou, no tempo presente, efeitos dramáticos que atingiram as políticas sociais em geral e, em particular, a educação e a saúde.

As medidas econômicas tomadas pelo então governo interino de Michel Temer (PMDB/SP), durante a tramitação do processo do impeachment, agravaram as questões sociais; o aumento do desemprego e do trabalho informal e a insegurança alimentar levaram o país de volta ao Mapa da Fome e constituem principais impactos da drástica redução dos gastos sociais do governo, como a Emenda Constitucional (EC) 95/2016, conhecida como a "emenda do fim do mundo", aprovada no governo Michel Temer, que operou pelo forte corte dos gastos públicos com saúde e educação.

Em relação à insegurança alimentar, a extinção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea) foi a primeira medida provisória emitida pelo atual ocupante do executivo nacional. E a crise sanitária provocada pelo novo coronavírus expôs o largo e profundo fosso existente entre as classes sociais.

> Aqueles com bons planos de saúde que também podem trabalhar ou ensinar de casa estão confortavelmente isolados, desde que sigam salvaguardas prudentes. Os funcionários públicos e outros grupos de trabalhadores sindicalizados com cobertura decente terão de fazer escolhas difíceis entre renda e proteção. Enquanto isso, milhões de trabalhadores com baixos salários, trabalhadores rurais, desempregados e sem teto estão sendo jogados aos lobos (DAVIS, 2020, p. 9).

Essas condições desiguais de luta pela vida, em contexto de pandemia, impõem a necessidade de compreender a ética da vida. Necessidade especialmente importante em um contexto disfuncional não superado das instituições, em que a reserva conservadora da sociedade brasileira compõe a base moralizante de projeto de poder autoritário e contra a democracia. Essas condições, oriundas de um governo que saiu vitorioso nas eleições de 2018, promoveram rapidamente o encontro entre a pandemia e os trabalhadores que não podem estar em distanciamento social, portanto sem direito à quarentena.

Em meio a relevantes publicações que abordam a crise da pandemia como crise social do capital, Carlos (2020) examina que houve a subversão da relação casa-cidade e explicita que o setor econômico se aproveita deste momento sem precedentes para impor uma forma de viver e usar o espaço-tempo para subsumi-lo à lógica do capital.

Um dos efeitos dessa subversão é aprofundar a "ética do cada um por si" e de isolamento de outras ordens, já que o acesso às redes de internet rápida pelo uso de computadores e aparelhos celulares revelaram a desigualdade de acesso às tecnologias e às redes elétricas para atividades remotas, principalmente aquelas relacionadas à educação escolar de crianças, jovens e adultos das classes populares.

Além disso, a crise evidenciou novos desdobramentos da disfuncionalidade institucional, pois, sem coordenação nacional para enfrentamento da doença, governos municipais e estaduais que seguiram as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) entraram em rota de choque com o governo federal que, cotidianamente, minimiza a pandemia e coloca a ética da economia capitalista à frente da ética da vida.

Um convite à leitura reflexiva da ética da vida em Paulo Freire

O dilema global contemporâneo provocado pelo novo coronavírus, que já ceifou milhões de vidas em todo o planeta, mostra os riscos que a humanidade enfrenta e continuará a enfrentar caso uma ética que aspire ao universal ignore a realidade material dos que vivem no limite da reprodução da vida. Essa ética fundamenta-se, nas palavras de Dussel (2000), na práxis das críticas material, econômica, sócio-histórica e cultural que sustentam a possibilidade de apreender os impactos sociais sobre a vida humana agravados pela submissão ao sistema vigente.

Ao discorrer sobre a ética da libertação, Dussel volta-se para o trabalho político, ético e epistêmico de Paulo Freire, por encontrar nesse trabalho de vida inteira do educador um posicionamento radical de consciência ético-crítica sobre as vítimas, os oprimidos, os condenados da terra no continente latino-americano.

Dussel apreende que o princípio ético que perpassa toda a obra de Freire é o princípio da "ética da vida" (DUSSEL, 2000, p. 313-415). Essa ética da percepção da "situação-limite" como um estado de opressão, injustiça, violência ou o que quer que evidencie que os obstáculos, que até então poderiam ser avaliados como intransponíveis, agora emergem de superação, construída por meio de atos-limite, isto é, de ações que ratificam a negação do que está posto e impulsionam ultrapassá-lo.

O movimento ético-crítico de Freire se revela pela inquietude em buscar interpretar, compreender ou explicar as causas materiais, formais ou instrumentais da negação da vida dos que são submetidos à opressão, e, ao mesmo tempo, buscar caminhos e alternativas para projetos de superação que negam suas existências.

Das leituras das obras de Freire compreende-se que não há espaço para certeza da história de um mundo feito, mas de um mundo inacabado feito pela ação dos sujeitos no mundo. Esse ponto de partida vem orientar a dimensão ética que guarda relação direta com a concepção de sujeito que age e reflete sobre a realidade para transformá-la. Enxergamos

aqui um diálogo de Freire com o materialismo histórico-dialético sobre a necessidade de analisar como uma determinada sociedade se organiza, como os sujeitos produzem as condições de existência e estabelecem relações entre si (relações sociais) para a produção dessas condições, o que permite compreender quais valores morais sustentam as relações sociais que os envolvem.

Nesse sentido, recorremos a Vázquez (2007) ao captar, no método delineado por Marx sobre o modo de produção capitalista, como o indivíduo se relaciona com outros. Ou seja, a partir das relações sociais de produção são atribuídos valores ao comportamento moral e princípios que organizam a sociedade capitalista. Vásquez entende que

> a tese de Marx nos mostra, em primeiro lugar, que não é no indivíduo que podemos encontrar a essência humana, mas sim nas relações sociais, das quais ele mesmo é um produto. O indivíduo à margem das relações é uma abstração, e a essência como atributo individual é tão abstrata quanto ele. Não existe a essência do homem como atributo comum dos indivíduos, simplesmente porque o indivíduo isolado não existe realmente. A essência humana universal e a natureza humana dos indivíduos só podem ser desvendadas no conjunto de relações sociais que produzem tanto a natureza do homem social como a de indivíduos (VÁZQUEZ, 2007, p. 422).

Por isso que, para Vásquez, o capitalismo pode e deve ser criticado moralmente pela alienação a qual submete o trabalhador ao desumanizá-lo, convertendo-o em simples objeto ou mercadoria, submetendo-o à asfixia ou limitação dos valores morais correspondentes: a igualdade, a justiça, a liberdade e a dignidade humana.

Essa perspectiva nos permite o diálogo com Freire quando ele nos fala de uma "ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais" (FREIRE, 2006, p. 102), criticando a profunda desigualdade no acesso às riquezas sociais e os direitos negados às classes populares que no limite são fonte da negação ou de restrições das práticas de liberdade, da exploração das energias humanas para pensar no mundo na relação com outros que

vivem as mesmas situações-limite de existência, unindo inconformismo e acumulando disposições para transformar as relações opressivas.

Esse encaminhamento nos aproxima de Freire e de sua perspectiva do que viemos a chamar de "ética da vida":

> A ética de que falo não é a ética menor, restrita do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. [...] Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano [...] que condena a exploração da força de trabalho do ser humano. [...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens e adultos, que devemos lutar (FREIRE, 2006, p. 15-16).

Uma compreensão das formulações de Freire que se propõe à ética da vida está fundamentada na luta contra a coisificação do indivíduo, somente possível pelas práticas da liberdade, em que a liberdade só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo esse homem novo, não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 1987, p. 38).

Em contexto que continuaremos a tecer, ancoramo-nos nas categorias situação-limite e inédito viável que nos são apresentadas por Freire em *Pedagogia do oprimido* (1987). Nessa obra, as situações-limite não se resumem, apenas, como momentos de dificuldade que um indivíduo pode atravessar. Elas significam muito mais, pois são situações que impedem tomadas de ações ou percepções das contradições nas quais se está inserido, devido à sensação de impotência que tais situaç**ões** produzem. A situação-limite emerge como uma categoria epistemológica significativa para a práxis no cotidiano: o inédito-viável.

A insuportabilidade das situações que ocorrem na vida cotidiana dos sujeitos subalternos, complexificadas pelas desigualdades sociais, econômicas e culturais, por exemplo, abre possibilidades de se reinventar, no sentido de transformar as situações que lhe são desfavoráveis. Para Ana

Maria Freire (1992, p. 13-21), o inédito-viável é uma palavra epistemologicamente construída para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas. Nesse contexto, Freire nos impulsiona a favor de não apenas denunciar a atual condição da escola como um processo descontínuo, mas também apontar os "inéditos-viáveis" que estão presentes em nossa práxis cotidiana.

Essa percepção das adversidades e injustiças impostas como inevitáveis ou meras circunstâncias da vida faz com que sujeitos, em contextos determinados, tenham dificuldades de problematizar sua posição na dinâmica social e a produção social das injustiças. É possível que nessas situações ganhe força o silenciamento imposto pelos opressores aos oprimidos, que vai se adensando em um processo circular de retroalimentação, no qual as situações adversas não mudam, pela descrença ou incompreensão das forças ou meios para questioná-las, e, ao não serem questionadas, tais situações vão sendo conservadas e, novamente, reproduzidas.

Desenvolvendo o conceito de situações-limite, Freire apresenta uma analogia entre as percepções de mundo do animal e do homem. Aponta que a falta de consciência de si do animal o torna um ser a-histórico, impossibilitando-o de superar os limites do aqui e do agora, de "assumir a vida", e, por não poder assumi-la, ele também não pode construi-la ou transformá-la. Suas ações seguem o determinismo de sua espécie: há instintos, e não desejos ou escolhas. Tal condição o torna um ser atemporal, sem um hoje ou um amanhã, vivendo um "presente esmagador".

Por sua vez, o homem, ser inconcluso, de existência histórica, consciente do mundo que o cerca e de seu pertencimento a esse espaço, tem o poder de criar, de interferir na paisagem e de, ao interferir, ressignificar espaços e também a si. Toda essa potencialidade de transformação do meio e de reflexão sobre as próprias ações torna a existência humana singular na natureza. "Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um 'corpo consciente', vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade" (FREIRE, 1987, p. 90).

É justamente a partir do movimento de conscientização que Freire estabelece o ponto de partida para a superação das situações-limite, pois, "ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as 'situações-limite'" (*Ibidem*).

Esse momento de desvelamento das situações-limite, de compreensão da necessidade de superar uma determinada realidade, em vez de aceitá-la passivamente, configura o que Freire também chama de "percebido destacado", ou seja, a percepção da situação-limite, seja ela um estado de opressão, injustiça, violência ou o que quer que seja, destaca algo que não pode mais ser ignorado, que passou a ser evidente e impossível de se recompor em um mural harmônico e indiferente. O obstáculo, o problema, que até então poderia ser avaliado como intransponível, agora carece de superação, superação esta construída através de atos-limite, isto é, ações que ratificam a negação do que está posto e anseiam ultrapassá-lo.

Tal movimento, como aponta Freire, não se esgota, pois pressupõe um movimento para além do que está, provocando novas superações à medida que novas situações-limite são identificadas e postas em jogo pelas forças sociais. Essa superação, que não existe fora das relações homens -mundo, somente pode acontecer através da ação de homens e mulheres sobre a realidade concreta em que se dão as situações-limite.

Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros "atos-limites" dos homens. Dessa forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as "situações-limite". E esse enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as situações-limite (FREIRE, 1987, p. 91).

Ainda no processo de exposição das dinâmicas em torno da situação-limite, bem como de sua superação e de respectivos termos correspondentes, Freire chama a atenção para outro componente: a tensa relação entre aqueles a quem as situações-limite "servem" e aqueles a quem "ne-

gam" ou "freiam", retomando as categorias de opressores e oprimidos para, respectivamente, identificar esses dois grupos.

O trabalho realizado por Freire explicita uma perspectiva de práxis utópica que envolve as contradições sociais produzidas pelo Capital. Sua ética da vida se concretiza na crítica ideológica e material das condições de vida dos oprimidos, em suas determinações históricas, em todas as formas de violência sofridas, mas, também, nas energias que produzem para os enfrentamentos dos desafios e nas lutas do dia a dia.

Temos, aqui, uma dimensão utópica para a mudança de um estado de coisas enraizadas nas opressões: a utopia da conscientização para o engajamento nas lutas por justiça social. Trata-se, a nosso ver, de práxis utópica amalgamada pelo processo de conscientização e superação das situações-limite; temos, como uma próxima etapa, os inéditos viáveis. Esses inéditos seriam o momento seguinte à materialização de um percebido destacado, pois, uma vez que o sujeito evidencia aquela situação que até então era motivadora de sua imobilidade e reflete criticamente sobre ela, emerge a possibilidade de uma ação transformadora, ainda não tentada, por isso inédita, mas plenamente possível, e por isso viável. A ética da vida se sustenta no compromisso político e emancipador de homens e mulheres que vivem as situações concretas de excluídos e oprimidos nas relações sociais, econômicas e políticas desiguais.

Ressaltamos que o pensamento freireano, investido como ato político e de conscientização, passou a marcar as novas gerações de educadores e educadoras, instituindo um novo estatuto e uma nova ética na relação pedagógica.

Estatuto e ética estes imbricados nas relações entre educação e sociedade, entre saber e poder, entre opressor e oprimido, diálogo e conflito até hoje não superados, mesmo que as condições objetivas da realidade e, em particular, na luta pela vida para não se deixar morrer sejam favoráveis.

Freire (1997) nos adverte da necessidade de o processo educativo estar visceralmente ligado à ética humanista. Nosso autor, além de não

compreender a educação desvinculada da ética na qual o ser humano é o centro de todos os objetivos pedagógicos, também nos adverte de que essa certeza é necessária para combatermos a ética do mercado, uma ética que transforma a educação em seu instrumento. Dito de outra forma, uma ética que compreende o processo educativo como um processo desvinculado das necessidades humanas e formador para atender às necessidades do mundo capitalista.

Para uma breve conclusão provisória: mobilizando inéditos viáveis da ética da vida

A categoria de inédito viável foi cunhada por Paulo Freire articulada a uma educação para além dos muros da escola. Como lidar com as questões apontadas pelas vivências e situações-limite dadas pelas opressões de classe, etnia, gênero, pelas precariedades, desigualdades, isolados em salas de aulas ou nas escolas, sem a interface com o mundo que as produziu? Isolar essas situações e tentar resolvê-las sem que a tomada da consciência de suas razões seja o método e a transformação, a reação necessária, é não levar em conta o que Paulo Freire apontou ao longo de sua obra, marcada pela utopia de humanização da humanidade. Inédito viável é um termo que traduz uma ação, uma práxis e que, segundo Ana Maria Araújo Freire, (Nita Freire), (2010),

> carrega no seu bojo, portanto, crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas (p. 373).

Os inéditos viáveis, oriundos da práxis dos oprimidos, são, portanto, construções no sentido da mudança real e coletiva do mundo. São históricos, na medida em que expressam as situações de conflito vividas em determinada época e sociedade, e são materiais, na medida em que criam soluções viáveis de mudanças. Essas soluções são criadas através do arcabouço sócio/cultural e afetivo dos oprimidos.

As barreiras postas na sociedade para o processo de humanização e, portanto, de fim das opressões, e que geram situações-limite, nem sempre são percebidas pelos oprimidos, e nem sempre, ao percebê-las, estes criam soluções para superá-las. Nita Freire adverte que:

> Diante delas nós temos várias atitudes: ou as percebemos como um obstáculo que não podemos transpor, ou como algo que não queremos transpor, ou ainda como algo que sabemos que existe e que precisa ser rompido (FREIRE, 2010, p. 374).

Então, para que seja práxis do oprimido, o inédito viável precisa, para além da tomada de consciência das barreiras sociais impostas, a vontade da superação das situações de opressão através da criação de soluções viáveis.

O momento que vivemos demonstra a superexploração dos trabalhadores, a expansão da miséria, a desigualdade social exacerbada, as opressões aos negros, às mulheres, aos imigrantes, aos LGBTs, aos índios, com situações-limite postas para a maioria da população. A pandemia agudizou a luta pela sobrevivência, e os opressores aprofundam suas ações de exploração e exclusão. A urgência de inéditos viáveis está em toda parte.

Historicizar o momento de construção coletiva da superação das opressões e, portanto, da práxis dos oprimidos é fundamental para a percepção dos obstáculos e a construção da vontade coletiva de superação. Após o processo de reabertura no Brasil e a falência do modelo econômico da ditadura militar, a globalização neoliberal se alastra, impulsionando o processo de mercantilização da vida e acomodação de vontades e, como diria Paulo Freire, um processo de "desumanização" dos brasileiros.

Assim, populações oprimidas vinculados às pautas das lutas contra sistemas de opressão de classe, de raça, de gênero, oprimidas pela ideologia conservadora hegemônica na sociedade burguesa patriarcal, diante de situações-limite, não caindo no conformismo, organizam-se elaborando propostas de políticas públicas ou ações cotidianas que possam transformar a situação de opressão.

As pautas de inclusão e reconhecimento social de mulheres, negros, indígenas e LGBTQIA+s ganharam força no cenário político brasileiro para além das movimentações por visibilidade, que têm como palco de luta privilegiado as instituições da sociedade civil. A disputa pela representação parlamentar e nos executivos trazem para as instituições do Estado *stricto sensu* as pautas historicamente acumuladas pelos oprimidos em suas movimentações na sociedade civil, não mais como demandas, mas sim como sujeitos diretos da representação dessas demandas.

No confronto eleitoral, diversas lideranças de movimentos sociais e sindicais apresentaram candidaturas em todo o país e, mesmo em marcha lenta, aumentaram sua representação nos legislativos municipais e no executivo. Um balanço desse resultado bem como a forma como se deu o embate nos dão pistas do estágio de construção da identidade de classe, identidade que engloba todos aqueles que necessitam vender sua força de trabalho para sobreviver.

O aumento de candidaturas femininas tanto para o legislativo quanto para os executivos municipais demonstra uma maior participação das mulheres na disputa eleitoral. Em 2016 foram 32%, e em 2020, 33,6%. Também foram eleitas mais vereadoras e prefeitas do que na última eleição, com 12,2% de prefeitas eleitas contra 11,57% em 2016.[1]

Podemos afirmar que o mesmo aconteceu com negros, indígenas e LGBTQIA+s. A população negra representa 56% da população brasileira e, mesmo tendo aumentado o número de candidatos que se declararam negros, 49,9%, estes ainda não chegam à sua proporção na população. Se cresceu o número de candidatos, no entanto, somente 6% deles foram eleitos. Dos 1.732 prefeitos negros eleitos, 234 eram do MDB, seguido do PSD (228), do PP (222) e do PSDB (93). O resultado repete o ocorrido com as mulheres, tendo negros eleitos por partidos fundados e dirigidos por setores da sociedade responsáveis pela manutenção do racismo estrutural.[2]

1 https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/11/16/cresce-numero-de-mulheres-candidatas-e-eleitas-no

2 https://piaui.folha.uol.com.br/psd-foi-proporcionalmente-o-partido-que-mais-elegeu-prefeitos-negros/

Houve um aumento de 29% no número geral de candidaturas indígenas: 2.250, a maioria na região Norte (927), seguida por Nordeste (507), Centro-Oeste (366), Sul (239) e Sudeste (167). O PT teve o maior número de candidaturas indígenas (263), seguido por MDB e PP. Para o executivo municipal, oito foram eleitos, sendo dois pelo PSD, dois pelo PP, um pelo DEM, um pelo Republicanos, um pelo PT e um pela REDE – setenta e cinco por cento deles por legendas que são contrárias às causas indígenas. Dos que foram eleitos por partidos liberais de direita, todos têm nível superior completo, à exceção de um, que tem o fundamental completo e é empresário. Os que foram eleitos por partidos de centro e de esquerda (REDE e PT) têm o fundamental incompleto, sendo um deles agricultor.

Os oprimidos pelas suas opções sexuais e de gênero (LGBTQIA+) lançaram mais candidatos que em 2016, seguindo a movimentação dos outros setores de luta identitária, sendo 456 abertamente assumidos e 41 que apoiavam a luta pelos direitos dessa população, segundo dados da ONG Aliança Nacional LGBTI+,[3] tendo elegido 83 para os legislativos. Partidos de centro e de esquerda foram responsáveis por mais de 50% dessas candidaturas, sendo 84 pelo PT, 77 pelo PDT e 76 pelo Psol.

Paulo Freire aponta caminhos para análises e construção de ações que viabilizem a mudança na sociedade através da superação da opressão. Mas tal movimentação só pode ser efetivada com a tomada de consciência dos oprimidos.

Homenagear Paulo Freire em seu centenário de nascimento é mais do que tecer loas aos seus escritos. É engajar-se na construção das alianças e ações necessárias para a superação da opressão e para a humanização da humanidade.

3 https://prosalivre.com/como-mulheres-negros-indigenas-e-lgbts-se-sairam-nas-eleicoes-2020

Referências

CARLOS, F. A. **COVID-19 e a crise urbana** [recurso eletrônico]/ Coordenadora:
Ana Fani Alessandri Carlos--São Paulo: FFLCH/USP, 2020. 3.484Kb; PDF. Disponível em http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/471/423/1648-1.

DAVIS, M. **Coronavírus e a luta de classes**. Brasil: Terra sem Amos, 2020. Disponível emhttp://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/2020_Boletim/Bol08_01.pdf

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, A. M. A. Notas explicativas. *In*: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 33ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987**.**

FREIRE, P., GADOTTI, M., GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. - 2 ed., São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1986.

HARVEY, D. Política anticapitalista em tempos de COVID-19. *In*: DAVIS, M., *et al*: **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Coronavirus-e-a-luta-de-classes.pdf

VÁZQUEZ, A. S. **Ética e marxismo**. Capítulo de livro. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715081236/cap12.pdf

Lutas, resistências e possibilidades: Paulo Freire e o ato educativo

Ana Paula Abreu Moura

"Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas." Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(ALVES, 2009, p. 29)

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as diferentes contribuições do pensamento de Paulo Freire para a compreensão da educação como uma forma de intervir e construir este mundo. Em suas obras, o educador nos convida a compreender a natureza política da educação e sua vinculação com os mecanismos de poder de nossa sociedade, e alerta que podemos disputar para colocar a educação a serviço de novas finalidades, que tenham como grande conquista política a emancipação humana. Dialogando com a epígrafe escolhida

para abrir este texto, podemos dizer que precisamos ter clareza a respeito de se o papel desempenhado no ato educativo está voltado para engaiolar ou encorajar o voo.

A clareza do fazer docente também envolve a ruptura com a consciência ingênua (FREIRE, 1987) que acredita que a prática educativa está isenta de interferências exteriores e, portanto, não traz as marcas de uma realidade histórica e social determinada. É importante ressaltar que todo planejamento educacional de qualquer sociedade tem de responder às marcas históricas e aos valores dessa sociedade, na qual existem conflitos de projetos societários distintos e, por vezes, antagônicos. Com Freire, vemos que

> as contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram na intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram seu papel e esforço reprodutor da ideologia dominante. Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra. A partir deste momento, falar da impossível neutralidade da educação já não nos assusta ou intimida (FREIRE, 2001a, p. 24-25).

Assim, configura-se como um erro entender a educação apenas como reprodutora da ideologia dominante, bem como desconsiderar que o papel de desvelamento dessa ideologia acontecerá sem obstáculos ou conflitos. A compreensão da docência como forma de intervenção no mundo implica também a constante leitura das políticas públicas que tentam direcionar o fazer docente, procurando, com essa leitura, identificar as distintas formas como as condições mais amplas das estruturas econômicas buscam moldar as instituições educativas para atender a diferentes interesses.

Para além de reafirmar a não neutralidade da educação, cabe-nos também compreender que o ato educativo não só implica a preocupação

com os meios e as formas de educar, mas, acima de tudo, tem que ser dotado de clareza sobre qual a finalidade de educar. Para que educamos? O que nos move no ato educativo? De que forma o fazer docente contribui para a construção deste mundo? Afinal, "não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade [...]" (FREIRE, 1996, p. 102). Faz-se necessário articular a educação com a mudança do próprio modo de produção da existência humana, pois, como nos alerta Álvaro Vieira Pinto,

> a finalidade da educação não se limita à comunicação do saber formal, científico, técnico, artístico, etc. Esta comunicação é indispensável, está claro, porém o que se intenta por meio dela é a *mudança da condição humana* do indivíduo que adquire o saber. Por isso, a educação é substantiva, *altera o ser do homem.* A não ser assim, seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência. O homem que adquire o saber passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento *transformador* de seu mundo. Esta é a finalidade *essencial* da educação. Tal é a razão de que todo o movimento educacional tenha consequências sociais e políticas (PINTO, 2000, p. 49, grifos do autor).

Freire, ao falar sobre a relação entre educação e mudança, afirma que "[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade pode mudar" (FREIRE, 2000, p. 67). Com essa afirmativa, o educador nos estimula a assumir o nosso lugar na condução da história e a ver a educação como espaço de possibilidades, de construção, de ruptura com uma sociedade excludente, que castra os sonhos, silencia culturas, segrega etnias.

Cabe destacar que, quando colocamos em debate as reflexões e as experiências de Freire, trazemos elementos para construir a leitura de nossa sociedade e compreender a educação não só como foi no passado, mas fundamentalmente como ela está sendo. Apesar de o próprio autor afirmar a transitoriedade daquilo que se faz e pensa, paradoxalmente, podemos identificar elementos que reforçam a atualidade de seu pensamento.

Muitas discussões no campo educacional – que parecem óbvias nos dias de hoje –, como a natureza política dos processos educativos, o diálo-

go como princípio do ato educativo, o reconhecimento do *saber de experiência feito* (FREIRE, 2001a) dos educandos na construção das práticas pedagógicas e a consciência do homem enquanto um ser inconcluso, só ganharam a face da obviedade porque, há mais de meio século, Paulo Freire já havia começado a falar sobre essas temáticas. Sua fala provocou e segue provocando incômodos, antagonismo e ruptura com a *concepção bancária* (FREIRE, 1987) de conceber e fazer a educação, que está intrinsicamente relacionada com a concepção de homem e suas diferentes formas de ser/estar no mundo.

Freire faz uma difícil e rara união da reflexão e da prática, convidando-nos a imprimir um movimento de interpretar a realidade e a vida, e, a partir dessa interpretação, construir práticas educativas que busquem uma ação transformadora da sociedade em que vivemos. Não raro, identificamos em seus escritos esse movimento sendo realizado pelo educador, que destaca o homem como um ser histórico e capaz, portanto, de produzir a história como sujeito, de transcender os condicionantes naturais e culturais de sua "circunstância", habilitado, por consequência, a interferir de forma criadora em suas próprias condições de existência.

Nessa perspectiva, as instituições educativas podem se tornar espaços onde se aprendem os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento em diálogo com a compreensão do mundo, na perspectiva de contribuir para uma sociedade mais justa e menos desigual. Concordamos com Moacir Gadotti quando diz que "A **escola** não distribui poder, mas constrói saber que é poder" (GADOTTI, 1997, p. 5, grifo do autor). E somente a formação e o desenvolvimento de uma consciência capaz de aprender criticamente as características de nossa realidade possibilitam uma ação criadora.

O legado freireano traz importantes elementos para discutirmos a educação na perspectiva de um direito inalienável, que se constitui como ferramenta fundamental nas lutas pela humanização e pela resistência contra toda e qualquer forma de desumanização. Na busca de tecer reflexões sobre a natureza política da educação e a sua vinculação com os mecanismos de poder de nossa sociedade, abordaremos categorias trabalhadas

pelo educador, como o "inacabamento", que aponta para a incompletude da vida como espaço de realização; o "ser mais", como vocação ontológica do ser humano, que o impulsiona a constantes buscas; e o "diálogo" como princípio do ato educativo.

A consciência do *inacabamento* e a busca do *ser mais*

Em diferentes discussões acerca do ato educativo, Freire nos convida a buscar compreender o ser humano e o modo como constrói seu estar no mundo. A afirmação da humanização como caminho pelo qual mulheres e homens podem chegar a ser conscientes de si, de sua forma de atuar e de pensar, de acordo não só com suas necessidades, mas com as necessidades dos demais, impõe o reconhecimento do homem enquanto ser inacabado – portanto, em constante transformação – que, apesar de estar condicionado por determinantes históricos, não tem suas ações determinadas tão somente por eles. O homem traz consigo a possibilidade de mudanças e transformação.

Enquanto o animal se conforma e se adapta ao que está inscrito em seu código genético, o homem é capaz de produzir para prover-se do que precisa. Marx afirma que:

> É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria, produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza [...] (MARX, 2004, p. 85).

O ser humano traz a capacidade de operar sobre a natureza, modificando a fauna e a flora, para adaptá-las a suas necessidades e seu desejo, uma vez que "[...] no processo de transformação da natureza o homem entra em

contradição com ela, necessitando negá-la, enquanto natureza, para afirmar sua humanidade" (SAVIANI, 2011, p. 13). Pela capacidade de pensar e agir, o homem rompe a ideia de simples pertencimento ao mundo e, por isso, faz-se ser histórico, constantemente modificado e (re)modificado pelo trabalho. Essa capacidade criadora do homem possibilita que não veja o mundo apenas como um suporte, mas como espaço de produção de existência. Ele é capaz de produzir e reproduzir a vida, podendo, assim, construir sua história tanto na perspectiva de sujeito quanto na de objeto.

Com Freire, vemos que o ser humano é, naturalmente, um ser de intervenção no mundo, e por isso faz a história, pois

> inacabado como todo ser vivo – a inconclusão faz parte da experiência vital – o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo, mero *suporte* para os outros animais. Só o ser inacabado, mas que chega a saber-se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e se refaz. O ser inacabado, porém, que não se sabe assim, que apenas contacta o seu suporte, tem história, mas não a faz. O ser humano que, fazendo história, nela se faz, conta não só a sua, mas também a dos que apenas a têm (FREIRE, 2000, p. 119-120).

Como um ser inacabado, que se constitui ao longo de sua existência social, estamos em constante processo de desenvolvimento em múltiplas dimensões: intelectual, afetiva, ética. Vivemos a dinamicidade das questões atuais, pensando nas possibilidades futuras. E aí é que se encontram as raízes da educação como manifestação exclusivamente humana com distintas possibilidades. Com Saviani, vemos que

> a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Portanto, em sua origem pode-se detectar uma relação de identidade entre o modo como o homem produz sua existência e a educação, o que expressa na constatação de que, lidando com a natureza, se relacionando uns com os outros, os homens se educam e educam as novas gerações (SAVIANI, 2011, p. 14).

Nessa perspectiva, a educação é vida e não a preparação para a vida, tampouco para o mercado de trabalho. Somos seres inseridos em contínuos processos educativos, "[...] daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do *devenir* da realidade" (FREIRE, 1987, p. 73). A educação, assim, expressa-se através das diferentes formas utilizadas pelos seres humanos ao partirem do que são para o que desejam ser.

A consciência do inacabamento nos remete a infinitas possibilidades futuras, mobilizando esperança, desejos e construções. Contudo, apresenta também inúmeras incertezas e questionamentos, pois traz a convocação para que homens e mulheres atribuam finalidade ao que pensam e ao que fazem, e assumam seu protagonismo na construção de nossa história. A incompletude descontrói a visão fatalista que apresenta o futuro como algo já dado, que convida ao imobilismo e à adoção de posturas de conformação.

Por um lado, temos que ter clareza de que nossa presença no mundo não está isenta da influência das forças sociais. Nossas ações são afetadas por condicionantes materiais, históricos, sociais, culturais e econômicos em que estamos inseridos, e isso nos impõe barreiras de difícil superação, verdadeiras situações existenciais opressoras. Por outro lado, temos a certeza de que os obstáculos não se eternizam e de que a consciência de homens e mulheres como seres históricos nos impõe um compromisso ético de intervir e construir o mundo. "O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca [...]. Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, à humanização dos homens" (FREIRE, 1987, p. 74).

A luta por humanização funda-se antropologicamente e eticamente no processo de construção desse ser inconcluso, que nos coloca num movimento permanente de procura e busca do conhecimento não só do mundo, mas de nós mesmos. Busca por estruturar a nossa humanidade, busca por *ser mais*. Contudo, a busca por *ser mais* se confronta com inúmeros obstáculos, que se materializam através da necessidade de defesa da própria subsistência.

Diariamente, a população mais pobre se confronta com a necessidade de garantir sua existência, com a defesa da vida, o que faz com que tenha que criar formas de burlar as barreiras impostas por uma sociedade desigual, que naturaliza a covardia, o cinismo, a hipocrisia e que a todo tempo tenta negar sua humanização.

Humanização negada que pode ser exemplificada pela não garantia de acesso a milhões de brasileiros ao processo de escolarização básica. Brasileiros que, na maioria das vezes, são afastados do ambiente escolar por questões de natureza material, seja a necessidade de se inserir precocemente no mercado de trabalho ou a inexistência de escola próxima ao local de moradia. Porém, em meio às condições materiais desfavoráveis, o *ser mais*, como vocação ontológica do ser humano, emerge na teimosia de trabalhadores que, após um dia inteiro de árduo labor, dirigem-se às escolas na busca de concluir o processo de escolarização.

Não raro, suas falas associam o retorno à sala de aula à recuperação de um "tempo perdido" ou à possiblidade de, através da conclusão do processo de escolarização, "poder ser gente". As interdições, os obstáculos impostos pela sociedade letrada estão sempre acompanhados por humilhação, dor, preconceito, discriminação, exploração e sentimento de inferioridade, apresentando uma *aderência* (FREIRE, 1987) aos valores desumanizantes presentes em nossa sociedade, na qual se deprecia o *saber de experiência feito* e as múltiplas formas de educação, e se supervaloriza como espaço de construção de saberes apenas o processo de escolarização.

Ao mesmo tempo que inviabiliza o acesso ao processo de escolarização da classe trabalhadora, a sociedade capitalista promove a desqualificação social daqueles que não o concluíram. Isso faz com que as pessoas que não tiveram o direito de acesso à escolarização garantido sejam colocadas no lugar de *ser menos* e reproduzam o discurso dominante de que não se pode *ser* sem *ter* e de que, para *ser alguém*, é preciso *ter* um diploma.

Com Freire, vemos que "a estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se 'formam'" (FREIRE, 1987, p. 32). O que, muitas vezes, faz com

que, para além de reproduzir discursos de se verem enquanto seres inferiores, os jovens e os adultos trabalhadores que não concluem o processo de escolarização se sintam como seres inferiores. Como se a ausência de autonomia com a leitura e a escrita os fizesse menos humanos e, portanto, menos merecedores de respeito e dignidade.

Contudo, o processo de opressão e de silenciamento da classe trabalhadora não se faz sem contradições e resistências, pois, ao mesmo tempo que a discussão sobre o *ser menos* está presente, o *ser mais* emerge como vocação ontológica do ser humano e impulsiona aqueles que tiveram seu direito ao processo de escolarização negado a lutar por esse espaço. Mesmo com corpos e mentes cansados, depois de um dia de intenso trabalho, muitos trabalhadores buscam a escola, não apenas como espaço de obtenção de uma certificação exigida pelo mercado de trabalho, mas também como parte do seu permanente processo de busca de *ser mais*.

Cabe destacar que a busca do *ser mais* não se dá no isolamento, por movimentos individuais, mas no coletivo. A fala de Antônio, um adulto trabalhador da construção civil[1] em processo de escolarização, exemplifica bem isso: *Ver nossa turma reunida é muito bonito. Um diz não sei fazer isso, o outro vai e ajuda. O importante é essa relação.* Antônio deixa claro a força do coletivo, da colaboração para o crescimento de todos. Mais do que espaço para se alfabetizar, a escola se torna lugar de socialização, de identidade, onde é possível criar espaços de troca e solidariedade.

Se o desejo de aprender os leva para a sala de aula, a escola como um espaço de encontro, onde falam, ouvem, desabafam, riem, também parece contribuir para que nela permaneçam e busquem *ser mais*, e possam romper com a *cultura do silêncio* (FREIRE, 2001b) e imprimir uma prática pedagógica que tenha o diálogo como princípio do ato educativo.

1 A fala desse adulto trabalhador da Construção Civil em processo de alfabetização foi retirada do corpus de análise da dissertação de mestrado da autora, *Virando massas, descobrindo palavras, misturando saberes: operários, professora e pesquisadora em construção*, defendida na Universidade Federal Fluminense, no ano de 2002 (MOURA, 2002).

O diálogo como princípio do ato educativo

Em sala de aula, desenvolver uma prática dialógica possibilita ao educador não só falar e ser ouvido, mas principalmente ouvir. Ouvir as muitas vozes dos trabalhadores que, quando são silenciadas, silenciam também diferentes culturas e modos de conceber e viver a vida. Isso implica romper com o que Freire chama de *cultura do silêncio*, à qual são ideologicamente submetidos. "Cultura do silêncio em que as classes se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser" (FREIRE, 2001b, p. 59).

Romper com a *cultura do silêncio* implica estimular os educandos a expressar verbalmente suas opiniões, a dizer a palavra. Não a palavra oca, inautêntica, livre de significado, mas a palavra encarnada, prenhe de sentido, manifestação da expressão humana. Isso nem sempre é uma tarefa fácil no ato educativo, pois, educados numa perspectiva de *concepção bancária* de educação, na qual suas vozes, assim como seus saberes e sua cultura, são negadas, esses estudantes aprenderam que, na escola, existem uma pessoa autorizada a falar para "transmitir" o conhecimento e outras destinadas a escutar atentas para "absorver" tudo que é repassado.

A construção de uma prática dialógica pressupõe a ruptura com a *concepção bancária* de educação, que vê os educandos como meros receptáculos de conteúdo, como aqueles que nada sabem e que, portanto, devem ser silenciados para que possam ouvir o conhecimento de quem é legitimado, como objetos do processo educativo e não seus sujeitos. Contrapor-se a essa perspectiva implica problematizar a realidade e compreender os educandos e educadores como seres de busca, inacabados, em permanente processo de transformação. A problematização nos auxilia a construir a curiosidade epistemológica e a abordagem crítica, que concebe a produção do conhecimento e não a mera reprodução. Com Freire, vemos que o conhecimento

> exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em rein-

> venção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo, e ao reconhecer-se assim percebe o "como" de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeito e não de objeto. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isto mesmo, é que no processo de aprendizagem só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar aprendido-apreendido em situações existenciais concretas (FREIRE, 2011, p. 28-29).

Contudo, os educandos, quando estimulados a se posicionar como sujeitos e dizer a sua palavra, muitas vezes resistem e só libertam a voz quando sentem confiança no ambiente escolar, quando percebem que serão verdadeiramente ouvidos. Suas vozes alimentam o diálogo necessário não só à prática educativa, mas também à vida, e trazem novos olhares, instigando educadores a compreender a forma como interpretam o mundo e teimosamente constroem sua existência.

O diálogo, para Freire, coloca-se como uma postura necessária diante do mundo, dos outros e do próprio conhecimento. O movimento de falar *com* e não falar *para* mostra sua potencialidade ao partir da problematização do homem e seu estar no mundo e acaba por reafirmar seu processo de humanização e sua incompletude. Ao problematizar as diferentes *leituras de mundo* (FREIRE, 2001a) e explicitar diferenças e divergências, a prática dialógica nos auxilia na construção da abordagem histórico-crítica, que vê o ato educativo inserido na realidade, como espaço de produção do conhecimento, e não de sua mera reprodução.

Contudo, ao trazermos essa discussão para a escola, também encontramos resistência. Ao enfatizarmos a importância do respeito e da incorporação da multiplicidade de saberes da classe trabalhadora aos processos educativos, entramos na disputa do currículo escolar, que é território de conflito e poder (ARROYO, 2013). A discussão se torna ainda mais complexa quando entendemos que não é possível tratar a multiplicidade cultural, presente naquele espaço, como algo homogêneo, tampouco romantizá-la, uma vez

que ela também é um campo de luta e contradição, em que estão presentes inúmeros embates entre distintas concepções de homem e de mundo.

O diálogo como princípio educativo no espaço escolar nos convida a construir diferentes interpretações dos dilemas encontrados na prática pedagógica. Não raro, algumas posturas que aparentemente podem ser vistas como forma de alienação ou conformismo podem estar carregadas de movimentos de resistência. Assim, o diálogo nos auxilia a entender a lógica com a qual os educandos constroem a vida, e isso pode nos possibilitar não só maior qualificação nas intervenções pedagógicas, mas, acima de tudo, melhor compreensão da forma como produzem seu processo de humanização.

Considerações finais

O grande valor do legado freireano é a capacidade que tem de nos instigar a pensar a educação como um ato político no tempo presente, identificando suas diferentes lutas e possibilidades de resistência. Suas obras nos trazem indagações, na busca de ler o ato educativo inserido na realidade e compreender as causas materiais, formais ou instrumentais às quais estão sujeitos os oprimidos e o próprio ato educativo. Quais as atuais formas da relação opressor x oprimido? Que papel o processo de escolarização cumpre na sociedade atual? Quais instrumentos temos para construir uma identidade de resistência? Que elementos precisam estar presentes numa prática educativa que se pretende emancipatória?

Essas são indagações que nos levam a mais do que romper com os discursos fatalistas que apresentam o mundo como espaço de seres "adaptados" ao que existe como destino predefinido e que proclamam o fim da história ou o fim das utopias. Elas nos impulsionam a viver o ato educativo em sua plenitude e a fazer dele nossa forma de intervenção no mundo, contrapondo-nos às injustiças sociais, concebendo a prática educativa como a "prática da liberdade", no sentido da emancipação não só individual, mas fundamentalmente coletiva. Se "o mundo não é, ele está sendo" (FREIRE, 1996, p. 76), aceitemos o convite de Gonzaguinha e *Vamos lá fazer o que será*.

Referências

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 13-24, jan. 1997.

GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOURA, Ana Paula de Abreu Costa de. **Virando massas, descobrindo palavras, misturando saberes**: operários, professora e pesquisadora em construção. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. História, educação e transformação: tendências e perspectiva para a educação pública no Brasil. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **História, educação e transformação**: tendências e perspectiva para a educação pública no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 9-31.

Actualidad, legado del pensamiento pedagógico de Paulo Freire en contextos de pandemias

Enrique Bambozzi

El presente texto intenta traducir en la escritura la participación dialógica mantenida en el sentido panel organizado por el Programa de Posgrado en Educación "Procesos Formativos y Desigualdades Sociales" de la Facultad de Formación de Profesores organizado por la Universidad del Estado de Río de Janeiro e invitado por la colega y amiga Dra. Anelice Ribeto y equipo de trabajo. Este panel se inscribió en el marco de la conmemoración de los 100 años del natalicio de Paulo Freire y nos permitió intercambiar ideas, posiciones, miradas con colegas de distintas latitudes de la Región pero comprometidos desde una enunciación Latinoamericana. Se expondrán a manera de ensayo algunas de las reflexiones compartidas en este evento.

Introducción

La primer reflexión que compartimos era acompañar el agradecimiento de la invitación no sólo a un evento académico, social, político sino principalmente agradecer un espacio para pensarnos, reconocernos, re visitarnos en nuestras historias pero no desde una mirada romántica del pasado sino por el contrario, desde la intención política y pedagógica de reconocer huellas, legados, presencias del pensamiento freireano con potencialidad comprensiva y transformadora para seguir

enunciando desde Latinoamérica una educación emancipadora, crítica y desde la perspectiva de los derechos humanos.

Cabe destacar que esta participación /exposición estuvo mediada por imágenes que intentaron complementar las limitaciones propias de las palabras. En este ensayo hemos optado por incluir algunas de ellas a los fines de dar contexto de la mejor forma posible a lo presentado oportunamente.

Primer Imagen: LA MIRADA DE FREIRE

Presentamos a Freire "no como un autor que se acaba en sí mismo" sino como un maestro (en el sentido inspirador del término) que opera como un pretexto, una excusa, una provocación, un desafío a ir más allá de él mismo, a (como nos enseñaba él mismo) no repetirlo sino re inventarlo (quizás podamos tramar en algún momento alguna articulación con aquel "inventaos o erramos" del maestro Simón Rodríguez).

Por lo expuesto, esta imagen de un Freire que en su mirada sostiene esa Pedagogía de la Pregunta, de la problematización, de la denuncia pero también del anuncio, de una pedagogía que en sus propuestas esté a la altura de sus críticas corriéndose de una mirada "contemplativa" para comprometerse en la acción, en la intervención, en la praxis. Un Freire, un autor, una mirada que nos interroga, que no podemos esquivar y que espera una respuesta, no cualquier respuesta.



Imagen 1: ALGO DE MI PROPIA HISTORIA CON FREIRE

El primer acercamiento a Freire está inscripto en el reconocimiento de nuestra propia historia reconocida en la participación de experiencias de alfabetización de jóvenes y adultos, en grupos juveniles, y luego en la elaboración de la tesis doctoral en donde elegimos sostener la pregunta acerca de la especificidad del pensamiento freireano como pedagogía latinoamericana. En este trabajo, desarrollamos la originalidad de esta pedagogía como crítica social, la superación del reproductivismo, la no inscripción de su planteo en los movimientos de desescolarización como así también el concepto de Identidad Latinoamericana desde una perspectiva relacional. Tuvimos la oportunidad de compartir una estancia en el Centro Vereda de San Pablo, conocer al autor y también a Moacir Gadotti quien tuviera el gran gesto de prologar la tesis en su versión adaptada a libro por la Universidad Nacional de Córdoba.

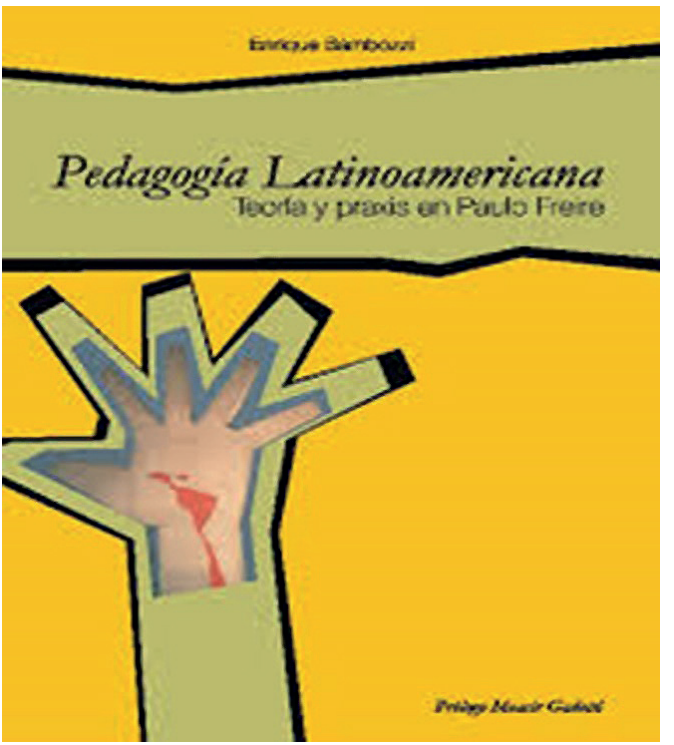


Imagen 2: PEDAGOGÍA SEMINAL, DE LAS RAÍCES EN FREIRE

En aquella mirada que mencionamos antes, asumimos un posicionamiento que es pensar al autor, sus ideas, su legado no desde una cuestión sentimental, anecdótica, o al decir de Laclau como un significante vacío que opera como obstáculo epistemológico sino por el contario como una Pedagogía Seminal que hunde sus raíces en la propia realidad, en el tiempo y espacio histórico que le toca para analizar, reconocer, potenciar lo que esta misma realidad puede transformar en una línea de humanización, justicia, derechos. Es decir, una pedagogía que se reconoce desde una herencia material y simbólica viva, actual y que se proyecta desde una educación filiada con y en su historia, en su presente, filiada y no alienada lo que significa comprender a todos los actores, no sólo a los que ocupan la escena pedagógica, como actores históricos, culturales, de la praxis.



Imagen 3: UNA PEDAGOGÍA QUE TRASTOCA, ROMPE, DESCOLOCA

Entendemos que un legado sustantivo del pensamiento pedagógico y socio político de Freire es asumir las posiciones del campo social desde una perspectiva relacional entendiendo a las mismas como construcciones históricas en el marco del juego, conflicto de intereses, disputas que desde lugares "marginales" tienen por objetivo legitimar nuevas perspectivas, otros lugares de enunciación, otros puntos de partida. En definitiva, otros y nuevos orígenes, nuevas genealogías que desde una pedagogía de la problematización cuestiona esencialismos o naturalizaciones. La propuesta Freireana habilita nuevas formas de conocer, de ser y estar en el mundo en varios sentidos

Con relación a este cambio del punto de partida o lugar de enunciación, emerge la necesidad de problematizar el concepto de identidad latinoamericana como categoría lineal, única, legítima, fundada y fundante de una vez y para siempre, de pensarnos como sujetos/pueblos homogéneos, subdesarrollados al reconocimiento de identidades diferentes, variadas, dignas, valiosas todas. En términos educativos, del reconocimiento de las diferencias para homogeneizar y uniformar (oprimir) al reconocimiento de las diferencias para potenciarlas y dignificarlas. No para tolerarlas sino como condición de posibilidad de construcción de una convivencia social democrática.

En el pensar freireano, todos nacemos personas dignas pero ese reconocimiento, esa dignificación, ese proceso de humanización no es un proceso natural sino que es una construcción histórica, se conquista, se milita y desde aquí se entiende el proceso de concientización, como praxis histórica.

Así este proceso le confiere a la educación un carácter problematizador (desnaturalizar causalidades que naturalizan/legitiman la opresión), tarea que sigue siendo esencial en esta sociedad en pandemia. Así, este proceso concientizador traduce las particularidades de una pedagogía seminal, filiatoria e histórica.

La Pedagogía (del Oprimido, de la Esperanza) – como campo de conocimientos – es inscripta en el pensamiento freireano como crítica social superando, desde el origen, reduccionismos asociados exclusivamente a lo didáctico/metodológico. Entendemos a la pedagogía freireana en oposición a la noción de campo disciplinar universal, homogéneo, prescriptivo para inscribirse como denuncia social, pedagogía de la denuncia de las formas

sociales opresoras, inhumanas que los sistemas educativos modernos traducen, legitiman, refuerzan, reproducen, sostienen. Consideramos central la comprensión de esta tesis porque en ella se juega el sentido de los efectos políticos de esta pedagogía que resiste su encasillamiento a un campo exclusivamente metodológico-tecnisista - instrumental.

En este sentido, la ruptura que genera el pensamiento freireano lo podemos observar en el descentramiento que genera de algunas de las estructuras fundacionales de la pedagogía moderna y a cuyos efectos denuncia.

El niño a escolarizar que ocupaba el centro de la gramática pedagógica es reemplazado por un adulto sujeto de la alfabetización.

El conocimiento (ya elaborado) y personalizado/ubicado en la posicióndel del maestro (sostén de la educación bancaria) es reemplazado por un universo vocabular construido con aquel sujeto que se consideraba un ignorante es decir "el no saber como ámbito de construcción de conocimientos".

El tiempo espacio de la escolarización como único ámbito legítimo para aprender es problematizado y atravesado por el mundo de la vida de la educación popular, la recuperación de los saberes populares.

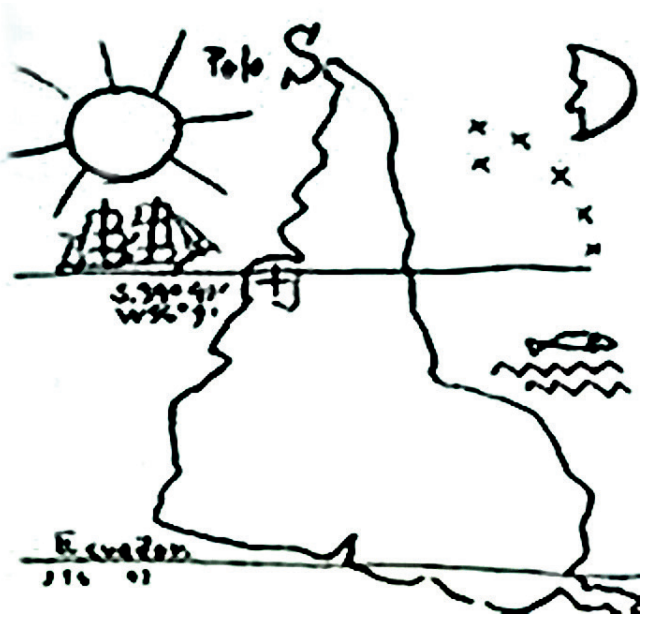


Imagen 4: EDUCACIÓN Y POLÍTICA

Entendemos que un punto central de la propuesta freireana y que todavía sigue generando intensos debates se vincula a lo que definimos como los efectos políticos de la educación que en definitiva se traduce en el interrogante acerca de la redistribución del capital simbólico y su impacto en la distribución del capital económico que es lo que construye una sociedad justa.

Entendemos que aquí está el verdadero significado de una educación crítica, emancipadora orientada en la construcción, formación de sujetos históricos, comprometidos en la construcción de sociedades democráticas, dialógicas, sujetos de derechos y deberes.

En este legado reconocemos aún muchas deudas sin saldar en esta Latinoamérica que sigue mostrando antes y durante la Pandemia sus desigualdades e injusticias.



Imagen 5: HOMEM SENDO ALFABETIZADO NO CÍRCULO DE CULTURA DO GAMA, EM SETEMBRO DE 1963.

Para cerrar y seguir pensando

Recuperar el legado del pensamiento freireano es seguir construyendo espacios socio educativos que nos vuelvan a un horizonte común, colectivo, digno con centralidad en lo público y lo democrático. Esperamos estar a la altura de aquella pedagogía de la pregunta pero también de la praxis transformadora.

Esperamos que el legado freireano siga siendo transmitido críticamente en nuestras aulas, en nuestros Barrios, en nuestros centros populares y que las juventudes latinoamericanas se lo apropien de manera crítica y creativa para que disputen para ellas y para las nuevas generaciones, una herencia, una Latinoamérica más solidaria y justa.

Las Universidades y sus actores tenemos gran responsabilidad en esta construcción, entendiendo a la educación como bien público y social.

Referências

BAMBOZZI, Enrique. Pedagogía Latinoamericana: teoría y praxis en Paulo Freire. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, 2001.

_____. Escritos Pedagógicos. Córdoba: Editorial El Copista, 2005.

Encontros entre uma professora caminhante e o pensamento de Paulo Freire na América Latina

Sara Busquet

Caminhar...

O presente texto tem intenção de narrar encontros que me atravessam para problematizar a Educação na América Latina e o pensamento de Paulo Freire nesse território. Para isso, busco em Paulo Freire a possibilidade de pensar a Educação e os tempos de (pós)pandemia desde uma pedagogia da esperança. Ademais, quem caminha comigo neste texto para pensar junto?

Desde 2015, caminho junto a um grupo composto em sua maioria por mulheres. O fio que inicialmente nos une é a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse grupo é o Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação da FFP-UERJ, coordenado pela professora Anelice Ribetto. Mulheres, estudantes de Pedagogia, professoras da FFP-UERJ, gestoras da Educação, professoras da escola básica e famílias, principalmente mães, das pessoas ditas com deficiência.

No Coletivo, problematizamos a forma como o outro habitualmente é narrado na educação especial: desde uma perspectiva marcada pela falta, medicalizada e judicializada.

Nesse contexto, produzi a pesquisa de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, com Bolsa de Mestrado da FAPERJ durante um ano. Importante ressaltar a bolsa de pesquisa, pois a pesquisa teve incentivo de recursos públicos e, como devolutiva social e ato político, preciso continuar produzindo academicamente. O título da dissertação é: "Biografemando um encontro: cartografia de uma experiência entre um estudante e uma professora de Apoio Educacional Especializado em uma escola pública do Município de Niterói". Pensando com Kohan, "se a educação tem a ver com a vida, como então uma vida educadora poderia ficar quieta, no seu lugar, sem se entrelaçar com outras vidas?" (2019, p. 145). Seguimos caminhando juntas, atualmente participo do Coletivo como professora da escola básica.

Sou Professora de Apoio Educacional Especializado da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Atuo em uma escola no Morro do Castro, que fica entre São Gonçalo e Niterói. Neste texto, também irei caminhar com Freire (2013) e Kohan (2019) para pensar o que nos tem atravessado atualmente em tempos de (pós)pandemia e também antes deles...

Primeiros passos...

Viajar, para um viajante, não é apenas proveitoso,
mas necessário: como pensar uma educação mundana sem andar pelo
mundo, sem se expor às suas diversidades e diferenças?

Walter Kohan

Durante o Curso de Pedagogia, participei do VIII Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros, maestras, educadores y educadoras que hacen investigación, transformación e innovación desde su escuela y comunidad, no México, em 2017. Encontro este que me atravessou para pensar a Educação na América Latina e o pensamento de Paulo Freire nesse território. Pensando com Kohan (2019), disponibilizei-me, coloquei-me exposta ao mundo, ao México, a uma América Latina que eu ainda não havia pensado. Talvez meus primeiros passos por esses caminhos...

De início, logo no aeroporto, me senti estrangeira. Era 06 de julho de 2017. Espanhol! Tudo em espanhol... Eu pouco conhecia do espanhol falado... Conhecia o espanhol portunhol que Anelice, minha orientadora, fala. Eu sabia que estava indo viajar para um lugar em que se fala espanhol. Poderia ter aprendido, ter pesquisado na internet.... Poderia... A proximidade do espanhol com o português me deixou em uma certa zona de conforto de "chegando lá eu me viro". Primeiro fiquei com um certo desconforto, pois saí do meu lugar de falante do português e fui para um lugar de fora, de estrangeira. Aos poucos fui me acostumando ao espanhol, mas ainda assim estranhava...

Entretanto, tive sorte. Acho que é sorte mesmo o nome que podemos chamar aqui. Estava acompanhada de professoras andarilhas nessa viagem. Não estava só. Professoras com quem muito aprendi e que caminharam ao meu lado. Ainda caminham comigo. Não apenas um caminhar de estar perto, de fisicamente habitar o mesmo espaço, mas professoras andarilhas que se atentam ao território, caminham atentamente, que em suas aulas nos levam em viagens por tantos espaços, em seus textos deslocados que nos colocam a pensar e a nos movimentar... Assim como o andarilho da utopia, Paulo Freire...

> Assim, para Paulo Freire, viajar vai se tornando, desde jovem, uma forma de viver: viajar de trem, mas também viajar de livraria em livraria para depois viajar pelos livros dentro de uma livraria; viajar numa biblioteca, ou em casa, entre os livros, de um livro para o mundo e do mundo de volta para o livro, e viajar também entre as ideias e as vidas presentes nos livros e dentro de cada um deles (KOHAN, 2019, p. 146-147).

Inicialmente, eu estava, nessa viagem, na companhia de: Anelice, professora, andarilha argentinabrasileira, AneLatina; Filé, professor flamenguista andarilho; Mairce, com seus cabelos e batom vermelhos que vibram como nossa América Latina; e Jacqueline.

Jacqueline Morais, professora que andarilhou atentamente com a América Latina.

Em minhas primeiras horas no México, Jacqueline, em um gesto de cuidado, vendo minha expressão de perdida, me aconselhou, olhando em meus olhos e com sua voz doce: "Se você não conseguir entender o que eles estão falando, peça para que falem mais devagar, *despacio*, *despacito*". Peguei essa frase para mim e penso que a carrego comigo até hoje. Andar mais devagar, prestar mais atenção, esperar, tentar falar devagar e novamente...

E me sentindo ainda nesse lugar que não é meu, chegou o dia da abertura da Rota Pedagógica em que me inscrevi. Oito de julho de 2017. A abertura da rota Pedagógica que experienciei. Ruta Pedagógica Valle de México – En el ombligo de la luna – Investigar para la transcendencia del ser.

Antes de começar a abertura, estávamos conversando em português: Thayssa, André e eu. Os únicos brasileiros inscritos nessa ruta. De longe, um grupo estava nos olhando e comentando algo... Duas meninas e seu pai se aproximaram de nós e começaram a conversar conosco. As meninas queriam nos ouvir falando em Português.

Thayssa fez uma outra proposta às meninas: que elas dissessem as palavras que queriam aprender, e nós iríamos dizê-las em português. Elas aceitaram e começaram a falar várias palavras: rojo, película, lentes... Com nosso portunhol e com muita vontade de conversar, fomos compondo nossa conversa... fiando as palavras e seguindo juntas. Seguimos, naquele momento, conversando uma língua nossa, entre nós. Levando, assim, o Brasil para as meninas, e elas trazendo o México para nós. Conversamos juntas. Nesse entrelugar, entre espanhol e português, nossa conversa se fez.

Durante a abertura, toda em espanhol, as professoras falavam muito sobre a América Latina, sobre sermos hermanas e hermanos... Começo a me deslocar desde um lugar de fora... Meus pensamentos foram me deslocando, matutando... Latino-americana... eu!

Então, tivemos o delicioso dia 09 de julho de 2017! Fomos almoçar na casa dos pais da professora Tania. Maravilha! Algo me chamou muito a atenção: fui agradecer à mãe de Tania pela deliciosa recepção e pela comida divina. Ela me perguntou de onde eu era e respondi, arranhando

em meu portunhol, "Brasil". Ela respondeu: "No conozco". Depois me perguntou o que falamos no Brasil e eu disse "Português". Ela me disse "Portugués!? No conozco... No sé esta palabra". De início fiquei impressionada por ela não nos conhecer... depois pensando percebi algo: como me acho tão significante, não é? Não pensei em outras possibilidades de pensamento... de vida. Ainda tive um olhar colonizador, acho eu. Talvez uma perspectiva etnocentrista de minha parte pensar que todas as pessoas conhecem o Brasil... "Ainda mais em um mundo tão globalizado", fiquei pensando naquele dia... Me desloquei! A viagem em que estava me desestabilizou mais uma vez, não apenas fisicamente, mas para pensar mais sobre aquilo que penso com o mundo...

> Assim, viaja-se para aprender, para sair do lugar e para compreender, com o corpo inteiro, o que só viajando e nos expondo ao que não nos resulta familiar pode nos ajudar a ver o que não conseguimos ver quando ficamos dentro de casa. Viajar não apenas para perceber as outras vidas, mas também para entender melhor a própria vida (KOHAN, 2019, p. 145).

Também nesse dia recebemos nossa mochila pedagógica! Havia um material com todas as atividades que iríamos fazer e com os objetivos da Ruta. A ruta pedagógica na qual me inscrevi tinha como objetivo promover o desenvolvimento das capacidades dos atores sociais para enfrentar os desafios educativos de seu contexto, para promover a emancipação dos estudantes a partir do respeito pela interculturalidade, com base nos saberes ancestrais e com um posicionamento da professora e do professor no contexto ético e político.

Lindo dia! Dez de julho de 2017! Logo cedo pela manhã fomos para uma escola particular no município de Coacalco de Berriozábal... Fomos recebidos com apresentações de dança dos estudantes e com uma palestra sobre o sistema educacional do México. Logo após, fomos conhecer a escola e participamos de uma feira multidisciplinar que estava acontecendo na escola.

Após isso, fomos para as salas para participarmos de *conversatórios*, rodas de conversa que foram divididas por diversos temas. Estávamos nós,

integrantes da rota, e professoras e professores do município que estávamos visitando. A ideia era respondermos a perguntas orientadoras... conversarmos... No *conversatório* de que participei, conversamos sobre movimentos pedagógicos alternativos, o papel da professora orientadora na universidade e a potência de tecermos redes de conversar com nossas experiências educativas. Percebi que nossas realidades na América Latina são muito parecidas.

Após passarmos o dia nessa escola, conhecemos o Centro Ecoturístico y de Educación Ambiental Sierra de Guadalupe. Esse centro tem um núcleo educativo que desenvolve, entre outras atividades, oficinas com as escolas e visitação ao Santuario de las Luciérnagas (Santuário dos vaga-lumes). Após conhecermos o local do centro educativo, fomos até a estrada onde ficam os vaga-lumes. Como éramos muitos, acabamos falando muito também. Falávamos alto. Não estávamos vendo os vaga -lumes. Onde estavam? Cadê? Eu pensava... Até que a pessoa que estava nos guiando nos disse que seria necessário ficar mais em silêncio, parar, prestar atenção ao nosso redor para que assim pudéssemos viver o lugar e ver os vagalumes....

Para vivermos aquele momento, era necessário parar. Não adiantava para nós apenas caminhar por aquela estrada, precisamos deslocar a forma como estávamos caminhando. Pensando com Kohan (2019), "importa não só viajar, mas também a forma de fazê-lo. O andarilho viaja atento ao caminho, disposto a mudar o mundo se o caminho requer" (p. 147). Ouvir, escutar mais devagar, calar. E foi o que fui fazendo aos poucos... Calei, parei, me coloquei atenta ao caminho... Escutei atentamente. Escutei cada pássaro, cada voz dos meus colegas da rota pedagógica. Pisei o chão com toda a atenção e caminhei pela estrada dos vaga-lumes... Caminhei, caminhei... O chuvisco molhava meu rosto, e começamos a ver: luciérnagas! Mira! Olha! Elas estavam lá... lindas... mágicas... A noite foi caindo, e elas apareciam ainda mais.

Dia de muitos sorrisos: 11 de julho de 2017!

Na parte da manhã visitamos a Escuela Municipal Primária "Lic. Benito Juarez". Fomos recebidos com muita alegria! Cada turma estava

com várias bandeiras de cada país, que os estudantes fizeram. Eu me emocionei... Após a fala da professora Tania (que é professora dessa escola e estava na organização da ruta pedagógica), as crianças comeram a pedir autógrafos para nós. Fiquei ali conversando com as crianças... Tiramos fotos, escrevi (em português) em seus cadernos...

Após esse momento, tomamos café da manhã na escola e depois nos dividimos em grupos para conhecer como as professoras do primário (relativo ao nosso Ensino Fundamental I) trabalham filosofia em suas aulas. A experiência pedagógica de "Filosofía para Niños" através das comunidades dialógicas é um espaço do pensamento e sentimento dos estudantes. Lembro-me de uma frase de Freire quando penso nessa experiência de Filosofia para as crianças: "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2013, p. 95). Pensando com Freire (2013) que, assim como a libertação, a educação também acontece em comunhão. Os homens (e mulheres) se educam em comunhão. Ao contrário da educação bancária, na qual existe um ser (professor/a) que "educa" impondo seus saberes, conhecimentos e valores.

Aliás, não apenas os homens, mas também as mulheres, as crianças, as travestis, as trans, os trans, as idosas, os idosos, os adolescentes, as pessoas com deficiência, qualquer vivência e existência de vida... O próprio Freire (2013), em seu reencontro com a Pedagogia do Oprimido no livro *Pedagogia da esperança*, fala sobre o assunto e o quanto precisamos deslocar o pensamento dessa lógica machista:

> Agora, ao escrever esta Pedagogia da esperança, em que repenso a alma e o corpo da Pedagogia do oprimido, solicitarei das casas editoras que superem a sua linguagem machista. E não se diga que este é um problema menor porque, na verdade, é um problema maior. Não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-lo menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque mulher não é classe social (FREIRE, 2013, meio digital).

Pensando ainda sobre esse dia... Na parte da tarde, conhecemos o Centro de Desarrollo de las Inteligencias com a professora María de la Luz. Ela oferece aulas particulares de reforço de acordo com práticas montessorianas. Assim como na escola municipal, percebi que as crianças estão investigando, perguntando, debatendo...

O local estava enfeitado com as cores de cada país que estava participando da rota pedagógica, e, como na escola que conhecemos de manhã, as crianças haviam pesquisado sobre cada país que os visitava. E outra vez: sorrisos!

Na parte da noite, tivemos uma conferência sobre o papel do docente latino-americano, na qual um representante de cada país falou sobre a situação do país e como tem sido a atuação da professora em cada realidade. Percebi que em cada país que estava na rota (Argentina, México, Peru, Colômbia, Brasil, Equador) as professoras têm resistido contra políticas neoliberais. Pensando com Kohan, "cada viagem é uma oportunidade de intensas trocas com os que vivem a realidade do lugar" (2019, p. 148). Juntas e juntos fomos cambiando e conhecendo as realidades de cada país que ali estava... Conversamos também sobre o registro do nosso cotidiano na escola para pensarmos com nossas práticas, trocarmos experiências e nos fortalecermos em redes de professoras latino-americanas.

Alguns dias se passaram e chegamos a 15 de julho de 2017, último dia da Ruta Pedagógica Valle de México... Visitamos a Escuela Normal Rural "Lázaro Cárdenas del Río", de Tenería, que é uma escola viva, de resistência, que trabalha sob uma perspectiva emancipatória, com posicionamento político de resistência contra políticas neoliberais que atacam a educação. A escuela segue resistindo mesmo com escassos recursos econômicos e falta de investimento do poder público. Resistência... Formação... Pertencimento... Luta...

Tivemos um momento em que nos dividimos em grupo para refletir sobre a rota pedagógica de que participamos e para escrever juntos um relatório. Foi um exercício interessante de ser feito, pois pensamos juntos, escrevemos juntos e refletimos sobre os efeitos daquilo que nos atravessou durante a Rota Pedagógica Valle de México.

Então, de 17 a 21 de julho de 2017 tivemos a segunda parte do VIII Encuentro Iberoamericano de Professores e Investigadores que fazem pesquisas desde suas escolas. Depois de uma semana na rota pedagógica, começou o encontro entre todos as pessoas que participaram em outras Rotas Pedagógicas em diversos outros estados do México. O encontro tem uma configuração outra da que estava acostumada a participar. É composto essencialmente por mesas de trabalho, onde os grupos discutem perguntas norteadoras de acordo com os eixos de seus trabalhos, escrevendo um relatório ao final.

O encuentro... resistência... cambiar... compartilhar... trocar... registrar... pensar junto, estar junto. Uma viagem, deslocamentos em mim... Os efeitos dessa viagem me afetam até hoje, reverberam em minhas práticas, em minha vida.

Seguir caminhando em tempos de distanciamento social...

Kohan (2019) me fez pensar em um de seus textos que uma educadora cria condições de caminhar em um tempo presente e de presença. Penso que esse gesto é algo que necessito exercitar ainda mais no contexto presente. Atualmente, ainda enfrentamos o vírus da COVID-19. Em tempo (pós)pandêmico, o distanciamento social se faz ainda necessário. A maior dificuldade que ficava todo dia me martelando na cabeça no início da pandemia do coronavírus, em março de 2020, se fez presente constantemente: como fazer escola sem a presença física nela?

Então, com essa frase martelando, seguimos nos inventando na escola com um gesto imprescindível: presença. Estar presente. Caminhar, mesmo que cada um em sua casa e preservando sua própria vida, porém juntas e juntos.

Sábado estávamos na escola, teve uma apresentação sobre o Dia Internacional das Mulheres. As estudantes dançaram e cantaram a música "Dona de mim", da cantora Iza – ensaiamos algumas semanas para esse

momento. Elas se apresentaram lindamente na reunião de responsáveis que ocorreu nesse dia. No mesmo dia, um anúncio: escolas deverão fechar a partir do dia 16 de março por conta da pandemia do coronavírus.

No início da pandemia, me vi perdida. Me faltava o chão. O chão da escola, o chão da rotina, o chão do saber o que acontecerá no dia seguinte, mesmo que antes não pudéssemos prever nada. Só que a pandemia nos colocou radicalmente com a face virada para isso: a vida é imprevisível. Entretanto, como nos diz Freire (2013), precisamos continuar!

Aos poucos fomos nos organizando no ensino remoto emergencial, e foi aí que a pandemia escancarou situações que antes já estavam lá, mas das quais não me dava conta. Entre outras situações, cito algumas delas: as e os estudantes, em sua maioria, não têm acesso à internet no Morro do Castro. Como fazer para nos comunicarmos? O almoço, a janta e o café da manhã de muitos das e dos estudantes é na escola. Alguns estudantes não possuem nem água encanada em casa: como lavar as mãos para não se contaminarem com o coronavírus? E agora?

Percebendo com Freire (2013), como programa muito bem executado pela sociedade capitalista e desigual que vivemos, a desesperança nos imobiliza e tenta nos fazer sucumbir no fatalismo, tenta nos tirar as forças para recriar o mundo em que vivemos. Entretanto, precisamos aprender a ir caminhando dentro das nossas possibilidades e cuidando de nossas vidas, da vida de nossos estudantes, da vida da comunidade escolar, distantes porém atentos e presentes ao que nos estava acontecendo. Como podemos perceber também com Freire,

> não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua (2013, p. 126).

A prefeitura de Niterói disponibilizou cestas básicas para as famílias dos estudantes da rede municipal, que foram distribuídas nas escolas. Para os estudantes que não têm acesso à internet, foram produzidas apostilas para que estudassem em casa em um primeiro momento.

Nosso grupo de Professoras de Apoio Educacional Especializado e Professoras de Sala de Recursos começou a se reunir em chamadas de vídeo para pensarmos: o que fazer neste momento? Atentas ao presente, à pandemia, à vida das e dos estudantes, pensamos em um primeiro gesto: acolhimento. Como estão as e os estudantes? Como estão suas famílias? Como está o Morro do Castro? Criamos um grupo no *WhatsApp* com todos e todas os/as responsáveis das e dos estudantes para, no início, acolher, saber como estavam, caminhar junto a eles, mesmo que distantes fisicamente. O grupo no *WhatsApp* permanece até hoje. A esperança agora é algo que tem nos movido, e estamos percebendo que o mundo pode ser de outra maneira: nossas e nossos estudantes estão recebendo a primeira dose da vacina contra a COVID-19.

> Um educador é alguém que anda, caminham se desloca... Sem um destino final, cria as condições para se encontrar com os que estão fora... num tempo presente, de presença... O educador anda o mundo para mostrar que ele sempre pode ser de outra maneira. Uma educação política parte do princípio de que o mundo pode ser de outra maneira, e, para que o mundo possa ser de outra maneira, o educador anda errando no caminho da educação. (KOHAN, 2019, p. 143)

Por fim, Kohan (2019), na citação acima, me instiga a pensar novamente: o mundo pode ser de outra maneira. No título deste texto escrevi que sou uma professora caminhante... Errantemente, ao fechar este texto, me desloco e caminho, meu pensamento em movimento outra vez: penso que talvez esteja me tornando, tateando, devagar e devagarinho, uma professora andarilha, caminhante...

Percebo o quanto ainda há a andar, a caminhar atentamente... em um movimento constante de vida... viajar nos encontros com livros, filmes, peças de teatro, músicas, pessoas, escolas, bairros, praças... caminhar

mais com Freire, Walter, Vannina, Bruna, Leidiane, Daiana, Vanessa, Arina, Thayssa, André, Marcia, Jacqueline, Lucas, Mairce, Rosimeri, Líbia, Anelice, Filé, Tania, Miguel, Enrique, Andrea, Nilda, Claudinha, Mariel, Maria Tereza, Skliar e tantos mais outres andarilhas e andarilhos que, pensando com Kohan (2019), andam o mundo para dar a ver que ele pode ser de outra maneira. Seguir lutando... Seguir esperançando... Seguir sendo, inventando, deslocando, movendo... Seguir juntas e juntos. Seguir andarilhando com nossa América Latina.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido**.** 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. 1 ed. – Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

O pensamento de Paulo Freire e suas repercussões na formação entre pares: diálogos Brasil-Peru.

Mairce da Silva Araujo
Maria Isabel Gutiérrez Chávez
Regina Aparecida Correia Trindade

1. O Caminhar coletivo – Brasil e Peru

O presente artigo trata de uma experiência compartilhada entre três redes e coletivos docentes de dois países, REDEALE (Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita), do Brasil, e REDENU (Red Desenredando Nudos) e ReDiálogos (reDiálogos: reflexionar, proponer e construir), do Peru, cuja parceria, iniciada em 2015 entre REDEALE e REDENU, e em 2020 com a ReDiálogos, vem se revelando um potente movimento formativo entre pares, alimentado por uma interlocução enxarcada pela multiplicidade de realidades de nossa *latinoamerica* e pelas diferenças e similitudes de experiências, culturas, olhares que nos constituem em nossas pluralidades.

Instituindo uma prática[1] entre os/as docentes que participam dessa parceria, a produção acadêmica sobre a experiên-

1 Ver o artigo ARAUJO, M. S.; CHAVEZ, M. I. G.; OLIVEIRA, D.; FARIA, D. T. B. Diálogos entre docentes brasileiros/as e peruanos/as- formação entre pares em tempos de pandemia. *In*: *Processos formativos em tempos de incertezas*. 1 ed. Niterói: Intertexto, 2020, v.1, p. 38-48. Disponível em https://intertextoeditora.com.br/produto/ebook-processos-formativos-em-tempos-de-incertezas/ Acesso em 02 de agosto de 2021.

cia vivida tem nos levado a optar por escrevermos em português e espanhol, decisão, que a nosso ver, conserva o espírito das interlocuções entre as três redes, que acontecem por meio desses dois idiomas, no esforço para um entendimento mútuo, que para nós mantém vivo o compromisso de fortalecer a construção de uma proposta educacional latino-americana comprometida com a democratização da educação em um sentido amplo e profundo, inspirada pelo desejo de constituir uma comunidade de comunidades na América Latina.

Uma parceria entre redes e coletivos docentes de diferentes países que se inspiram em experiências construídas desde a década de 1980, na Colômbia, a partir do movimento das Expedições Pedagógicas,[2] que, na definição de Ramos, vêm se constituindo "como uma prática de formação de educadores que buscam interrogar seus 'saberes e fazeres e exercitar o desciframiento' (UNDA, 2002) de seus cotidianos a partir do encontro com outras realidades educacionais" (2021, n.p.).

Movimentos pedagógicos que, ao colocar em diálogo docentes de distintos países latino-americanos/as, os/as permitem reconhecer a similaridade de desafios enfrentados em suas práticas cotidianas, demarcadas por políticas educacionais neoliberais heranças de projetos colonizadores que atravessam a América Latina como um todo.

Reconhecer similitudes e construir estratégias comuns é o que revela o documento convocatório (2018) à participação no evento peruano "IV Encuentro Nacional de Colectivos y Redes de Maestras y Maestros, educadoras y educadores que hacen investigación e innovación desde la escuela y sucomunidad", ao apontar que "os educadores e educadoras de diferentes regiões do país participam, criam e recriam

2 As expedições pedagógicas podem ser compreendidas como movimentos de deslocamentos físicos e territoriais de professoras/res latino-americanas/os, organizados pelos/as próprios/as docentes, que buscam constituir e se constituir a partir de modos outros de compreender os fazeres pedagógicos. Os Encuentros de Colectivos y Redes de Maestras y Maestros, educadoras y educadores que hacen investigación e innovación desde la escuela y su comunidad do Peru, guardando a proposta de outros eventos semelhantes, também organizam uma programação que inclui uma expedição pedagógica.

uma organização pedagógica para a construção coletiva de propostas transformadoras e novos cenários que dignifiquem o ser humano como pessoa" (RAMOS, 2021, n.p.).

Os encontros em redes se colocam, assim, "como uma oportunidade de fortalecer a relação existente entre as investigações educativas, a formação docente, o trabalho em redes, a prática cotidiana e a transformação social" (*Ibidem*, n.p.). E, como parte da metodologia de formação em rede, os movimentos pedagógicos e os encontros entre redes e coletivos docentes desenvolvem: a leitura entre pares, as publicações coletivas, o intercâmbio de experiencias e o desenvolvimento de projetos conjuntos.

Como afirma Ramos (2021), em diálogo com Suárez e Argani (2011), "a integração e conexão entre docentes latino-americanos/as organizados/as em rede possui um histórico que articula concepções que foram sendo consolidadas na medida em que os encontros regionais, nacionais e ibero-americanos[3] aconteciam" (RAMOS, 2021, n.p.).

> En este sentido, se tensiona y redefine la identidad docente al posicionarse como productor y portador de saberes pedagógicos, en un proceso colectivo de producción de conocimientos y de desarrollo de otros modos de organización, orientados a la democratización de la escuela. Por otro lado, el trabajo en red favorece diversas formas y vías de encuentro y participación, ya sean presenciales o virtuales (…) que permiten la circulación y la producción colectiva del saber pedagógico (SUÁREZ e ARGANI, 2011, p. 47).

Imbuídas de tais convicções e propósitos, temos fortalecido nossos diálogos com as redes docentes peruanas.

3 Encuentro Ibero-americano de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad", evento de caráter internacional iniciado no ano de 1992, na Espanha, mantendo o espírito das expedições pedagógicas, realizado em uma periodicidade trienal, tendo hoje um registro de oito edições realizadas na América Latina: Mexico, Colômbia, Brasil, Venezuela, Peru, Argentina, México, sendo o último previsto para acontecer na Colômbia em 2020, invibilizado pela pandemia.

Neste artigo, debruçaremo-nos sobre uma questão que emergiu para nós a partir de um projeto de *pesquisaformação,* instituído em 2020, que guardava a natureza da formação em redes de docentes. Intitulado *Memórias da Quarentena – diálogos entre Brasil e Peru,* o projeto que dava continuidade às interlocuções entre as redes de docentes brasileira e peruana se fundou em um momento inédito para nós, diante da pandemia provocada pelo SARS-CoV-19, a COVID-19 e suas variantes, trazendo profundas alterações em nosso cotidiano, em nosso *pensarfazer* laboral e educativo.

As considerações aqui tecidas dão continuidade às reflexões oportunizadas na V edição do *Webnário* Extensão e Comunicação Diálogos com Paulo Freire em tempo de pandemia e pós pandemia,[4] que reuniu uma série de debates a partir do legado freireano e a respeito das possíveis contribuições de seu pensamento para a compreensão deste tempo pandêmico.

Acreditamos que, paradoxalmente, o isolamento/distanciamento social motivado pelas medidas sanitárias impostas pela pandemia nos impulsionou ainda mais ao diálogo, ao desejo de estar junto, de pensar e problematizar, coletivamente, nossas práticas docentes profundamente implicadas, tensionadas, reviradas pelo contexto de temor e medo que se instalava a nível mundial.

A concepção do Projeto *Memórias da Quarentena – Diálogos entre Brasil e Peru*[5] foi um dos caminhos encontrados pelas redes de docentes para alimentar o desejo coletivo de dar continuidade ao movimento de problematização de nossas práticas. Nesse sentido, organizamos en-

4 O Webnário Extensão e Comunicação Diálogos com Paulo Freire em tempo de pandemia e pós-pandemia, coordenado pelas professoras, está disponível no Facebook, no canal Egressos UERJ-FFP, sendo a apresentação a que nos referimos neste texto, intitulada "O Pensamento de Paulo Freire e suas repercussões na formação entre pares: diálogos Brasil-Peru", está disponível em https://www.facebook.com/100002914644597/videos/3846367148803735/ Acesso em 23 de agosto de 2021.

5 Para informações acerca dos projetos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa ALMEFRE e REDEALE e das parcerias com a América Latina, dentre outros, acessar: https://www.instagram.com/almefre_/

contros mensais entre os meses de abril e setembro, com duas horas de duração, pela plataforma Zoom, tendo como articulação inicial narrativas e depoimentos orais de professores/as compartilhando questões da prática pedagógica atravessadas pela pandemia no contexto latino -americano. Em busca de ampliar e aprofundar nossas reflexões, elegemos uma questão orientadora para as conversas: Como Paulo Freire responderia à pandemia?

As respostas à questão problematizadora vieram a partir de diferentes gêneros narrativos: vídeos, desenhos, cartas, músicas, charges etc. A cada encontro, quatro narrativas de cada país eram compartilhadas e comentadas por todo o grupo participante. A metodologia do projeto também envolvia uma relatoria por encontro e um fechamento com a síntese do dia. Com uma média de vinte e seis participantes, entre docentes e estudantes brasileiros/as e peruanos/as, reunidos nas tardes dos últimos sábados de cada mês, falando cada um/a em sua própria língua e desafiando-se a entender a língua do outro, os encontros produziram um acervo constituído por cartas, crônicas, vídeos, poesias, desenhos, fotografias, contos, música, acrósticos, relatos de experiência, além dos diários da quarentena, constituindo-se como um importante registro do processo vivido.

El diálogo entre las redes Brasil -Perú, nace desde un sentimiento de esperanza sueño y utopía inspiradora de en una verdadera comunidad de comunidades en América Latina. Una esperanza que genera tiempo, compromiso voluntad y mirada crítica desde el quehacer humano y quehacer educativo. Dialogar representó un pretexto para hurgar en el pensamiento individual y llevarlo aún pensamiento colectivo desde la diversidad. Recogemos desde este andar a Paulo freire (1970, p.71) quien dice: "!Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión […] El diálogo en este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tu." Desde la pedagogía del oprimido es de esta manera cómo este diálogo se convirtió un camino de pasos y huellas que se va dejando como motivación a otros maestros. Son algunos años de fraterna amistad muchas experiencias que contar, pero muchos sueños por construir.

2. A pandemia como uma questão problematizadora: situações-limite Brasil e Peru

O futuro não nos faz.
Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo.
Paulo Freire

Diante de complexas reconfigurações cotidianas em nossas relações sociais, intensificadas pela pandemia da COVID-19, partimos da afirmação de Paulo Freire (2005) sobre o futuro, não como algo que está determinado e que nos faz, mas sim compreendido como resultado das ações humanas, convidando-nos a perceber a história como possibilidade, e não como fatalidade. Dessa forma, "o homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se" (FREIRE, 2020b, p. 57).

A finales del año 2019, los medios inundaron información relacionada a un virus en la china. Imágenes, datos que se apreciaban como algo muy lejano y sin mayor importancia, en el pensamiento colectivo. Sin embargo, los países comenzaban a tomar algunas previsiones. El año 2020, en Perú se denominó "Año de la Universalización de la Salud". La COVID 19 se expandía vertiginosamente y la OMS, el 11 de marzo de este año, la declara como pandemia global. Todo quedó paralizado ante la mirada de las cifras de contagio en los diferentes países. El gobierno peruano fue uno de los primeros países en cerrar las fronteras y entrar en cuarentena. Había un sentimiento muy positivo ante la responsabilidad de defender la vida y la salud. Sin embargo, los resultados nos terminaron de mostrar que el país Inca, emergente y en vías de desarrollo se desmoronaba en la más cruel crisis sanitaria, económica y política de una débil república peruana. Las víctimas mortales debido a la COVID-19 han llegado 197 944, siendo uno de los países con más muertes por millón. A nivel mundial la ciencia hizo todo su esfuerzo a fin de conseguir la tan anhela vacuna y asegurar el retorno a una nueva normalidad. El año 2021 se presentó en medio de

esta nueva posibilidad de asegurar el mercado y la economía, para ello la vacuna cumple su rol. El Perú en un entramado sueño e inspiración pandémica y postpandemia va a articulando un proceso de recuperación. Sin embargo, el virus sigue su paso, aparecen mutaciones que van tomando nombres del lugar o situaciones que lo determinan. La palabra "resistir" marcó las emociones que la pandemia dejaba en la sicología colectiva.

No bojo da materialidade da existência que emerge da/na sociedade capitalista, em suas *situações-limite* (FREIRE, 2005), que atingem drasticamente tanto o Brasil quanto o Peru, colocamo-nos a refletir sobre as condições da existência humana que nos atravessa neste tempo pandêmico.

É preciso situar a pandemia como reflexo das ações, conscientes ou não, dos homens neste processo de construção da existência humana capitalista e, portanto, da história. Para Mabel Rey,

> El annus horribilis 2020 deja un mundo arrasado por la pandemia del Covid-19 y, expuestas de modo descarnado, todas las fragilidades, miserias y profundas desigualdades acumuladas por un sistema socioeconómico que deteriora la naturaleza, corroe la salud y desprotege a los sectores más vulnerables de la población de todo el planeta, cuya pobreza se profundiza sin cesar (REY, 2020, p. 10).

De acordo com Rey (2020), as questões climáticas, provocadas pelo desgaste constante dos recursos naturais, pela poluição, pelo superaquecimento global, já ameaçavam provocar a curto prazo problemas e riscos à sobrevivência humana, mas, como que de surpresa, o vírus da SARS-CoV-19 chegou antes, na velocidade dos aviões, conforme nos afirma a autora.

Para Rey (2020), há cerca de 40 anos os cientistas já vinham sinalizando o risco de novas transmissões virais em virtude das alterações no ecossistema, como resultado das condições de produção impostas pelo capitalismo, que avança em um desflorestamento massivo, empurrando animais selvagens a se aproximar dos assentamentos humanos, irradiando, assim, novas enfermidades para os seres humanos e animais domésticos.

De acordo com a autora, outra questão que se coloca nessas novas configurações, resultado desse movimento destrutivo do capitalismo, re-

fere-se ao aumento da aglomeração humana nas cidades, algumas sem condições básicas de saneamento e de higiene, e do movimento provocado pela globalização, bem como ao aumento do consumo em virtude dela.

Contudo, mesmo diante desse cenário, o pensamento de Paulo Freire nos convoca à resistência:

> Um dos grandes desafios que temos que enfrentar hoje é essa confrontação com essa ideologia imobilista, a fatalista. Não há imobilismos na História. Sempre há algo que podemos fazer e refazer. Fala-se muito de globalização. Vocês devem ter visto que a globalização aparece como uma espécie de entidade abstrata que se criou a si mesma do nada e frente a qual nada podemos fazer. É a globalização, ponto final. Esta questão é bem diferente. A globalização somente representa um determinado momento de um processo de desenvolvimento da economia capitalista que chegou a este ponto mediante uma determinada orientação política que não é necessariamente a única (FREIRE, 2018, p. 33).

Diante das (re)formulações cotidianas impulsionadas pela COVID-19 e afinadas com a epistemologia freireana problematizadora e crítica, reafirmamos o lugar da pergunta como caminho de conhecimento necessário e crítico, sobretudo diante do isolamento/distanciamento dos corpos e das implicações deste para o enfraquecimento das lutas e da coletividade nesse contexto.

O projeto *Memórias da Quarentena: Diálogos entre Brasil e Peru* foi mobilizado a partir de uma pergunta norteadora: *Como Paulo Freire nos ajudaria a compreender este tempo pandêmico e suas repercussões no processo educativo?* A professora peruana Maria Elizabeth Zavaleta Chang, movida pela questão, respondia:

> El hacer en esta pandemia una experiencia de aprendizaje; de aprender y formularme preguntas de buscar generar la curiosidad tanto en los estudiantes como en los colegas maestros, el estar en un constante diálogo de aprendizaje mutuo en libertad para indagar, investigar, y vivir sabiendo conocer sus emociones y sentimientos; es de aprender a vivir

> la pregunta; vivir la investigación, vivir la curiosidad y conocer su experiencia de aprendizaje del estudiante (Narrativa, CHANG, 2020).

Paulo Freire (2019, p. 75) afirma que "a existência humana é, porque se fez perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar". Acrescenta ainda que "me parece importante observar como há uma relação indubitável entre assombro e pergunta, risco e existência". Nesse sentido, Chang nos convida a pensar e "el hacer en esta pandemia una experiencia de aprendizaje" de aprender a "a vivir la pregunta; vivir la investigación, vivir la curiosidad."

> A curiosidade epistemológica não se deixa isentar da imaginação criadora no processo de desocultação da verdade. O ser humano é uma totalidade que recusa ser dicotomizada. É como uma inteireza que operamos o mundo enquanto cientistas ou artistas, enquanto presenças imaginativas, críticas ou ingênuas. É por isso também que a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética (FREIRE, 2019, p. 136).

Em Freire, a pergunta representa o cerne da perspectiva da educação problematizadora, dialógica, da qual não pode estar desvinculada, dissociada do processo de conhecer e da produção do conhecimento. Almeida e Streck (2019) consideram

> a pergunta parte da curiosidade, sem a qual não pode haver verdadeira produção do conhecimento. Freire a compreende como uma dimensão ontológica, vinculada à práxis do sujeito. A curiosidade está associada à ação e à reflexão dos "sujeitos comunicantes" e é nessa relação dialética que se realiza a indagação (2019, p. 366).

Para os autores, "a pergunta, nesse sentido, é indispensável ao processo educativo, não como objeto de respostas do professor, mas na qualidade de codificação da realidade que constitui novo elemento mediador entre sujeitos que se propõem a conhecer" (ALMEIDA e STRECK, 2019, p. 366).

Dessa forma, as perguntas, tanto quanto as narrativas que as apresentam, lançadas no contexto das trocas entre as/os professoras/res, representam a palavra que tem em si a força de pronunciar o mundo, não como um pronunciar fechado em si, mas como um pronunciar dialético, ontológico, que nos provoca um movimento reflexivo para novos pronunciares.

Contudo, indagamos aqui sobre as *situações-limite* (2005) tensionadas em virtude dos distanciamentos/isolamentos e das relações educativas em um contexto virtualizado: existem nesses espaços condições profícuas e compartilhadas para um ambiente perguntador? Como entender a pergunta a partir do distanciamento dos corpos? Como entender a pergunta, tão necessária, como nos apontou Chang, diante de uma rotina em que a aproximação possível é por meio das telas digitais? Como compreender o processo de escuta e diálogo, condição fundamental à pergunta, em um espaço em que nem todos podem ter condições de acesso às tecnologias digitais e seus aportes tecnológicos? Qual potencial transgressor e conscientizador as perguntas tecidas neste momento de múltiplas crises podem transitar da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, crítica?

Longe de pressupor aqui respostas para tais perguntas, reafirmamos o lugar da dúvida em seu potencial de romper, nesses contextos virtuais, as barreiras do isolamento e construir legítimos espaços de estranhamento, de reflexão e de conhecimento fortalecidos entre diferentes coletivos e comunidades.

Por meio da narrativa de Chang nos é possível perceber a pergunta, a dúvida, como parte de um processo de estranhamento e do movimento da busca pelo conhecer, defendidos por Freire. Antônio Faundez nos diz que "no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de curiosidade. Mas a curiosidade é uma pergunta!" (2019, p. 67).

"Me parece importante observar como há uma relação indubitável entre assombro e pergunta, risco e existência" (FREIRE, 2019, p. 75). Reafirmamos assim a importância da pergunta em uma dimensão democrática e libertadora, tão necessária aos espaços educativos críticos e refe-

renciados pela democracia e pela liberdade na nossa *Latinoamerica*. A busca de conhecer não se limita aos espaços escolares apenas, muito embora seja condição para uma educação problematizadora e dialógica.

Desde la perspectiva del estudio pedagógico, se dice que la pregunta tiene una importancia enorme en el aula, y es susceptible de ser aprendida y/o enseñada (ZULETA, 2005 p. 2). El proyecto Memorias de cuarentena tomó como referencia la pedagogía de la pregunta de Paulo Freire, que nos motivó a generar un espacio de reflexión diálogo desde la pregunta: ¿Qué haría Freire en tiempos de pandemia? Una pregunta sugestiva y a la vez provocadora, en un tiempo de crisis sanitaria. La pregunta tomó su cauce generando diversidad de reacciones desde mirar el contexto más inmediato, referirlo en la memoria, en lo estadístico, en lo vivido; dentro del ámbito personal, familiar, comunitario y profesional, al interior de las redes a través del diálogo: Brasil – Perú.

3. A atuação docente na pandemia em diálogo com os pressupostos freireanos

> A pandemia do COVID-19 exigiu a suspensão das aulas presenciais, mas não suspendeu as tensões e dilemas que atravessam, sustentam e questionam a Educação. Muito pelo contrário, a suspensão das aulas nos mobiliza ainda mais para questões importantes sobre o que é ensino e aprendizagem, sobre o papel do professor, sobre exclusão digital, perspectivas transmissivas, sobre educação bancária, entre outros assuntos caros à Educação e à uma sociedade democrática (Narrativa, PESTANA, 2020).

El 6 de abril se dio apertura al año escolar a distancia, con maestros en su gran mayoría analfabetos en el uso de la tecnología digital, además que no contaban con las herramientas tecnológicas para hacer frente a este tipo de educación. Del otro lado están los estudiantes, que en gran porcentaje, tampoco cuentan con las herramientas necesarias para poder participar eficientemente de esta nueva modalidad de educación.

> Hace ya más de un año que la educación a distancia se está desarrollando en nuestro país y los maestros aún no concebimos, ni aceptamos la idea de estar lejos de nuestros estudiantes, manifestando nuestro sentir a través de diversas composiciones literarias y artísticas que expresan lo que llevamos dentro en estos tiempos de oscuridad e incertidumbre. Ante esta situación surgió la necesidad de expresar nuestros sentimientos a través de poesías, acrósticos y dibujos que nos permitieron dar a conocer nuestro profundo sentir a los demás (Narrativa, ABANTO, 2020).

Como bien menciona Sabina, la pregunta que surge en medio de la situación es ¿Qué sector de la población escolar tiene a su disposición la tecnología para la continuidad de la escuela? ¿Cuántas familias, en Brasil, en Perú cuentan con el servicio de electricidad? Un celular puede reemplazar la palabra del maestro, el abrazo, ¿la cercanía el amor? La escuela, en medio de la pandemia, va marcada por la virtualidad como quizás la única posibilidad de mantenerla y responder estadísticamente al sistema neoliberal que tiembla ante la crisis. Una crisis que supero toda imaginación o pronóstico reservado de la ciencia. La crisis generalizada por la COVID 19, afianzó esta definición que hace mucho tiempo veníamos planteando: "La escuela, no es buena ni mala. Solo nos genera la pregunta de saber al servicio de quién está." Responder a este cuestionamiento viene también desafiados desde una reflexión freireana en torno a una Escuela capaz de construir una sociedad más justa, que hoy la pandemia nos muestra las enormes desigualdades que el sistema capitalista va dejando como herencia.

As dificuldades encontradas pelas/os educadoras/es peruanas/os no que tange à realidade virtualizada[6] também foram encontradas pelas/os educadores brasileiras/os, conforme narrativa de Ruttye Abreu:

6 No Brasil, a atividade educativa virtualizada recebeu várias nomenclaturas: ensino remoto, virtual, aulas remotas, aulas online, ensino emergencial, entre outras. Consideramos que tais alternativas visam descaracterizar a modalidade de ensino em EaD, considerando que para sua implementação se faz necessário o cumprimento de diversas normativas específicas, e na pandemia o que percebemos de forma generalizada entre os docentes que compõem o grupo de pesquisa foi a autogestão tanto para as estruturas digitais e tecnológicas quanto para os processos de aprendizagem com aplicativos e plataformas para ministrar as aulas.

> Se instalou uma nova rotina a aprender, novas formas de ouvir e falar e dias interpelados pelos desafios de usar a *internet* como ferramenta primordial. Cai a luz, cai a *internet*, falha do aplicativo... e agora? Agora é preciso calma e coragem, afinal somos professoras e não blogueiras, editoras de vídeos, conhecedoras de aplicativos (Narrativa, RUTTYE ABREU, 2020).

Paulo Freire, o andarilho do mundo, marcado pelo exílio na América Latina e referência nela para pensar a utopia em movimento pela força da resistência dos povos oprimidos da América Latina, nos convida à marcha, por meio da atualidade do seu legado ante as condições cada vez mais intensificadas de opressão, no tensionamento pela manutenção do capital e da exploração das sociedades capitalistas. Diante disso, não podemos perder de vista que

> A dimensão política do ato de educar é uma das contribuições centrais da pedagogia freireana. Para o educador, não há como dicotomizar, fragmentar, separar o ato de educar de uma concepção política de ser humano, de sociedade, de humanidade. Na mesma medida, não é possível defender uma suposta neutralidade neste ato (ARAÚJO; OLIVEIRA, TRINDADE; NICOLAU, 2021).

No contexto pandêmico, a educação para as classes populares, conscientizadora, crítica, problematizadora e necessária, se constitui como alvo de controle e ataques de grupos conservadores e hegemônicos tensionadas tanto no Brasil quanto no Peru e em toda a nossa *Latinoamerica*. Mas com Freire aprendemos que é preciso resistir. É preciso esperançar. É preciso reafirmar o lugar das educadoras e educadores como intelectuais nesse processo, do qual buscaram constituir respostas às demandas impostas ao ensino virtualizado, remoto, sem que tenham tido oportunidade de participar *a priori* dessas determinações. Reafirmar que a escola não parou na pandemia e que foram e continuam sendo muitas as *situações-limite* para os educadores que se encontram ainda diante da pandemia e de seus desdobramentos se constitui uma postura política e ética nestes tempos.

Reafirmamos, em diálogo com Freire, a necessária condição de uma educação dialógica, problematizadora, na qual os processos entre redes e coletivos docentes reafirmam a potência de estarmos em diálogo reflexivo, crítico, solidário, horizontal, amoroso. Segundo Freire, ainda, "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (1996, p. 23). Nessa direção, reafirmamos, afinadas com o pensamento freireano (2005), a dimensão de nosso inacabamento, de nossa incompletude, da história como possibilidade, da presença humana no mundo como singular e original e da dimensão da educação como processo e ação essencialmente humanos nesse caminhar, que precisa ser problematizada a partir das experiências pandêmicas e do (re)encontro com seu sentido humanizador e libertário a partir das classes populares.

4. Coletivos formativos entre redes docentes em diálogos – pela viabilidade de uma educação latino-americana democrática

Este espacio de encuentro entre redes de maestros de BRASIL–PERU, en medio de la pandemia nos permite tomar el conocimiento como posibilidad de diálogo (pregunta, respuesta, reflexión y acción) en un nuevo formato desde lo tecnológico, recreándolo a partir de lo temático y testimonial. Leticia Sesento García, en la Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 2016 menciona:

> Uno de los principales aportes de Freire a la educación es su crítica a la educación tradicional, o llamada educación bancaria; una pedagogía centrada en el maestro y no en el alumno, una pedagogía que no toma en cuenta la experiencia y conocimientos de los estudiantes. Freire le apuesta a la formación de un sujeto crítico y reflexivo (GARCIA, 2016, p. 102).

Es en este sentido, que la experiencia del diálogo entre ambas redes representó una propuesta pedagógica en la que los maestros asumen su rol de alumnos, frente a la "maestra pandemia" tomando el testimonio como recurso pedagógico. Leamos:

> Fuerzas que aparecen y desaparecen como el rocío del amanecer, rizas y llantos que fortalecen y desvanecen los corazones de la niñez, es que este año 2020 llegó lleno de tinieblas, pero a la vez luces para aprender, inimaginables cambios, un encierro autoritario que de pronto apareció, reprimidos y oprimidos quedamos, entumecidos y como en un túnel sin espacio, sin parques de diversiones, sin amigos, pobres mis niños, lo que les tocó vivir (Narrativa. (ZEGARRA, 2020).

Dessa forma, longe de encerrar ou concluir esta discussão neste movimento complexo e desafiador para a educação do Brasil e do Peru e que se intensifica com a chegada da pandemia, bem como de suas reformulações e desafios, reafirmamos a dimensão formativa que se fortalece diante das parcerias e caminhos encontrados ao longo desses anos, no diálogo e na marcha acompanhada, para pensarmos coletivamente as dimensões educativas da América Latina. Trazemos assim, mais uma vez, a palavra de Freire:

> Descobrir os outros, descobrir outra realidade, outros objetos, outros gestos, outras mãos, outros corpos; e, como estamos marcados para outras linguagens e nos acostumamos a outros gestos, outras relações, esta é uma longa aprendizagem, este novo descobrir, este novo relacionar-se com o mundo. E, portanto, a diferença está por onde a aprendizagem se inicia (FREIRE e FAUNDEZ, 2019, p. 45).

Que essa aprendizagem possa se estabelecer sempre nessa diferença, nessa relação *com* o *outro* e o *mundo*, nesses processos entre diferentes olhares que se propõem ao diálogo como elemento formativo, humano e coletivo.

Referências

ALMEIDA, Cristóvão D., STRECK, Danilo R. Pergunta. *In*: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J.J. (ORG.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

ARAUJO, M. S.; CHAVEZ, M. I. G.; OLIVEIRA, D.; FARIA, D. T. B. Diálogos entre docentes brasileiros/as e peruanos/as- formação entre pares em tempos de pandemia *In*: **Processos formativos em tempos de incertezas.**1 ed. Niterói: Intertexto, 2020, v.1, p. 38-48. https://intertextoeditora.com.br/produto/ebook-processos-formativos-em-tempos-de-incertezas/

ARAÚJO, M. da S., OLIVEIRA, D., TRINDADE, R. A. C., NICOLAU, Geisi. A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2016610, p. 1-20, 2021. Doi: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16610.009

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 10. Ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49ª Reimpressão. Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogía del oprimido**. Montevideo: Nueva Tierra, 1970.

GARCIA, Leticia Sesento. Da opressão à esperança. As contribuições de Paulo Freire para a educação. **Revista Atlante**: Cuadernos de Educación y Desarrollo (junho de 2016). http://hdl.handle.net/20.500.11763/ATLANTE-2016-06-opresion

RAMOS, I. C. F. REDEALE E REDENU em Expedição Pedagógica: apontamentos de uma pesquisa. *In*.: ARAÚJO, Mairce da Silva, CHÁVEZ, Isabel Gutiérrez, FARIA Danusa Tederiche Borges, RAMOS, Isabele Cristina Fonseca. (orgs.) REDEALE, 2021. **En(RED)dando memórias e vivências**: narrativas de coletivos docentes peruanos e brasileiro. No prelo.

REY, Mabel Thwaites. Prologo. *In*: **Estados Alterados**: reconfiguraciones estatales, luchas políticas y crisis orgánica en tiempos de pandemia. 1a ed. - Lanús : Hernán Darío Ouviña ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Muchos Mundos Ediciones ; Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe-IEALC, 2020

SUÁREZ, Daniel H.; ARGNANI, Agustina. Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la red de formación docente y narrativas pedagógicas. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, 2013, 20.36.

UNDA, María Pilar, **La experiencia de expedición pedagógica y las redes de maestros**: otros modos de formación. Perspectivas, v. 32, n. 3, 2002.

ZULETA, Orlando**. La pedagogía de la pregunta**. Una contribución para el aprendizaje Educere, vol. 9, núm. 28, enero-marzo, 2005, pp. 115-119 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. https://www.redalyc.org/pdf/356/35602822.pdf

Palavras infantis numa homenagem a Osmar Fávero a partir de algumas inspirações do sempre presente Paulo Freire

Walter Omar Kohan

Primeiras palavras

Sinto-me alegre, orgulhoso, lisonjeado de participar desta mesa de diálogos e de pensamento... de estarmos aqui com Jane Paiva e Nilda Alves, colegas do PROPEd/UERJ que admiro e aprecio muito para pensarmos juntos o hoje... Agradeço imensamente a Helena Fontoura pela oportunidade de estarmos aqui reunidos comemorando os cem anos de Paulo Freire, mesmo que remotamente, e também para homenagear o grande educador Osmar Fávero; como disse agora Nilda, é uma excelente oportunidade também de estarmos encontrando-nos para pensar, a partir de Paulo Freire, o hoje, o presente... Vivemos um momento extremamente complexo e difícil... um tempo tão cheio de descaso e desapreço pela vida, vidas que têm cor, classe social, gênero, que as políticas da morte que estamos padecendo têm como principal alvo. Mas claro que também há muitas micropolíticas afirmando a vida e nos atravessando, muitas resistências, e o encontro de hoje certamente nos permitirá homenagear duas dessas vidas afirmativas, amorosamente educadoras, como as de Osmar Fávero e Paulo Freire.

É muito importante que tenhamos assistido a esses vídeos, recuperados graças ao trabalho de Osmar, sobre dois acontecimentos de alfabetização em Rio Grande do Norte na primeira parte dos anos 1960: a campanha "De pé no chão também se aprende a ler" e o já mítico curso de Angicos, uma cidade com 75% de analfabetismo à época... O primeiro vídeo, em torno de uma campanha criada em Natal em fevereiro de 1961, sendo Djalma Maranhão prefeito e Moacyr de Góes secretário de educação; a segunda campanha, mais pontual no tempo e no espaço, um projeto de extensão da Universidade de Recife com apoio político do Governo do Estado de Rio Grande do Norte e financeiro da Aliança para o Progresso (do governo dos Estados Unidos), coordenado por Paulo Freire e com participação de alunos de vários cursos das universidade como monitores que alfabetizaram 300 jovens e adultos em curso de 40 horas entre janeiro e abril de 1963. Nilda já destacou a importância desse trabalho de arquivo e de memória e também nos apresentou algumas das principais diferenças entre as duas experiências, ambas inspiradas, de maneiras distintas, em Paulo Freire...

A partir do seu impacto, o curso de Angicos prolongou-se no Plano Nacional de Alfabetização que, a convite do então ministro de educação Paulo de Tarso Silva, Paulo Freire tramou para alfabetizar entre cinco e seis milhões de analfabetos só no primeiro ano do plano, 1964, o que significava que esses alfabetizados passariam a votar e com isso se alteraria significativamente o quadro político do sistema representativo de governo. Isso não seria aceito pelas forças conservadoras e, certamente, foi a razão principal para que esse plano, igualmente à campanha "De pê no chão..." de Rio Grande do Norte, fosse interrompido pela ditadura militar em abril de 1964, apenas três meses após seu início oficial. Sabemos o que veio depois do Golpe de 64 e ainda padecemos esses efeitos. E temos sofrido mais recentemente outros Golpes, menos explícitos, igualmente reacionários e violentos, reações conservadoras perante certa ampliação da vida política e econômica por parte da população mais excluída.

Depois do Golpe de 64, Paulo Freire foi encarcerado e quando recuperou sua liberdade teve que se exilar contra a sua vontade, porque

sua vida corria perigo. Foi um longo périplo, uma extensa andarilhagem, viagem errante, durante quase dezesseis anos, andando por Bolívia, Chile, Estados Unidos, Suíça... Na verdade, essas foram suas sedes, porque suas viagens educadoras só tinham como limite os limites do mundo. Paulo Freire firmou-se internacionalmente como um nome quase que inevitável quando se tratava de alfabetizar o povo, em particular nas repúblicas independizadas de Portugal na África e também em outros contextos em que as condições políticas percebiam essa alfabetização como uma necessidade, como na Nicarágua da revolução sandinista.

Nesse sentido, talvez ainda não tenhamos refletido suficientemente sobre esse carma, trauma, golpe a nossa história como povo, que a vida de Paulo Freire representa simbolicamente: uma ditadura colocou na cadeia e obrigou a se exilar ao coordenador de um plano nacional de alfabetização. Pouco importam as escusas ideológicas, as acusações de comunismo, marxismo e outras semelhantes. Esse fato – a interrupção de um programa de alfabetização e a perseguição aos seus idealizadores e coordenadores – nu e cru, despojado das suas máscaras, mostra as caras de um regime político ditatorial inimigo da educação do povo. O que importava era impedir a participação de certas camadas da população brasileira no sistema representativo de governo e, mais amplamente, sua incorporação à sociedade brasileira em condições menos desfavoráveis. No Brasil, a ditadura e as forças que representa – que, lamentavelmente, continuam vivas e até conseguem se fazer eleger para governar – são inimigas da educação e da participação política plena, igualitária, do povo.

Sobre a memória e o tempo presentes num Brasil pandêmico

Jane acaba de nos deleitar com sua apresentação, rigorosa, séria, comprometida com a educação popular. Considero sua intervenção um canto à memória da educação popular no Brasil. Sabemos que a ditadura também travou uma batalha para apagar os testemunhos dessas experiências alfabetizadoras de palavras e de mundo. Nos testemunhos

que apresentaremos, alunas do curso de Angicos dizem que a maioria queimou ou escondeu os cadernos do curso pelas consequências que poderia haver se a polícia os encontrasse em posse desses cadernos. É algo estarrecedor... Repito: a polícia prendia os portadores de cadernos alfabetizadores. A imagem é de uma brutalidade desassossegadora. Ficamos sem ar só de pensá-lo.

Por isso, parte da luta política diz respeito ao resgate desses registros, e assim ganham ainda mais força as palavras da Jane, que enfatizou muito claramente a importância da preservação da memória e o trabalho incansável, nessa direção, de Osmar Fávero. Jane falou-nos também de como esse trabalho permite-nos transitar entre os mares do passado e do futuro. Sem a barca da memória, nos disse, não há viagem que conduza a bom porto.

Justamente gostaria de pensar com vocês, tomando Paulo Freire como inspiração, algumas questões relativas ao presente. E quando afirmo o presente, estou pensando em vários sentidos diferentes da palavra "presente". Há um sentido mais habitual em que o presente é o que está entre o passado e o futuro, como uma dobradiça, janela ou limite, uma espécie de lugar de passagem para o futuro, que, antes de se tornar passado, passa pelo presente. Talvez a esse sentido se referisse Jane quando chamava a navegar entre os mares do passado e do futuro. O presente como hoje, agora, momento atual. Um tempo que passa.

Como temos vivido esse tempo-passagem? Durante a pandemia a passagem do tempo tem se acelerado intensamente. De início, parecia que a pandemia suspendia o tempo e que podíamos experimentá-lo passar até com certa lentidão insuspeitada em relação aos tempos anteriores. Os que podíamos manter-nos em casa sentíamos que, em certo modo, estávamos protegidos da vertigem com que passa o tempo da vida social, inclusive das instituições pedagógicas. Tinham-se mitigado os prazos, as cobranças, as exigências. Estávamos num momento de exceção. O mundo parou. Eram também tempos de certa esperança em efeitos positivos que a pandemia poderia trazer; cogitamos que ela poderia ser um tempo para tornar-nos melhores como humanidade, em relação ao meio ambiente e em relação a nós mesmos. Por exemplo, a imagem da Bahia de Guanabara recobrando

vida nos inspirava certa esperança. A pandemia nos levou também a uma sensação de infância, de ausência de palavras e de uma certa ingenuidade, perante uma nova realidade que habitávamos pela primeira vez. Nossas palavras já não davam conta do mundo; precisávamos de novas palavras, novos sentidos; surgiram muitas novas perguntas.

Contudo, essas sensações de expectativa e esperança duraram pouco tempo; pelo menos no Brasil, tivemos logo que sair da infância, violentados pelas políticas negacionistas, antiambientalistas e racistas de um governo que rapidamente mostrou que tentaria se valer da pandemia para intensificar suas políticas da morte e que contava para isso com aliados em diversos estamentos da vida social e política. Os privilégios e as desigualdades se intensificaram: o desemprego, a precariedade, o descuido com a educação e a saúde pública quando estas deveriam ter sido cuidadas como nunca antes castigou mais duramente os excluídos de sempre.

E o tempo voltou a se acelerar, igual a antes ou ainda mais. A situação econômica, social e política foi se agravando, e a retomada das atividades, presencial ou remotamente, para os que trabalhamos nas instituições educativas nos foi devolvendo gradativamente um tempo ainda mais acelerado do que antes, se acaso isso fosse possível. O presente voltou a revestir-se de um caráter efêmero, instantâneo, fugaz: o tempo parecia passar e continua passando cada vez mais depressa... E cada vez nos sentimos mais cansados, exigidos, pressionados perante a ausência cada vez mais nítida de um presente infantil, um presente que dure, um tempo que não passe. Talvez por isso seja importante lembrar que Paulo Freire teve uma relação tão intensa com a infância e que insistia na necessidade de educadores de todas as idades não deixarem morrer a infância neles.[1] Talvez porque o tempo da infância, a experiência do tempo que sentimos na infância pode inspirar um outro tempo educativo que não aquele que estamos vivendo atualmente em situação de pandemia. Talvez por isso afirmava sempre estar no começo (FREIRE e HORTON, 2018/1990).

1 Sobre a relação entre Paulo Freire e a educação das crianças, veja SILVA e MAFRA (org.), 2020. Sobre Paulo Freire e a infância, veja o capítulo "Infância" em KOHAN, 2019.

Educar: viajar no tempo, em busca de outro(s) tempo(s)

Para manter viva a infância em nós e encontrar esse sentimento de um tempo próprio em que estamos inteiramente, com todo nosso corpo e nossa atenção, como quando brincamos na infância cronológica, Paulo Freire nos diz que é preciso viajar para o antes da escola (FREIRE e GUIMARÃES, 2011/1982). Para recordar esse sentimento, precisamos viajar até uma escola antes da escola, uma pré-escola, que, no caso de Paulo, deu-se no quintal da sua casa, no bairro de Casa Amarela, em Recife, onde nasceu e foi criado. Há uma escola-quintal à sombra das mangueiras, onde teve lugar a sua primeira experiência propriamente educativa. Há uma escola com o tempo de um quintal, das árvores, dos pássaros, da natureza; uma escola com um outro tempo que não o da instituição, com um outro presente que não o efêmero, instantâneo das instituições educacionais. E Paulo Freire diz-nos que essa primeira experiência educativa inspirou nada menos que todas as suas ideias sobre educação. De modo que Paulo Freire, que não se dedicou especialmente à educação das crianças cronológicas, guarda na memória lembranças de sua infância cronológica que considera valiosas, necessárias para a educação em suas diversas dimensões e extensões. E nelas se inspira para pensar a educação de todas as idades.

Essa lembrança da infância da escola na vida de Paulo Freire me traz uma outra lembrança que não quero guardar, pela sua conexão com a trama que estou lhes apresentando e pelo que pode nos fazer pensar. Também porque talvez nos ajude a pensar em outros sentidos para a memória. Paulo Freire refere-se mais de uma vez em suas autobiografias a três exílios que teria sofrido (FREIRE, 2000). Dois são bastante conhecidos; o terceiro é o mais conhecido dos três e já me referi a ele neste texto – é o exílio do país, no exterior, esses quase 16 anos de errância forçada após a instauração da ditadura de 1964. O segundo é também conhecido, quando sua família se muda de Recife para Jaboatão na esteira da crise econômica no início dos anos 1930; Paulo Freire não queria sair de Recife e sente o deslocamento a uma casa menos bem-provida, num lugar mais pobre, interiorano, como um exílio.

Contudo, o exílio mais surpreendente, impressionante e extraordinário é o primeiro exílio, nas suas palavras: "O tempo de gestação no útero de sua mãe", lembradas por Ana M. Freire (FREIRE, 2000, p. 51). O terceiro exílio é o nascimento, a viagem forçada ao tempo cronológico da vida e a perda do tempo da vida no tempo que não passa dentro do útero materno. J.-F. Lyotard chamou essa infância anterior ao nascimento de *infantia* (LYOTARD, 1989): a diferença entre o que pode e não pode ser dito, o indizível, algo perdido que habita, imperceptivelmente, o dizível como sua sombra, seu lembrete, sua memória: somos também não ser; mas antes, somos não ser "antes" de ser, um antes não cronológico, mas constitutivo, existencial.

Lyotard também nos diz que essa *infantia* atravessa toda e qualquer escrita como a sua condição e sentido, pois segundo Lyotard a memória dessa diferença entre o que pode e não pode ser dito (ou escrito), entre a não determinação da qual fomos arrancados para nascer e a determinação trazida pelo nascimento, é a tarefa política da escrita, do pensamento, da literatura, das artes: recordarmos que fomos arrancados de um lugar não determinado, que precisamos honrar enfrentando todo e qualquer sistema, como o que vivemos, que pretenda uma vida totalizante, acabada, completamente determinada.

Lyotard não menciona a educação, mas podemos acrescentá-la: a tarefa política da educação é lembrarmo-nos de que somos também *infantia,* indeterminação. Lembro outra vez da Jane e de sua insistência na preservação da memória como tarefa política na educação popular. Lembro também de Paulo Freire, de seu esforço desesperado para ajudar outros a ler e escrever, a testemunhar o que são, o mundo que leem. Penso no extraordinário valor, existencial e político, dessa tarefa, que excede e muito o de poder votar numa eleição. Talvez também com isso teimem as ditaduras de qualquer tipo: as vozes que não aceitam sistemas fechados, totalizantes, determinadores da vida que pode ser vivida.

Esse sistema que vivemos, o capitalismo depredador e depredado que se nos impõe, menospreza toda e qualquer diferença que resista a ser unificada na sua lógica voraz que não deixa nada fora e que tudo preten-

de absorver para si; esse mesmo sistema adotou para si um tempo linear, produtivista, sequencial, irreversível, hiperconsumível que se impõe sobre todas as formas da vida social: a arte, a música, o amor, a amizade, a educação. Por isso, hoje mais do que nunca encontra sentido essa tarefa política que resiste à necessidade de estar sempre correndo atrás do tempo, de fazer só um "bom" uso, produtivo, eficaz, dele; de sermos unicamente eficientes na forma de percorrer essa linha extensiva, sucessiva, consecutiva, irreversível de movimentos cronológicos que constitui a imagem sistêmica preferida do tempo (KOHAN, 2004). Significa também habitar outros tempos, infantis, improdutivos, aquele tempo remoto da indeterminação abandonada a um movimento em que o passado, o presente e o futuro não seguem uma sequência, mas outras formas de relação.

Escrever... para quê?

Então, também para isso escrevemos: para recordar que somos infância, *infantia*. E para isso é necessário aprender a ler e escrever. Depois deste longo excurso-memória podemos retornar à memória de Paulo Freire a respeito do seu tempo da pré-escola quintal. O que lembra desse tempo? Muitas coisas, mas, sobretudo, o lembrar como um tempo "livre e despretensioso", muito livre e simples. Tinha o que era necessário para aprender: o som dos pássaros; o cheiro das mangueiras; gravetos para escrever no chão de terra batida; um pai e uma mãe que escutavam, com muita atenção e paciência, as perguntas e as palavras do menino curioso por ler o mundo. Não havia hora marcada para acabar com as perguntas. Nessa pré-escola, o menino Paulo Freire sentia o tempo passar muito devagar e não tinha o que pode atrapalhar a experiência de tempo infantil de um menino ou menina: um relógio que marque as horas, um calendário, um programa, uma avaliação, uma normativa, um prazo para aprender isto ou aquilo: porque o tempo da aprendizagem é o tempo presente, durativo, antes do tempo linear que, na instituição escolar, presencial ou remota, corre cada vez com mais presa do futuro para o passado; esse mes-

mo tempo que, paradoxalmente, dizem preparar para um futuro que ele próprio teima em antecipar tirando o tempo do presente. Escuto seu apelo a manter viva a nossa meninice como uma chamada a tentarmos lentificar o tempo, a cuidarmos de não apressar os processos que precisam de um outro tempo, de um tempo próprio que exige um presente que dure.

Voltar à primeira infância: Angicos

Voltaremos sobre o presente e, como um exemplo da importância da memória, quero que voltemos ao tempo de Angicos, uma espécie de memória infantil. Nesse caso, quero voltar a escutar a palavra de duas alunas desse curso-experiência, hoje duas senhoras de vida bem vivida que nos trazem lembranças preciosas a respeito desse tempo-espaço fundacional, mito para a educação popular. São elas Maria Gildenora e Francisca do Brito, e quero me deter em dois trechinhos com depoimentos delas em dois vídeos realizados com alunos e monitores daquele curso.[2] Primeiro, demos atenção ao que diz dona Maria Gildenora:

> Eu tinha 18 anos quando eu estudei com Paulo Freire. Agora eu tenho 67. Meu nome é Maria Gildenora Costa de Araújo, conhecida por Maria do Perrego... Moro na Manuel Cossa... costuro muito... Eu estudei com Paulo Freire... Eu não sabia de nada quando eu fui para a escola... A escola que apareceu era Paulo Freire... Aí o povo dizia assim, e minha mãe dizia: "Não deixa ela ir estudar com Paulo Freire"... porque ela era do tempo da ditadura e dessas coisas... Aí eu era uma pessoa muito medrosa... que no outro tempo a gente tinha medo das coisas... Mas aí a gente ia para a escola aí quando chegava lá ele chegava... Só não lembro o nome da professora, mas era lá na casa, na antiga casa da velha Zia Nana, que era lá no Alto da Alegria, lá na casa da avó de João Maria Pinheiro.. A gente estudava lá... Eu estudei... e hoje eu dou graças a Deus do que eu seio, e a Paulo Freire... seio ler e seio escrever... seio sair... seio entrar e seio sair...

2 Notas de uma aluna: https://www.youtube.com/watch?v=BOW-4CBne-w&t=1s&ab_channel=GersonLuiz acesso em 23 de maio de 2021.

É muito potente esse primeiro testemunho... Destaco apenas alguns elementos que me chamam a atenção... Dona Maria Gildenora se apresenta, diz a sua idade, o seu nome, onde mora, o que faz... e diz que estudou com Paulo Freire... Não se lembra do nome da professora (alfabetizadora), mas sim que estudou com Paulo Freire; mais ainda, diz que a escola era Paulo Freire: "A escola era Paulo Freire"... Muito forte essa imagem: não era a escola *de* Paulo Freire; a escola era Paulo Freire, tal a identidade entre a escola e Paulo Freie; também chama a atenção que não era uma escola que acontecia numa escola, num prédio escolar, mas uma escola que acontecia numa casa, a casa da avó de João Maria Pinheiro... E é também muito bonita essa conjugação do verbo saber, muito infantil no sentido potente da palavra; trata-se à primeira vista de um erro, mas de um desses erros potentes e educadores porque nos faz errar, viajar no pensamento, e nos permite habitar outros mundos; porque Dona Gildenora conjuga o verbo saber como outros verbos que terminam em -er, como crer e ler... eu creio, eu leio e por que não então eu seio? E o seio é também bonito porque ecoa o corpo feminino e essa parte do corpo onde se encontram as mamas e que é a fonte do alimento dos seres que nascem no mundo. A fonte principal, primeira de vida. Sabe do que importa, do que nutre a infância, faz palavra do corpo a língua de Dona Gildenora. Isso também nos faz pensar esse "erro" gramatical no seu testemunho.

E também quero apresentar um testemunho breve de dona Francisca do Brito, colega de Maria Gildenora no mesmo curso de Angicos; a dona Francisca também refere-se de forma muito marcante ao curso e a Paulo Freire:

> Começou assim: apareceu um jipe aí na rua na cidade anunciando essas escolas, essa escola que ia ter, aí mamãe disse: "Você não vai não, se você for quando seu pai chegar vou fazer ele te dar uma surra"; e eu disse: "E eu me importo?"... Me ajuntei mais meu irmão e disse: "Vamos simbora" [...] eu aprendi logo antes de completar as 48 horas. Eu já sabia ler, já escrevia. E aí foi o tempo que chegou essa notícia que o homem tinha sido exilado, que o homem tinha sido preso... Aí pronto, aí acabou-se

> a escola... Muita gente com medo escondeu o caderno, escondeu tudo... Eu não escondi nada... Eu não queimei nada, eu deixei escondido.[3]

Também é um testemunho muito potente, como todos os dos que participaram daquele curso. Algumas coisas que chamam a atenção: Francisca diz que começou quando um jipe passava anunciando essas escolas pela cidade e iam dentro os estudantes que visitavam as moradias para conhecer o universo vocabular dos alfabetizandos; mais uma vez aparece a interdição da família. Nos dois casos, a família se opõe à participação das jovens no curso, na escola. Não estão muito claros os motivos, mas parece que esse curso de alfabetização, essa escola ambulante, gerava medo e despertava suspeitas no próprio mundo familiar dos analfabetos, oprimidos. Há algo de muito interessante aí, e talvez tenha a ver com o fato de que a família percebe a presença da escola como um risco, uma ameaça: a escola pode tirar as filhas do controle familiar, pode levá-las para outro mundo, desconhecido. E a família reage ameaçando. Claro que as ameaças são vãs, e nos dois casos há algo de sedutor na escola que gera um desejo muito mais forte que o medo pelas ameaças da família. As gerações mais novas sentem uma atração muito forte pela escola e não temem as represálias. Tanto Francisca de Brito quanto Maria Gildenora teimam e vão para a escola proibida sem medo de apanhar, movidas por uma força um pouco misteriosa que ainda se percebe nas suas palavras.

Dona Francisca conta-nos também que aprendeu rápido, antes de completar as 48 horas; não sabemos se está se referindo a um tempo cronológico (depois de dois dias do curso) ou se está confundindo o tempo do curso (e então haveria que escutar 40 horas, quando diz 48 horas), mas em qualquer caso interessa notar que ela aprende a ler e escrever com muita propriedade e antes do tempo estipulado, que já era bastante curto para tamanho objetivo. E depois ela nos narra o triste final da escola, e mais

3 Vídeo "Metodologia Paulo Freire revoluciona povoado no sertão" do Repórter Brasil, em: https://www.youtube.com/watch?v=KGmcm651jO8&ab_channel=Rep%C3%B3rterBrasil. Acesso em 23 de maio de 2021.

uma vez aparece a identificação de Paulo Freire com a escola... Paulo Freire era, na percepção e nos sentimentos das e dos alfabetizandos do curso de Angicos, uma escola, porque quando ele foi preso e exilado acabou-se a escola. A prisão e o exílio de Paulo Freire significaram o fim da escola, como se em certo modo a própria escola tivesse sido primeiro presa e depois exilada. Paulo Freire era mesmo uma escola; pelo menos isso pensavam os que estudavam na escola de Paulo Freire. Diáfana percepção de dona Francisca. Mas o que é a uma escola?

Quero seguir fazendo memória e lembrar que a palavra escola é uma palavra-tempo na sua etimologia, pois a palavra *skholé* significava no grego antigo "tempo livre", de modo que a escola nasceu como um lugar não para aprender e sim para experimentar o tempo de uma forma livre, como não se podia experimentar fora da escola. A escola propicia um tempo que liberta do tempo produtivo para poder ler o mundo com outros e outras e sonhar com outros mundos. Por isso Paulo Freire era uma escola, porque sua presença em Angicos trouxe a possibilidade de experimentar um tempo livre inusitado até sua chegada. Talvez isso tenha sido Angicos para os seus habitantes: a possibilidade de parar o tempo para entender o mundo e pensar em outros mundos.

É nesse sentido que a experiência de Angicos recria uma experiência profundamente igualitária e democrática, no sentido que J. Rancière (2016) outorga à palavra, porque ali governaram os incompetentes: os analfabetos liam e os ignorantes sabiam; os alunos ensinam e os professores aprendem. Uma experiência na qual qualquer um pode aprender, porque quem ensina confia na sua igual capacidade e não ensina o que o outro não sabe, mas transmite sua confiança de que o outro pode aprender o que deseja e necessita aprender.

Eis uma força política da escola, que escapa completamente aos seus idealizadores, defensores e também aos seus detratores; algo que nenhuma ditadura conseguirá jamais apagar, por mais que queime todos os cadernos de classe e encarcere todos os seus habitantes; uma força que atravessa aqueles que a habitam, que obtura qualquer pretensão de totalização ou clausura, uma força que nos faz lembrar, quando estamos na escola, que somos *infantia*.

A infância em Angicos: Eneide

No dia seguinte à nossa mesa na FFP, na quinta-feira 20 de maio de 2021, tem lugar um dos Círculos de Cultura organizados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) para comemorar os 100 anos do nascimento de Paulo Freire. Nesse dia, o círculo de cultura foi cuidado pelo Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI-UERJ) e contou com a presença de Eneide de Araújo Melo, que se nos apresenta como professora.[4] Afirma que alfabetizar é do que mais gosta. Faz um exercício de memória: tinha seis anos em 1963 e era a única criança no curso de Angicos. Talvez por isso, seu pai não se opôs à sua participação no curso; ao contrário, comprou-lhe uma calça comprida para protegê-la dos pernilongos e outros insetos que encontraria no caminho. A monitora de Eneide foi Valquíria Félix, formada em Direito na UFRN e hoje juíza aposentada, a quem admirou profundamente. Lembra que o final das aulas foi repentino e que surgiu o rumor de que quem participou do curso seria preso e que portanto era necessário queimar os cadernos, os livros, as cartilhas com as palavras geradoras de cada dia e as aulas de politização. Eneida escondeu o material na cama da mãe e conseguiu manter ele por algum tempo, até que sua mãe o encontrou e o queimou. No dia em que terminou o curso de Angicos, Eneide teve que ler em voz alta uma oração na presença do presidente João Goulart, para "com-provar" que ela realmente havia sido alfabetizada. O presidente deu-lhe uma caneta para que ela pudesse ler apontando. Ela iniciou a leitura, e, quando o presidente se sentiu satisfeito, solicitou que ela parasse, mas ela não o obedeceu: parou apenas quando encontrou o ponto final, pois foi assim que aprendeu com Valquíria. Depois, o presidente perguntou a Eneide qual prêmio gostaria de receber pelo aprendizado da leitura, e ela pediu uma bolsa para ir para a escola. Na sua trajetória de professora, Eneide quis aplicar o que aprendeu, de Paulo Freire, com as crianças. E conta uma anedota que dá o que pensar: quando Paulo Freire foi receber o prêmio de cidadão ilustre

4 O círculo está gravada no Canal de Youtube do NEFI: https://www.youtube.com/watch?v=7vG4tTHb-SQ acesso em 23 de maio de 2021.

de Angicos em 1993, ele perguntou para ela o que responderia se naquele momento o presidente lhe perguntasse novamente o que gostaria de ganhar de prêmio. E ela respondeu que já não iria querer nada pessoal, que queria salário digno para todos os professores, ao que Paulo Freire respondeu batendo no ombro e dizendo: "Você é muito levada, viu?".

Dona Eneida nos oferece também um presente em outro sentido da palavra: algo que se entrega sem esperar nada em troca. Eneide, a única criança de Angicos, nos diz que teimou em manter viva durante toda a vida a sua curiosidade e inquietação infantis. Evidentemente Angicos foi uma escola. Uma escola que se faz presente e presença, num tempo que desborda o hoje e nos ajuda a esperançar com tempos e outros mundos. Eneide, a infante de Angicos, lembra-nos que Angicos é uma escola de infância não pela idade de seus alunos, mas pela sua força perene de resistência.

Referências

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017/1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância**. Diálogos sobre Educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011/1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **We Made the Road by Walking**. Philadelphia: Temple University Press, 1990 [O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters. Tradução de Vera Josceline. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 1. reimp. Petrópolis: Vozes, 2018.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire mais do que nunca**. Uma biografia filosófica Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

_____. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: _____. **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51-68.

LYOTARD, Jean-François. **O inumano**. Considerações Sobre o Tempo. Lisboa: Estampa, 1989.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2016.

SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

Freire como autor internacional: de Recife para o mundo

Maria Inês Marcondes

1. Introdução

Este texto tem como base a pesquisa *Freire como autor internacional*, que tem como indagações básicas: Por que Paulo Freire é considerado um autor internacional? Como influenciou o contexto internacional de estudos curriculares, inicialmente com a publicação da *Pedagogia do oprimido*? (MARCONDES, 2018). O texto está organizado da seguinte forma. Inicialmente, explicamos como Freire, a partir da experiência do exílio, vai alterando seu projeto de vida e de trabalho no Brasil, **adquirindo** com viagens e contatos com trabalhadores e pesquisadores de outros contextos **uma perspectiva internacional**. Em seguida, apresentamos como, a partir da publicação de seus escritos em língua inglesa com artigos na *Harvard Educational Review* e a tradução da obra *Pedagogia do oprimid*o, **torna-se um autor internacional**. Nas considerações finais, retomamos as principais ideias discutidas ao longo texto. A questão metodológica de construção deste artigo se baseou inicialmente na leitura de textos do próprio Freire, seguida de leituras complementares buscando o percurso relativo à sua internacionalização.

2. Adquirindo uma perspectiva internacional

Nesta seção, mostraremos como Paulo Freire, a partir de suas experiências de vida e de trabalho, recusa-se a viver de memórias no exílio, assumindo um papel de protagonista e ator de sua história, ainda que não tivesse sido seu desejo e projeto inicial de vida deixar sua terra, seu país.

Temos acesso à história de vida de Freire a partir de sua própria obra, que consideramos um relato reflexivo de sua vida contada através de exemplos encontrados basicamente na obra *Pedagogia da esperança*, em que Freire expõe vários incidentes de seu percurso e explica aspectos da produção e publicação da sua obra mais marcante, *Pedagogia do oprimido* (PO). Nessa narrativa pessoal, a identidade de Freire como recifense, pernambucano, brasileiro, latino-americano e posteriormente "homem do mundo" vai se constituindo através de seu contato com outras pessoas e outros contextos. Suas preocupações com as questões sociais, desde o início de sua vida, seus estudos firmando seu pensamento nas bases teóricas da fenomenologia e do marxismo colocaram Freire como intelectual de fronteira, pós-colonial, segundo Giroux (1995).

Inicialmente, Freire não tinha a ideia de sair do Brasil e projetar-se no cenário internacional. Sua saída foi consequência da situação política, decorrente do Golpe de Estado de 1964, que levou à sua prisão e a diversos interrogatórios pelo Regime Militar. Entretanto, Freire foi capaz de transformar a experiência do exílio em uma oportunidade de crescimento pessoal e intelectual. Nessa perspectiva, vivendo fora do país, Freire não se conforma em viver do passado, apenas em função de suas memórias, mas usa sua identidade de brasileiro, nordestino, educador, para "ler" os novos contextos em que vive e redimensionar seu projeto de vida. Ao aproveitar as oportunidades que apareciam em seu percurso, torna-se autor, educador e pessoa internacionalmente conhecida, com grande projeção na área dos estudos curriculares e da pedagogia crítica.

2.1. Os tempos iniciais: empobrecimento da família, mudança de carreira profissional e casamento com Elza

Paulo Freire era um homem jovem em 1940. Apesar de viver em um país que estava começando a sonhar com um desenvolvimento social e econômico, nasceu e cresceu em uma região subdesenvolvida, com muitas desigualdades sociais – o Nordeste. Seus pais não eram os mais pobres da região, mas com a Grande Depressão e a doença de seu pai a família foi forçada a mudar-se de Recife para uma cidade próxima, Jaboatão, onde o custo de vida era mais baixo. O falecimento do pai de Freire quando ele tinha apenas 13 anos deixou a família em situação difícil. Mais tarde, ele relembrou a experiência da fome durante aqueles anos, assim como a amizade que fez com pessoas da classe trabalhadora.

Com vinte anos, Freire entra para a Universidade do Recife para cursar Direito. Sua carreira, entretanto, iria seguir um caminho diferente. Ensinava Português no ensino médio, e continuou ensinando depois de formado. Freire logo abandonou a carreira de advogado, quando aceitou sua primeira causa – um caso de despejo, pois se sentiu muito angustiado e não conseguiu processar o indivíduo que estava para ser despejado. Viu então, a partir desse episódio, que não tinha condições de trabalhar como advogado. Sua esposa Elza apoiou essa decisão que transformaria radicalmente seu percurso de vida. Foi então trabalhar no Serviço Social de Indústria, em Pernambuco, uma agência para a melhoria das classes populares, criada em julho de 1946. Nesse emprego, passou também por experiências que foram fortalecendo o desejo de trabalhar com as classes menos favorecidas.

O casamento com a educadora Elza Maia Costa de Oliveira, em 1944, foi um fato marcante em sua vida. Em muitas passagens na obra *Pedagogia da esperança*, Freire ressalta a importância de Elza para o desenvolvimento de seu trabalho. Ela não foi apenas esposa de Freire e mãe de seus filhos, foi também a grande companheira no exílio que o ajudou a

tornar essa experiência uma oportunidade de refletir criticamente sobre outros contextos, e a desenvolver suas reflexões e propostas. Além disso, Elza se preocupava em tornar o ambiente familiar em outros países, tentando compensar as dificuldades da família em se adaptar a uma nova vida (FREIRE, 1992, p. 61). Em *Por uma pedagogia da pergunta***,** Freire ressalta que "Elza e eu sempre nos esforçamos para que a nossa saudade do Brasil jamais se constituísse numa espécie de doença sentimentalista" (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 32). Foi também leitora atenta e colaboradora de Freire em seus escritos, havendo sempre em seus livros agradecimentos a Elza (FREIRE, 1992, p. 65). Na *Pedagogia do oprimido* há um afetuoso agradecimento a Elza: "De modo geral, nossa primeira leitora, por sua compreensão e estímulos constantes a nosso trabalho que também é seu" (FREIRE, 1978, p. 25).

2.2. Mudando seu projeto de vida

Em consequência do golpe militar de março de 1964 no Brasil, Freire teve os direitos políticos cassados e perdeu o emprego. Em 14 de abril de 1964, o *Programa Nacional de Alfabetização* que tinha sido inaugurado alguns meses antes foi extinto por decreto, sob a alegação de que o material empregado numa campanha de alfabetização não transmitia ideias democráticas e nem preservaria as instituições e tradições do povo. Freire teve então seus direitos políticos cassados e foi preso em 16 de junho. Passaria mais de vinte dias preso numa pequena cela em Recife e mais cinquenta em Olinda (KINKERDALL, 2010, p. 57). Freire foi interrogado, sendo acusado de querer desencadear uma "revolução pacífica". Ele procurou enfatizar as raízes católicas de seu pensamento e a tentativa de promover uma mentalidade aberta, sendo libertado em setembro, mas novamente interrogado outras vezes no Rio de Janeiro. Antecipando sua prisão, pediu asilo político à embaixada da Bolívia e depois de passar mais de um mês na embaixada partiu para a Bolívia esperando trabalhar para o Ministério de Educação (KINKERDALL, 2010, p. 59).

2.3. O exílio e a oportunidade de refletir sobre outros contextos

A experiência internacional de Freire inicia-se com seu exílio político, depois do Golpe Militar de 1964, quando muitos intelectuais e professores de esquerda foram presos e exilados por causa da censura e perseguição política. Para um homem que nunca havia deixado o Brasil, a experiência de viver no exílio foi particularmente difícil, principalmente no início, quando viveu na Bolívia e posteriormente no Chile.

Com base nos relatos feitos em *Pedagogia da esperança*, Freire passa a se considerar andarilho do mundo quando começa a visitar outros países. Essa experiência de viver em outros países, em outros contextos culturais e econômicos, torna-se objeto de reflexão crítica do próprio Freire, ampliando seus referenciais de análise das diferentes situações de vida das classes trabalhadoras. O termo "*realidade de empréstimo*" é adotado a partir de uma conversa com Álvaro Vieira Pinto (outro exilado político):

> No fundo é muito difícil viver no exílio, conviver com todas as saudades diferentes – a da cidade, a do país, a das gentes, a de uma certa esquina, a da comida –, conviver com a saudade e educá-la também (FREIRE, 1992, p. 34).

Com base nos comentários de Álvaro Vieira Pinto e escrevendo sobre sua experiência, ele contrasta o que denominou de "*contexto de origem*", sua experiência brasileira, com o "*contexto de empréstimo*", sua experiência de viver fora do país. Freire toma o novo contexto como objeto de reflexão, mostrando como ele ampliou sua perspectiva, levando a uma revisão de seus conceitos teóricos. A partir da experiência internacional, começa a adquirir uma nova visão sobre o Brasil e, ao mesmo tempo, a estabelecer relações entre as experiências dos trabalhadores nesses diferentes contextos.

Apesar de inicialmente se sentir em um "*contexto de empréstimo*", Freire começa a se dar conta de que nesses países há muitos traços culturais e problemas sociais em comum com o Brasil, e se mostra aberto a

ampliar sua perspectiva de vida e trabalho a novas experiências – manteve-se sempre aberto a ouvir e a reconsiderar seus pontos de vista. Dessa forma, pôde se integrar a novas realidades vivendo e tornando-se uma figura internacional.

Freire deixa a Bolívia e vai para o Chile por causa de problemas de saúde e por ter recebido novas propostas de trabalho.

2.4. Chile: aprendendo a ser latino-americano

O exílio abriu assim novas oportunidades para ele. A experiência de Paulo Freire no Chile, na alfabetização de adultos de 1964 a 1969, representou um período muito frutífero em sua vida. Essa experiência foi tão importante como o período anterior no Brasil, pois foi durante o exílio no Chile que ele se tornou uma figura importante na América Latina. Em suas próprias palavras:

> Cheguei ao Chile de corpo inteiro. Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança sobretudo. [...] Somente nos meados de janeiro de 1965 nos encontramos de novo. Elza, as três filhas e os dois filhos, trazendo consigo também seus espantos, suas dúvidas, suas esperanças, seus medos, seus saberes feitos e fazendo-se recomeçarem comigo vida nova em terra estranha. Terra estranha a que fomos nos dando de tal forma e que ia nos recendo de tal maneira que a estranheza foi virando camaradagem, amizade, fraternidade. De repente, saudosos do Brasil, queríamos um bem especial ao Chile que nos ensinou América Latina de modo jamais por nós imaginado (FREIRE, 1992, p. 35-36).

No Chile, Freire trabalhou no *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA)* no seu terceiro ano de permanência no país. Nessa época, decidiu escrever e discutir os textos sobre os temas que seriam abordados nos encontros de capacitação. Além de escrever, tinha o hábito de discuti-los com dois amigos com quem trabalhava no

ICIRA – Marcela Gajardo, chilena atualmente professora da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, e José Luiz Fiori, brasileiro, sociólogo, atualmente professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essa troca de ideias foi essencial para suas reflexões, compartilhando experiências e aprofundando suas análises com interlocutores engajados no mesmo contexto. Isso certamente marcou sua posição quanto à importância do diálogo na experiência pedagógica, que encontramos em suas obras posteriores.

Freire explica que sua passagem pelo ICIRA possibilitou, através do convívio com as equipes técnicas, sua rica experiência com um grande número de comunidades camponesas por todo o país, além de viver a atmosfera histórico-política da época. Isso fez com que aprofundasse hipóteses, tornando mais claras suas posições, redimensionando assim seu trabalho com base nessas novas experiências.

> Foi vivendo a intensidade da experiência da sociedade chilena, da minha experiência, que me fazia re-pensar sempre a experiência brasileira, cuja memória viva trouxera comigo para o exílio, que escrevi a *Pedagogia do oprimido* entre 1967 e 1968 (FREIRE, 1992, p. 53).

Essa época no Chile é considerada muito importante no desenvolvimento de seu pensamento. Além de ter desenvolvido um dos seus trabalhos mais marcantes no ICIRA, nesse período escreveu seus livros mais famosos (*Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia do oprimido*, *Extensão e comunicação*, *Ação cultural para a liberdade* entre eles) e elaborou os conceitos básicos de seu pensamento político-pedagógico (educação bancária, educação libertadora, cultura do silêncio, educação dialógica, entre outros). No trabalho de campo com campesinos, em assentamento próximo à cidade de Santiago, Freire articulou estudo e pesquisa sobre educação de adultos, ampliando suas experiências com os trabalhadores no Brasil. Essas duas experiências são relatadas no livro *Pedagogia do oprimido*. Por essas razões, o período do Chile foi extremamente profícuo para a internacionalização de seu pensamento.

2.5. Estados Unidos: descobrindo pontos em comum com seu trabalho no Brasil

Freire levou um ano ou mais falando sobre o livro PO com amigos e discutindo-o em cursos que dava. Nesse período que podemos denominar de "oralidade do livro", recebeu o primeiro convite para visitar os Estados Unidos, em 1967, tendo sido convidado para visitar Nova York pelo Padre Joseph Fitzpatrick e pelo Monsenhor Robert Fox. Essa visita foi proposta pelo importante pedagogo Ivan Illich,[1] que conhecia os dois religiosos e achou que seria importante para eles o contato com Freire. Com efeito, para Freire essa visita foi extremamente importante, pois pôde observar o trabalho que esses religiosos realizavam com os imigrantes porto-riquenhos e com os negros, que eram grupos discriminados. Viu que havia muita semelhança entre esse trabalho e o que desenvolvera no Brasil. De volta ao Chile, Freire continuou o que chamou fase de gestação da PO, começando a escrever ideias em fichas para desenvolver reflexões mais elaboradas. Depois de certo tempo, as "fichas de ideias" terminavam por tornar-se fichas geradoras de novas ideias e de outros temas. A partir desse trabalho artesanal de reflexão, de revisão e de aprofundamento de suas próprias ideias, em julho de 1967, Freire escreve os três primeiros capítulos da PO. Tendo terminado de datilografar o texto, entrega-o a seu grande amigo que estava também no Chile, Ernani Maria Fiori, e lhe pede que escreva o prefácio. No mesmo dia em que Fiori entrega de volta o texto com o prefácio, Freire resolve deixar o texto "descansar" por mais dois meses, quando resolve então escrever um capítulo a mais, o quarto capítulo.

Mesmo sabendo que o livro não poderia ser editado no Brasil, Freire envia o texto datilografado para Fernando Gasparian, diretor da Editora Paz e Terra. Nessa época, em 1969, quando a situação no Chi-

1 Autor da obra *Sociedade sem escolas* (disponível para *download* em http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4673.pdf). A primeira edição foi publicada em 1971.

le estava se tornando incômoda, Freire recebeu quase ao mesmo tempo ofertas para ensinar na Universidade de Harvard (*Harvard University*) e para trabalhar no Conselho Mundial de Igrejas (*World Council of Churches*, WCC), em Genebra. O teórico do desenvolvimento Denis Goulet foi responsável pelo convite para Harvard. Freire, anos mais tarde, descreveu sua decisão de aceitar ir aos Estados Unidos (por um tempo menor do que lhe foi oferecido) e depois aceitar o trabalho no Conselho. Assim, ele habilmente soube aproveitar as duas oportunidades que se abriram, por considerar essas duas novas experiências relevantes para o desenvolvimento de suas propostas. Em diálogo com Antonio Faundez, Freire conta:

> Um caminho, Antonio, que descobri e que outros exilados também descobriram, foi exatamente o de ter o meu contexto de origem como permanente preocupação, sem que esta posição, porém, fosse assumida como pura psicoterapia. Por outro lado, perseguir um certo nível de inserção afetiva, emocional e intelectual no contexto de empréstimo. E, se quando possível, a partir dele, nos estender, com suficiente clareza política, a outros contextos que se abrissem a nós como áreas de ação. Por isso é que, quando ainda no Chile, recebi o convite da Universidade de Harvard a três ou quatro dias depois do convite do Conselho Mundial de Igrejas (Harvard me convidava para dois ou três anos, a partir de 69, e o Conselho Mundial de Igrejas também, com diferença de meses apenas para começar), propus a Harvard ficar nela até começos de fevereiro de 1970 e ao Conselho Mundial de Igrejas começar meu contrato em meados de fevereiro daquele ano (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 21).

Resolveu então aceitar o convite para lecionar em Harvard. Durante esse período, publicou dois textos no periódico de grande prestígio e influência *Harvard Educational Review*. Essas publicações em língua inglesa em um periódico de renome trouxeram enorme repercussão ao seu trabalho, marcando o início de seu reconhecimento como intelectual no meio acadêmico internacional.

2.6. Conselho Mundial de Igrejas (Genebra, Suíça): novas realidades e novos desafios

Após sua experiência em Harvard, Freire diz:

> Considerava altamente importante para mim, intelectual brasileiro no exílio, uma passagem ainda que rápida pelo centro do poder capitalista. Precisava ver de perto, como disse a companheiros brasileiros e chilenos de que então me despedia em Santiago, o "bicho" em sua toca (FREIRE, 1985, p. 21).
>
> A universidade, no fundo, por boa que fosse, por famosa que fosse, por grande que fosse, significava a oportunidade de trabalhar, em semestres, com grupos de estudantes, vinte, trinta. O Conselho Mundial de Igrejas me oferecia uma cátedra mundial, me oferecia não o espaço de uma universidade, mas o espaço do mundo, me oferecia o contexto maior do mundo, as suas diferentes experiências, a visão de algumas de suas tragédias, de suas misérias, de suas desgraças, mas também de alguns de seus momentos de beleza – a libertação dos povos africanos, o da revolução nicaraguense, o da revolução de Grenada (Freire, 1985, p. 22).

O trabalho em Genebra trouxe novas experiências e novos desafios, uma vez que não se tratava mais de lecionar apenas, mas de participar de projetos de política educacional em países em desenvolvimento, levando -o a conhecer novas propostas e novas práticas. De acordo com Andreola e Ribeiro (2005, p. 107) o trabalho no Conselho Mundial de Igrejas abriu para Freire um espaço sem limites para projetos de ação educativa em todos os continentes, mas sobretudo, por sua opção política, em vários países africanos que estavam se libertando do colonialismo. Sua atuação no Conselho permitiu que sua proposta libertadora e sua obra adquirissem dimensões universais, tornando Freire uma figura amplamente reconhecida internacionalmente.

> Foi palmilhando este contexto enorme que o Conselho Mundial me oferecia que me fui tornando um andarilho do óbvio. E foi andarilhando pelo mundo, foi andando pela África, foi andando pela Ásia, pela Austrália, Nova Zelândia,

> pelas ilhas do Pacífico sul; foi andando a América Latina toda, o Caribe, a América do Norte, A Europa, foi caminhando por esses pedaços do mundo, como exilado, que pude compreender melhor o meu país. Foi vendo-o de longe, foi tomando distancia dele que eu entendi melhor a mim mesmo. Foi me confrontando com o diferente de mim que descobri mais facilmente a minha própria identidade (FREIRE, 1985, p. 22).

3. Tornando-se um autor internacional e ampliando a perspectiva internacional

A partir dessas experiências profissionais em contextos internacionais, Paulo Freire amplia sua reflexão teórica sobre os problemas da educação e da perspectiva da opressão nesses diferentes países e é convidado a publicar em língua inglesa. A publicação em inglês de suas obras, vinculada à relevância e originalidade da forma e do conteúdo de suas reflexões, contribuíram para que fosse se tornando um autor internacional.

3.1. A publicação da *Pedagogia do oprimido* em língua inglesa

Freire torna-se um autor internacional a partir, principalmente, da publicação de três documentos: (1) Suas palestras em Harvard publicadas em dois artigos na *Harvard Educational Review*, nos números de maio e agosto de 1970; (2) Uma monografia originada nesses dois artigos e publicada pelo *Center for the Study of Development and Social Change* (Centro para o Estudo do Desenvolvimento e Mudança Social) em livro intitulado *Cultural Action for Freedom*, em Cambridge, Massachusetts, em setembro de 1970; (3) A obra *Pedagogia do oprimido*, que foi inicialmente publicada em inglês, em 1970, pela editora *Herder and Herder*, em Nova York (FREIRE, 1992, p. 120), e somente mais tarde em português, no Brasil, dada a censura.

A *Pedagogia do oprimido*, sua principal obra, tem suas raízes nas experiências de vida de Paulo Freire. Os temas abordados foram: educação bancária e libertadora e método dialógico, e o modo como desenvolveu a

análise desses temas e suas propostas reflete diretamente sua experiência do exílio, tanto inicialmente quanto posteriormente, como professor e pesquisador nos Estados Unidos.

Em *Pedagogia da esperança*, Freire fala sobre o contexto da época em que aparece o livro PO:

> O livro apareceu numa fase histórica cheia de intensa inquietação. Os movimentos sociais na Europa, nos Estados Unidos, na América Latina, em cada espaço-tempo com suas características próprias. A luta contra a discriminação sexual, racial, cultural, de classe, a luta em defesa do ambiente, os verdes, na Europa. Os golpes de estado com a nova face, na América Latina, e seus governos militares que se alongaram da década anterior. […] As guerrilhas na América Latina; as comunidades de base, os movimentos de libertação na África, a independência das ex-colônias portuguesas, a luta na Namíbia, Amílcar Cabral, Julius Nyetere, sua liderança na África e sua repercussão fora da África. […] Estas eram, 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 crítica a ele feitas (FREIRE, 1992, p. 121).

Nas diversas traduções, nos diversos idiomas, Freire registra seu próprio prefácio, intitulado "Primeiras palavras". No Brasil, o texto se encerra com o agradecimento a Elza, sua primeira esposa e leitora, e a todos que o auxiliaram, tendo como data o outono de 1968 e como local aquele onde Paulo Freire conclui sua obra (Santiago, no Chile).[2]

> As páginas que se seguem e que propomos como uma introdução à *Pedagogia do Oprimido* são o resultado de nossas observações nestes cinco anos de exílio. Observações que se

2 Nas edições publicadas nos Estados Unidos, além de agradecer à esposa Elza, Paulo Freire cita nominalmente pessoas que o ajudaram: João da Veiga Coutinho, Richard Shaull, Jim Lamb, Myra e Jovelino Ramos, Paulo de Tarso, Almino Affonso, Plínio Sampaio, Ernani Maria Fiori, Marcela Gajardo, José Luis Fiori, e João Zacarioti. Também não há data nem local.

> vêm juntando às que fizemos no Brasil, nos vários setores em que tivemos oportunidade de exercer atividades educativas (FREIRE, 1978, p. 19).
> [...] As afirmações que fazemos neste ensaio, não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais, nem tampouco, de outro, resultam, apenas, de leituras, por mais importantes que nos tenham sido estas. Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início dessas páginas, em situações concretas. Expressam reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média, que vimos observando, direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo. Nossa intenção é continuar com estas observações para retificar ou ratificar em estudos posteriores, pontos afirmados neste ensaio. Ensaio que, provavelmente, irá provocar em alguns de seus possíveis leitores, reações sectárias (FREIRE, 1978, p. 21).
> [...] ensaio puramente aproximativo, um trabalho para homens radicais. Cristãos ou marxistas, ainda que discordando de nossas posições, em grande parte, em parte ou em sua totalidade, estes, estamos certos, poderão chegar ao fim do texto (FREIRE, 1978, p. 21).

3.2. O impacto da *Pedagogia do oprimido* no contexto norte-americano.

O próprio Freire faz uma análise do impacto do livro:

> De fato, 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 francês, ao alemão, ao holandês e ao sueco e tinha sua publicação em Londres, pela Penguin Books. Esta edição estendeu a Pedagogia à África, à Ásia e à Oceania (FREIRE, 1992, p. 120).

O livro *Pedagogia do oprimido* exerceu uma grande influência nos campos teórico e prático dos estudos curriculares. Quando viveu nos Estados Unidos, Freire passou a ter contato com autores da assim chamada pedagogia crítica, como Giroux (1997) e McLaren (2001), entre

outros, que mais tarde incorporaram em suas análises político-pedagógicas vários conceitos freireanos, sempre reconhecendo a importância do educador brasileiro em seu pensamento.

Freire **tornou-se um autor internacional** quando sua obra *Pedagogia do oprimido* foi publicada em inglês (*Pedagogy of the Oppressed*) e lida amplamente no meio educacional e especificamente pelos teóricos na área de estudos curriculares nos Estados Unidos e na Inglaterra, sendo depois traduzida para muitas outras línguas em vários países pelo mundo afora. De acordo com Pinar, Reynolds, Slattery e Taubman (1995), esses autores estrangeiros encontraram na obra de Freire subsídios teóricos e práticos para reconceituar o campo do currículo (1970-1979), que estava sendo considerado, naquele momento, tradicional, tecnicista, com finalidades específicas de organização do trabalho pedagógico nas escolas, sem questionar o conhecimento que era ensinado, *como* era ensinado e *por que* era ensinado. Vários intelectuais norte-americanos, canadenses e de várias outras nacionalidades passam a incorporar em suas análises alguns conceitos desenvolvidos por Freire, dentre os quais o aspecto político inerente ao processo de educação, e diante disso a necessidade de uma pedagogia crítica e o método dialógico estão entre os principais.

A obra de Freire permitiu aos teóricos na década de 1970 ter uma referência para se contrapor ao princípio de correspondência de Bowles e Gintis, ao processo de reprodução cultural e social de Bourdieu e Passeron, e aos princípios teóricos de Althusser. Assim, buscam alternativas teóricas e práticas que ultrapassem o imobilismo decorrente das teorias da reprodução, trazendo para a discussão conceitos como emancipação, transformação e resistência. Esses conceitos, que vão ser ampliados pelos teóricos da área de currículo, serviram de base para a constituição de um paradigma crítico que pudesse se contrapor ao tradicional. Os conceitos de "educação libertadora" em oposição à "educação bancária" e a sua concepção de conhecimento ativo e dialético ajudam os teóricos críticos como Giroux e McLaren a desenvolver uma perspectiva de currículo que conteste os modelos dominantes de natureza puramente tecnicista (SILVA, 2002).

O conceito de educação dialógica de Freire continuou a ser usado pelos teóricos críticos que argumentavam que na escola, e através do currículo, os estudantes deveriam ter a oportunidade de desenvolver o exercício permanente da discussão e da participação, levando ao questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social, revendo preconceitos, estereótipos e atitudes discriminatórias, assim como revendo a construção de representações do mundo e da sociedade.

Freire também adquiriu uma perspectiva internacional através das críticas que lhe foram feitas pelo movimento feminista nos Estados Unidos. No contexto americano, foi criticado pelas feministas por usar, em sua obra, no período inicial dos seus escritos, o que elas chamaram de "linguagem sexista e machista". Freire recebeu essas críticas com humildade, reconhecendo o seu desconhecimento dessa problemática, que para ele, até aquele momento, era ignorada. Freire explicou que, como era "um homem do Nordeste do Brasil", fazia parte de uma sociedade tradicionalmente patriarcal e não tinha consciência, ele mesmo, da linguagem sexista que havia empregado em sua obra. Reconhecendo que isso era um ponto importante, pediu a seu tradutor que revisasse a tradução de sua obra para o inglês. Viu, portanto, que o conceito de opressão poderia ser empregado em sentido amplo, incluindo relações de gênero. Dessa forma, ao reconhecer a problemática de gênero, Freire adquiriu pessoalmente uma nova perspectiva sobre formas de opressão e deu ao seu trabalho político uma dimensão internacional.

Por ocasião dos 50 anos da publicação da PO em língua inglesa, foi feita uma edição comemorativa com introdução de Donaldo Macedo. Nessa introdução, Donaldo Macedo reestabelece a importância de ver a proposta freireana dentro de uma concepção filosófica e política mais ampla, e não de uma metodologia de ensino.

4. Considerações Finais

Retomando nossas questões de pesquisa: Por que Paulo Freire é considerado um autor internacional? Como influenciou o contexto internacional dos estudos curriculares inicialmente com a publicação da

PO? Por outro lado, como sua experiência internacional, no sentido de viver em outros países e ter contato com outros pesquisadores, influenciou o seu próprio trabalho?

Como mostramos neste trabalho, Freire **adquire uma perspectiva internacional** quando, na condição de exilado, passa a viver em outros países (inicialmente, Bolívia, depois Chile e Estados Unidos) e a vincular sua experiência como professor alfabetizador e pensador no Brasil com outras experiências em outros contextos, estabelecendo pontos em comum entre sua experiência e a experiência de trabalhadores, sindicalistas e religiosos que desenvolviam trabalhos com populações pobres, marginalizadas e excluídas das sociedades com as quais teve contato. No caso de trabalhadores rurais e sindicalistas na Bolívia e no Chile e no caso de imigrantes latinos, negros e pobres nos Estados Unidos, na cidade de Nova York, Freire reconhece em suas situações de vida o conceito de opressão e a possibilidade de, através da educação/alfabetização crítica, chegar à emancipação, à libertação. Assim, a partir do reconhecimento de realidades semelhantes à sua realidade nordestina, brasileira, Freire pode trocar experiências e reflexões com trabalhadores e intelectuais, ampliando sua perspectiva e adquirindo uma dimensão internacional. Essa perspectiva foi amplamente enriquecida quando Freire aceita um cargo no Conselho Mundial de Igrejas e passa a viajar para dar apoio e desenvolver trabalhos de alfabetização/educação nas colônias africanas que haviam se libertado dos colonizadores pouco antes. Nessas viagens, Freire conversa com líderes políticos, trabalhadores rurais, sindicalistas, ativistas que oportunizam trocas de experiências importantes para que fosse redimensionando seu pensamento, sua proposta política e o ensino dialógico.

Podemos concluir afirmando que Freire traçou um projeto, mas que sua vida foi modificando esse projeto e ele conseguiu tirar proveito disso, inclusive das adversidades como o período do exílio. Assim, não só **adquiriu uma perspectiva internacional** com sua vivência em países estrangeiros através de uma troca rica de experiências como também **tornou-se um autor internacional**, que, tendo recebido críticas,

soube incorporar aspectos que deram à sua obra prestígio e visibilidade, vindo a ser internacionalmente reconhecida. O exílio foi uma experiência penosa, porém Freire conseguiu transformá-la em abertura de novas possibilidades para aprender. O seu capital cultural ampliou-se a partir de outras vivências em outros contextos. Dessa forma, foi aprofundando sua experiência internacional e pôde se conceber como "cidadão do mundo", permitindo estabelecer relações entre a realidade brasileira e a de outros países, como Bolívia e Chile, com problemas semelhantes, encontrando outros intelectuais e agentes sociais cujas preocupações se aproximavam das suas e ampliando sua experiência como pensador social que influenciou o campo dos estudos curriculares. Paulo Freire torna-se, então, uma das mais importantes referências na educação não só com sua obra, mas também com sua maneira de ver o mundo e de encarar a vida.

Referências

ANDREOLA, Balduíno A. e RIBEIRO, Mário Bueno. Paulo Freire no Conselho Mundial das Igrejas em Genebra. **Estudos teológicos**, v.45, n.2, p.107-116, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. S.Paulo: Ed. Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. S. Paulo: Ed. Paz e Terra, 5ª Ed., 1978.

_____. **Extensão ou Comunicação?**, 3ª Edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade** e outros escritos. 2ª Edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 1ª Edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogy of the Oppressed**: 50th Anniversary Edition New York/London: Bloomsbury Academic, 2018.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: *rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*.Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Paulo Freire and the politics of postcolonialism. *In*: McLAREN, Peter e LEONARD, Peter (Eds). **Paulo Freire: a criticalencounter**. London/New York: Routledge. P.177-188, 1995.

KINKERDALL, Andrew J. **Paulo Freire: the cold war politics of literacy**. The University of North Carolina Press, 2010.

MACEDO, Donaldo. Introduction to the Anniversary Edition. *In*: **Pedagogy of the Oppressed** 30th Anniversary Edition. New York/London: Continuum International Publishing Group, 2011. p. 11-27.

MARCONDES, Maria Inês. Paulo Freire como autor internacional: *Pedagogia do oprimido* em Língua Inglesa publicada 50 anos atrás. **E-Curriculum**. S.Paulo, v. 16, n. 4, p. 962-985 ,out/dez, 2018.

McLAREN, Peter. Uma política da possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire. *In*: FREIRE, Ana Maria Araujo (Org.) **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. S.Paulo: Editora UNESP.p.179-196, 2001.

PINAR, William F.; REYNOLDS; William M.; SLATTERY, Patrick e TAUBMAN, Peter M. **Understanding Curriculum:** an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang Publishing, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

Escrita de si: percursos de formação do ser professora por entre as contribuições do pensamento de Paulo Freire

Letícia Pacheco de Mello Trotte

Como cheguei no Mestrado em Educação?

Aproprio-me dessa pergunta direcionada a mim em uma aula na disciplina eletiva ofertada na Pós-Graduação em Educação "Formação, Identidade e Histórias de Vida", realizada na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pergunta essa que parece tão simplória, porém que me remeteu a inúmeras reflexões. Através dela me entrelaço para (re)pensar minhas memórias a fim de compreender lacunas que permeiam meu percurso do ser professora através do pensamento de Paulo Freire, o qual nos orienta que "[...] não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende" (FREIRE, 2001, p. 259).

Ingressar em um Mestrado em uma Universidade Pública me foi permitido por algumas questões; entre as desventuras da vida fui desafiada diversas vezes a não continuar meu percurso acadêmico, porque sou pertencente ao grupo daqueles que são atravessados por discursos penetrados de sen-

so comum e argumentos que ouvimos cotidianamente, segundo os quais a "universidade pública é para poucos"; "somente a elite tem esse privilégio"; "você não tem capacidade para isso"; frases essas reforçadas de ignorância e perpassadas por uma classe da sociedade que não quer a outra classe presente em algumas esferas.

Teríamos aqui uma luta de classes? Na primeira parte do Manifesto Comunista escrito por Marx e Engels (1948), identificamos que a história de todas as sociedades é a história da luta de classes. Os conflitos entre classes antagônicas, entre os que detêm o poder e os subordinados, opressores e oprimidos, são o grande motor que move a história. Seríamos nós da classe oprimida os grandes protagonistas dessa história? Mortos, encarcerados e calados?

Tive o privilégio, por meio de uma aula inaugural do Programa de Pós-graduação em Educação da FFP/UERJ, ao qual pertenço com muito orgulho, de ouvir além de mim as histórias de vida dos meus colegas professores ingressantes no Mestrado em Educação/2019; ainda que muito pouco, foi possível observar em suas falas a luta que cada um percorreu para chegar até ali. A presença potente do Maranhão; a experiência de toda a escolarização pública; outras vozes reverberando a repetição do discurso: "Me disseram que esse lugar não era para mim, mas aqui estou"; diversidade racial; os movimentos sociais presente; a luta pela democracia; a primeira pessoa da família a ingressar na Universidade Pública, potências que nos marcam.

Professores que ali estavam, assim como eu, em busca de uma qualificação profissional, buscando ir além das suas práticas docentes e mais uma vez nos colocando como aprendentes em concordância com Freire, que nos diz que a experiência de aprender, de conhecer, por parte de quem se prepara para ser professor, envolve necessariamente o estudar, como podemos observar:

> Enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é, em primeiro lugar, um que-fazer crítico, criador, recriador, não importa que eu nele me engaje através da leitura de um texto que trata ou discute um certo conteúdo que me foi

> proposto pela escola ou se o realizo partindo de uma reflexão crítica sobre um certo acontecimentos social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, me conduz à leitura de textos que minha curiosidade e minha experiência intelectual me sugerem ou que me são sugeridos por outros (FREIRE, 2001, p. 260).

Os espaços públicos estão sendo percorridos pela classe dos subordinados; percebo aqui os protagonistas escrevendo suas verdadeiras histórias, essas que nos foram roubadas por longos séculos. Incluo-me nessa classe, porque estudei em escola pública e não tive conhecimento para ingressar em um pré-vestibular popular – não sabia que existia e não tinha verba para uma rede privada de estudos. Assim como meus colegas professores, fui enraizada com o discurso de que a Universidade Pública não era para mim, e por isso, ao terminar o Ensino Médio em 2006, não tinha nenhuma pretensão de adentrar o Ensino Superior, quanto mais o público. Cercamo-nos de tantas certezas e verdades que não as problematizamos, e isso foi uma das primeiras coisas que aprendi no curso de graduação em Pedagogia na FFP/UERJ, na disciplina de Filosofia da Educação I, com a professora Rita Leal.

Quero justificar aqui minha escolha em descrever os nomes dos lugares e das pessoas que citei e citarei: foram espaços e seres humanos importantes na minha formação do ser professora, e falar sobre eles sem referenciá-los não caberia em uma escrita de si repleta de significados, de pertencimento e de política. Por isso, entrelaço as minhas experiências em concordância com Larrosa (2002, p. 21), quando diz que "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece". Estarão aqui registradas as experiências que me atravessaram por inteira em meu percurso formativo do ser professora, aquelas que tocaram e me refizeram ser quem eu sou.

Freire (2001, p. 259) nos ensina que "o aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado", ou seja, os

diferentes caminhos e veredas que o estudo nos faz percorrer possibilitam percursos de afetividade no processo do ser professora, e para o autor essa afetividade parte do "seu corpo consciente, sensível, emocionado, que se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade". Desse modo, o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento potente e marcante do seu aprender, pois aprende primeiro a ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.

Encontros e percursos na constituição do meu ser professora

Retomando o tema do aprendizado, compreendi que toda verdade não é absoluta: como posso ter certeza de algo que nunca experenciei? Por isso, após sete anos sem estudar, imergida apenas na classe trabalhadora, com um filho para sustentar, sou presenteada por um encontro marcante. Vejo-me no meio de uma conversa com uma amiga dos tempos escolares, que naquele momento estudava Ciências Biológicas na FFP. Thalita, ao observar o meu cuidado com o pequeno Davi, dirige-se a mim com palavras envolvidas de observação a respeito da minha conduta, paciência e diálogo com meu filho. Então, a partir da conversa, surge a possibilidade de ser professora: aos olhos dela, eu me enquadrava nesse perfil. Naquele momento (re)pensei nas minhas bonecas que eram minhas alunas, nos tantos textos que escrevi naquele quadro, que me tinha sido presenteado por minha madrinha, nas caixas de giz colorido e nas brincadeiras de ser professora.

Enquanto imaginava, Thalita florescia meu coração com as mais belas considerações do Curso de Pedagogia na FFP/UERJ. Ali nascia meu caso de amor com essa instituição. No dia seguinte, Thalita me entregou todo o material utilizado por ela para que eu pudesse estudar, com dicas importantíssimas a fim de que pleiteasse uma vaga prestando o vestibular. Todos deveriam ter uma Thalita em suas vidas. Foram seis meses intensos de estudo e dedicação. Um sonho que era impossível amanhece com possibilidades.

A compreensão do ser professora ocorre a partir de si mesma, com as possibilidades mediadas pelos feitos que compõem a cotidianidade desse ser. Freire (2001) propõe que a experiência de aprender, de conhecer, por parte de quem se prepara para a tarefa docente, envolve necessariamente estudar. Esse é o ponto inicial para quem decide optar pela docência segundo o pensamento do autor, que corrobora dizendo que "há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e, portanto, ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também". Nessa perspectiva, temos em nosso horizonte de possibilidades a busca por continuar a compreender a nós mesmas, lidando com o sentido das vivências presentes em nosso contexto existencial. Nada faz sentido isolado. Onde há ser, necessariamente há o sujeito. Nas palavras de Heidegger,

> ser é cada vez o ser de um ente. O todo do ente pode se tornar o campo em que se põem em liberdade e se delimitam determinados domínios de coisa, segundo seus diversos âmbitos. Domínios de coisa que de sua parte, por exemplo, história, natureza, espaço, vida, Dasein, linguagem, etc. podem ser tematizados como objetos das correspondentes investigações científicas (2012, p. 51).

Para o autor, toda compreensão já está sintonizada com a disposição afetiva e simultaneamente desdobra-se em interpretações. Um dos modos de constituir uma interpretação do ser a partir da compreensão se dá por meio da investigação científica. Mas, antes mesmo do entendimento científico, uma compreensão prévia do ser está presente na relação cotidiana com o mundo. Assim, qualquer possibilidade interpretativa deve estar atenta às suas implicações e às correlações possíveis em seu horizonte.

Percebemos que esse horizonte de possibilidades permeia nossa realidade através de uma possibilidade interpretativa, e podemos nos apropriar do modo como cuidamos do ser ao reconhecer na realização de nossas possibilidades o direcionamento de nosso existir. Ao reconhecer que as significações constituídas através do outro nos proporcionam um horizonte que nos possibilita a liberdade da criação de sentido. Ao nos

apropriarmos de nosso direcionamento existencial, assumimos a possibilidade de nos tornarmos protagonistas e coautores de nossa história.

Em fevereiro de 2014, apresento-me no primeiro dia de aula contando para a minha turma como havia chegado até ali, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. O sonho agora era real, era palpável, e foi estabelecido através de encontros, desses que nos fortalecem e nos possibilitam compreender um horizonte de possibilidades despertado a nós – assim ingressei no curso de Pedagogia. A sensação é de encontrar cada pessoa que disse que a Universidade Pública não era espaço para mim e compartilhar com elas o que aprendi. Eu sou uma estatística real de que a sociedade não pode revelar a capacidade intelectual por meio das classes. Acredito que esse seja um dos motivos pelos quais deparo com muitas pessoas pertencentes à mesma classe que eu nesses espaços.

Isso me potencializa, me dá forças para seguir na luta pela Educação Pública para todos, porque através de políticas públicas permeadas por lutadores das classes marginalizadas é que estamos construindo uma nova história. Ainda é muito pouco, mas não podemos desprezar os pequenos começos: é preciso reforçá-los. O que posso resumir desse primeiro semestre de formação é que fiquei impactada com o comprometimento e a responsabilidade das minhas professoras, responsabilidades essas que atravessam a moral, a ética, a social, a cívica e a política.

O profissionalismo de cada um me marcou profundamente nas minhas escolhas; elas indiretamente me incentivaram a ser uma professora universitária, para que em algum momento eu possa estar ali do outro lado. Lembro de ficar perplexa ao ler textos escritos por elas. Na Escola Básica, ficamos distantes dos autores que lemos, e na graduação podemos ter essa troca formadora, podemos discutir a prática docente por meio de pesquisas realizadas pelos próprios pesquisadores. Ficava por horas imaginando um dia contribuir para a Educação através de uma escrita autoral permeada de diálogos, conversas e práticas da minha experiência.

Em concordância com Freire, o ser professora envolve "a questão do estudar, do ler, do observar, do reconhecer as relações entre os objetos para conhecê-los". Para o autor, começa por estudar:

> Envolve o ensinar do ensinante, a aprendizagem anterior e concomitante de quem ensina e a aprendizagem do aprendiz que se prepara para ensinar amanhã ou refaz seu saber para melhor ensinar hoje ou, de outro lado, aprendizagem de quem, criança ainda, se acha nos começos de sua escolarização (FREIRE, 2001, p. 260).

Outra lembrança emerge nesse processo: quando estava no Ensino Médio, ao final do segundo ano, minha professora de Português Ivana disse-me que escrevia muito bem e que minhas histórias podiam virar um livro. Enquanto esperava minha orientadora Vânia Leite para nossa orientação coletiva no Mestrado, encontrei com essa professora pelos bancos da FFP –que sorte a minha. Durante nossa conversa, ambas queríamos saber o motivo pelo qual estávamos ali. Ivana era mestranda em Letras, e Letícia mestranda em Educação – que encontro vigorante, cheio de memórias entre professora e aluna e agora colegas de pós-graduação. Ouvir dela que esse lugar me pertencia chancelou toda a desconstrução da minha leitura sobre a Universidade Pública.

Histórias de vida não me faltam para escrever um livro, então comecei pela literatura infantojuvenil, um livro a ser publicado no ano que vem, realizado como trabalho final na disciplina de Literatura Infantojuvenil II, ministrada pela professora Regina de Jesus, aquela que me ensinou que o racismo no Brasil existe sim, o que me fez interessar-me pelas questões raciais; branca que sou, não podia imaginar o que meus companheiros e companheiras negros e negras passam todos os dias na sociedade. Nunca poderei falar por nenhum deles, mas posso colaborar na desconstrução de atitudes racistas no meu cotidiano, sempre me lembrando da Regina, que ensinava com argumentos reflexivos carregados de histórias. Jamais me esquecerei desses momentos que me reconstruíram.

Entrelaço minhas construções com o pensamento de Paulo Freire (2001, p. 260), que nos ensina que o saber "em nível de uma posição crítica, a que não dicotomiza o saber do senso comum do outro saber, mais sistemático, de maior exatidão," segue em busca de uma síntese dos

contrários, ou seja, o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote; "de ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita".

A vontade e convicção de ser uma professora universitária se consolidavam por meio de cada disciplina, cada encontro, cada conversa, cada descoberta. A Universidade Pública foi um divisor de águas em minha vida, como se existissem duas Letícias, a de antes e a de depois; tornei-me uma problematizadora, adquiri o gosto pela leitura e intensifiquei meu prazer na escrita. A prática possibilita-nos nos (re)descobrirmos nesses espaços cercados de história.

A relevância de uma escrita de si para compreender o ser professora

Uma das diversas questões que construí durante minha formação na graduação foi a respeito de qual professora eu seria; temos o ideal de como queremos ser, porém na prática nem sempre conseguimos ser o que gostaríamos. Freire (1987) ajudou-me a refletir sobre essa minha inquietação; o autor considera necessário que as manifestações do mundo, apresentadas nas falas dos sujeitos situados historicamente, sejam observadas, pois somente através da leitura da palavra a organização da práxis pedagógica libertadora se efetivará, transformando as falas em conteúdo de mediação, compreendendo assim que o sujeito é resultado das relações sociais, as quais se manifestam na sua linguagem.

Essa prática freireana foi identificada por mim em meu percurso na graduação nos discursos de alguns professores que tive a oportunidade de conhecer, desses que você admira as práticas e idealiza se tornar parecida. Nesse processo, muitos questionamentos e inúmeras problematizações surgiram, e mais uma vez aprendi com Freire (1996), quando nos diz que a construção do conhecimento não é algo pronto e acabado, que ele é (re) construído constantemente.

Aprendi que descubro como ser professora sendo professora, refletindo sobre a minha prática, e através dessa reflexão ingresso no Mestrado, na

mesma instituição em que me graduei Pedagoga; segui trilhando o caminho para alcançar outros objetivos na minha formação do ser professora, e novas problematizações surgem nesse caminho em que me descubro pesquisadora. O que tenho a contribuir? O que poderia pesquisar que ninguém pesquisou? Será que é possível? O norte inicial da minha pesquisa pautou-se nas indagações e questionamentos das minhas companheiras de graduação e suas fragilidades ao cursarem as disciplinas de Matemática na graduação. Por que demonstram dificuldades? O que isso tem a nos revelar?

Essas inquietações permearam a construção da prática docente das professoras que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e suas relações com o percurso de estudante. Para que eu pudesse responder a todas essas perguntas, antes foi necessário construir muitas escritas de si para (re)visitar minhas memórias de como me constituí ser professora, para contribuição e reflexão da escuta sensível de ouvir o outro, como discorre Freire:

> Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade à generalização que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível. Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática que me venho referindo como "leitura da leitura anterior do mundo", entendendo-se aqui como "leitura do mundo" a "leitura" que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade. A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora à leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como inferior pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível (2001, p. 261).

Minhas leituras de mundo foram o ponto crucial para, através do pensamento freireano, compreender as diversas inquietações, problemati-

zações e questionamentos no meu processo de ser professora, que, ainda que agora mestra em educação e professora iniciante, não está acabado – pelo contrário, segue em crescente construção. Assim como começo com uma pergunta, concluo com outra: "O que essas experiências fizeram comigo?". Aqui pude narrar o que elas fizeram comigo, como me atravessaram e me fizeram constituir o meu ser professora a partir da compreensão do meu percurso formativo, que passou pelas contribuições do pensamento de Paulo Freire.

Por esse motivo, debruço-me novamente em Freire (2001 p. 267) para compreender que "é preciso que nosso corpo, que socialmente vai se tornando atuante, consciente, falante, leitor e escritor se aproprie criticamente de sua forma de vir sendo que faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se", ou seja, é necessário que não apenas nos demos conta de como estamos sendo, mas que aprendamos a aprender. A escrita de si como instrumento para (re)pensar o seu ser professora, que entre, outras coisas, potencializa "a linguagem oral e escrita, o seu uso, a importância que lhe vem sendo cientificamente reconhecida".

A reflexão sobre meu percurso de formação e do meu lugar de conhecimento estrutura os processos da formação. A própria escrita foi uma experiência formadora, pois, durante a construção deste texto, pude descrever transformações existenciais e intelectuais que ocorreram comigo mesma. A experimentação é um processo natural, o sujeito é um receptor da experiência registrada, o experienciar é a própria percepção. A abertura para a própria experiência é um dos caminhos para a tomada de consciência das experiências formadoras, as quais revelam o potencial do sujeito que emerge como um referencial experiencial (JOSSO, 2010).

As experiências que nos formam constituem-se como possibilidades de criar e recriar as significações do fazer, do ser e do pensar. O espaço da formação, que ultrapassa uma instituição de ensino, é o mundo da vida cotidiana. Nesse caso, considerar as experiências formadoras nos impulsiona a reconhecer que os acontecimentos que nos marcam, a partir da reflexão retrospectiva do nosso ser, permitem um horizonte de possibilidades.

Com essas reflexões possíveis a partir dessa escrita de si, transporto-me para outras aprendizagens agora, a fim de compreender o que ainda não sei e investigar o que procuro saber nos próximos percursos a trilhar no campo da Educação, agora como professora-pesquisadora.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 20-28, Jan-Abr, 2002.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, maio-ago. 2001.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. (F. Castilho Trad.). Campinas: Editora da Unicamp, Petrópolis: Vozes. 2012 (Original publicado em 1927).

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: < http://www.anped.org,br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.P DF>. Acesso: março, 2021.

MARX, Karl. **As lutas de classes na França de 1848 a 1850.** *In*: ____. Obras escolhidas: Karl Marx – Friedrich Engels. v. 2. São Paulo: Alfa-Omega, s/data.

Em busca do Ser Mais: a proposta de vida e obra Freire

Vania Finholdt Angelo Leite

Palavras iniciais

Este texto tem como objetivo mostrar a coerência entre a vida e o conceito de Ser Mais proposto por Freire. Destaco que é relevante de sua teoria o fato de ter influenciado diversos países do mundo, evidente em suas palavras, em entrevista um pouco antes de falecer em 1997:

> A Pedagogia do Oprimido deve estar hoje (1997) traduzida para 36, 37 (mil?) idiomas. Só em inglês, sobretudo na Inglaterra, ele conseguiu cobrir todo o Oriente. Eu viajei muito nos anos 70 levado pelo Pedagogia do Oprimido. Em 1972, fui à Austrália, Nova Zelândia e ilhas do Pacífico Sul; falava para duas, três mil pessoas e era como se eu estivesse morando numa das ruas da ilha de Fiji. Não sei nem descrever esse tipo especial de emoção, em que um autor, de repente, se sente sendo percebido como se morasse naquele bairro de um mundo completamente estranho para ele. Se não tiver uma boa cachola, você corre o risco de se perder (FREIRE, 1997a, p.12).

Freire continua contribuindo para que possamos compreender os desafios – bem como responder a eles – de

políticas de educação voltadas somente para o mercado econômico, em que se valoriza a educação como mercadoria, não mais como formação humana.

Para fundamentar meu argumento, pesquisei nas últimas doze entrevistas (1992a, 1992b, 1993,1994, 1995a,1995b,1996a,1996b, 1997a, 1997b,1997c, 1997d) disponíveis no Acervo Paulo Freire e nos livros *Pedagogia da esperança* (1992), *Pedagogia da solidariedade* (2016) e *Pedagogia da indignação* (2000). A escolha das entrevistas se deve ao fato de que, por trazerem os depoimentos mais espontâneos de Freire, mostram a forma de ser e de agir do autor. Esses livros foram selecionados porque trazem os fatos e as histórias que contribuíram para que se contextualizasse a construção desse conceito.

Argumentarei que não há separação entre a vida, as ações e as decisões de Freire com a construção teórica desse conceito. É essa coerência que o torna um autor sempre atual e que influenciou muitos pesquisadores no Brasil e no exterior.

Ser Mais significa que o ser humano se move para constituir a sua humanização sempre inconclusa, [?.] *em* e *com* a realidade, que, sendo histórica também, é igualmente inacabada (FREIRE, 1978, p. 83, grifos nossos), porque existir, humanizar-se é pronunciar o mundo e modificá-lo. A condição ontológica do ser humano exige de cada ser um compromisso de intervir no mundo, ao mesmo tempo que se humaniza.

Buscarei, nas experiências mencionadas, mostrar o que contribuiu para a construção do conceito de Ser Mais nas entrevistas e livros citados anteriormente. Não há uma separação dos fundamentos da educação e de sua prática da compreensão dos seres humanos. Para Freire, era "impossível entender a educação sem uma certa compreensão dos seres humanos" (FREIRE, 2016, p. 24). É a opção ético-humanista de sua obra que nos envolve, porque são temas constituintes de todos os seres humanos em favor da vida e da liberdade. São temas ainda relevantes em 2021, em vários países, porque enfrentamos questões como a pandemia, a educação, a economia. Por isso, reafirmo que sua obra é de abrangência mundial, por tratar de questões fundantes a todos nós.

Gostaria de ressaltar as características de Ser Mais – do diálogo, da esperança e do sonho –, neste texto fundamentais no momento histórico e social em que vivemos hoje no Brasil. Reafirmo enfrentarmos a pandemia da COVID-19, juntamente com o agravamento de problemas de saúde, de educação e na política.

Diante dessa realidade tão dura, muitas vezes desanimadora para os brasileiros, que escolhi abordar o diálogo, a esperança e o sonho. São características presentes no que Freire denominava constituintes do Ser Mais, por serem necessários neste momento em que vivemos hoje.

Diálogo: o que acrescentar ao já dito?

A primeira característica do Ser Mais, o diálogo. Sei que muitos estudiosos já abordaram o diálogo defendido por Freire. O que quero acrescentar ao já dito é a consonância entre o que ele escreveu sobre o diálogo *com os outros*, *com os educandos*, relacionando-os aos fatos de sua vida.

Um dos fatos recorrentes é narrado no livro *Pedagogia da esperança*, em que ele nos conta que as pessoas, quando estavam de passagem em Genebra ou em outros lugares visitados por ele, sempre ligavam solicitando um encontro. Nas palavras de Freire,

> obviamente, jamais disse *não* a uma dessas consultas. Adiei encontros outros, desfiz entrevistas, alterei agendas, mas nunca disse *não* a nenhum daqueles pedidos. Dor de cabeça, mal-estar, falta de humor, cansaço, saudade do Brasil, leitura de livro, escrita de texto, nenhuma dessas razões me poderia levar a dizer não a um, sequer, daqueles pedidos" (FREIRE, 2006, p. 144, grifos nossos).

Abertura de encontro *com* o outro, assim como a abertura de diálogo *com* as pessoas que pensavam diferente daquilo que ele acreditava e defendia, não era nenhum problema. No livro *Pedagogia da esperança*, ele menciona os encontros com operários, índios, chicanos, religiosos, estudantes, intelectuais, enfim, com as pessoas de diferentes profissões e na-

cionalidades que o convidavam para uma conversa, palestra, seminário. Essa é a postura democrática que Freire defendeu, tendo o diálogo como "possibilidade de abrir-se ao pensar dos outros, para não fenecer no isolamento" (FREIRE, 2006, p. 120).

Romper com o isolamento significava ir a lugares distantes, como ele expõe em uma das suas primeiras idas ao Caribe, em que visitou uma fazenda na ilha de Dominicana, núcleo de produção agrícola sob o controle dos camponeses. Segundo Freire, pôde vivenciar com eles uma experiência de educação popular ligada à produção agrícola nos anos 1970, por três dias em que conviveu com o presidente da cooperativa e mais 60 camponeses. Trago como exemplo um trecho de sua disponibilidade de se hospedar na casa muito simples do presidente, sem luz elétrica, iluminada por lampião a querosene em frente a uma frondosa mangueira. Nas palavras de Freire (2006, p. 165), "foi então que percebi o quanto estava distante da vida concreta, do cotidiano dos camponeses e camponesas, apesar de haver escrito o livro [*Pedagogia do oprimido*], cuja leitura em seus círculos de estudo os fizera me convidar para vir com eles conversar".

Para Freire, é fundamental essa vivência com as pessoas com as quais conversa, porque não haverá diálogo se as pessoas responsáveis pela educação "não estiverem molhadas pelas águas culturais do momento e do espaço em que atuam" (FREIRE, 2016, p. 27). Por isso era tão importante ficar hospedado com os camponeses, para que pudesse vivenciar a cultura, o momento e o espaço *com* eles. Para que, assim, pudesse saber e aprender sobre a realidade das pessoas, "repensando a si mesmo ou mesma dentro da nova realidade" (FREIRE, 2016, p. 28). É estar aberto para aprender sobre a realidade local, respeitando os outros, caso contrário é um autoritarismo pedagógico. Isso demonstra a coerência entre a prática e o que ele defendia teoricamente sobre o diálogo.

Freire não se importava com a distância, o local ou as pessoas que o convidavam (operários, trabalhadores, imigrantes, estudantes), porque estava sempre disposto ao diálogo. Isso faz parte da conexão entre a vida e a construção teórica, uma vez que

> o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 1999, p. 154).

Freire considerava fundamental o diálogo com pessoas com diferentes pontos de vista. Elas tinham o direito de criticá-lo, rejeitar os conhecimentos e o pensamento dele. No entanto, discutir sob diferentes ângulos uma mesma questão não significava desrespeitar a pessoa com quem se falava. "É possível ser absolutamente sério e democrático, ao mesmo tempo, exigir respeito" (FREIRE, 2016, p. 35). Quanto a esse aspecto, hoje em dia no Brasil não é o que ocorre quando pessoas discordam do ponto de vista umas das outras. Elas deixam de discutir os diferentes ângulos de um mesmo tema, menosprezando o outro por pensar diferente do que elas defendem, enquanto a virtude revolucionária consiste "em conviver com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagônicos" (FREIRE, 2006, p. 39).

Além do respeito, Freire considerava que o diálogo com pessoas que pensavam diferente dele possibilitava que ele aprendesse mais sobre quem era, permitindo que lutasse contra ele mesmo, para não ser sucumbido pela sectarização. Em uma das entrevistas, esclarece que

> quando eu compreendo o diferente descubro que há um diferente, que há um diferente que é antagônico. Ou seja, ele é tão diferente de mim que não dá para dialogar comigo em termos profundos. Mas, ao descobrir a possibilidade da existência do antagônico, que é o diferente mais radical, eu descubro também que até com o antagônico eu aprendo. E que, portanto, não posso me fechar sectariamente. No fundo, a minha briga não é contra os outros; é contra mim mesmo, no sentido de não me permitir cair na sectarização. E a sectarização é a negação do outro, é a negação do contrário, é a negação do diferente, é a negação do mundo, é a negação da vida. Quer dizer, ninguém pode continuar vivo se sectariza" (FREIRE, 1993, p. 13).

Quanto à sectarização a que Freire se refere no trecho acima, infelizmente ainda estamos vivenciando-a constantemente em vários setores no

Brasil, principalmente na política. Quando uma pessoa não aceita o ponto de vista do outro, menospreza-o, rechaça-o, nega o diferente e seu pensar.

Continuando a defesa do meu argumento, fiquei muito comovida ao ler uma experiência que Freire teve com trabalhadores imigrantes portugueses na Alemanha, explorados pelos proprietários das casas muito precárias alugadas por preços caríssimos. Freire relata que eles tiveram dois encontros e, decidindo por lutar contra o desrespeito dos proprietários, resolveram distribuir folhetos, fazer passeatas denunciando a exploração a que eram submetidos. No entanto, esses trabalhadores imigrantes sofreram ameaças de despejos de suas casas após essas manifestações. Diante da situação, tiveram que optar entre continuar a luta contra os proprietários das casas alugadas ou serem expulsos. Decidiram por paralisar as manifestações,

> ação que poderia ser retomada mais adiante, depois de um trabalho político-pedagógico que resultasse na superação, pelo menos em parte do medo. Trabalho que revelasse aos trabalhadores que os proprietários de suas casas eram igualmente vulneráveis (FREIRE, 2006, p. 126).

Assim, vai se constituindo o Ser Mais, conceito que não se desvencilha das experiências vividas e partilhadas com tantas pessoas. Nas palavras de Freire,

> A presença no mundo implica escolha e decisão, nunca é neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo escolher, como o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então, como uma competência fundamental (FREIRE, 2000, p. 17).

Esperança: característica do Ser Mais

Outra característica do Ser Mais é a esperança, uma característica essencial na constituição de todo ser humano, tão imprescindível que Freire dizia ser parte dele como o ar que respirava. É um imperativo existencial, sem o qual o ser humano não existiria (FREIRE, 1993).

Além de considerá-la uma experiência ontológica, parte da natureza humana, ele a relaciona ao ser histórico, inacabado e em constante busca pela transformação do mundo. Em suas palavras, "se não podemos ser o *ser* histórico que somos, não entendemos que para sermos este *ser* é preciso de um amanhã. Eu não posso prescindir de um amanhã enquanto ser histórico" (FREIRE, 1996a, p. 47).

Freire vivenciou vários momentos difíceis em sua vida; mesmo nessas situações em que a esperança se esvai, não prescindiu dela. Dizia que é justamente nos tempos de crise que temos que ter esperança. Ele nos demonstra que em várias situações "de grande dificuldade, individualmente, politicamente, socialmente no país, historicamente, nunca se permitiu que não houvesse esperança" (FREIRE, 1992b, p. 46). Se a perdesse, significaria a morte do ser humano, na perspectiva de Freire.

Compartilho outra experiência descrita por ele, em que relembra a infância em Jaboatão, o falecimento do pai, momento de muita dor para todos da família, assim como as dificuldades financeiras. Nesse relato, percebo que a dor vivenciada na infância o acompanhava, causava-lhe muito mal-estar, mas, mesmo assim, não perdeu a esperança, porque buscava "a razão de ser de minha dor" (FREIRE, 2006, p. 31). Um dia chuvoso, ele retorna a Jaboatão e relembra alguns fatos, consegue ressignificar a sua dor. Nas suas palavras:

> Naquela tarde chuvosa, de verdura intensa, de céu chumbo, de chão molhado, eu descobri a trama de minha dor. Percebi sua razão de ser. Me conscientizei das várias relações entre os sinais e o núcleo central, mais fundo, escondido dentro de mim. Desvelei o problema pela apreensão clara e lúcida de sua razão de ser (FREIRE, 2006, p. 31).

Desvelar o motivo de sua dor e dos sofrimentos proporcionou a superação deles. No entanto, Freire ressalta que, no caso de situações de opressão relacionadas às estruturas socioeconômicas, não basta o conhecimento crítico da realidade para mudá-la, mas é preciso ir em busca do inédito viável (FREIRE, 2006). Isso significa levar em consideração os da-

dos da realidade, buscando produzir o encontro do que se quer modificar da situação desvelada. Ele nos dizia que "sei que não vou necessariamente encontrar o que quero, mas vou produzir o encontro. Não posso procurar sem esperança e só é possível esperança na procura realizada na luta" (FREIRE, 1995a, p. 5).

Nesse sentido, a esperança não é doação de uma pessoa para outra, mas lutar por um projeto de mundo, de educação, para que "se respeite, neste país, educação, saúde, cultura. Porque do jeito que as coisas vão a gente corre o risco de se entregar à decepção e desesperança" (FREIRE, 1997d, p. 15). Isso demonstra o quanto Freire é atual, porque ainda temos muitas injustiças sociais em 2021. Por isso, considero que sua obra influencia tanto as pessoas que assistiram a suas palestras como as que leram seus livros. Freire demonstrou a coerência entre o que defendia até os últimos escritos, em que ele nunca deixou de ter esperança, nos afirmando que "devo aproveitar toda oportunidade para testemunhar o meu compromisso com a realização de um mundo melhor, mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático" (FREIRE, 2000, p.17).

Sonhar: projeto de todo ser humano

Outra característica do conceito de Ser Mais defendido por Freire é a capacidade de todo ser humano de sonhar. Ele não a enxergava separada da esperança; na visão de Freire, "não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança" (2006, p. 91). No entanto, optei por mencioná-las separadamente por questões de organização didática do texto.

Freire define sonho como projeto. Em suas palavras,

> os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas, às vezes, demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos (FREIRE, 2000, p. 26).

Freire não deixou de sonhar, mesmo com avanços e recuos em sua vida, sempre projetou uma educação mais justa, libertadora, contra a domesticação dos educandos. No exílio, permaneceu defendendo seu sonho *com* outras pessoas no Chile, nos Estados Unidos e na Suíça. Freire nos relata que no trabalho de alfabetização no Chile, já experimentado no Brasil e cujo saber levara para o exílio, "na memória do próprio corpo" (FREIRE, 2006, p. 44), vivenciou a educação libertadora com educadores e educadoras chilenas nos assentamentos da reforma agrária. Em suas palavras,

> eu procurava entender as tramas, os fatos os feitos em que me envolvera. A realidade chilena em ajudava, na sua diferença com a nossa, a compreender melhor as minhas experiências e estas, re-vistas, me ajudavam a compreender o que ocorria e poderia ocorrer no Chile. (FREIRE, 2006, p. 45).

Assim, no Chile continuou lutando contra as posições radicais e contra o sectarismo, porque "ninguém pode decretar que os homens e mulheres deixem de sonhar. Isso é negócio de ditador" (FREIRE, 1993, p. 11). Se naquela época lutava contra a ditadura, nos anos 1990 passou a mencionar o neoliberalismo, a globalização, o respeito à vida dos seres humanos. Ainda tão presente na sociedade dos anos 2020, principalmente no Brasil, está o desrespeito à vida, com tantas mortes de COVID, pelo descaso do governo em comprar as vacinas em 2020, pelas prescrições de medicamentos não recomendados pelos órgãos de saúde e de pesquisa, entre outros problemas.

Freire não escondia seu sonho, como também não o impunha às pessoas que ensinava e que com ele conviviam. Ele deixava explícito para os educandos que o mais importante era o Ser Mais, a humanização dos seres humanos. Isso fica evidente em suas palavras:

> Eu ensino matemática, meu sonho é a matemática. Não, o sonho não pode ser apenas a matemática. Eu ensino matemática porque eu acredito que ela é necessária para que a sociedade tenha menos discriminação. [...] A matemática é muito importante, mas tem que estar a serviço de alguma coisa. Eu quero que a matemática trabalhe em favor da minha pessoa, um ser humano" (FREIRE, 2016, p. 33).

Para Freire, não era suficiente simplesmente ensinar um conteúdo, por exemplo a matemática, mas, ao ensiná-la, lutar por uma sociedade menos injusta. A defesa da educação indo além dela mesma, possibilitando que educadores/as e educandos/as tivessem seus próprios sonhos. Era o fundamento de uma educação libertadora "que vive a unidade dialética e dinâmica entre denunciação e anunciação, entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e a anunciação do sonho possível de uma sociedade menos exploradora, do ponto de vista das grandes massas populares que constituem as classes sociais dominadas" (FREIRE, 1997c, p. 36).

Em relação à denúncia e ao anúncio de uma sociedade democrática, Freire relata uma de suas viagens, em que parou na cidade de Porto Príncipe (Haiti) em escala para a República Dominica. Ao fazer um *tour* rápido pela cidade, ficou impactado com a expressão artística dos haitianos, que contavam através dos quadros cheios de cor a vida e a dor de seu povo e, "possivelmente, sem o saberem, o desejo de ser livres" (FREIRE, 2006, p. 161). Para Freire, essas expressões artísticas eram "o discurso de protesto, de denúncia e de anúncio, [...] que lhes era permitido" (*Ibidem*). Os haitianos não deixaram de sonhar com a possibilidade de uma sociedade livre, porque faz parte da natureza humana; não se imobilizaram diante da realidade de seu país naquela época, mas encontraram uma forma de dizer o que sonhavam através da arte.

Percebo nos documentos pesquisados que até os últimos dias Freire não deixou de sonhar, de estar aberto ao outro, mesmo sendo esse outro neoliberal.

Freire reconhece que ficou mais tolerante no decorrer de sua vida, mas esclarece que isso não significa ser conivente com algo antiético, antidemocrático, desumanizante. Nas palavras de Freire,

> eu não posso poluir meu sonho político, minha utopia, fazendo uma dialogicidade rigorosa, profunda com os neoliberais, mas também, não posso, sectariamente, me fechar a uma conversa com um neoliberal. O que não posso é fazer acordo com ele (FREIRE, 1995b, p. 8).

Isso demonstra que Freire não traiu o que defendeu durante sua existência como ser inacabado – estar sendo constantemente – sabedor de seus limites, lutando sempre pela coerência entre o dito e o praticado por ele.

Finalizo com um trecho de seu último texto:

> Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não a sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção (FREIRE, 2000, p. 31).

Considerações finais

Neste texto, demonstrei o quanto Freire buscou e conseguiu ser coerente entre o que defendia e o que praticava em sua vida e na educação. Concordo com ele que deixou para todos que conviveram com ele ou assistiram a suas palestras e entrevistas a defesa pela humanização do ser humano, sempre em busca de Ser Mais.

Em entrevista com Carlos Torres, Freire foi indagado sobre o que gostaria que ficasse como seu legado. Ele disse:

> O legado para mim é fundamental. Não se trata tanto do que eu fiz de um ponto de vista intelectual, e sim o testemunho de minha existência. Dever-se-ia dizer que Paulo Freire amava intensamente, e queria saber e compreender. Isso significa dizer, sua sede de conhecimento é resultado do fato de que ele sempre foi uma pessoa muito curiosa. Eu acho que é isso que deve ficar (FREIRE, 1997c, p. 34).

Ratifico que, pelos trechos que trouxe neste texto, considero que ele nos ensinou a coerência entre sua proposta teórica e a sua vida. Ele nos instigava a pensar com ele, a se perguntar e questionar a realidade vivida.

Freire nos inspirou a perceber, como aponta Walter Oliveira (2016, p. 23),[1] que "podemos nos tornar seres humanos decentes e viver vidas significantes, sem necessariamente comprometer nossa existência, fazendo dela um mero bem de consumo."

1 Walter Oliveira disse essas palavras na apresentação de Freire no seminário realizado na Universidade de Northern Iowa, Cedar Falls, Ohio, EUA, em 24 e 25 março de 1996. Registrado no livro FREIRE (2016).

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire, 13ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. Bate Papo: Paulo Freire. [Entrevista concedida à Revista Docas]. **Docas**, São Paulo, p. 8-15, 26 mar. 1997a.

_____.Rencontre avec Paulo Freire. **Le Nouvel Éducateur**, [s. l.], Mars, p. 21-23,1997b.

_____. O homem. [Entrevista concedida a Carlos Alberto Torres]. **Pátio**, São Paulo, v. 1, n.2, p. 32-37, ago/out, 1997c.

_____. Não se pode "ser" sem rebeldia. [Entrevista concedida a Ana Cecilia Sucupira]. **Pais e Teens**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 12-17, fev/mar/abr. 1997d.

_____. Conversa com Paulo Freire. [Entrevista concedida a Antonio Carlos Maximo], realizada em São Paulo, p. 31-51, na sua residência [São Paulo], [s. n.], em 07/02/1996a.

_____. San Luis – Argentina. [Entrevista concedida a Esther Picco] **Revista EPA**, [s. l.], p.24-26, 1996b.

_____. Defendo a escola que privilegie a curiosidade. [Entrevista concedida a Ana Sanchez] **Diário do Grande ABC**, [S.I], Educação, p. 5, 6 ago1995 a.

_____. Crítico, radical e otimista. [Entrevista com Neidson Rodrigues]. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.5-12. fev. 1995 b.

_____. No fundo, eu fui expulso do país porque lutei pela cidadania brasileira. Muito mais, Entrevista concedida a Carlos Magno Borges. [S. I.], [s. n.], p. 14-15, maio, 1994.

_____. Paulo Freire: nós podemos reinventar o mundo. [Entrevista concedida a Moacir Gadotti.]. **Nova Escola**, São Paulo, v. 8, n. 71, p. 8-13, nov. 1993.

_____. Paulo Freire. [Entrevista concedida a] Mario Sergio Cortella, Paulo de Tarso Venceslau. **Teoria e Debate**, São Paulo, n. 17, p. 28-40, 1992a.

_____. Uma conversación com Freire. [Entrevista concedia a] Susana Villarán, Gloria Helfer y Manuel Iguiñiz. **Revista Tarea**, Lima, n. 30, p. 42-47, dez. 1992b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira. **Pedagogia da solidariedade**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. Atualidade de Paulo Freire: continuando e reinventando um legado. **Produção de terceiros sobre Paulo Freire**. Séries Artigos, [s. l.], 2002.

Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3000 Acesso em: 02 02 2020.

O corpo (oculto) em Paulo Freire

Sílvio Gallo

Penso ser importante começar este texto alertando para o leitor que não se trata de um estudo de alguém que seja especialista no pensamento de Paulo Freire, tampouco de um educador "freireano", no sentido de alguém que siga as suas ideias na prática pedagógica que desenvolve. Estou longe de ser qualquer um dos dois; Paulo Freire representa, para mim, um companheiro na luta por uma educação emancipadora, luta que ele empreendeu durante toda a sua vida como educador e cujas trilhas eu procuro seguir, mas com inspirações distintas e por caminhos diferentes. Porém, para qualquer educador brasileiro que se comprometa com uma educação crítica, transformadora, emancipadora, para dizer em uma única palavra, Freire é incontornável. Um diálogo com sua obra é sempre importante, ainda que seja para dele discordar, se for o caso. E, num tempo em que forças neoconservadoras atribuem as falências históricas da educação brasileira à sua influência em nossas escolas, não há outra palavra de ordem possível senão gritar: "Somos todos Paulo Freire!". Diante das críticas conservadoras, estamos ombro a ombro com Freire, na defesa de uma educação digna para o povo brasileiro, que não se curve aos ditames neoliberais tão em moda pelo mundo todo.

Neste texto, por uma provocação – muito bem-vinda – feita pela professora Rosa Malena Carvalho, dedico-me a

pensar o tema do corpo em Paulo Freire. Quando percorremos a obra do educador brasileiro, poucas referências encontramos sobre o tema; e, no entanto, o corpo está lá, presente todo o tempo, visto que uma educação tal como a preconizada por Freire só pode ser uma educação "encarnada", uma educação que atravessa os corpos de educandos e de educadores. Dou apenas um exemplo, para evidenciar a questão. Em sua última obra, *Pedagogia da autonomia*, encontramos sua preocupação com o que ele denomina uma "corporeificação" das palavras:

> O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do "faça o que mando e não o que eu faço". Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou nada valem. Pensar certo é fazer certo (FREIRE, 1997, p. 38).

Vê-se nesse trecho que, embora não fale diretamente do corpo, Freire está preocupado com a materialização das palavras e pensamentos em ações, materialidade que só pode ser dada pelo corpo; lanço, então, a hipótese que procuro desenvolver aqui: o corpo está presente em toda a obra de Freire, em sua concepção de educação, mas de algum modo "oculto" – por isso faço a brincadeira no título, colocando a palavra "oculto" entre parênteses.

O objetivo deste texto é dar visibilidade para esse corpo que sempre esteve ali, mas fora dos holofotes. O tema será tratado em três momentos: 1. "Não há consciência sem corpo", no qual se discute a noção filosófica de consciência presente na obra de Freire, fundamental para o processo de conscientização por ele defendido, mostrando que ela se ampara na fenomenologia existencial, que pensa a consciência como intencionalidade, abertura ao mundo, que pressupõe a materialidade do corpo como "nó de relações". 2. "Não há diálogo sem corpo", em que o foco é colocado na relação dialógica. Embora a centralidade do diálogo esteja na linguagem, não há fala que não seja resultado de um corpo que se relaciona com outros corpos. 3. "O corpo aprendente como corpo situado", em que se

procura pensar o aprender como situação no mundo, relação com as circunstâncias, que só é possível por sermos um corpo.

A inspiração para essa abordagem encontro em dois filósofos. Primeiro em Maurice Merleau-Ponty, praticante da fenomenologia existencial que tanto inspirou Freire; ao escrever um texto ("O filósofo e sua sombra") em homenagem a Husserl, criador do método fenomenológico, ele afirmou que a melhor maneira de homenagear um filósofo é comentar sua obra, não apenas repetindo-a, mas buscando elementos não pensados ali. A segunda referência vem de Gilles Deleuze (*O que é a filosofia?*, escrito com Félix Guattari, e o "Abecedário", entrevista concedida a Claire Parnet), que sustenta que comentar um filósofo é mostrar aquilo que ele não disse/escreveu e, no entanto, estava lá, subentendido. Em ambos os casos, lançar foco sobre algo que sempre esteve presente no pensamento do filósofo, embora não tenha aparecido com destaque em seus escritos. É exatamente assim que se configura a questão do corpo na obra de Paulo Freire.

1. Não há consciência sem corpo

Começo com o ponto que é central no pensamento e na ação pedagógica de Freire: o processo educativo como processo de conscientização que leva à emancipação. Destaco um trecho de um de seus escritos que o deixa evidente:

> O ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes *no* mundo e *com* o mundo. Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como educação, é um processo específica e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres "abertos", são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o

> mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em "tomar distância" do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres *com* o mundo. Sem essa objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo (FREIRE, 1977, p. 65).

Escolhi esse parágrafo por ser emblemático, na medida em que expõe de forma sistemática e sintética a antropologia filosófica de Freire: os seres humanos estão no mundo e com o mundo, transformando-o e transformando-se a si mesmos. Nesse processo, a tomada de consciência é um aspecto central e norteia todo e qualquer esforço educativo.[1]

Vemos, assim, que o pensamento de Freire, bem como suas propostas pedagógicas, está fortemente amparado em uma "filosofia da consciência". Essa perspectiva filosófica apresenta duas matrizes centrais na modernidade: de um lado, temos o dualismo instalado por Descartes, que produz uma cisão entre corpo e consciência, tratando esta como estando para além daquele; de outro lado, temos uma visão integradora, produzida pela fenomenologia, que aborda a consciência encarnada, corporificada. Freire articula-se com essa segunda tendência.

Uma das referências filosóficas centrais de Freire é a filosofia de Hegel, em especial sua *Fenomenologia do espírito*. Nessa obra, o filósofo alemão apresenta a conhecida passagem da "dialética do senhor e do escravo",[2] na qual analisa o processo de tomada de consciência de si na relação com o outro, mostrando que o escravo, para afirmar a si mesmo, precisa negar o senhor, de modo a sair da situação de dominação. Essa análise é retomada por Freire, quando pensa o processo de conscientização como saída da situação de opressão, na relação do oprimido com o opressor. Tomar consciência de si mesmo e de sua condição só é possível na relação com o outro; no caso da opressão, o oprimido precisa

1 A educação como processo de conscientização é trabalhada a fundo em *Educação como prática da liberdade*; ver FREIRE, 1967, especialmente p. 101-121.
2 Ver HEGEL, 1992, vol. 1, p. 126-134.

conscientizar-se de sua condição e daquele que o oprime, para que possa lutar contra essa condição e produzir uma transformação em si mesmo e no mundo, mudando essas relações. Nesse processo, o ato educativo desempenha papel de primeira linha.

Porém, Freire não se restringiu filosoficamente a Hegel. Ele testemunha, em várias passagens de sua obra, a influência que recebe da fenomenologia existencial (Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, entre outros) e do personalismo, corrente de pensamento cristã iniciada por Emmanuel Mounier. Na fenomenologia do século XX, a noção de consciência como intencionalidade é marcante e está assentada em uma perspectiva integrada de corpo e consciência, visto que o ser humano é pensado como ser-no-mundo e como ser-com-os-outros (como explicitado na citação de Freire reproduzida acima); ora, só é possível habitar o mundo através da materialidade do corpo. Um "eu pensante" desprendido da materialidade, tal como pensado pelo cartesianismo, não faz aqui o menor sentido.

Edmund Husserl, o criador do método fenomenológico, denomina *intencionalidade* a característica da consciência como abertura ao mundo, que ele exprime da seguinte forma: "Toda consciência é consciência *de* alguma coisa" (cito aqui conforme SARTRE, 2005, p. 56). Isso significa que a consciência precisa estar no mundo para abrir-se a ele; é percebendo o mundo, as coisas, os outros que a consciência percebe a si mesma, de modo que, se não houver a materialidade de um corpo que nos coloca no mundo e nos permite relacionar-nos com as coisas e com os outros, tampouco pode haver consciência.

Uma vez que Freire assumiu a influência da fenomenologia em seu pensamento, pensemos que ele não ficou alheio às explorações em torno da corporeidade ali presentes e que, embora ele não aprofunde a temática do corpo em seus escritos, a corporeidade fenomenológica está ali presente, embasando a própria noção de conscientização. Passemos então em revista alguns pontos centrais dessa filosofia fenomenológica do corpo, restringindo-nos a dois filósofos dessa perspectiva já citados aqui, de modo a não nos alongarmos demasiado.

Sartre dedica uma quantidade significativa de páginas de seu "Ensaio de ontologia fenomenológica"[3] para pensar o corpo e a dimensão humana da corporeidade. Para ele, há três dimensões ontológicas do corpo, como podemos ver no trecho a seguir:

> Existo meu corpo: esta é sua primeira dimensão de ser. Meu corpo é utilizado e conhecido pelo outro: esta, a segunda dimensão. Mas, enquanto *sou Para-outro*, o outro desvela-se a mim como o sujeito para o qual sou objeto. Trata-se inclusive, como vimos, de minha relação fundamental com o outro. Portanto, existo para mim como conhecido pelo outro – em particular, na minha própria facticidade. Existo para mim como conhecido pelo outro a título de corpo. Esta, a terceira dimensão ontológica de meu corpo (SARTRE, 1999, p. 441).

Chamo a atenção para a primeira dimensão, que já nos coloca fora da perspectiva do dualismo corpo-consciência que domina o pensamento ocidental moderno. Quando se afirma "tenho um corpo", estamos falando de uma dimensão "superior" (alma, mente, consciência...) que *possui* um corpo, atribuindo a ele uma dimensão secundária. No pensamento integrado da fenomenologia praticado por Sartre (e por Freire), só se pode afirmar: "Sou um corpo"; ou, como vemos na citação, "existo meu corpo", que também poderíamos enunciar como: "existo enquanto corpo". Em outras palavras, a certeza de nossa existência não é dada pelo pensamento,[4] mas por sermos um corpo. Sendo o corpo a sede da percepção, é ele que me permite perceber o outro, na mesma medida que o outro também me percebe como corpo. Daí desdobram-se as outras dimensões: o corpo é a forma de eu ser percebido pelo outro, mas é também a condição de minha existência para mim mesmo, na medida em que me percebo sendo percebido pelo outro.

3 Este é o subtítulo de uma de suas principais obras, *O ser e o nada*, publicada originariamente em 1943.

4 Trata-se da contraposição à tese cartesiana: "Eu penso, logo existo", expressa em seu *Discurso do método*. Ver DESCARTES, 1983, em especial a parte IV.

As relações com o outro estão longe de serem pacíficas e simples, no pensamento de Sartre;[5] ao contrário, o outro é fonte de conflitos, de explorações, de relações de dominação, visto que eu objetifico (coisifico) o outro quando o percebo, sabendo também que sou objetificado por ele. Mas o que interessa ressaltar aqui é essa noção de que não há como ser-no-mundo e ser-com-os-outros senão pela corporeidade.

Merleau-Ponty, por sua vez, atribui uma dimensão mais positiva à corporeidade, ao introduzir a noção de "corpo próprio". Criticando o mecanicismo da filosofia e da fisiologia, que tomam o corpo estritamente como um objeto que pode ser conhecido, um mecanismo do qual podemos estudar o funcionamento e nele interferir, ele afirma que não podemos tomar o corpo apenas como uma materialidade absoluta, pois isso o esvazia de sentido. Ao falar em corpo próprio, ele afirma que cada pessoa é um corpo que percebe e que pensa, de forma que age no mundo e sobre si mesmo. O corpo não é um simples objeto, como uma pedra, ou uma simples ferramenta, como uma marreta; mas o corpo também não é pura percepção ou uma consciência absoluta. O corpo próprio é a sede da percepção do mundo e de mim mesmo, o que me faz ser uma possibilidade única de existência. Em suas palavras,

> o corpo é, para retomar a expressão de Leibniz, a "lei eficaz" de suas mudanças. Se ainda se pode falar, na percepção do corpo próprio, de uma interpretação, seria preciso dizer que ele se interpreta a si mesmo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 208).

O corpo próprio percebe-se e age sobre si mesmo; ele se interpreta, projeta ações e age. Ao falar em corpo próprio, Merleau-Ponty enterra uma perspectiva dualista corpo-consciência, para afirmar que, no caso do ser humano, só há consciência por haver corpo e é o corpo mesmo que percebe o mundo e a si mesmo, de forma consciente.

5 Cabe lembrar que Sartre é muito conhecido por sua frase "o inferno são os outros", expressa na peça *Hui-clos* (*Entre quatro paredes*), o que evidencia essa relação essencialmente conflituosa.

Essa exploração em torno do corpo na fenomenologia, que está toda ela subentendida no pensamento de Freire,[6] leva-nos então a afirmar que, se o processo de conscientização como educação pensado por ele é central, há também uma centralidade do corpo em seu pensamento, mesmo que isso não seja explicitado.

2. Não há diálogo sem corpo

O núcleo da pedagogia freireana é o diálogo, palavra de origem grega que tem por significado "através da palavra". O diálogo é uma conversação, a construção e a produção de algo através da palavra, mas de uma palavra partilhada, de uma palavra que tem uma construção coletiva. Afirmar uma "educação dialógica" significa, pois, não apenas uma educação centrada em processo de transmissão oral, mas fundada em atos coletivos de fala, de palavras partilhadas que são construídas comunitariamente. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire esclarece como compreende o diálogo e seus mecanismos de ação:

> Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a *palavra.* Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos.
>
> Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

6 Para referendar essa influência em Freire do pensamento de Sartre e Merleau-Ponty, recorro ao prefácio que Ana Maria Araújo Freire escreveu para a edição francesa da *Pedagogia da autonomia*, em que ressalta que Paulo Freire foi profundamente influenciado por uma série de pensadores francófonos, como Emmanuel Mounier, Maurice Merleau-Ponty, Gaston Bachelard, Simone Weil, Albert Memmi, Frantz Fanon, Jean -Paul Sartre, Edouard Claparède, Célestin Freinet, Jacques Maritain, entre outros. Ver FREIRE, 2013.

> A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blablablá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.
> Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em *ativismo.* Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo (FREIRE, 1987, p. 44 – versão eletrônica).

A distinção feita por Freire entre palavra autêntica – práxis – e palavra inautêntica é de fundamental importância. Não há diálogo construído por palavras inautênticas, que se mostram vazias por não terem materialidade; só há diálogo fundado em palavras autênticas, que são práxis, ação transformadora sobre o mundo. O diálogo implica, pois, ação transformadora da realidade. Por outro lado, essa palavra autêntica e transformadora não pode ser desarticulada da ação reflexiva, pois nesse caso também se esvazia, agora na direção de uma ação pela ação, não alavancada por um projeto.

Vê-se, assim, que nem toda conversa é diálogo. Para que haja diálogo, é preciso que sejam proferidas, por cada partícipe, palavras verdadeiras, fundadas na articulação entre reflexão e ação. A sequência do argumento também é importante:

> Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê- la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.
> O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 1987, p. 44-45 – versão eletrônica).

O diálogo só se sustenta politicamente quando estiver aberto e possível para todos os seres humanos; em outras palavras, não pode ser instrumento de dominação de uns por outros, pois, ao ser direito de todos, só pode ser o instrumento de ações políticas democráticas e transformadoras. Outro ponto importante é que o encontro dialógico entre os seres humanos precisa ser, necessariamente, mediatizado pelo mundo, o que implica, uma vez mais, a materialidade do diálogo e seu efeito político transformador, não apenas dos sujeitos nele implicados, mas da própria realidade que o torna possível.

Para o diálogo é necessário reconhecer o outro, assim como ser reconhecido por ele. Tal reconhecimento do outro e pelo outro, como vimos no tópico anterior, só é possível pela dimensão humana da corporeidade. De modo que se o diálogo implica a palavra que se pronuncia no mundo, não há palavra sem o corpo de um ser-no-mundo que a pronuncia; e se o diálogo se faz entre seres humanos que se reconhecem, isso também só é possível pela corporeidade. Portanto, não há diálogo sem corpo, assim como não há consciência sem corpo. O corpo de quem ensina e de quem aprende é a materialidade de um ser-no-mundo e de um ser-com-os-outros que torna possível o diálogo.

Um último comentário nesse ponto. Ainda no final da década de 1970, um conhecido educador freireano, Moacir Gadotti (1989, p. 53), afirmava que "considerando a realidade brasileira, penso que, hoje, precisamos mais de uma *pedagogia do conflito* do que de uma pedagogia do diálogo". Claro que não estava negando a importância da pedagogia dialógica de Freire, mas enfatizava que naquele momento em que sofríamos no país uma condução autoritária e ditatorial da sociedade e da educação, era necessário enfatizar o conflito, reiterando que a educação não é neutra. Não havendo neutralidade na condição de uma sociedade em que há oprimidos e opressores, "ou fazemos uma *pedagogia do oprimido* ou fazemos uma pedagogia *contra* ele" (GADOTTI, 1989, p. 57); por essa razão, tanto uma pedagogia *do* quanto uma pedagogia *contra* o oprimido são tomadas de posição em uma sociedade dividida e conflituosa. Ao falar em uma pedagogia do conflito, o autor enfatiza a questão do poder na educação e

coloca a própria pedagogia dialógica, em favor do oprimido, como uma pedagogia em frontal conflito com a sociedade de opressão.

Ora, em um tempo atual em que o conflito na sociedade brasileira é, de novo, muito evidente, no qual o próprio Freire é atacado pelas forças neoconservadoras, que clamam por uma "educação neutra", por uma "escola sem partido", parece-me pertinente afirmar os processos educativos como explicitadores dos conflitos sociais, que nos pedem uma nítida tomada de posição. Em defesa de uma educação dialógica e transformadora, não há como negar o conflito. E, de novo, se não há consciência ou diálogo *sem* corpo, tampouco há conflito sem um corpo que toma posição no mundo e combate.

3. Corpo aprendente: um corpo situado

Ainda que o pensamento educacional de Paulo Freire tenha tido origem em seu método de alfabetização de adultos, buscando enfrentar e transformar a dura realidade das populações pobres e analfabetas, oprimidas por uma condição socioeconômica de dominação, é verdade que ele se ampliou consideravelmente. Em *Pedagogia da autonomia*, ao focar a questão do ensinar, vemos com clareza essa abordagem da educação em uma perspectiva ampla, que vai da educação infantil à educação de adultos, da alfabetização ao ensino universitário.

Também encontramos em sua obra essa preocupação ampla quando ele chama a atenção para uma educação que se processa ao longo de toda a vida, como no trecho a seguir:

> A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos.
> O homem, por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta. Somente Deus sabe de maneira absoluta.
> A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Se num grupo de camponeses conversarmos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós (FREIRE, 1990, p. 28).

Tomando essa noção de educação permanente, precisamos admitir que todos estamos sempre aprendendo, nos educando, mesmo – e talvez principalmente – quando assumimos funções de ensino em trabalhos no campo da educação. Essa dimensão do aprendizado contínuo ao longo da vida Freire atribui, em sua antropologia filosófica, ao caráter de incompletude do ser humano, sempre ressaltado ao longo de seus escritos. O tema de um ser humano aberto, que não é definido de antemão por uma essência, é uma constante na fenomenologia existencial que, como já apontado, é uma das referências filosóficas centrais de Freire. Tal incompletude de cada ser humano, porém, não pode ser tomada na dimensão da individualidade; a busca por "ser mais" é uma busca da humanidade; somos todos seres abertos, em construção, e o processo precisa estar disponibilizado para todos. Em outras palavras, não posso tornar-me mais explorando o outro; isso diminui minha humanidade, não a aumenta. Freire (1990, p. 28) cita o filósofo existencialista alemão Karl Jaspers, quando este escreveu: "Eu sou na medida em que os outros também são". A educação para o "ser mais" pressupõe, assim, um trabalho constante de crescimento de cada um e de todos, visando a melhoria de cada ser humano e da humanidade como coletivo. Uma pedagogia da solidariedade.

A educação como processo de conscientização de si e do mundo implica um corpo que está no mundo, situado. O conhecimento da situação é o primeiro passo para o aprender e para o educar-se *no* mundo e *com* o mundo, mediatizado pelo outro. De modo que podemos dizer, a partir de Freire, que somos seres aprendentes, ao longo de toda a vida; aprendemos porque nos tornamos conscientes de nós mesmos e do mundo; e, por tudo o que já foi argumentado neste texto, aprendemos porque somos corpos no mundo. Somos, então, corpos aprendentes que, lançados em um mundo e em uma situação que não escolhemos, aprendemos com esse entorno; é essa realidade situada que nos permite aprender.

Outro autor caro a Freire, o espanhol José Ortega y Gasset, é conhecido por sua célebre frase "eu sou eu e minha circunstância", que aparece na introdução de suas *Meditações do Quixote*, obra publicado

no início do século XX. Essa frase foi tomada pelos filósofos existencialistas que influenciaram Freire para salientar o fato de que a existência humana é sempre situada, circunscrita, a condição que vivemos implicando diretamente naquilo que somos. Porém, dada a condição de abertura e de práxis do ser humano, essa situação não é determinante: ela nos permite a ação, delimitando um horizonte de possibilidades. É nesse contexto que vivemos, conhecemos, agimos e transformamos – o mundo e a nós mesmos.

Uma vez mais, só podemos ser seres situados porque somos corpo; a materialidade do corpo nos lança e nos compromete com a situação na qual vivemos. Como se sabe, o conhecimento dessa situação/condição/realidade na qual se vive é um fator fundamental na pedagogia freireana, pois esse conhecimento deve orientar a ação educativa. Somos, pois, corpos aprendentes situados no mundo, e é isso que torna possível e mobiliza a pedagogia praticada e defendida por Paulo Freire.

> O corpo é ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma, ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino (FOUCAULT, 2013, p. 14).

Sem o corpo, o "ponto zero do mundo", como aponta Foucault acima, não há educação possível, e Paulo Freire o percebia com clareza. Ainda que os escritos de Freire não tenham evidenciado esse pensamento do corpo, esse pensamento corpóreo e encarnado, ele os atravessa de modo indelével e ali está, ainda que pouco mencionado de forma direta. O que procurei aqui foi simplesmente trazer elementos das filosofias presentes no pensamento de Freire para evidenciar isso que ele provavelmente não julgou importante evidenciar: o ser humano é corpo, situado no mundo e com os outros. Sem corpo não há educação possível. Todo processo educativo passa pelos corpos que se encontram no mundo, possibilitando que cada um se transforme a si mesmo na mesma medida que transforma o mundo em que vivemos.

Referências

DELEUZE, Gilles. **L'Abécédaire de Gilles Deleuze** (3 DVDs). Direção de Pierre-André Boutang. Paris: Les Éditions Montparnasse, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DESCARTES, René. **Discurso do método e outros textos**. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1, 2013

FREIRE, Paulo. **Pédagogie de local'autonomie**. Toulouse: Eres, 2013.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação e mudança**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder** – introdução à pedagogia do conflito. 9ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

HEGEL, Georg W. F. **Fenomenologia do espírito** (2 vol.). Petrópolis: Vozes, 1992.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. O filósofo e sua sombra. *In*: **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 175-200.

ORTEGA Y GASSET, José. *Meditações do Quixote*. São Paulo: Vide Editorial, 2019.

SARTRE, Jean-Paul. Uma ideia fundamental da fenomenologia de Husserl: a intencionalidade. *In*: **Situações I**. São Paulo: Cosac Naif, 2005, p. 55-57.

_____. **O ser e o nada**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

A potencialidade da corporeidade na educação: inspirações em Paulo Freire

Rosa Malena de Araújo Carvalho

Quais caminhos constituem uma docência possível de revelar corporeidades potentes e plenas de vida?

Encontro em Paulo Freire (1987) alianças para a contínua construção do ser professora em que os atos de estudar, de pesquisar apresentem-se contra-hegemônicos, como exercícios de resistência e insurgência às estratégias de colonização e contraposição ao pleno viver. Com esse cuidado, venho pesquisando e aproximando corpo e educação, considerando a corporeidade como a constituição sócio-histórica de corpo – que pode integrar um trabalho docente comprometido com a modificação de um contexto adverso à plenitude da vida, para todos/as e qualquer um/a.

Transformação, então, não como modismo, mas como resultado da interrogação da obviedade e/ou da negligência direcionada à vida de alguns e algumas. A não distinção entre imprevisibilidade do viver e maltrato gerado pelas condições adversas à uma vida digna indica a naturalização da nossa inserção no mundo, a qual acontece pelo entendimento estritamente biológico deo corpo, e, com isso, são criados padrões que hierarquizam, produzindo situações em que pessoas sejam descartas, instituições e ações públicas aconteçam ou não de

acordo com os usuários delas. A partir de uma aproximação com as ideias de Paulo Freire, o objetivo aqui é destacar as contribuições da práxis freireana para pensar, criticamente, o que entendemos por corporeidade, e não apresentar um estudo relacionado à obra de Paulo Freire.

Dialogar com Paulo Freire não somente pelas comemorações do centenário do seu nascimento, mas, especialmente, pela atualidade das suas obras e de suas indagações.

Assim, este texto, fruto da participação no webseminário em comemoração ao centenário de Paulo Freire, organizado pelo Programa da Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP-UERJ, fazendo-se pela e com as perguntas que iniciam e fecham cada subtítulo (FREIRE e FAUNDEZ, 2017), inicia-se destacando que abordar os processos educativos e as desigualdades sociais requer compreender a desigualdade em contraposição à igualdade, e não à diferença. A homogeneização (a padronização) esconde as diferenças e as desigualdades. E, quando as revela, torna-as com o mesmo sentido e significado. No entanto, o trabalho e a luta pela igualdade, considerando que diferenças sempre estarão presentes, passam por uma "decisão (corporal, existencial, não apenas intelectual) de quem ocupa a posição educadora e de uma prática coerente com essa decisão" (KOHAN, 2019, p. 68).

Na constituição de uma prática educadora permeada por decisões pautadas pela diferença (GALLO, 2015; TRINDADE, 2001), as ações acadêmicas desenvolvidas auxiliam a identificar que na construção de uma "pedagogia dialógica", defendida por Freire, a corporeidade e a cultura corporal fazem parte desse processo. As linguagens, as expressões, as diferentes práticas corporais, ao não cair em uma lógica domesticada, tornam-se parte da transformação objetiva da situação opressora, na qual homens e mulheres percebem as razões históricas da criação, da predominância das formas de ser e existir que se fazem nos corpos, nas técnicas e nos hábitos corporais.

Pensar, pesquisar, materializar a concepção de corporeidade e cultura corporal como uma forma de constituirmo-nos, mesmo em contexto adverso, no qual "[...] a educação reflete a estrutura do Poder,

daí, a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo" (FREIRE, 1987, nota 40, p. 120). No entanto, na atuação docente muitas vezes oprimimos, quando não acreditamos nos/as estudantes; afirmamos/destacamos sua incapacidade quando hierarquizamos saberes e instituições. O contexto marcado por um período de distanciamento social pode agravar isso, por gerar uma suspensão imposta, um tempo em que a agonia impera em função da pandemia provocada pelo coronavírus e pela forma como o governo federal tem encaminhado estratégias para esse momento.

Temos assistido à amplificação do descaso com a vida.

Na materialidade de uma educação que dê importância e valorize o viver, entendendo-o muito mais do que as condições orgânicas de sobrevivência, necessário se faz duvidar, questionar, interrogar um percurso em que a escolarização

> nos prepara para sermos viáveis, não apenas para suportar ou viver, mas para viver bem; é o que *eudaimonia* significa, viver bem. Sem educação, não podemos viver bem. Então, é uma instituição muito importante, e é por isso que há muita luta em torno dela, todo mundo quer controle sobre a educação. Numa sociedade ideal, seria uma instituição muito poderosa, muito mais poderosa que as instruções econômicas (KOHAN, 2019, p. 238)

Na esteira desse pensamento, ao criarmos formas de inventar biografias individuais e coletivas, nos colocamos o desafio de perceber o estudar e o pesquisar como potencializadores para interpelar a obviedade da vida. Novamente nos aproximamos de Freire (1987), quando este distingue as posições entre sectário de direita e de esquerda, mas avalia que expressam, em comum, a falta da dúvida. E o tempo de suspensão forçosa – como o ocasionado por uma pandemia – tem a capacidade de germinar incertezas, que podem incitar o deslocamento para o início daquilo que pesquisamos, indagamos, escrevemos. É com essa perspectiva que traze-

mos a discussão da corporeidade – desejando promover novos começos, em que a (pós)pandemia convoque para pensar e constituir os encontros e os espaços públicos como um tempo e um ambiente que fomentem indagações, provoquem novas formas de presença no mundo, criem brechas e fissuras, afetem-nos e coloquem em diálogo, mesmo quando a situação não é favorável para isso.

É nesse contexto que nasce este artigo, que retoma várias pistas das obras de Paulo Freire. Como em *Pedagogia do oprimido*, por exemplo, quando Freire (1987) questiona a educação que se faz pela primazia de um falar desconectado da realidade, distanciado, separado da vida, e o quanto isso provoca o "arquivamento" da nossa existência, porque quando "[...] fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção [...]" (*Ibidem*, p. 37-38).

Nesse sentido, convidamos a pensar na relação com os conhecimentos como aprendizagens e diálogo com os contextos, as possibilidades que a escolarização fornece para a formação da nossa presença objetiva no mundo. E, nessa forma de caminhar, desenvolvermos uma educação mobilizada pela criação/transformação de novas realidades e de si, não de submissão e adequação ao hegemônico. A formação para um pensar autenticamente, e não para antigas e novas convenções.

Podemos, então, considerar que a potência das corporeidades traduz uma educação que afirma e prioriza a vida?

A materialidade de uma educação dialógica

Quais os significados de uma educação constituir-se corporificada? E com a presença do/a outro/a?

Ao se debruçar sobre as questões aqui apresentadas, necessário se faz expor os gestos, formas, princípios que orientam este artigo, que traz elementos de um trabalho docente que vem interrogando as relações que aproximam (ou não) corpo e educação. Nesse ponto, entendemos que

"'Princípios' quer dizer 'natalidades': começos, inícios, formas de nascer no mundo, de começar a pensar e a viver, filosoficamente, uma vida atenta ao que significa uma política do educar" (KOHAN, 2019, p. 29).

Nessa perspectiva, aprimorando a escrita como exercício do devir de uma vida não colonizada e não oprimida, cuja base de sustentação tem sido a atuação na formação docente (inicial e continuada) para a construção e problematização da força e da importância de gestos pedagógicos que expressam a educação como direito de todas e todas, sejam crianças, jovens ou adultos, o intuito é colaborar com ações coletivas e políticas públicas que se façam com e pelo corpo. A prerrogativa de estudar, ao ser negada, junto com a rejeição das histórias de cada um/a, cria situações de necropolítica, pela exclusão e opressão. Nessa direção, é possível fazer uma aproximação com o termo necropolítica – que já aparece em Freire, especialmente no subtítulo "a situação concreta de opressão e os opressores", da obra *Pedagogia do oprimido* (1987), e no conceito de necropolítica cunhado por Mbembe (2018). Especialmente atual no cenário social brasileiro, quando a pandemia da COVID-19 é minimizada pela gestão pública, políticas sociais são retiradas e a população vive à própria sorte...

O trabalho docente que questiona essa lógica e busca criar outras condições socioeducacionais necessita olhar o/a outro/a como parte de nossa potência e aliança. Um encontro marcado pela diferença pode trazer a abertura ao novo, ao diálogo, aos entrelaçamentos, quando não o identificamos como ameaça à nossa existência. Mas, cabe-nos perguntar, proporcionamos situações para que os estudantes pensem com os próprios critérios?

Para isso, para que "esteja todo dia aberto para o mundo, esteja pronto para pensar; esteja todo dia pronto para não aceitar o que se diz, simplesmente por ser dito; esteja predisposto a reler o que foi lido; dia após dia, investigue, questione e duvide. Creio que o mais necessário é duvidar" (FREIRE e MACEDO, 2013, p. 210). A concretude de uma educação que duvide requer o diálogo, convida a pensar na própria materialidade que o corpo do/a outra/a expressa, na medida em que esse corpo se forma e intervém pela relação com as pessoas, as situações e os contextos. Ou seja, com a plenitude de uma corporeidade que se faz na e pela história.

Uma importante consideração para pensar o/a outro/a, portanto, refere-se a assumir o conceito de corporeidade como a constituição histórica, política e filosófica de corpo. Nessa perspectiva, trazer a discussão do/a outro/a, da presença de seu corpo e suas histórias, é trazer a possibilidade do encontro como tempo e espaço do inusitado, do inesperado, da diferença. Uma configuração que já mobiliza novos paradigmas, que nos afetam não somente racionalmente, pois deslocar do habitual, do hegemônico causa uma intensa sensação de estranheza, que pode nos fazer querer voltar ao lugar original, não para recomeçar e indagar, mas para voltar a sentir o que sentia antes e ali ficar. Como muito ouvimos no contexto da pandemia da COVID-19, quando grande parte da população fala em "novo normal" como sinônimo de adaptação a uma situação epidêmica e voltar a fazer tudo o que fazia antes, sem parar para pensar no que isso significa e significava, se é possível adaptação a um contexto adverso à vida, quando muitas biografias são perdidas para a manutenção da ordem social estabelecida às custas dessas existências.

Nessa conjuntura, entendendo-nos seres históricos, para pensar os processos educativos que não objetivem adaptação e envolvam o corpo e as práticas corporais, a discussão filosófica desses conceitos mediados pela cultura, como campo histórico, relacional, tem sido ponto central. Associar educação com adaptação, além de ser "cientificamente absurdo, visto que a adaptação sugere a existência de uma realidade acabada, estática e não criando-se, significa ainda subtrair do homem a sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo" (FREIRE, 2013, p. 67). Em outra perspectiva, colocar-se em relação é colocar-se diante do mundo, em contato com outros/as. Nesse processo, somos provocados a sair do lugar em que falamos de algo para a interação e a indagação em torno desse algo. Freire (1987) destaca essa importância, quando menciona que o processo de humanização exige o reconhecimento da condição histórica, e nos diz que os seres humanos,

> ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si

> e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (*Ibidem*, p. 56).

Um momento de crise econômica, social, sanitária, humanitária agudiza a necessidade de processos formativos em que a desnaturalização do corpo signifique reconhecer a circunstância histórica dele. Como seres vivos, não somos imortais, então a discussão passa pelas situações coletivamente produzidas para o viver, com toda a sua capacidade e plenitude, o que inclui o necessário para a sobrevivência e vai além. A dialogicidade requer o corpo inteiro, não somente porque falamos, ouvimos, ficamos atentos ao outro/a com nossa emoção e metabolismo (não somente pensamento), mas porque o diálogo revela os fatores objetivos de existência, quando coloco em jogo, em relação, o que trago das minhas experiências e histórias proporcionadas pelo contexto em que vivo.

E essa profunda relação da vida cotidiana com o corpo, com o movimento de identificar as construções humanas, históricas para o pleno viver, "demanda uma busca constante, implica invenção, reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer" (FREIRE, 2013, p. 18). A educação não bancária, portanto, demanda um "corpo ativo", e não um "corpo ativado" (GALLO, 2006), pois o conhecer requisita presença curiosa no/com o mundo, requer atenção para compreender a condição histórica do tornar-se humano (pelo gênero, profissão, religião, política etc.). O que sinaliza processo não mecânico, muito menos previsto ou predestinado, e, fundamentalmente, proporciona ação transformadora.

A materialidade de uma educação dialógica, com essa mirada, está diretamente relacionada à concretude de um corpo em constante movimento. O que pode criar uma práxis pedagógica em que o corpo possibilita (deixe de ser considerado impedimento), em movimento que potencializa o "inédito viável" – outra formulação de Freire (1987) –, diretamente associado com as forças mobilizadoras da criação do novo, da efetivação

de mudanças em que combinações coletivas sejam geradas para o pleno viver, como o direito à educação pode significar. Uma escolarização que se constitua pelo acesso de todos/as aos bens socialmente construídos, pelo irrestrito ingresso e permanência nos tempos e espaços do estudar.

Desse modo, poderíamos ousar perguntar: o "inédito viável", ao fazer-se pelas alianças do/a(s) e com o/a(s) diferentes outro/a(s), nos convoca a perceber o aspecto inacabado das nossas presenças?

O/A outro/a e a dimensão pública da escola

O espaço público ainda pode ser ambiente de produção do comum?

Para pensar, pesquisar, materializar a concepção de corporeidade e cultura corporal nas práticas pedagógicas, nas formas de constituirmo-nos afirmando e priorizando a vida mesmo em contexto adverso, nos projetos e pesquisas desenvolvidas, tem sido importante a metodologia com/do/nos cotidianos (CONTRERAS, 2010; CERTEAU, 2014; entre outros) na orientação e diálogo com graduandos/as e pós-graduandos/as, assim como no entrelaçamento de saberes e na interação com professores e professoras que realizam suas docências na educação básica, especialmente na educação de jovens e adultos. Tornando-se um exercício de escuta das narrativas que trazem suas pautas, as quais podem tornar-se problemas e objetivos comuns, pois ao

> se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 1987, p. 50).

Nesse movimento, parto do cotidiano para fortalecer a potência do pensamento e das experiências, vinculando com os/as outros/as e a vida. Esse sentido político de trabalhar com esse método (e não outro) tem colaborado com a grande indagação que percorre a estrutura dos projetos e do grupo de pesquisa que coordeno: a negação histórica e relacional da corporeidade,

ainda sobressaindo a forma de naturalizar a vida, de considerá-la responsabilidade individual. Paulo Freire traz algumas contribuições para pensar esse problema, pois "o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um "penso", mas um "pensamos". É o "pensamos" que estabelece o "penso", e não o contrário" (FREIRE, 2013, p. 57). Na realização do pensar dialógico, não há passividade – havendo, não há pensar e nem diálogo...

Em tempos em que a vida deixa de ser priorizada, necessitamos encontrar aberturas, frestas, oportunidades para intervir e agir com novos movimentos. O que convoca a trazer o desconforto, o incômodo, para que o mundo mude. Ouvir Paulo Freire nos orientar a mantermos uma atitude que "seja paciente impacientemente". Acho que, neste momento que vivemos, temos que ser "pacientes impacientemente" (LUTGARDES *apud.* KOHAN, 2019, p. 55); isso pode ajudar a olhar com mais atenção os caminhos percorridos.

Na superação da educação bancária, uma situação do agir "paciente impacientemente", sem cair na armadilha de escrever manuais, mas tentando possibilidades de compreensão e chaves de abertura para outros gestos, a compreensão filosófica de corpo pela discussão de cultura torna-se fundamental. Aqui, o destaque ao filosófico tem a pretensão de expressar que a cultura não está sendo identificada como algo parado, sem vida – e, justamente por isso, nos convoca a indagar e a construir novos conceitos. A filosofia, portanto, como arte de construir conceitos (DELEUZE e GUATTARI, 2007).

A ideia, ainda hegemônica, quando por um lado despreza a presença do corpo no ambiente escolar e, por outro lado, destaca a aptidão física, constitui formas de congelar o pensamento, a cultura e a própria história como construção em aberto, sem prescrições e previsões. Nesse processo de paralisia, mantém-se a opressão, pois essas formas trazem o padrão de comportamento, a meritocracia, a competição e o sucesso individual como pontos centrais.

Em outra linha, contextualizando como grupos e sociedades produzem e reproduzem as formas de ser e estar no mundo, olhar e entender

o corpo pela cultura convida à abertura para múltiplas possibilidades de compreensão de tudo que é humanamente realizado – pois todos os atos e gestos, dos considerados mais simples (como os hábitos de comer e dormir) aos mais complexos (exemplificando, com as expressões de gêneros e sexualidades), são criados de acordo com as condições e relações de existência. Para chegar a esse entendimento, precisamos muitos mais do que ler e debater sobre o assunto – afinal, as ideias dominantes estão incorporadas (DAOLIO, 2013), marcam nossa existência, constroem nossos hábitos e constituem nosso sentir. Dessa forma, criar tempos e espaços nos quais possamos ter contato com pessoas, histórias, situações antes não conhecidas ou experimentadas faz-se necessário para ampliar, assim como para indagar o já sabido. Na educação física escolar, por exemplo, a lógica impregnada dos quatro esportes mais praticados (futebol, vôlei, handebol e basquetebol) apaga, torna invisível a existência de outras práticas corporais, assim como as aqui citadas não são conhecidas fora da organização que os esportes significam.

Assim, ao conceito de corporeidade, a ideia de experiência é importante, pois revela as situações, os contextos, as formas de relações entre as pessoas, permitindo-nos as interações, os links, as associações com o que nos passa e acontece. O que faz perceber o quanto é preciso sair do lugar, viajar, andar pelo mundo para vincular educação com a plenitude da vida. E, se

> a educação tem a ver com a vida, como então uma vida educadora poderia ficar quieta, no seu lugar, sem se entrelaçar com outras vidas. Assim, viaja-se para aprender, para sair do lugar e para compreender, com o corpo inteiro, o que só viajando e nos expondo ao que não nos resulta familiar pode nos ajudar a ver o que não conseguimos ver quando ficamos dentro de casa. Viajar não apenas para perceber as outras vidas, mas também para entender melhor a própria vida (KOHAN, 2019, p. 145)

O que significa a impossibilidade de pensar a vida e a educação sem os/as outros/as que partilham da vida social. Quando centramos

esforços na educação de jovens e adultos, esses estudantes da EJA podem ser identificados como "heróis ético-filosóficos" (*Ibidem*, p. 67) – não por suas ideias e discursos, mas pela potência que podem significar seus caminhos e estilos de vida. Pois expressam a força do querer mais, do ser mais, da vida, mesmo em condições socialmente degradantes e declaradamente antividas.

Elementos que agudizam o valor e importância do/a outro/a e a dimensão pública da educação para a criação de novas narrativas e formas de existência e de condução da vida.

Poderíamos, então, considerar o diálogo e a aliança pelo e com o corpo com o que Paulo Freire traz como "inédito viável"?

Considerações provisórias

Considerar a vida uma prioridade na educação tem diversas implicações. Uma delas tem a ver com o que nos faz buscar o estudar, o pesquisar. Quando a vida leva à teoria ou quando a teoria auxilia a compreender o que indagamos, escolhemos, praticamos – como os temas dos trabalhos de conclusão de curso (seja graduação ou pós-graduação). Podemos perceber o quanto pisar e estar com/na escola e seus sujeitos intensifica os sentidos das leituras; possibilita as aproximações com diferentes outros/as. O que ressalta a importância do contexto e de cada um/a no processo formativo – não somente com sua racionalidade, mas com as intensidades e afetações de sua presença.

A igualdade, como princípio para olhar a educação, faz-se pelo diálogo e com as diferenças – de sujeitos, tempos, espaços e saberes. Assim, escutar, valorizar e compreender a produção histórica das diferenças, sem confundi-lo com a naturalização das desigualdades sociais, pode significar considerar e respeitar as diferentes vidas, identificando as razões na/para a produção das desigualdades, modificando essa dura realidade.

No ato educativo, o diálogo é imprescindível, não para comunicar/expor o que se sabe, mas, sobretudo, por estar acompanhado das forças vitais – como a alegria e o amor – que mobilizam a expandir a vida. Como

pensar e modificar o *status quo*, sem sair do lugar? Sem deslocar o corpo, sem derivar-se pelas afetações provocadas pelos estudos, pelas pesquisas e, principalmente, pelos/as que coabitam o mundo conosco?

O que requer manter em aberto as dúvidas, o questionamento e o próprio futuro. Isso exige uma transformação das relações sociais – para isso, ações educativas são necessárias para construirmos relações dialógicas. O diálogo como forma de indagar a obviedade da vida, de identificar que o medo que impera e governa a América Latina, por exemplo, não é algo individual, pois não estamos destinados, muito menos prometidos a uma situação de fatalismo.

Mas o que promover para estabelecermos novas relações?

Essa e outras perguntas têm auxiliado a pensar que o corpo, a partir e com a cultura, no dinamismo histórico que se constitui, pode significar o início, princípio de práticas pedagógicas em que a corporeidade esteja presente – não somente a minha, mas aquela que apresenta e coloca o/a outro/a em relação, pelo modo de habitar o tempo presente, pelo que mostra de força afirmativa da vida, especialmente a coletiva, pois as interações ultrapassam a própria biografia (na medida em que têm a ver com as condições e relações sociais...).

Nesse sentido, o espaço público possibilita o "inédito viável", quando há ambiente favorável à produção do comum pelas diferenças que nos constituem, as quais são potenciais geradoras de desafios, deslocamentos, novas indagações que não banalizem o que produzimos em sociedade. Ou seja, as formas como as relações ocorrem são construções sociais, muitas vezes não questionadas, outras vezes escondidas (para oprimir, ganhar poder, dominar...), por diversas vezes impedidas de serem interrogadas (pelo medo, insegurança, moralismo). O que anuncia que naturalizar as diferenças e transformá-las em desigualdades sociais é uma das formas de colonizar a vida.

Quando alguns corpos são impedidos e outros são favorecidos de transitar sem problemas os espaços públicos (como os escolares), identificamos que alguns têm mais importância do que outros. Ao serem excluídos, por exemplo, das possibilidades que os tempos e os espaços da educação oferecem, os estudantes da EJA também são valorados como incapacitados,

negligentes. O que justifica o sucessivo afastamento, a negação desses sujeitos e a dificuldade de acesso às unidades escolares, e, ao mesmo tempo, indica uma forma de concebermos o conhecimento – desconectado da história.

No entanto, os diferentes estudantes (como os da EJA) podem ser percebidos como afirmação/materialização de que somos todos/as iguais no direito pleno à vida. Políticas que não expressam isso estão trabalhando para a manutenção das desigualdades, pois hierarquizam e tornam responsabilidade individual a superação das disparidades sociais. Ao pactuarmos que a educação diz respeito a criar condições que potencializem todas as formas de vida, pois todas são igualmente capazes de aprender, o desdobramento do princípio de expandir a existência em suas máximas possibilidades requer considerar as circunstâncias para que esse alargamento aconteça. Um processo educativo que valorize a vida de todos/as e de qualquer um/a estima os encontros como fundamentais para acolher a presença de cada um/a, gerando um mundo em comum.

Práticas pedagógicas com adultos que levem em consideração as corporeidades questionam nossa experiência hegemônica de escolaridade e infância, quando o marcador da idade cronológica impõe as conduções dos processos educativos. A cultura corporal, quando considera outros elementos além da característica biológica da idade, pode constituir-se como racionalidade sensível a diferentes formas de ser. O que colabora para percebermos o conhecimento diretamente relacionado com as formas de promoção da vida, a igualdade como possibilidade de apresentar e exibir as diferenças (tanto as que nos fazem singulares/diferentes quanto as que promovem as desigualdades). Para isso, torna-se fundamental a manutenção dos espaços públicos.

A cultura corporal, ao questionar o que está hegemônico na educação física, na escolarização de maneira geral e na organização social, torna-se questão educacional e política (pois possibilita maior ou menor expansão da vida?). Precisamos, então, expor as forças destrutivas – da aptidão física, da educação bancária, da organização social vigente. Assim, a cultura corporal e sua relação com a aptidão física são a expressão de um embate pedagógico, epistemológico e de ordem democrática.

Dialogar com as ideias de Paulo Freire para atualizar a potencialidade da cultura corporal, para nós, significa identificar a força e a potência da escolarização, assim como a atualidade do pensamento freireano, quando se quer desenvolver uma educação crítica.

O webseminário em comemoração ao centenário de Paulo Freire, organizado pelo Programa da Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP-UERJ, sinalizou que há muitos/as nessa caminhada.

Sigamos.

Referências

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano. Volume 1: Artes de fazer**. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CONTRERAS, J. y LARA, N. La experiencia y la investigación educativa. *In*: CONTRERAS, J. y LARA, N. (comps). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid, Espanha: Morata, 2010, p. 21-86.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 17ª ed. São Paulo: Papirus, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. 2ª ed; 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora 34, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – cotidiano do professor**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GALLO, Silvio. Corpo ativo e a filosofia. *In*: MOREIRA, Wagner (org). **Século XXI: a era do corpo ativo**. São Paulo: Papirus, 2006, p. 09-30.

_____. **Eu, o outro e tantos outros**: educação, alteridade e filosofia da diferença. 2015.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

TRINDADE, Azoilda. Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência. *In*: GARCIA, Regina (org). **O corpo que fala dentro e for da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 65- 88.

Uma reflexão sobre as corporeidades de estudantes da EJA pelas lentes de Paulo Freire e Judith Butler

Marcia de Oliveira Romão

Este artigo é fruto do entrelaçamento de leituras realizadas durante o curso de mestrado com minha prática enquanto educadora da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, e busca tecer algumas considerações sobre a corporeidade de alunas e alunos dessa modalidade da educação a partir de conceitos apresentados em *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da esperança*, ambos de Paulo Freire, e *Corpos que importam*, de Judith Butler.

Parece estranho, para grande parte das pessoas, pensar que o corpo, para além de sua materialidade, entendida, *a priori*, como um dado natural, possui também uma dimensão discursiva. Tal estranhamento ocorre pois muitos de nós vivemos num caminho que nos dá a falsa sensação de veracidade, isto é, apresenta-se como natural e inquestionável, no tocante à condição social, à raça, ao gênero, à sexualidade e a outros marcadores sociais. No entanto, os estudos sobre o corpo vêm descortinando essas "certezas" impostas por sociedades conservadoras, como a brasileira, que vivem amarradas a sofismas que pregam a supremacia branca, a heteronormatividade e o capitalismo.

Várias foram as visões de corpo ao longo da História, da Filosofia e da Sociologia, até chegarmos aos séculos XIX e XX e a Descartes, período no qual se coloca em prática toda a filosofia cartesiana, quando a materialidade do corpo foi potencializada com a pormenorização de cada parte desse organismo. De acordo com Freitas (2004), o corpo foi dissociado de seu objetivo pragmático ao ser vinculado e analisado exclusivamente por aspectos morfológicos e funcionais, além da ênfase sobre os cuidados pessoais. A objetificação desse corpo manipulável também pode ser analisada à luz do conceito de docilidade de Foucault (1987) em contextos, como o escolar, de disciplinarização dos corpos.

Em se tratando de definições e classificações acerca de corpos, as "proclamações têm expressivos e persistentes efeitos de verdade" (LOURO, 2020, p. 73), os quais são apropriados e ressignificados de acordo com a lógica conservadora, ora em alta, ora em baixa, porém nunca extinta por completo no século XX (embora muito se tenha avançado pelas lutas empreendidas por diversos movimentos sociais). Quando Butler (2018) afirma que os discursos habitam corpos, refere-se, principalmente, à repetibilidade discursiva que se manifesta através da reprodução, pelos corpos, de comportamentos esperados, e reforça, assim, não só a estratificação da categoria de gênero, através da heteronormatividade (contexto utilizado pela autora), mas um pensamento aplicável, no entendimento deste artigo, a outros marcadores sociais que se infundem sobre os corpos, relacionados à etnia, à condição econômica e social, ao fator geracional.

Tão importante quanto a conceituação de corpo, através da reiteração de dizeres de inúmeros autores e autoras, também se faz necessário pensar o que ele não é, assim como as suas potencialidades. Dessa forma, pode-se considerar que o corpo não é um organismo linear e dicotômico, conforme fomos treinados a concebê-lo; diversas e diferentes experiências físicas, emocionais e culturais o perpassam, transformando-o, continuamente, em uma composição de caráter infinito, fato que o torna um elemento paradoxal, uma vez que se encontra em constante transformação.

Segundo Goellner (2020) e Butler (2020), parte dessa desnaturalização do corpo que emerge sob uma nova compreensão, agora como

constructo histórico-cultural e em constante transformação, advém da contribuição dos estudos foucaultianos sobre as práticas sociais que atuam na constituição corpórea. O filósofo elencou em seus estudos uma série de espaços e dispositivos que atuam sobre o corpo, tais como: as confissões e penitências, a vigilância, o controle, os exames, a sexualidade, entre outros. O conjunto dessas práticas enfatiza as relações de poder e saber que penetram na vida cotidiana, no interior das pessoas, no seu corpo individual e constituem, assim, o corpo social.

De acordo com essa concepção, Foucault (1979) nos apresenta a escola como um dispositivo de poder: uma máquina de elaboração abstrata, porém objetiva e necessária à vigilância e à dominação dos corpos, os quais chegam até esse espaço "desprovidos de saberes" ou repletos de saberes "desimportantes" e, à medida que por ela passam, vão sendo "docilizados" o suficiente, de modo que estejam aptos para atuar na sociedade. Imaginemos, por um breve momento, que essa fosse uma verdade – corpos *in natura* a serem processados pela grande máquina até que estejam prontos para o mundo. O que dizer, então, dos indivíduos que não tiveram a garantia de acesso e permanência na escola desde a infância? Seriam corpos selvagens? E, tendo essa condição, como podem, simultaneamente, serem trabalhadoras e trabalhadores, chefes de família, lideranças comunitárias?

A instituição social escolar, como citado acima, é a mesma que, segundo Paulo Freire (2019), arroga a legitimidade dos discursos opressores e reproduz uma visão bancária de educação, na qual os corpos são meros "recipientes a serem 'enchidos' pelo educador" (p. 80). Freire nos ensina que, pela percepção deformada do ato de educar, não há possibilidades para a criatividade, para a transformação e para o saber, no sentido mais amplo que essa palavra possa admitir.

A EJA, objeto deste artigo, tornou-se uma modalidade da educação amparada pela Lei 9.394, de 1996, conforme nos aponta Paiva (2015). No entanto, a distorção que citamos acima, em especial na EJA, parece surgir do próprio texto legal de regulamentação dessa modalidade. No capítulo II da LDB de 1996, seção V, o artigo 37 afirma: "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou opor-

tunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (BRASIL, 1996). A expressão "idade própria" pode instituir um ônus desse enunciado para os indivíduos que circulam na EJA, se assumida uma interpretação bancária de educação que põe à margem, em uma sociedade hegemonicamente concebida, os corpos que não frequentaram a escola ou não concluíram o processo de escolarização na juventude. Sem negar a questão da obrigatoriedade do ensino e o compromisso do Estado com o direito à educação de seus cidadãos, o que exponho nessas linhas é que corpos de mulheres, homens, transgêneros, jovens, adultos, idosos que estudam na EJA importam.

O verbo importar, na acepção de Butler (2020), significa ao mesmo tempo ganhar materialidade e inteligibilidade. Nesse sentido, a importância da corporeidade dos alunos e alunas de EJA forma-se nas fissuras daquilo que é tradicionalmente determinado como sujeito, segundo a estudiosa engendrado por uma matriz que se firma na exclusão:

> Desse modo, essa matriz excludente pela qual os sujeitos são formados requer a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são "sujeitos", mas que formam o exterior constitutivo do domínio do sujeito. O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas não "vivíveis e inabitáveis" da vida social que, não obstante, são densamente povoadas por aqueles que não alcançam o estatuto de sujeito, mas cujo viver sob o signo do "inabitável" é necessário para circunscrever o domínio do sujeito (BUTLER, 2020, p. 18).

Podemos inferir, então, que o discurso reiterativo que permeia muitos currículos e práticas escolares é pautado na exclusão, na agressão e intolerância dos saberes constituídos historicamente pelos discentes da EJA. Tal reiteração é facilmente observável na postura acrítica de educadores que se colocam como reprodutores de um único saber, meramente científico, cujas raízes reportam à noção biologizante de mundo do século XIX e da primeira metade do século XX, a ser reproduzido na escola.

Tanto Freire quanto Butler nos convidam a pensar num projeto de educação, e mesmo de sociedade, que dê visibilidade às corporeidades,

no qual se incluem os indivíduos que habitam a EJA, sem negar suas subjetividades, principalmente dos mais vulneráveis no processo histórico e social. Destarte, corrobora esse projeto a própria ideia apresentada por Butler (2020) de matéria, componente do corpo em sua concepção mais abrangente, que não se apresenta como positiva, negativa ou neutra, uma vez que a cada instante torna-se "temporalizada em algum sentido" (p. 62). Por conseguinte, matéria torna-se potência, capacidade de criação, de transformação que garante, assim, sua existência inteligível, isto é, saber e saber-se como e por que no mundo. Para Freire (2019), o "saber e saber-se no mundo" relaciona-se à ideia de educação problematizadora renovada constantemente pela práxis, a qual compreende homens e mulheres como seres inacabados e conscientes dessa incompletude e lhes permite, parafraseando o mestre, ser num estar sendo.

A educação bancária, que confere imobilismo não apenas aos estudantes, mas também aos docentes que com ela pactuam, não se esforça em perceber e visibilizar a historicidade do corpo, e acaba, por conseguinte, instrumentalizando a opressão (FREIRE, 2019). Nesse contexto, a prática pedagógica bancária opera, segundo o autor, através de um discurso dissertativo que esvazia a dimensão dinâmica da realidade. As reiterações presentes nessas dissertações sentenciam a escola a um eterno fracasso, tanto de alunos e alunas quanto de professores e professoras. A responsabilidade para quem opta por transgredir, no sentido freireano, a realidade hegemonicamente elaborada requer pensá-la nas suas fissuras discursivas para, nos dizeres de Butler (2020), utilizar tal exterioridade como recursos de luta que ressignificam a inteligibilidade e a legitimidade dos corpos.

Butler (2020), ao problematizar a unilateralidade do discurso, na perspectiva corporal, acrescenta às práticas regulatórias normativas, já analisadas por Foucault, a noção de performatividade. Nas palavras da autora,"[...] a performatividade deve ser entendida não como um 'ato' singular ou deliberado, mas como uma prática reiterativa e citacional por meio da qual o discurso produz os efeitos daquilo que nomeia" (BUTLER, 2020, p. 16). A necessidade de reiteração da norma de regulação, principalmente sobre determinados marcadores sociais da

diferença (classe, gênero, raça), reafirma a ideia de que o corpo, em sua materialidade, nunca está completo, e por isso afirmamos sua constante e simultânea elaboração/desconstrução de processos.

A transgressão, contudo, só é possível se identificamos as conexões da nossa corporeidade com o tempo: passado, presente e futuro. Olhar o passado não de forma demasiado saudosista, e sim adotando uma perspectiva crítica, iluminando partes que estejam, inclusive, mais ocultas. Nesses lugares recônditos do corpo também residem saberes que, quando aclarados de modo reflexivo no presente, o dinamizam consciente e qualitativamente, dando vazão a novos conhecimentos que impulsionam o tempo futuro. São as tramas temporais do corpo molhado de história de Freire (2003):

> Algumas dessas tramas terminaram por me trazer ao exílio a que chego com o corpo molhado de história, de marcas culturais, de lembranças de sentimentos, de sonhos rasgados, mas não desfeitos [...]. Cheguei ao exílio e à memórias que trazia no meu corpo de tantas tramas juntei a marca de novos fatos, novos saberes constituindo-se, então, em novas tramas. (p. 12-14)

As novas tramas de Paulo Freire conduziram à escritura de *Pedagogia do oprimido* assim como a tantos outros títulos que revolucionaram o modo de viver e pensar educação. As tramas de Freire e Butler produzem novas tramas em muitos educadores e educadoras, grupo no qual me incluo.

Um encontro nas tramas da esperança

Trago como exemplo de minha afirmação acima uma situação com a qual me deparei no retorno às aulas presenciais, no município de São Gonçalo, início do semestre letivo na EJA, em plena pandemia do coronavírus. Entrei em uma turma de Grupo IV, Fase 1 (etapa que corresponderia ao 6º ano do Ensino Fundamental). Poucos alunos em turma. No canto da sala estava uma mulher negra, de meia idade, olhar

sério.[1] Apresentei-me à turma como docente de Língua Portuguesa e dei continuidade às apresentações, indagando-lhes o motivo de terem optado pelo retorno presencial em meio à pandemia. A maioria relatou as dificuldades que encontrou no ensino remoto. Ela, muito séria, voz sisuda, disse-me apenas que a escola, para ela, é importante. Dei continuidade às atividades daquela noite, uma interpretação sobre a importância das vacinas para a sociedade etc.

A primeira intervenção de Maria: "Professora, não estou enxergando o *deve* da folha". Respondi que na próxima aula traria para ela em tamanho maior. Na aula seguinte, cumpri o prometido: trouxe o texto com a fonte maior, perguntando se estava bom. A aluna sinalizou que sim, no entanto o desempenho da atividade, em relação à escrita, não era o que se espera de um estudante dessa fase, apresentando uma redação extremamente confusa. Diante disso, indaguei junto à escola se ela era aluna nova, se a orientação já sabia do problema de visão da discente. Obtive a seguinte resposta: "Ih... Ela é um problema, arranjou confusão com outra professora por conta da máscara... Passou por causa da portaria[2] que aprovou todos os alunos ano passado. Não sabe nada." Nos bate-papos recorrentes nas salas de professores, fiquei sabendo que a referida aluna tinha problemas de higiene, ia suja para a escola, recebia várias máscaras que toda hora apareciam "emporcalhadas".

Fui para casa pensando o que faria nas aulas com aquela estudante, que atividades proporia, pois nunca tive a experiência de alfabetizar adultos. O material que a escola me deu para auxiliar o trabalho nesse processo era deveras infantil. Recorri ao sábio Freire: decidi, momentaneamente, esquecer o que eu supostamente sei, a minha realidade, o meu local de fala, e perguntar à aluna o que ela sabia. Em nosso subsequente encontro, ela relatou que já sabia algumas letras: A, V, "aquele que tem três perninhas" (/M/) e mais alguns fonemas. Porém disse que tinha dificuldade em "guar-

1 Até o fim desta narrativa, a fim de preservar sua identidade, chamarei essa aluna de Maria.

2 Portaria SEMED n.º 117/2020 – Institui normas excepcionais para a conclusão do ano letivo de 2020 e dá outras providências.

dar" as letras. Naquele dia, tateando, escrevemos uma lista de compras – e a aula "rolando" com o restante da turma, três alunas compreensivas com a situação da colega e bem autônomas para desenvolver as atividades. Na aula seguinte, agradeci internamente a ausência da turma e a presença apenas de Maria. Nesse dia, conversamos. Ela me disse onde morava, o que fazia para sustentar a si e ao marido cego (recolhe sucata, lata e outros materiais no lixão para vender) e como sua família, irmão e sobrinhos, haviam sido dizimados pela guerra do narcotráfico. Perguntei sobre sua idade: não sabia, só sabia que nascera perto do Natal. Olhei atentamente para o seu corpo, suas unhas curtinhas, onde se depositavam os vestígios de um dia de trabalho. Inesperada e arbitrariamente, sugeri que tirássemos as máscaras, queria olhar seu rosto. Timidamente, Maria retirou a máscara e sorriu para mim. Um sorriso sincero e molhado do vazio dos dentes. De pronto entendi o porquê de sua máscara estar sempre com aspecto de suja. Após recolocarmos nossas proteções faciais, perguntei o que ela queria da escola e por que me respondeu, em aulas anteriores, ser esse um espaço importante para ela. Respondeu-me com outra pergunta: "Professora, você é evangélica?". Titubeei, por achar que a escola é um espaço laico, onde não devem ser discutidas questões relativas às convicções religiosas, mas respondi: "Não." Ela replicou: "Não sei se a senhora vai entender... Eu sou evangélica, saio daqui e vou para a igreja. Quero ler a Bíblia". Automaticamente respondi: "Então nós vamos ler a Bíblia. Não só a Bíblia, mas todos os textos que caírem em suas mãos. Pode ser?". Percebi o sorriso de concordância e confiança embaixo da máscara.

Algum tempo depois, soube que Maria era aluna dessa unidade escolar há pelo menos quatro anos. Por quais processos educativos a aluna (assim como tantos outros alunos em igual condição) teria passado? Seria ela vítima, fora o descaso do Estado, de um contexto educacional que pensa ser o/a estudante, trabalhador e trabalhadora, um mero repositório de conteúdo programático? E quais tramas formaram os educadores? Será que há uma consciência do que de fato compõe a realidade do outro?

Gallo (2008), em seus estudos sobre educação, alteridade e filosofia da diferença, também ressalta a importância de compreender a

educação como uma ação coletiva, na qual o outro não pode ser interpretado como simples representação de um ser ideal formado a partir da referência alheia, isto é, para perceber o outro não se pode partir de um olhar iníquo que se reporte apenas a uma matriz de conhecimento, a sua, em particular. Fatalmente a quem se julga ser o outro, nos dizeres do filósofo, não passa de uma ficção, sendo, portanto, uma invenção sem materialidade.

De acordo com Carvalho, Silva e Barros (2020), o trabalho docente, também numa acepção freireana, tende a exortar no outro a sua corporalidade, unindo para tanto e de forma plural conhecimentos, tempos e espaços educativos que possibilitem conectar o corpo, assim como suas práticas corporais, a diversos âmbitos, sejam estes sociais, culturais, políticos e até mesmo o biológico. Só assim é possível haver encontros, e somente nos encontros é possível educar.

Algumas considerações

Assim, através do conceito de práxis que aprendemos com Freire (2003), compreendemos que o vocábulo esperança é antônimo da espera imóvel. Ao contrário do que muitos podem achar, esperança revela o desejo de levar qualquer projeto adiante, representa, pois, o movimento de qualquer corporeidade em busca do que acredita: a leitura da Bíblia, o emprego dos sonhos, a subversão de uma condição oprimida. A esperança crítica, como o estudioso menciona, adquire uma dimensão individual e coletiva para docentes e discentes da EJA, ao costurar novas tramas em seus corpos. A democratização e o sucesso da escola (e da vida) não são uma utopia apenas individual: necessitam ser pensados, problematizados pelo corpo coletivo através da formação permanente dos educadores, da prática dialógica com a comunidade escolar.

Freire (2003, 2019) e Butler (2020) nos convidam a pensar em formas possíveis de desconstruir o sujeito ilusório criado à imagem e semelhança do opressor, o que traduzindo para a realidade de jovens e adultos estudantes seria caminhar com esses alunos e alunas, e não

mais conduzi-los ao conhecimento. Auxiliá-los para que compreendam os entrelaçamentos históricos, políticos, sociais e culturais que dão materialidade ao seu corpo, abrir, em parceria, possibilidades para que esses alunos e essas alunas se apercebam possuidores conscientes da sua própria experiência existencial.

Para os que ficaram curiosos para saber o desfecho da minha história e de Maria, adianto que os protocolos sanitários, concernentes à pandemia, anteciparam o fim da semestralidade da EJA nessa unidade escolar. Eu e Maria não nos encontramos mais. Aguardo a última semana de julho para nos reencontrarmos e darmos sequência a nossos encontros de afeto e cumplicidade pedagógica. Foi fácil? Será fácil? Não tenho crença em receitas metodológicas, porém aprendi uma das lições de Freire, de que educar "é uma aventura política". E mais: de que cada corpo que se senta nos bancos escolares, à noite, é conduzido pela esperança, ainda em uma escala individual, que gradativamente se agigantará e fará do verbo esperançar uma ação coletiva. Espero que a linha da esperança que nos ligou continue tramando novas tessituras de sonhos, de transformação, de liberdade.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 18 de julho de 2019.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam** – Os limites discursivos do "sexo"; tradução Verônica Daminelli, Yago Françoli. São Paulo: Crocodilo Edições, 2020.

CARVALHO, Rosa Malena; SILVA, Cintia. A. R.; BARROS, Natália. **Corporeidade e educação de jovens e adultos**: tensões e possibilidades. http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi53.52087, v. 53, p. 77-94, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 42ª edição. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Geovanina. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

GALLO, Silvio. **Eu, o outro e tantos outros**: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. *In*: Silvana Goellner; Guacira Louro; Jane Felipe. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação - 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 30-42.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho** – Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**. Educação Popular e Educação de Adultos. 78 ed. São Paulo: Loyola, 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO, Portaria SEMED n.º 117 de 16 de outubro de 2020. Diário Oficial Eletrônico do Município de São Gonçalo - D.O.E. - Poder Executivo Ano I. N.º 194 em 16 de outubro de 2020.

https://servicos.pmsg.rj.gov.br/diario_oficial.php

Paulo Freire e a Pedagogia Social: diálogos possíveis na/para uma Educação Não Escolar

Arthur Vianna Ferreira
Karine Santos
Érico Ribas Machado

Introduzindo a temática sobre Educação Não Escolar, Pedagogia Social e a Educação Popular de base freireana no contexto educacional brasileiro

A Lei 12.612, de 13 de abril de 2012, estabelece – e reconhece – o trabalho educativo de Paulo Freire e o declara Patrono da Educação Brasileira. Cumpre-se, nessa menção honrosa a esse intelectual orgânico de nosso país, o sentido constitucional dado à educação organizado pelos artigos 205 e seguintes: a educação não é vista apenas como um direito a ser exercido pelos brasileiros, mas é entendida como parte intrínseca do desenvolvimento humano, vivenciado pelos indivíduos, no interior das instituições sociais desse país.

Dessa forma, se pelo senso comum atribuímos o encargo – e uma exacerbada importância – ao ambiente educacional escolar, os documentos que regem as políticas educacionais brasileiras apontam, também, a outras dimensões assumidas pela sociedade através da educação. Ou seja, através de práticas rea-

lizadas em – e por – diversos espaços sociais distintos da escola, tendo uma importante função na constituição e pertença dos grupos sociais brasileiros.

A partir do reconhecimento das diversas formas de exercer o trabalho educativo nesse país, faz-se mister introduzir uma discussão sobre os espaços educativos não escolares, nesse momento em que celebramos o centenário de Paulo Freire, tanto para valorizarmos as práticas educativas sociais relevantes para o desenvolvimento humano e social dos grupos socialmente vulneráveis quanto para destacar o papel dos profissionais da educação que atuam em ambientes não escolares e que, muitas vezes, se sentem depreciados em suas funções docentes – assim como em sua remuneração – fora do ambiente escolar.

Essa é a motivação dessa reflexão que temos em nossas mãos: as práticas educativas não escolares e a contribuição de Paulo Freire são pontos relevantes para que possamos rascunhar um caminho que nos fortaleça no reconhecimento de atuação desse campo de trabalho educativo no Brasil; na valorização das práticas e das teorias constituintes desde o campo de trabalho desses educadores com as camadas empobrecidas; e na abertura dos espaços de formação docente que compreendam o *ser-estar-fazer* desses profissionais da educação formados, seja nos cursos de licenciatura das faculdade brasileiras, seja no serviço cotidiano junto aos grupos empobrecidos economicamente e socialmente em nosso país. Para começar essa tarefa, dediquemo-nos a situar o campo de estudos da Pedagogia Social e suas expressões de práticas educativas não escolares.

A Pedagogia Social e a Educação Social como mão dupla da reflexão sobre as práticas educativas não escolares

A Pedagogia Social é uma reflexão da prática socioeducativa já existente dentro das diversas manifestações das culturas humanas. Logo, pode-se dizer que é através de ações socioeducativas de base crítica e profissional, indo além da educação tradicional escolar, que a prática da pedagogia social – conhecida nesse campo do saber como educação social – se torna elemento de esperança, perseverança e resistência para esse contingente

esquecido pelos governos vigentes. A partir da reflexão, da organização dos ideais e da ação coletiva, os sujeitos buscam a integração na realidade social inserindo-se na cultura do trabalho, valorizando as lógicas próprias de seus grupos de pertença e potencializando as manifestações culturais locais como formas de *ser/estar* com a sociedade como um todo.

Para Quintana Cabanas (1999, p. 109), o papel da Pedagogia Social é bem delimitado e pode ser demonstrado a partir da reflexão das práticas existentes no interior desse próprio campo do saber:

> Não se trata de trabalhar somente na socialização/adaptação do indivíduo, mas de infundir neles uma atitude crítica capaz de provocar mudanças e transformações na sociedade. Não se trata de promover adaptação e acomodação à sociedade, mas de promover a mudança na mesma. Não basta cultivar a relação entre educador e educando, mas de modificar as condições sociais geradoras de conflito; não se trata de exercer um papel de controle social sobre a juventude, mas fazer com que os jovens sejam participantes da própria educação (p. 109).

A Pedagogia Social preocupa-se com a sistematização da reflexão sobre a prática que proporciona a outros sujeitos implicados no social a possibilidade de organizar suas próprias reflexões – e inflexões – sobre as suas realidades específicas e as diversas possibilidades do devir no contexto social. Esse exercício constante entre reflexão e prática nos ambientes não escolares transforma-se no que a pedagogia social marca continuamente como a educação social, em seu conceito geral e amplo.

No contexto brasileiro, a Pedagogia Social se apresenta como um campo de conhecimento em construção, desde o primeiro Congresso Internacional de Pedagogia Social, em São Paulo, em 2006. Embora as práticas educativas não escolares (em suas diversas formas de expressão) existam desde sempre, concomitantemente aos processos que levam à constituição da educação formal no Brasil, esse evento marca um esforço intelectual em reunir, de forma sistemática, autônoma e independente os processos educativos escolares no país.

Assim, a partir de teóricos da Pedagogia Social como Roberto da Silva, João Clemente Neto e Rogério Moura (2009), Maria Stella Gra-

cianni (2014) e Geraldo Caliman (2009), buscar-se-á realizar uma releitura de autores da história da educação que organizam uma reflexão sobre a educação não formal e informal, para entender a dinâmica das práticas pedagógicas organizadas nos diversos ambientes educacionais não escolares realizados pelos educadores nas periferias brasileiras. Dessa forma, sistematizam a sua reflexão a partir das ações potencializadoras presentes na educação nos grupos sociais e populares, e que fomentem a autonomia social e econômica dessas populações a partir de processos próprios de ensino-aprendizagem fora dos currículos escolares.

Caliman (2009) brinda uma das definições relevantes sobre a Pedagogia Social realizada em nosso país. Para o autor, a Pedagogia Social passa a ser a discussão sobre as práticas educativas não escolares como

> uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas institucionais (CALIMAN, 2009, p. 352).

A partir desse ponto de nossa reflexão sobre a delimitação da Pedagogia Social, faz-se necessário pensar no sujeito da prática educativa não escolar: o educador social. Aliás, para além das distintas maneiras pelas quais se apresenta a educação social na reflexão promovida pela Pedagogia Social, cabem as seguintes indagações: qual tipo de formação seria a mais adequada para esse profissional? Embora essa discussão não seja tão recente, continua gerando muita polêmica em torno desse assunto. Se os conceitos de "popular", "comunitário" e "social" existentes na Pedagogia Social são recorrentes temas de discussão entre os seus teóricos, por que o tema da formação dos sujeitos responsáveis por realizar a reflexão e a prática desse campo teórico também não se fariam presentes?

Na verdade, o que temos até o momento como consenso é que as ponderações sobre o educador social se realizam no interior da própria Pedagogia Social. Elas se estruturam para compreender a educação social realizada pelos indivíduos dentro dos seus diversos contextos sociais, dos

tempos-espaços históricos e das estratégias utilizadas pelos profissionais da educação não escolar – os educadores sociais – para atender às demandas educacionais de caráter social que não são contempladas, pelo menos de forma direta, pelos currículos dos sistemas de ensino formal (escolas e universidades). Como nos aponta Díaz,

> Atualmente, sabemos que há muito mais educação fora do que dentro do sistema escolar e que este deverá procurar sempre o objetivo da educação "ao longo da vida". A educação social deve, antes de mais nada, ajudar a ser e a conviver com os outros: aprender a ser com os outros e a viver juntos em comunidade. Portanto, os objetivos que persegue a educação social poderiam sintetizar-se no contributo para que o indivíduo se integre no meio social que o envolve, mas com capacidade crítica para o melhorar e o transformar (2006, p. 92).

Nesse ponto, o *ser* do educador social se confunde com o *fazer* da Educação Social. Nela se configura o local onde se reúnem as diversas formas de ser-estar-fazer educação nos ambientes sociais e que, historicamente, fomos denominando de diversas formas: educação popular, educação comunitária, medidas socioeducativas, animação sociocultural, arte-educação, educação preventiva e hospitalar, turismo pedagógico, educação desportivas, entre outras. Todas essas nomenclaturas, criadas pelos grupos sociais, determinam atividades que, historicamente, foram reconhecidas como não formais ou informais. A sua variedade de qualificação pode acentuar determinada ação, finalidade e intencionalidade dos processos educativos no interior de um grupo social.

Contudo, o fato de a sua constante reflexão-ação ser realizada dentro do contexto dos espaços não escolares fortalece tanto o campo do saber da Pedagogia Social quanto a própria educação (no/para o/com o) social dentro da realidade brasileira. Ou seja, embora se torne impossível separar a prática da teorização do campo do saber, a Pedagogia Social continua sendo um dos nomes mais utilizados entre os teóricos para determinar o lócus da reflexão sobre as práticas exercidas pelo educador social, o que, quando feito por ele mesmo, qualifica essa educação como social, nos ambientes educativos não escolares.

Posto isso, o educador social é o sujeito que se apresenta como o promotor de atividades educativas que auxiliam os indivíduos em seus processos de emancipação pessoal e social diante das realidades cotidianas ao longo da história. De fato, a função do educador social vai se desenhando como a de um profissional que ajuda o outro da relação socioeducativa a ajudar a si mesmo. Ou seja, apresenta-se como suporte cognitivo, social e, muitas vezes, emocional para os sujeitos e os seus grupos sociais de pertença.

Esse perfil de profissional da educação, tal como descrito acima, só pode acontecer se o profissional se compromete a um constante diálogo com a realidade em que desenvolve o seu trabalho, assim como os grupos que, direta ou indiretamente, se veem imbricados em suas práticas cotidianas.

Carvalho e Baptista (2003) definem esse perfil a partir da ideia de "profissionais reflexivos" que assumem a "necessidade de conceitualizar a prática pedagógica a partir de um saber dinâmico e em permanente construção, de acordo com as próprias dinâmicas de ação e investigação" (p. 187). Esse mesmo entendimento é tido por outros autores, como Timóteo e Bertão (2012).

A partir da ação do educador social em relação ao trabalho com o seu educando, pode-se promover a educação em seu processo gradual e continuado de desenvolvimento. Isso teria como objetivo tornar as pessoas mais capazes de se entender a si próprias, de entender os outros e o mundo em que vivem, com vistas à mudança no sentido de qualidade de vida. É óbvio que esse processo não se daria de forma ingênua e automática, apenas pelo simples fato da ação da educação em si mesma ou do relacionamento entre os sujeitos da educação.

Por isso, para as autoras, a Educação Social recupera o seu papel de ser uma educação transformadora e transformativa para todos os sujeitos envolvidos nessas relações socioeducativas:

> Deste modo, a Educação Social que apresentamos pretende-se transformadora das realidades sociais injustas e incapacitantes do pleno desenvolvimento do ser humano e da própria sociedade e, simultaneamente, necessita de ser, ela própria, transformativa, assumindo a permanente ligação à

> vida e às suas constantes reconfigurações sociais, assumindo-se igualmente como promotora de respostas sociais em desenvolvimento, devidamente ancorada numa permanente reflexão (TIMÓTEO e BERTÃO, 2012, p. 16).

Essa dupla função da Educação Social passa a ser responsabilidade do educador social, uma vez que, em sua postura ética e estética de compromisso com a vida, os direitos humanos e a emancipação nas realidades sociais são os objetivos que orientam a sua existência no campo da educação, em especial o recolhido pela Pedagogia Social, como forma de reflexão sistemática das práticas desses educadores sociais ao longo dos tempos-espaços históricos.

Enfim, abre-se nesse momento o esforço de chegarmos a um outro ponto de inflexão dentro da discussão que está sendo realizada até o presente momento, a saber: o campo reflexivo da Pedagogia Social; a prática de educação social em suas diversas expressões; e os sujeitos responsáveis pela prática educativa, ou seja, o educador social e todas as outras designações postas pelas instituições socioeducativas brasileiras.

Ao recuperar a figura de Paulo Freire para essa discussão na Pedagogia Social, estabelece-se um diálogo com as formas de pensar desse autor sobre as práticas educativas no interior dos grupos sociais vulneráveis brasileiros. A Educação Popular vai se apresentando em sua obra como uma das formas específicas de realização da educação social no país, (re)atualizando os conceitos, os sentidos e os significados atribuídos aos saberes populares, e possibilitando pensá-los como processos de desenvolvimento para os indivíduos em seus grupos socialmente empobrecidos.

A Educação Popular como uma prática freireana de *ser-estar-fazer* Pedagogia Social no Brasil

Entende-se que, dentro das práticas educativas não escolares, não se pode qualificar de uníssonas as múltiplas formas de atuação da educação nas instituições sociais. Como supracitado, existem diversas maneiras de

organização das práticas educativas não escolares. Isso exige que o campo da Pedagogia Social tenha um olhar atento e criterioso, para que as suas reflexões levem em consideração os fundamentos, a organização e as relações estabelecidas dentro de cada uma dessas formas de realizar as práticas educativas não escolares.

Ao recordarmos o pensamento de Freire, aventuramo-nos a descortinar uma dessas formas específicas de realizar não somente as práticas educativas não escolares, como também a educação social no Brasil. O qualificativo "popular", unido ao substantivo "educação", trará uma certa especificidade no saber-fazer pedagógico que produz, em si mesmo, sentidos e significados relevantes para educandos e educadores nos processos de ensino-aprendizagem. Reconhece-se, assim, que as propostas de Paulo Freire resistem à imposição do tempo e do espaço hegemônico, tornando-se uma obra capaz de reorientar as propostas educacionais presentes em nossa sociedade. Entre ensinamentos como a leitura do mundo e a leitura da palavra, Freire nos deixou uma fecunda produção. Seu pensamento engajado, com força e criatividade, continua a nos provocar, principalmente para reinventá-lo.

Educação Popular como reinvenção da Pedagogia Social para os educadores sociais brasileiros

A Educação Popular, manifestação que se constitui no movimento da sociedade, e a Pedagogia Social, reconhecida como ciência da educação e como teoria geral da Educação Social, vêm sendo identificadas no Brasil como referências importantes na institucionalização tanto das práticas educativas quanto da formação dos Educadores Sociais. Consideradas categorias teóricas substantivas, inspiram o fazer educativo da Educação Social, constituindo-se como um campo pedagógico específico para além dos espaços reconhecidos formalmente no campo da educação.

Com frequência, temos visto desde o início do século XXI uma tendência a definir campos distintos para a Educação Popular e a Peda-

gogia Social. É fato que o tema da Pedagogia Social no Brasil tem uma história muito recente, cujos contornos ainda não podem ser vistos com facilidade. Essa incipiência exige, naturalmente, um esforço particular na busca por justificativas para a sua implantação, e por vezes é visualizado na Educação Popular, dado a sua tradição, o crivo necessário à sua existência.

Compreende-se que os lugares e territórios não são fixos, tampouco estabelecidos a ponto de conseguirmos delimitar limites entre uma e outra. Com isso, faz sentido localizar essa discussão desde a perspectiva de que a Educação Popular serve como inspiração, e não como argumento, para a existência da Pedagogia Social no Brasil. E assim defende-se que ambas existem em espaços muito semelhantes e até mesmo "justapostos", considerando que o ponto de confluência está alicerçado no âmbito da conquista, promoção e garantia de direitos.

De toda forma, o exercício de buscar aproximações e distanciamentos revelou uma potencialidade, pois há que se reconhecer que está em andamento um importante processo de visibilização de narrativas ocultadas, embora estas sempre tivessem existido na clandestinidade, e é aqui que consideramos que a Pedagogia Social tem uma contribuição singular na sua relação com a Educação Popular. Como exemplo disso, podemos citar os movimentos em torno da regulamentação da profissão de educador social. Tal tarefa tem precedente na história do nosso país, sempre agindo sobre os problemas sociais. Passou por diferentes momentos, desde a perspectiva da caridade e do voluntariado até ser reconhecida como ocupação, presente no quadro da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) desde janeiro de 2009 (PAVANI, 2018).

Dado esse contexto, propõe-se pensar a respeito de uma Pedagogia Social originalmente brasileira e latino-americana inspirada numa Educação Popular de base freireana, porque compreendemos que não estamos inventando algo novo. E, especificamente no Brasil, as práticas desenvolvidas por vários motivos no campo social compõem um quadro importante na história recente do país, num alinhamento com o que os próprios movimentos de Educação Popular já vinham trilhando – a minimização dos efeitos das desigualdades e a luta por direitos sociais.

Esse tipo de proposta não fecha – nem inviabiliza – o reconhecimento de outras manifestações da educação social no Brasil, assim como os diversos tipos de formação dos educadores sociais. Apenas pontua historicamente um conjunto de ações realizadas no interior dos movimentos sociais brasileiros que se encontram nas reflexões realizadas pela experiência educacional freireana.

A questão da conquista e da universalização dos direitos no Brasil é reconhecida como um processo que se deu em diferentes momentos históricos e que conserva marcas de desigualdades sociais exacerbadas. A educação popular, como forma de reflexão da Pedagogia Social, destaca a pressão da sociedade civil para que conquistássemos determinados reordenamentos.

De fato, a educação popular, enquanto uma construção histórica, acompanha o movimento da sociedade (STRECK, 2012), fazendo frente às questões que dizem respeito às injustiças sociais e ao modelo dominante que promove a exclusão social no nosso país. Dentro de tal contexto, permite-se afirmar que os processos gestados no interior das práticas dentro desses movimentos sociais, que reafirmam os saberes e as práticas populares, trazem a marca da resistência e da criatividade da educação popular. Essas duas marcas passam a ser uma contribuição importante desse tipo de educação para as reflexões instaladas dentro da Pedagogia Social. Como nos recorda o autor, a educação popular traz a

> resistência como a capacidade de colocar-se frente às dificuldades do cotidiano com uma atitude de esperança. Criatividade para desenvolver estratégias que vão desde a sobrevivência até sofisticados processos de organização e de luta no campo cultural, social, político e econômico (STRECK, 2012, p. 25).

Além da resistência e da criatividade, de acordo com Torres Carrillo (2013), a Educação Popular traz outros resultados que fazem a nossa reflexão sobre a sua contribuição para o campo da Pedagogia Social, a saber: a interpretação crítica da realidade, apresentando um caráter gnosiológico; um posicionamento diante da realidade, construindo alternativas; e um

caráter político, que orienta ações práticas e teóricas para a transformação de determinada realidade tanto na dimensão individual quanto na coletiva.

Dessa forma, compreende-se que, na Educação Popular como a dimensão pedagógica do próprio movimento popular, o processo de produção do saber é pedagogicamente mais importante do que o seu produto (cf. BRANDÃO, 1995). Ela se interessa pela compreensão de como as pessoas se organizam para produzir e viver as experiências criadoras de conhecimentos. E foi justamente pelo seu potencial de atuar na base das comunidades e potencializar a reflexão crítica da realidade que a Educação Popular foi – e continua sendo – tão importante na realidade educacional brasileira.

Conforme supracitado, a ação educativa está vinculada ao movimento de lutas e resistência social. A resistência como a capacidade de colocar-se diante das dificuldades do cotidiano com uma atitude de esperança, associada à capacidade de resistir dentro de uma realidade excludente e opressora, é uma marca fundamental da educação popular brasileira. Assim, o processo educativo popular se mantém no propósito de desenvolvimento de uma educação libertadora (cf. FREIRE, 1987). E essa educação é tida como a chave do processo de construção da autonomia e da emancipação (cf. FREIRE, 2000).

Outra grande reivindicação de Paulo Freire aponta para a necessidade de construção de diferentes olhares sobre o que se entende por educação, orientados pela *rigorosidade metódica* (cf. FREIRE, 1986) que no livro *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996) é defendida como o primeiro saber necessário à prática educativa. Essa reivindicação é tomada na Pedagogia Social como necessária à adjetivação da Educação como social, pois, ainda que se compreenda que toda educação é social, nem toda educação se ocupa do social como lócus da reflexão e busca de uma análise rigorosa da sua atenção e eficácia quando organizada para atender as demandas dos grupos mais empobrecidos.

Nesse caso, a educação chamada de social define-se pela práxis pedagógica e pela ação concreta de reconstrução de uma certa cidadania de diferentes segmentos populacionais vulnerabilizados. O *saber-fazer*

é uma premissa importante no horizonte daqueles que trilham os caminhos da Educação Social. Nesse sentido, os Educadores Sociais são desafiados de forma permanente, em um processo de reflexão sobre a própria prática e a construção de saberes e de metodologias consistentes com os seus contextos sociais.

Na perspectiva da Educação Popular, os sujeitos são considerados agentes de mudança, pois seu trabalho tem impacto na cultura e na história das comunidades e dos sujeitos nos quais inscrevem a sua ação. Nessa direção, Gohn (2010) afirma que os educadores sociais são dinamizadores de possíveis mudanças sociais paradigmáticas e representam um painel rico, amplo e estimulante, na medida em que fazem diferença no cotidiano dos espaços em que atuam.

E, como uma última das inúmeras contribuições de Freire ao pensamento pedagógico latino-americano, não pode faltar a reflexão sobre a ideia da leitura do mundo e da palavra. Para Freire (1987) a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A capacidade humana de *ser/estar* no mundo é potente para o desenvolvimento de outras habilidades capazes de analisar, compreender e construir sentidos no/para/com o mundo que cerca os indivíduos.

Essa premissa freireana revela o que Freire chamou de potencialidade do *ser mais* (FREIRE, 1987). Para Freire, o *ser mais* é o desafio da libertação na busca pela humanização (cf. ZITKOSKI, 2018). Essa é a vocação ontológica do ser humano. Uma aposta genuinamente pedagógica que vislumbra o desenvolvimento pleno e consciente das pessoas e que o educador popular deve ter em seu horizonte ao entrar no processo cognitivo com o sujeito de sua ação socioeducativa.

Alinhada à leitura do mundo, à leitura da palavra, preconizada sobre o aspecto do direito à palavra, a palavra é muitas vezes negada e silenciada pelos grupos que determinam o jogo de poder social. Para Freire (2006), a palavra verdadeira seria a práxis transformadora que permite que os sujeitos sejam protagonistas de sua própria história. "Dizer a palavra é, para Paulo, portanto, o resultado do diálogo mais profundo de respeito entre homens e mulheres, respeitando cada um a inteireza de dignidade

do outro ou da outra" (FREIRE, 2015, p. 34). Assim, o autor defendia um profundo respeito ao ser humano enquanto agente capaz da transformação, o que poderia ser traduzido como uma ética da sua própria vida.

Na verdade, ao chegar a esse ponto da reflexão, compreende-se que a perspectiva da concretização do direito de *ser mais* nessa sociedade preconizada por Freire e pela Educação Popular e a sua relação com a perspectiva do desenvolvimento humano de forma integral – que defende a Pedagogia Social – se constitui como uma característica fundamental da Educação Social brasileira. Essa última é resultado de uma história marcada por lutas em prol de uma sociedade menos desigual. É um universo complexo, porque envolve contradições postas por projetos de sociedade antagônicos e por uma participação tutelada, resquícios de uma história de negação de direitos e de um desenvolvimento em prol de um sistema social e educacional, e não necessariamente da construção de uma cidadania pensada para todos.

Enfim, as contribuições de Freire não terminam aqui. O esforço de introduzirmos a educação popular como processo de aproximação e justaposição com a reflexão da Pedagogia Social sobre as práticas educativas sociais se enriquece nesse sentido: ao realizarmos a leitura contínua das obras de Paulo Freire, enxergarmos a grande possibilidade de reorganizarmos as nossas intenções e práticas educativas de forma a aprender da Educação Popular distintas maneiras de nos relacionarmos dentro do campo educativo não escolar – que levem em consideração os qualificativos "social" e "popular" ao longo dos seus processos educativos com os grupos socialmente vulneráveis.

Considerações finais: relações educacionais entre Paulo Freire e a Pedagogia Social

A resposta à pergunta posta no subtítulo acima é a seguinte: não. Desde o princípio, a proposta deste artigo é introduzir o diálogo sobre Paulo Freire no interior das reflexões estabelecidas no campo do saber da Pedagogia Social e nas diversas formas de práticas educativas sociais

que constituem tanto a formação do educador social quanto as suas práticas com os grupos socialmente empobrecidos.

A Pedagogia Social no Brasil, com sua base teórico-metodológica ainda em construção, tem-se feito necessária para dar conta dos novos paradigmas instituídos para atender demandas e necessidades dos novos sujeitos sociais trazidos à luz pelas transformações ocorridas após a democratização do país e inscritos na Constituição Federal de 1988.

Definir o que se entende por Pedagogia Social implica reconhecer que se trata de uma área multifacetada, na qual o social, o educativo e o assistencial conjugam sentidos e significados às práticas pedagógicas em curso. No que se refere às ações desempenhadas nesse campo, podemos dizer que são bastante heterogêneas, constituindo experiências e atividades de educação realizadas no interior de organizações governamentais e não governamentais, nos serviços assistenciais, fundações, associações, movimentos sociais, que acolhem crianças, jovens, mulheres e homens, moradores dos bairros de periferias das grandes cidades, entre outros, e que desenvolvem um amplo e variado conjunto de ações. Em síntese, é uma pedagogia com a atenção voltada ao fenômeno social e que por sua natureza educativo-pedagógica entendemos incidir diretamente na perspectiva de mudança social.

Por essa característica de inserção ampliada, a Educação Social tem grande potencialidade de operar mudanças importantes no contexto da sociedade contemporânea, sobretudo porque tem alicerce na pedagogia e no social, alinhadas à compreensão do "popular". Ao trazer Paulo Freire para essa reflexão, buscam-se ferramentas relevantes para a construção de compreensões mais amplas de como se constituem a sociedade, as necessidades concretas dos grupos populares e os aspectos didáticos necessários que incidem tanto sobre a realidade social quanto sobre a produção de sentidos produzidos pelos grupos em situação de vulnerabilidade.

Assim, ao articular-se o campo da Pedagogia Social, a Educação Social e os elementos freireanos, inevitavelmente toca-se nos processos formativos dos educadores sociais, uma vez que a sua compreensão e vivência na/da educação popular incitam a continuar o movimento praxiológico que fundamentam suas práticas educativas sociais.

De fato, uma das grandes contribuições iniciais de Freire para estabelecer as relações necessárias entre os trabalhos dos profissionais da educação não escolar e o campo do saber da Pedagogia Social pode estar na potência da educação popular. Seja pela promoção da articulação entre o conhecimento, a reflexão e a ação, pela valorização dos saberes populares ou ainda pelo cuidado que se deve ter na formação dos educadores sociais na realidade de exclusão social brasileira.

E, dessa forma, vamos construindo os diálogos possíveis com Paulo Freire – sua teoria e prática no campo da Pedagogia Social. Além de Patrono da Educação, no ambiente escolar ou não, ele continua sendo a referência de educação popular, que imprime uma forma de ser-estar-fazer à Pedagogia Social em nosso país.

Referências

BRANDÃO, C. **Em campo aberto**: escritos sobre educação popular. São Paulo: Cortez, 1995.

CALIMAN, Geraldo. A Pedagogia Social na Itália. *In*: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA Roberto da; MOURA Rogério (org). **Pedagogia Social**. São Paulo: Ed. Expressão e arte, 2009.

CARVALHO, Adalberto Dias de; BAPTISTA, Isabel. A pedagogia social na revalorização do estatuto antropológico do sujeito. **Pedagogia Social – Revista Interuniversitária**, n. 10, p. 181-193, dez. 2003. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1350/135015168009.pdf. Acesso em: 14 mai. 2021.

DÍAZ, Andrés Soriano. Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social. **Revista Lusófona de Educação**, v. 7, n. 7, p. 91-104, 2006. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801. Acesso em: 14 mai. 2021.

FREIRE, A. **A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire**. In: Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, maio-ago. 2015

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 48ª edicação. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

GOHN, M. **Educação** não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social**. São Paulo: Cortez, 2014.

PAVANI, S. D. **Educadoras e Educadores Sociais de Porto Alegre em busca de reconhecimento**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais PUCRS. 2018

QUINTANA CABANAS, José María. **Textos clássicos de pedagogia social**. Valencia: Nau Llibres, 1999.

SILVA, Rogério; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2009.

STRECK, D. R. Ligações esquecidas: requisitos para uma pedagogia social latino-americana. **Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012, p. 33-40.

TIMÓTEO, Isabel; BERTÃO, Ana. Educação social transformadora e transformativa: clarificação de sentidos. **Revista do Centro de Investigação e Inovação em Educação**, Porto, sensos 12, volume 2, n. 1, p. 11-26, 2012. Disponivel em: https://core.ac.uk/download/pdf/302865722.pdf. Acesso em 02 jun. 2021.

TORRES CARRILO, A. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. *In*: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013

ZITKOSKI, J. Ser mais. *In*: STRECK, Danilo; REDIN. Euclides; ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. 4ª edição revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

Dispositivo Freire-Foucault – para uma problematização política na formação de professores

Rosimeri de Oliveira Dias

A Pedagogia que me toca é a pedagogia que escuta, provoca e vive a difícil experiência da liberdade.
(FREIRE *apud.* PASSETTI, 1998, p. 99)

No período compreendido entre o final dos anos 60 até sua morte, Paulo Freire construiu uma obra antiautoritária, em muitos pontos libertária.
(PASSETTI, 1998, p. 22)

Sou um professor. [...] Meu papel é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. O papel de um intelectual é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas.
(FOUCAULT, 2010, p. 295)

Em recente trabalho publicado por René Schérer, *A su disposición*, o filósofo realiza uma trama sensível e reposiciona o conceito de dispositivo como aquilo que organiza, distribui, distingue ou reúne elementos de um conjunto inteligível mas confuso, do que indica para o pensamento orientações de investigações, de problematizações. Para Schérer, o dispositivo compreende um período da história, e, antes de tudo, delimi-

tá-lo, recortá-lo é poder ver de que maneira, na história, as coisas e os seres se dispõem, põem-se à disposição; e, por si mesmos, de que maneiras de ver e de dizer dispõem os indivíduos. Por disposição ou por princípio, um dispositivo é anônimo; isso não significa que não seja um instrumento de constrangimento e, ao mesmo tempo, de produção e de contentamento intenso para aquele ou para aqueles que fazem parte dele; objeto e desejo, seu paradoxo. O dispositivo, uma vez anunciado, satisfaz o espírito e o tranquiliza; é importante dizer, desde já, que ele é dinâmico, variável, adaptável a situações sempre em transformação.

Nesses termos, em companhia de Gilles Deleuze e de sua análise sobre a obra de Michel Foucault, o dispositivo é uma máquina de fazer ver e falar, é o dito e o não dito, enunciando e visibilizando racionalidades, no plural, com suas condições de possibilidades constitutivas de uma analítica do poder, ao mesmo tempo que realiza o deciframento do domínio do saber e a invenção de subjetividades. Sendo assim, talvez seja possível dizer que o dispositivo é uma estratégia de poder, de subjetivação e um prioritário e verdadeiro ato de resistência.

A constituição do dispositivo quebra o fio linear das teologias transcendentais e, dissipando a identidade temporal e nos reposicionando em relação a nós e ao mundo, faz com que se problematize e manifeste o outro. Contudo, o dispositivo demostra que nós somos diferença, que a tessitura de uma racionalidade é a diferença dos discursos e a própria dimensão de invenção da nossa subjetividade. Ao realizar essas quebras e singularidades, o dispositivo foucaultiano é tecido em sua própria obra e livros e cursos e modos de viver por meio de linhas de estratificação e sedimentação – linhas de visibilidade e de enunciação – e também por meio de linhas de atualização e de criação – linhas de subjetivação e de forças.

No referido texto de Gilles Deleuze, o filósofo nos chama a atenção para o fato de que essas linhas são somente a metade do trabalho de Michel Foucault. A outra metade da tarefa de Foucault é elaborada – seja por rigor, pela vontade de não misturar tudo ou por confiança no leitor – nas entrevistas. Nestas assim como nas conferências, nas aulas, nos programas de rádio e em linhas soltas publicadas em seus "Ditos

e escritos", que na edição em português se organizam em 10 volumes. Tais linhas soltas do dispositivo, de atualização, traçam um outro modo de expressão diferente das assimiláveis pelos grandes livros e pelos seus cursos no *Collège de France*. As entrevistas fragmentariamente funcionam como um diagnóstico, encaminhando-nos para um futuro, para um devir, com seus estratos e suas atualidades.

Ao usar o dispositivo para uma problematização política na formação de professores, colocarei para conversar duas entrevistas: "Conversação libertária com Paulo Freire" e "Verdade, poder e si mesmo". A primeira é uma conversa entre Paulo Freire e Edson Passetti realizada em São Paulo. A segunda é uma conversa entre Michel Foucault e R. Martin ocorrida na Universidade de Vermont, nos Estados Unidos. Nosso intuito, aqui, ao ligar entrevistas e fazê-las funcionar como uma maquinaria a favor de práticas libertárias no campo da formação de professores, é o de vibrar um campo de forças e de afirmar que o dispositivo ganha corpo, forma e gestos concretos na problematização política, micropolítica, e também funções metodológicas dos caminhos de dois grandes mestres: Paulo Freire e Michel Foucault. A trajetória do capítulo é a de pensar gestos de formar atentos a uma pedagogia que escuta, provoca, inventa e vive a difícil experiência da liberdade. Para tanto, nossa conversa tem como princípio as duas consequências do dispositivo, já apontadas por Gilles Deleuze em "O que é um dispositivo?": a luta contra os universais e a possibilidade de criação.

Paulo Freire foi um educador brasileiro e, dentre muitas outras questões, trilhou o seu caminho considerando o método pedagógico como uma política, construindo um percurso extenso no campo da formação que penetra no cerne de uma política para a liberdade. Questão que nos anima em nossa disposição para colocar em análise sua entrevista com Edson Passetti e com ela conversar: "Minha opção é por uma pedagogia livre para a liberdade, brigando contra a concepção autoritária de Estado, de sociedade" (PASSETTI, 1998, p. 99).

A *disposição* do dispositivo entrevista e sua ligação estreita entre dois professores, "entre" porque ambos se posicionam no meio e acreditam que

a dimensão da docência é uma atitude política de constituição de espaços de pensamentos, abertos à liberdade. Nesse sentido, é sempre bom forçar o pensamento a pensar, questionando: Com quais dispositivos podemos fazer funcionar a máquina FF – Foucault e Freire – a favor de uma experiência de liberdade nas práticas de formação de professores? Essa pergunta, que abre nossa conversa por meio de uma escrita, se posiciona afirmativamente para pensar algumas contribuições de Michel Foucault e de Paulo Freire para o campo da formação de professores.

Paulo Freire, andarilho do óbvio – luta pela liberdade na educação

Passetti (1998), com a colaboração alegre e libertária – na pesquisa "Entrevistas, transcrições, discussões, revisões e palpites das conversações com Paulo Freire" – de Salete Oliveira, Fernanda Faria e Roberto Silva, tece treze sessões de conversas de duas horas, realizadas entre 1994 e 1995, com um parceiro que "queria saber de nós, do que pensávamos sobre os acontecimentos recentes, do que pesquisávamos". Assim como Freire, Passetti também foi e é professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Entre São Paulo e o mundo, Paulo Freire é apresentado a nós como "um homem ágil, muitas vezes lírico, andando por qualquer parte do planeta para dialogar com pessoas interessadas em liberdade" (p. 17). Há nessas conversações quatro momentos-espaços para que possamos nos aproximar desse homem interessado por uma educação como prática de liberdade, a saber: "Biografia pelo biografado", "O método dialético", "O homem público" e "Ideário libertário".

Os muitos capítulos desse livro e de tantos outros do próprio Paulo Freire e de seus comentadores já nos aproximam de sua obra e sua vida e seu método e sua pedagogia como práxis de liberdade. Uma suposição, mesmo que arbitrária, fez com que me interessasse pela *disposição* freireana para com uma vida e uma educação mais libertária, questão anunciada desde o início deste capítulo que você leitor tem em mãos.

No texto intitulado "Paulo Freire: andarilho do óbvio", que abre o livro *Conversação libertárias*, Edson Passetti (1998, p. 12) apresenta o educador brasileiro como um dos mais expressivos intelectuais latino-americanos. E completa:

> Não só pela importância suscitada pelo método dialógico, mas principalmente pelo papel de educador como instigador político que o levou aos mais distantes pontos do planeta, engajando-se em diversas lutas [...]. No âmbito dos que pensam a educação para um mundo livre de desigualdades, ele expressa a ideia de que a fronteira é uma linha imaginária que nos convida a ser ultrapassada e que, ao fazê-lo, suprimimos as distinções que nos levam a uma convivência pacífica e mais igualitária.

Uma mistura que marca e identifica Freire em sua alegria com os sentidos de um homem que forjou uma obra e um legado de liberdade. Em seu texto, Passetti chama a atenção para os modos pelos quais deveríamos ler, estudar, experimentar Paulo Freire: "Por uma anarquia livre de preconceitos e sabedora dos impactos históricos de cada época sobre os indivíduos" (*Ibidem*). Passetti nos alegra com uma entrevista que também aproxima Paulo Freire de personagens – Diadorim, Riobaldo – de Guimarães Rosa, das literaturas de Mario Vargas Llosa e Gabriel García Márquez, dos pacientes homens da literatura de Jorge Amado, e, sobretudo, identifica-o com um poeta recifense, como Manoel Bandeira, ou com um embaixador, como João Cabral de Melo Neto. Ainda, como um andarilho do óbvio que luta pela liberdade, as conversações nos mostram que Freire é muitos.

Na orelha do livro, é Silvio Gallo quem acentua o tom da escuta e chama a atenção para o companheiro de uma viagem libertária. As conversações instigadas por Edson convidam à reflexão e ao diálogo, um diálogo do qual se sai transformado. Pois "Paulo não é um anarquista no sentido amplo das ações, mas cria com sua obra um legado libertário que deve ser lido, estudado e experimentado por um anarquista livre de preconceitos e sabedor dos efeitos históricos de cada época sobre os indivíduos" (*Ibidem*).

Uma escuta e um tom para as conversações com o pensamento de Paulo Freire que nos reposicionam na trajetória dos estudos freireanos, na medida em que nossa ação de estudo, pedagógica e político-social transformadora, deve estar sempre permeada pelo sonho, pelo desejo e pelo querer mais que, a cada altura, ele identifica com o seguinte verso de uma canção de Caetano Veloso: *muito é muito pouco*.

> Play
> PF: Qual é o meu sonho? Devemos ter clareza com relação a qual é o sonho do educador. Não no sentido de impor o meu sonho ao educando, mas no sentido de deixar claro a ele que há diferentes sonhos políticos que correspondem a maneiras pedagógicas diferentes de atuar (FREIRE *apud*. PASSETTI, 1998, p. 47).

O que há nessa entrevista – em andanças libertárias – com o que sonha e pratica um modo mais libertário? Talvez, a expressão de uma vida e uma obra como uma ação libertária que é, em muitos momentos, a de atravessar fronteiras, a de se espantar com as trajetórias para poder fazer emergir uma problematização dos universais, uma multiplicidade e uma *invenção do novo*. Como nos aponta Freire (PASSETTI, 1998, p. 119),

> Estar atento significa estar disponível ao espanto. Sem espanto não há ciência, não há criação artística. O espanto é um momento do processo de pesquisa, de busca. O espanto pode se dar no começo das coisas, como ele se origina de uma situação de espanto, ou como uma coisa inesperada aparece do espanto. Eu tenho de parar e indagar o meu espanto. Por que me espantei? Eu me espantei porque as coisas passaram do limite que eu esperava. Essa postura de abertura ao espanto é uma exigência fundamental ao educador e à educadora. Sem espantar-me eu morro mesmo estando vivo. [...] O espanto revela a busca do saber [...] que a gente chamará de historicidade do conhecimento científico é que o conhecimento não é absoluto, ele é história, não é anterior nem posterior à história. A ciência é apenas histórica por ter sido nossa invenção.

Invenção de si e de mundos que se constitui por problematizações, espantos, sonhos e andanças. É por isso que nossa aposta com o dispositivo FF – Freire Foucault – nos reposiciona na dimensão acontecimental de nossas práticas de fazer educação e formação, pois nos espantamos e sonhamos com o que se singulariza na tessitura das viagens, dos caminhos com outros, e que coloca na ponta da formação a sua dimensão de alteridade.

Michel Foucault, andarilho da filosofia como modo de vida – luta por historicizar práticas libertárias

> – Por que o senhor decidiu vir à Universidade de Vermont?
> – Para explicar a certas pessoas a natureza do meu trabalho, para conhecer a natureza dos trabalhos delas e para estabelecer relações permanentes. Não sou um escritor, um filósofo nem uma grande figura da vida intelectual: sou um professor (FOUCAULT, 2010, p. 294).

Entre França e Estados Unidos, a conversa segue com outro andarilho, Michel Foucault, e com as suas linhas de forças para afirmar, aqui, neste capítulo, a ideia de colocar o dispositivo – entrevista – a favor de uma prática formativa que se abra à invenção de mundos, claro que na boa companhia de dois professores para nos mostrarem o que eles fizeram – e ainda hoje fazem – funcionar a favor de uma vida mais livre.

Logo de início na entrevista – Verdade, poder e si mesmo –, Foucault fala, a respeito de seu trabalho docente no Collège de France, que as características universais do pensamento não são aptas para mostrar como as pessoas pensam. Aqui o filósofo-professor nos dá a ver que as linhas do seu dispositivo problematizam os universais.

> Meu domínio é o da história do pensamento. O homem é um ser pensante. A maneira como ele pensa tem relação com a sociedade, com a política, com a economia e com a

> história; também se relaciona com categorias muito gerais, até universais, e com estruturas formais. Porém o pensamento e as relações sociais são duas coisas bem diferentes. As categorias universais da lógica não estão aptas a dar conta adequadamente da maneira como as pessoas realmente pensam. Entre a história social e as análises formais do pensamento há uma via, uma pista – talvez muito estreita –, a do historiador do pensamento (*Ibidem*, p. 295).

A historicização da obra e do trabalho de Michel Foucault é extensa e complexa para compor com este capítulo, em especial pelo espaço de escrita. Por isso, optamos pela estratégia das conversações com o dispositivo entrevista, em que – particularmente nessa – o filósofo toca mais uma vez no que nos anima a ligar dois professores andarilhos da liberdade. Ainda sobre as consequências dos usos do dispositivo acima sinalizadas – a luta contra os universais e a possibilidade de criação –, encontro nessa entrevista de Foucault uma passagem que amplia essa dimensão analítica, quando ele nos diz que

> Um dos meus objetivos é mostrar às pessoas que um bom número de coisas que fazem parte de sua paisagem familiar – que elas consideram universais – são produto de certas transformações históricas precisas. Todas as minhas análises se contrapõem à ideia de necessidades universais na existência humana. Elas acentuam o caráter arbitrário das instituições e nos mostram de que espaço de liberdade ainda dispomos, quais são as mudanças que podem ainda se efetuar (*Ibidem*, p. 296).

Foucault, assim como em outras entrevistas, enunciou que seu trabalho é feito de uma dimensão acontecimental com o que o atravessa. Suas pesquisas têm sempre uma relação estreita com sua experiência e sua vida. Não há um distanciamento entre o que se faz e o que se pensa, mas uma certa reverberação do que nos força a pensar. Nesse sentido, converso com a entrevista em tela do filósofo para poder encontrar onde a escuta se demora. Uma escuta ativa, silenciosa e dessubjetivadora daquilo que estamos fazendo de nós mesmos "através dessas

diferentes práticas – psicológicas, médicas, penitenciárias, educativas – formou-se uma certa ideia, um modelo de humanidade; e essa ideia do homem tornou-se atualmente normativa, evidente, e é tomada como universal" (*Ibidem*, p. 299).

Questão muito cara para Foucault e evidenciada pela questão central de toda a sua vida e trabalho é a correlação de forças entre a constituição do sujeito e a produção da verdade. Em *Vigiar e punir*, essa temática ganha o corpo de objeto nas instituições e nos princípios sociais em que textos, práticas e indivíduos se confrontam. Com suas palavras,

> se verdadeiramente procurei analisar as mudanças em meus livros, não foi para encontrar suas causas materiais para mostrar a interação entre diferentes fatores e a maneira como os indivíduos reagem. Acredito na liberdade dos indivíduos. Diante da mesma situação, as pessoas reagem de maneira muito diferente" (*Ibidem*, p. 299).

O que coloca também Foucault em estado de espanto, assim como Freire nos força a pensar, problematizando permanentemente uma certa ética como um modelo universal válido para qualquer liberdade. Aqui o filósofo-professor está tensionando o humanismo como um modelo universal, circunscrito por determinadas fronteiras de pensamento que normatizam e colocam o homem no centro do saber. Mas o que é possível ver com essa dimensão intensificadora de pensamento que desloca o homem do centro do saber? O que afirmar da acontecimentalização da história? Que tensiona as lógicas dogmatizadoras das ciências e das instituições?

O filósofo-professor, no dispositivo entrevista, nos responde: "Penso que o nosso futuro comporta mais segredos, liberdades possíveis e invenções do que o humanismo nos permite imaginar, na representação dogmática que fazem dele os diferentes componentes do espectro político" (*Ibidem*, p. 300). Ainda sobre o humanismo, acrescenta:

> É possível que o humanismo não seja universal, mas correlativo a uma situação particular. O que chamamos de humanismo foi utilizado pelos marxistas, pelos liberais, pelos

> nazistas e pelos católicos. Isso não significa que devamos rejeitar o que chamamos de "direitos humanos" e de "liberdade", mas implica a impossibilidade de dizer que a liberdade ou os direitos do homem devem estar circunscritos dentro de certas fronteiras (*Ibidem*, p. 299).

Que fronteiras são essas que impõem aos sujeitos o centro do saber e uma regulação normalizadora e normatizadora da vida? Retomo o início da entrevista para fazer operar o dispositivo como um certo mover-se, deslocar-se, pelo próprio dispositivo, com o intuito de dispor das forças disruptivas das máquinas de fazer ver e falar, porque elas próprias não são a mesma coisa que ver e falar:

> Sabemos muito bem que mesmo quando inspirados pelas melhores intenções, esses programas sempre se tornam uma ferramenta, um instrumento de opressão. A Revolução Francesa se serviu de Rousseau, que tanto amava a liberdade, para elaborar um modelo de opressão social. O stalinismo e o leninismo horrorizariam Marx. Meu papel – mas este é um termo muito pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. O papel de um intelectual é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas (*Ibidem*, p. 295).

Uma curta entrevista, sete páginas, realizada em 25 de outubro de 1982, ou seja, dois anos antes da morte do professor-filósofo. Ano em que ministrou, no Collège de France, o curso "Hermenêutica do Sujeito". Falo isso pois caminhamos para os finalmentes da referida entrevista, que andarilha e se aproxima dos achados conceituais desses últimos cursos de Foucault. Mas, antes de entrar na última pergunta, vamos abrir um parêntese para reverberar o que o professor-filósofo nos ensina.

Em *A hermenêutica do sujeito*, Foucault produz um longo percurso pelos exercícios de constituição de si, de Sócrates à filosofia helenístico-romana, incluindo epicuristas, estoicos e cínicos, e cartografando os momen-

tos de exclusão do ocupar-se de si e a imposição do conhece-te a ti mesmo no bojo das práticas de cuidado de si. No momento helenístico-romano, no qual a filosofia perde especificidade e se generaliza numa relação de mestria que, cumpre ressaltar, visa não à dependência, mas à autonomização do discípulo, Foucault identifica uma forma de resistência ao poder político. De modo algum, evidentemente, sugerindo imitar, hoje, o fazer dos gregos das metrópoles imperiais, mas percebendo, ao estudá-los, que as coisas não são tão simples como o proclamado por teorias que limitam nossas possibilidades à interiorização da lei ou ao refúgio na intimidade – praticamente as únicas posições que a modernidade nos permite divisar. Em meio às relações que estabelecemos com tantos e tantos outros – sem síntese em qualquer grande outro –, alguns deles podem funcionar como mestres autonomizantes que, tal qual o próprio Foucault num franco falar (parresía), exibem descaminhos, desaprendizagens, hesitações e mudanças sem jamais relegar tais processos aos bastidores que sustentam as lisonjas do mundo de um "puro" conhecimento.

Talvez, o princípio primeiro de seus ensinamentos seja se deixar afetar pelo intolerável. Palavra que demanda um certo trabalho, pois enquanto o intolerável geralmente se assemelha com aquilo que foge às leis, aos padrões, às normas, em Foucault denota exatamente o contrário: intolerabilidade é para ele o que a maioria das pessoas (ou ao menos dos discursos e práticas hegemônicos) considera natural, evidente – certezas intoleráveis, prospecções intoleráveis, intoleráveis obediências. Ao tramar e diagnosticar o intolerável em suas pesquisas e livros, ele nos permite desprendermo-nos, minimamente que seja, dos universais. Ao fazer isso, cada um dos seus livros parte de uma intolerabilidade vivida, lida, experienciada – a experiência para ele é aquilo do que se sai transformado.

Porque uma entrevista que trama com sua obra nos força a pensar nos dispositivos que atravessam o seu modo de pesquisa, de trabalho e de escrita com a intolerabilidade dos lugares acomodados do pensamento e fazendo-o se deslocar para realizar uma anarqueologia do presente – uma metodologia que não prescinde do poder. Uma produção de muitos livros e cursos e entrevistas que nos facultam interrogar, por exemplo, as

pomposas certezas de que os manicômios sejam terapêuticos, as prisões indispensáveis à vida em sociedade, os hospitais um notável progresso técnico, a sexualidade nosso segredo mais recôndito etc. Com sua vida e obra, o mestre-filósofo nos mostra como é possível desnaturalizar a relação poder-saber-subjetivação para desobjetivar essa relação historicamente forjada entre sujeito e objeto? Será que com os ensinamentos de Foucault podemos designar nossos modos de trabalhar a formação abertos e problematizar as intolerâncias que nos passam?

Fecha parêntese! Retomo a entrevista em tela que funciona como um dispositivo – disposição – para explicitar os ensinamentos do aclamado, por tantos, como o último Foucault – o da estética da existência:

> – É isso o que evocam as técnicas de si?
> – Os problemas que estudei são os três problemas tradicionais. 1) Que relações mantemos com a verdade através do saber científico, quais são nossas relações com esses "jogos de verdade" tão importantes na civilização e nos quais somos simultaneamente sujeito e objeto? 2) Que relações mantemos com os outros, através dessas estranhas estratégias e relações de poder? Por fim, 3) Quais são as relações entre verdade, poder e si mesmo? Gostaria de concluir a entrevista com uma pergunta: o que haveria de mais clássico do que essas questões e de mais sistemático do que passar da questão um à questão dois e à questão três para voltar à questão um? É justamente neste ponto em que me encontro (*Ibidem*, p. 300)

O Foucault filósofo-professor, na entrevista dispositivo, não se restringe à relação subjetividade-verdade, mas faz dela, também, um ponto de contato para que se possa lançar ao empreendimento de mudar nossos modos de ensinar e de aprender sob outros modos de vida. Ele nos diz que há um custo de verdade, que há um trabalho de criação de um modo de vida incansavelmente criativo, no qual nos fazemos e desfazemos sempre que algo nos impulsiona – o que indicaria que uma aposta na estratégia de tomar as entrevistas como linhas de invenção do dispositivo vem do rompimento com os grupos de poder e as configurações hegemônicas dos modos de ensinar, de aprender e de pensar.

Para concluir, algumas linhas de uma andarilha pela formação inventiva de professores em companhia do dispositivo Freire-Foucault

É possível ensinar modos mais andarilhos, que se deslocam, de trabalhar na formação, mais sensíveis às práticas de acontecimentalização? O que o dispositivo, como disposição de máquina de forçar o pensamento a pensar, pode nos ajudar na educação para nos fazer derivar do que somos e poder formar professores de maneira diferente? Em que sentidos o dispositivo Freire-Foucault nos ajuda a enfrentar o presente e seguir afirmando práticas libertárias no ensino, na formação?

Perguntas intensivas que se compõem com o tempo de trabalho de uma formação inventiva de professores, que acontece desde 2009, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ensinada como um dispositivo de afirmação de práticas de desindividualização e de afirmação de um plano comum de forças e lutas. Modos de formar inventivamente que problematizam apostas universais e naturalizadas de ensinar e de aprender. Uma feição de desbaste, uma desaprendizagem dos modos instituídos para poder abrir espaço e tempo para outros ares e funcionamentos não universais. Um ensino-ensaio, como nos mostrou Foucault, uma experiência modificadora de si por si mesmo. Eis o que é imprescindível fazer emergir para que possamos percorrer as linhas do dispositivo e que tais linhas auxiliem na formação inventiva de professores. Pois, como já disse em trabalhos anteriores, o problema da formação inventiva de professores coloca em análise nossa capacidade de lidar com a alteridade, com a diferença que circula na formação e que também nos habita.

Ensino-ensaio com disposição de um dispositivo – Freire-Foucault – que pratica o que ensina e vice-versa, porque tal prática somente acontece como liberdade e invenção. Como vimos, são duas obras e vidas ensinantes que nos mostram um caminho de uma atividade de experienciação, que apostam em um pensamento sem imagem e acoplado a uma prática. Dispositivo que nos propõe a necessidade de produção de

uma ética que se abra a uma possibilidade de constituição de si diferente daquela que faz do indivíduo um objeto e um sujeito. Que lição essa liga de andarilhos e conversações nos deixou para ampliar uma formação inventiva de professores?

Para responder essa complexa questão, vamos usar uma outra conversação entre Deleuze e Foucault, *Os intelectuais e o poder*, e dizer com ela – a entrevista – que se há uma lição na liga dessas entrevistas é a de que ambos, Paulo Freire e Michel Foucault, posicionam-se como um intelectual específico: aquele que se encontra em meio ao que analisa, e nunca um intelectual universal, que conhece e proclama, a partir de algum lugar transcendente, o justo e verdadeiro para todos. Deixaram-nos também lentes e leituras que nos proporcionam ensaiar uma versão dos textos e contextos dos quais nos aproximamos e, por terem a coragem de expor, cada um da sua maneira, os arcabouços, engendram uma prática que não se impõe àqueles que a recebem como uma verdade que viria a preencher sua ignorância, fazendo-nos tomar uma atitude – um *ethos* – crítica, problematizadora e inventiva.

Ensino-ensaio com dispositivos que produzem um aprendizado de multiplicar perguntas sobre o que nos espanta, inquieta no presente, desloca-nos e possibilita transformação. Pois talvez essa faceta multilinear do dispositivo – disposição, como vimos com Scherér – que faz ver e falar uma maquinaria nos mostre um processo de subjetivação e indique uma certa eventual possibilidade de reversão do poder, de um sujeito que seja essencialmente um ser em relação, que dispare suas forças, suas potencialidades ou potências. Há que se precisar bem que um dispositivo não trata de uma teoria abstrata, geral, *a priori*, senão de uma pragmática para se opor às doutrinas de ensino – mudas, neutras. Suas funções estão vivas no domínio da invenção, da afetividade, das quais o ensino e a formação são, evidentemente, parte integrante; no âmbito de uma política em que os formandos ou, como gosto de chamar, os educantes perfeitamente têm condições e colocam em prática, o quanto ele – o dispositivo – afeta e se deixa afetar para inventar modos libertários do trabalho com educação e com formação.

Como anuncia Scherér, para utilizar uma imagem, o dispositivo corresponde a uma cartografia secundária, mapeia, mas não por localizações geométricas como um mapa escolar, e sim correspondendo-se a uma topologia das proximidades que circunscreve e relaciona regiões heterogêneas: o conhecimento, a disciplina, a afetividade, as relações de controle, a afirmação de posições nas micropolíticas formativas.

Com o intuito de explicitar os movimentos do dispositivo, sempre é necessário ter no corpo as grandes regiões ou instâncias que ele tem por função organizar e reger, territorialidades existenciais ou instâncias que são: saber, poder e subjetivação, cujos contornos não estão fixados de antemão, uma vez que as linhas do dispositivo variam com a história, com as instituições e, justamente aqui neste texto, com a instituição de formação. Esta mesma, a respeito, pode aparecer como uma instituição que rege dispositivos. Entre eles, o mais importante é, sem dúvida, como já dissemos antes, o da formação inventiva de professores. Esta nos coloca em permanente processo de espanto, como anunciado por Freire, pois seu princípio primeiro é o de fazer vibrar as forças da problematização permanente para que se possa lidar com a alteridade, com a diferença que circula na formação e que também nos habita.

Um modo de trabalhar que articula planos – macro e micropolíticos – com suas diferentes linhas e deslocamentos, oferecendo-nos poucas respostas corretas e passos a seguir, mas que põe em movimento muitas inquietações que dão sentido à formação. Os deslocamentos entre as diferentes linhas do dispositivo e suas políticas mostram que é possível não confundir uma forma de ensinar com o único modo de praticá-lo. Por isso, recorro às linhas do dispositivo-entrevista Freire-Foucault, com sua multiplicidade e forças, para pensar e fazer formação, uma fabricação preocupada com uma política, micropolítica que propicie a diferença, o ensino-ensaio em uma constituição de uma vida bela e livre no campo da formação. Aberta porque a formação, com seus dispositivos, pode, talvez, trabalhar descontinuamente, atuando não somente por linhas duras e flexíveis, normas e regras, currículos e programas lineares, mas operando, inclusive, pela investigação daquilo

que força a nós, tanto professor como educante – que faz vibrar, enlaça e se abre para a experiência –, a pensar e a forjar uma prática libertária. Contudo, nossa aposta aqui, como dissemos, segue no exercício dos bons encontros e conversas que forjam gestos de formar atentos a uma pedagogia que escuta, provoca, inventa e vive a difícil, e por que não dizer rara, experiência da liberdade.

Referências

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 26 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008, p. 69-78.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p.294-300.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 42ª edição. Petrópolis: Vozes, 1987.

PASSETTI, Edson. **Conversações libertárias com Paulo Freire**. São Paulo: Imaginário, 1998.

SCHÉRER, René. A su disposición. *In*: ZULUAGA, Olga Lúcia *et al*. **Foucault, la pedagogia y la educacion**: pensar de outro modo. Bogotá: Cooperativa Editorial Magistereo, 2005, p. 251-274.

A Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido como laboratórios de invenção de si e de mundos...

Romualdo Dias

Penso que nosso futuro comporta mais segredos, liberdades possíveis e invenções do que o humanismo nos permite imaginar, na representação dogmática que fazem dele os diferentes componentes do espectro político: a esquerda, o centro e a direita.

Michel Foucault

Peço licença para avisar que, ao gosto de Jesus, este homem renascido é um homem novo: ele atravessa os campos espalhando a boa-nova, e chama os companheiros a pelejar no limpo, fronte a fronte, contra o bicho de quatrocentos anos, mas cujo fel espeço não resiste a quarenta horas de total ternura.

Thiago de Mello

Tanta vida pra viver
Tanta vida a se acabar
Com tanto pra se fazer
Com tanto pra se salvar
Você que não me entendeu
Não perde por esperar

Geraldo Vandré

Entre a "pedagogia do oprimido" e o "teatro do oprimido"...

Essas duas práticas de cultura expressam modos de fazer a política na mais intensa energia de invenção. Em termos

da resistência, sentimos em todo encontro com Paulo Freire e com Augusto Boal, feitos sempre em múltiplos reencontros, as marcas de abertura dos horizontes para a realização da liberdade.

Nós nos reencontramos com os dois autores, no sentido de atribuir a eles uma autoridade. Eles nos autorizam quando expressam para nós a sensibilidade necessária aos esforços por outro modo de fazer política. Eles nos autorizam a reinventar a obra deles, ao mesmo tempo que esse fazer se desdobra nos modos de nos constituir e nas formas de nos fazer presentes no mundo. Assim podemos sempre nos tornar outros, e nas experiências vamos dando realidade a muitos mundos possíveis.

Foi a partir dessa nossa inquietação por inventar que nos colocamos na escuta da pista aberta por Michel Foucault, quando ele nos faz pensar sobre o futuro como estando prenhe de segredos, grávido de possíveis e portador de um vasto horizonte para a realização da liberdade. Essa mesma sensibilidade nos fez recordar, nas palavras de Thiago de Mello, a poderosa arma em nossas mãos, a ternura, que em gestos de quarenta horas é capaz de desmantelar os poderes de quinhentos anos de um profundo sistema colonial. Assim também nos colocamos na escuta das palavras do músico Geraldo Vandré, a nos lembrar da imensidão de nossa luta, pois diante de tanta vida para viver e tanta vida a se acabar não há por que perder por esperar.

As epígrafes escolhidas para abertura deste texto, em um desejo forte de partilhar com nosso leitor, se resumem no termo "a luta". Mas se trata de uma luta em exercícios de dobras. A luta se faz na invenção das formas de resistência. Ela se faz na materialidade das experiências, através das quais constituímos um modo novo de responsabilidade. Nós produzimos as respostas mais eficazes para o sofrimento humano, que é do outro e é de todos nós.

Queremos afirmar, portanto, como os nossos múltiplos reencontros com Paulo Freire e com Augusto Boal acontecem sustentados e orientados por esse eixo condutor da luta por um mundo mais humano. Não se trata de uma luta concebida em generalidades de discursos, em pronúncias ostentadoras de consignas políticas. Queremos compartilhar

com o nosso leitor os efeitos de nossos reencontros com esses autores em uma ligação direta com o trabalho de base, compreendidos por nós como o mais eficaz laboratório de invenções de modos de resistência diante da opressão e da exploração.

Nós, nesta condição de escrita, neste exato momento de nos proporcionar um encontro com o leitor, estamos envolvidos nessa busca. Estamos inseridos no interior do Estado do Espírito Santo, vasculhando horizontes nos trabalhos de base, especificamente nos envolvendo com programas de organização dos movimentos sociais e de formação de lideranças. Entendemos poder encontrar nesse modo de fazer a expressão da mais autêntica forma de releitura da obra de Paulo Freire e de Augusto Boal. Fazemos, portanto, desse entendimento, uma sugestão ao nosso leitor: reler as duas obras nesse vínculo direto com a sua prática, compreendido como sendo laboratório de invenção de outros modos de fazer política, de outra forma de lutar pela realização de nossa liberdade.

Quem é o oprimido?

O termo "oprimido" é o ponto em comum com a pedagogia e com o teatro. Neste nosso reencontro com os autores temos em nossas mãos uma "Pedagogia do Oprimido" e um "Teatro do Oprimido". Assumimos como ponto de partida de nossa releitura esse esclarecimento sobre a constituição do oprimido.

O que nos oprime? O que faz alguém se encontrar na condição de um sujeito oprimido? O verbo oprimir tem nessa nomeação a sua forma no infinitivo. Ele expressa uma ação: alguém oprime e alguém sofre a opressão, passando a estar na condição de um sujeito oprimido. Essa ação acontece como relações de poder, de tal forma que no campo da política ela se expressa em múltiplas formas de opressão, e no campo da economia, em diversos modos de exploração. O efeito se expressa na acumulação da riqueza produzida por um povo nas mãos de poucos. Assim, uma multidão, impedida de fazer uso de seus recursos, se vê totalmente cerceada na realização de sua liberdade.

Ao fazer esse manejo de linguagem na busca por ampliar os sentidos dos termos envolvidos nas relações de opressão, nós nos recordamos dos seminários realizados com Paulo Freire no Instituto Cajamar. Relatávamos para ele as nossas práticas em educação popular, e Paulo Freire iniciava as suas provocações para nos instigar nas análises de nossa ação por meio desse modo de explorar os recursos da linguagem.

Voltando ao nosso pensamento, entendemos então que o verbo "oprimir", em seu tempo infinitivo, dado por uma gramática, não tem nenhum sentido ao fazer da duração de uma vida essa condição de sofrimento. Ninguém nasce oprimido. A opressão, que não pode ser infinita, acontece como fenômeno situado na história, dado por um jogo de poder específico. Por isso mesmo é que a situação da opressão se resolve na história. Essa abordagem da história, em sua dimensão política ampla, está presente na obra dos dois autores. A condição do ser oprimido está na base das duas obras, é a sustentação da luta de quem sofre a opressão e que passa a produzir a sua pedagogia, enquanto uma nova gramática de luta política, estabelecida entre estes dois referenciais: o diálogo e a liberdade. Assim também, entendemos com Augusto Boal, como o oprimido faz o seu teatro, saindo da condição de expectador e experimentando as mais variadas formas de ser ator, tanto na cena quanto na vida.

Educação e arte como políticas de invenção...

O "Levante Popular da Juventude" transmitiu em seu canal nas redes sociais, no dia 07 de julho de 2021, um debate com o seguinte título: "Paulo Freire e Augusto Boal: ler o mundo para além das palavras". Esse título nos provocou por demais em nosso pensamento. E tal provocação nos fez assistir ao debate por muitas e muitas vezes, em um esforço de captar o movimento das ideias dos participantes em toda a dinâmica das argumentações permitidas por aquele tempo de comunicação.

Em nós pulsavam as inquietações sobre os modos de nos filiarmos ao conjunto da obra de Paulo Freire e de Augusto Boal, por reconhecer nela um acervo infindável de inspiração, de orientação, de valores aptos

a nos sustentar em nossos embates relacionados com todos os nossos esforços de invenção. Como ponto de partida, já afirmávamos em nós que tanto a "Pedagogia do Oprimido" quanto o "Teatro do Oprimido" são bens repassados a nós por dois motivos: primeiro por sermos brasileiros e podermos receber dos dois, enquanto educadores e artistas que foram na vida, uma herança de grande porte. E, segundo, porque só conseguimos pensar o sofrimento de quem passa por situações de opressão a partir também de nossas dores. Sofremos juntos com todos os oprimidos, em tamanho efeito de desumanização, e, por isso mesmo, também reconhecemos o quanto somos oprimidos.

Ainda tem mais: o referido debate promovido pelos jovens nos fez pensar muito sobre o sentido desta expressão: "Ler o mundo para além das palavras". Foi a partir desse modo de dizer que começamos a alargar o nosso pensamento a respeito da dimensão política da educação e da arte. Com isso, julgamos ter conseguido um deslocamento quanto aos lugares do nosso costumeiro entendimento. Pois, colocamos o foco nos termos "para além". Tudo o que se afirma como algo estando situado nos termos de um "para além" sussurra aos nossos ouvidos as vozes da transcendência. E se ela passa a ser compreendida como uma prática de ruptura, experimentada em práticas diversas nas formas da luta, ela não perde a sua conexão com um plano de imanência. Por isso entendemos como a transcendência e a imanência se realizam em nossas práticas, por meio de uma mútua implicação.

Desejamos esclarecer melhor esse nosso entendimento sobre a transcendência. Um educador e um artista passam por um período de formação antes de sair a campo para o exercício de sua profissão. Enquanto se formam, adquirem as mais diversas e mais eficazes habilidades em termos de domínio das técnicas de seus fazeres específicos. Mas não é a técnica que dá a graça do educador ou a graça do artista. Empregamos aqui o termo "graça" propositadamente, por ser uma palavra que nos aproxima muito dos campos de exercícios da transcendência.

Lembramos bem da forma como um pianista interpreta a Sonata em Lá Maior de Mozart (K331), a título de apenas oferecer um

exemplo nesta argumentação. Vários pianistas podem estudar essa peça musical e alcançar um domínio técnico de interpretação, de tal modo que a partitura ganhe a vida doada a todos que podem usufruir de um concerto. Justo nesse caso, percebemos de modo mais nítido como a técnica não garante o charme de quem toca essa música, com toda a vivacidade que Mozart deixou para nós. De onde, então, vem a graça? De onde vem aquele toque que faz com que uma interpretação seja diferente de outra? De onde vem certo brilho de interpretação a ponto de exprimir a capacidade de afetar os seus ouvintes? Vem justamente desse algo que está "colocado no além" e para o qual não há explicações. Há algo de muito misterioso em tudo isso. Talvez seja por isso mesmo que o território do mistério seja o campo de nascimento da graça, seja também o chão da experiência de algo a nos transcender sempre, a escapar de nossos pretensos controles. E por isso também pode ser um campo fértil de produção de rupturas, oportunidades de invenções múltiplas.

Queremos explorar mais esses sentidos por nós atribuídos aos termos: "Paulo Freire e Augusto Boal: ler o mundo para além das palavras". Os dois autores nos instigam a nos lançar nos exercícios mais ousados de ruptura de nossas fronteiras estabelecidas por lugares feitos de ilusórias seguranças. Os dois autores, em suas obras, nos "chamam" para a transcendência. Paulo Freire nos incita a uma "anagogia", mais do que a uma "pedagogia", mais do que a uma "andragogia". Ele nos convida ao exercício da educação para o alto, essa que faz da luta pela liberdade a sua razão de ser. Augusto Boal rompe os espaços das tramas e dos dramas, quando em suas práticas instiga a todos aos movimentos produzidos nos espaços situados entre o ator e o expectador. Ele nos incita aos movimentos mais "disruptivos", enquanto experiência de devir, sem precisar nos apegar a rótulos, a termos como expressão de fixidez. Não se trata da experiência de um movimento desencadeado por consignas, e sim de um movimento vivido na experiência própria que a arte nos oferece enquanto potência de invenção de novos modos de vida.

Não há como não se implicar...

Queremos compartilhar com o nosso leitor os efeitos da potência da obra de Paulo Freire e de Augusto Boal no percurso mesmo da escrita deste texto e da organização das formas de participar de uma mesa redonda, em parceria com as professoras Rosimeri de Oliveira Dias e Líbia Busquet. Nós nos proporcionamos a nós mesmos muitos encontros de discussão, na partilha das descobertas feitas em nossos percursos de leituras e de análises de práticas.

Somos testemunhas do quanto Rosimeri e Líbia são autênticas expressões de práticas educacionais se fazendo por meio desse movimento intenso de transcendência. No fazer educacional das duas há efeitos potentes de rupturas. Rosimeri se mostra inventiva na formação de educadores em seu modo de agir dentro da universidade em parceria com a escola pública. Líbia se faz educadora na direção de uma escola em que o seu modo de administrar se faz na mais pura teimosia de enfrentamento de muitas fronteiras impostas por outros modos burocráticos de cuidar do fazer pedagógico.

E os nossos encontros, essas fagulhas do devir, feito em planos intensíssimos, foram nos instigando a reinventar também os novos encontros com Paulo Freire e Augusto Boal. Portanto, a leitura da Pedagogia do Oprimido e do Teatro do Oprimido vem acontecendo no fluxo desses modos de nos implicar. Não há qualquer forma de obediência a um apelo de "tem que fazer", em nome de qualquer consigna assumida com pretensão de sermos progressistas. Há mesmo, como exercício de intensidades, os nossos encontros, feitos pela riqueza da generosidade de nossas partilhas. Por isso, em nosso modo de nos organizar para este trabalho específico, as experiências do diálogo e as cumplicidades da luta pela liberdade vão se dando nesses fluxos de nos deixarmos afetar por nosso desassossego. E a passagem da condição de expectador para a posição de ator, mesmo se fazendo no exercício de pensamento e nas práticas de escrita, vai acontecendo ao sabor de muita vida proporcionada por essa experiência de nos permitir nos encontrar em fluxos de intensidades.

Paulo Freire nos oferece uma chave de leitura...

Nesses nossos esforços de inventividade queremos compartilhar com o nosso leitor o modo como descobrimos em Paulo Freire uma chave de leitura de sua obra, oferecida por ele mesmo, por ocasião da escrita da *Pedagogia do Oprimido* (2011). Identificamos a chave de leitura na dedicatória de seu livro. E, se essa nossa elaboração teve o efeito de nos provocar, de nos instigar em nossos trabalhos de base, julgamos ser oportuno não reservar essa experiência só para nós. Por isso a compartilhamos.

Assim diz Paulo Freire ao dedicar o seu livro: "Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam".

Identificamos que uma chave de leitura se constitui por meio da combinação dos três verbos utilizados pelo autor em sua dedicatória. Antes de tudo, Paulo Freire dedica o livro a dois grupos: aos esfarrapados e aos que se abrem para o encontro com eles em exercícios de cumplicidade na ampliação do horizonte de liberdade. O primeiro verbo é "descobrir". Entendemos aqui como esse verbo denota o esforço exigido a todos por meio da leitura de mundo como condição de eficácia em seus movimentos de ampliação da vida. A leitura de mundo demarca o campo da epistemologia, o terreno da construção coletiva dos saberes. Todos os sujeitos, em suas formas de organização nos movimentos sociais, precisam se debruçar sobre as determinações impostas pela história, e, a partir do gradativo entendimento de sua materialidade, vão identificando os pontos de ruptura, vão rastreando as pistas dos caminhos de invenção para a vida se exercer com a maior saúde possível. É justamente aqui, no campo da elaboração coletiva dos saberes, que identificamos a dimensão política de toda a ação educacional. O poder de ação do sujeito, na história dos grupos, bem como na própria história, depende muito desse conhecimento obtido com o entendimento das forças de determinação exercidas sobre nós em nossas existências. Ao sabermos melhor o quanto as determinações expressam as suas forças, também abrimos as fronteiras das experiências de invenção para que possamos nos libertar de todas as

amarras. O saber sobre as forças das marcas de determinação resulta em maior eficácia na ação de transformação da história.

O segundo verbo é "sofrer". Entendemos aqui como esse verbo denota o núcleo de nossa relação de alteridade, isto é, o elemento dinamizador desse movimento de ida ao encontro com o outro. Por meio do sofrimento, nós nos damos conta de nossa incompletude. Vamos ao encontro do outro, em primeiro lugar, porque precisamos dele. Não vamos ao encontro do outro por uma obediência a uma palavra de ordem, emitida em algum programa de pretensa democracia. Aqui está a dimensão ética de todo esforço de organização de uma nova ação de resistência. Há no encontro com o outro, em práticas de alteridade, a oportunidade de cruzarmos duas descobertas importantes, de fazermos elas se cruzarem.

A nossa incompletude se manifesta materialmente em duas dimensões. Há uma incompletude existencial. Temos a marca de uma precariedade desde o nosso nascimento, e vamos levá-la conosco até o momento de nossa despedida deste mundo. Não se trata de uma coisa feia nem bonita. Nascemos como seres da precariedade e por isso precisamos nos haver com isso. Mas há outra dimensão da precariedade do viver, feita das muitas vulnerabilidades produzidas historicamente. E as formas de opressão e de exploração fazem parte desse movimento da história. Se para a primeira dimensão de incompletude não há qualquer remédio possível, para esta segunda há sim: há o nosso agir bem-organizado, bem orientado, bem sustentado.

Esse encontro possível de duas linhas de entendimento sobre a nossa condição material de existir produz um paradoxo, e a sabedoria consiste justamente em descobrir formas de habitar nele. Vamos ao encontro do outro por uma real descoberta de nossa fragilidade. Vamos ao encontro do outro porque precisamos dele para nos complementar em práticas de cooperação, em exercícios de escultura do viver de cada um e de todos, simultaneamente. Desse modo, podemos dizer que a nossa força só pode nascer da descoberta de nossa fragilidade. Se istso de fato ocorrer, os nossos encontros de alteridade, as nossas formas de cooperação só podem resultar em obras de invenção de liberdade.

O terceiro verbo é "lutar". A princípio, a dimensão política da ação educacional poderia estar atribuída a ele. Nós temos outra escolha. Optamos por ver na luta a dimensão estética, pois é por meio dela que fazemos a história, que oferecemos ao mundo a nossa obra. Não é suficiente que alcancemos um conhecimento mais agudo sobre o mundo, um saber mais sofisticado, se permanecermos aprisionados nos castelos da erudição. Não é suficiente sofrermos com o outro e nos deixarmos cair nas armadilhas propostas por uma condição de vítima. Há o risco de obtermos algum gozo na condição de vitimados. Se isso ocorrer, interditamos a nossa ação na história, pois tal captura nos conduz a um estado de paralisia. Se no encontro com o outro compreendemos melhor o que nos conduz para a opressão, e se desbloqueamos a nossa condição sensível com o sofrimento em nós, o próximo passo é nos organizarmos e sair a campo para fazer acontecer a luta por um mundo onde novas relações de poder aconteçam a favor da emancipação da vida.

A leitura e a escrita como práticas de mediação...

Paulo Freire tem uma clara concepção sobre a nossa condição de incompletude e, a partir dela, nos convoca a uma cumplicidade no movimento de uma "vocação para ser mais". Há nele esse sentido de "processualidade", de tal modo que as formas das organizações dos movimentos sociais se implicam com a materialidade dada pelo fluxo da vida. Assim entendemos como "matéria" (potência de vida) e "forma" (modos de organização) se interpelam sem cessar.

Todo esse processo educacional se realiza materialmente em duas linhas por meio das quais se constituem territórios de "entremeios". A primeira linha se refere ao encontro de um sujeito com outro sujeito, seu semelhante. Essa relação de alteridade é condição para a constituição de cada um em seus processos de subjetivação. O lugar do encontro é o "entremeio" que tem nele, como núcleo fundante, o diálogo. A palavra se constitui assim através do encontro, como a própria etimologia do termo nos sugere. O encontro de um sujeito humano com o seu

semelhante se faz em relações de diálogo, e, por meio delas, os dois se constituem, nesse movimento de habitar o paradoxo entre a fragilidade e a força obtida da complementariedade.

A segunda linha se refere ao encontro do sujeito com o seu entorno, que é uma posição no mundo. Nós vamos ao encontro do mundo, e nesse exercício se apresenta outro território de "entremeio". O núcleo desse lugar de encontro se faz no termo "liberdade". O mundo é o lugar da realização da nossa liberdade. A conquista de maior grau de liberdade só se faz por obra de um trabalho coletivo organizado. Nenhum ser, detentor de algum poder, pode nos outorgar a liberdade. Nem obtemos maior liberdade por apelos aos recursos do milagre ou por apelo a fórmulas mágicas. A conquista da liberdade se faz no trabalho, na medida em que o sujeito se apropria de sua história.

Os dois territórios de produção de "entremeios" são territórios de mediação. Quando Paulo Freire nos ensina sobre a necessidade de fazermos uma pesquisa sobre os "temas geradores", ele nos alerta sobre a necessidade da palavra, a ser usada como prática de leitura, a ser portadora de sentido, em sua relação direta com a existência dos sujeitos. O ato de aprender a ler e a escrever se constitui como a formação de um dispositivo de mediação com o outro nosso semelhante, com o qual nos encontramos e nos comunicamos. Por meio do diálogo, assumimos a responsabilidade de cooperarmos juntos em uma obra.

Aprender a ler e a escrever é também um dispositivo de relação do sujeito com o mundo, de tal forma que a habilidade aí adquirida perdure por toda a vida. Pela leitura e pela escrita, o sujeito faz memória. Pela leitura e pela escrita o sujeito se desenvolve, isto é, sai da condição de um ser em simbiose, em acoplamento com o mundo. A palavra, na prática da leitura e da escrita, interdita a simbiose entre o sujeito e o mundo. A palavra proporciona o distanciamento exigido na experiência de quem precisa contemplar o mundo, de quem se coloca diante dele para admirá-lo. Só assim a nossa ação na história nos liberta das determinações herdadas e nos faz seres da invenção, para que se realiza no mundo a ampliação do horizonte da liberdade.

Os círculos de cultura e as formas de teatro

Os círculos de cultura são práticas de mediação. Os sujeitos ali reunidos vão descobrindo, juntos, o poder da palavra, nesse exercício de distanciamento do mundo no qual se encontram mergulhados dada a condição de opressão a eles imposta. Nas práticas de apropriação da palavra, há chances de experimentarmos a produção de reconhecimento sobre os modos de viver em situação. E há também a produção do pertencimento, quando iniciamos, passo a passo, a experiência de cada um, todos juntos, experimentando modos de fazer história, juntos com os modos de estarmos posicionados na história.

O Teatro do Oprimido é o teatro comprometido em explicitar uma situação de opressão, ao promover com todos os presentes uma leitura dessa condição articulada com os esforços de busca de solução para todo o sofrimento causado por esse modo de exercício do poder em detrimento da expansão da vida.

O Teatro do Oprimido, ao se apresentar como uma poética política, o faz como uma prática da arte explicitamente comprometida com a liberdade, em contextos nos quais a arte sofreu uma grave perversão. A arte, em seu modo espontâneo de existir, está sempre comprometida com a realização da liberdade, uma vez que é prática de invenção dos mundos impossíveis, com vistas a alargar o campo das possibilidades oferecido, em cada circunstância, pela materialidade do existir dos indivíduos e dos coletivos.

O Teatro do Oprimido faz os seus exercícios de experimentação, enquanto práticas de leitura de mundo, colocando em cena as situações de opressão, presentes na história. Acrescentam-se ao esforço de leitura também as tentativas de encontrar soluções, de tal modo que o grau de entendimento obtido com a leitura do real possa se desdobrar em ação efetiva no cotidiano dos movimentos sociais.

O teatro é o lugar em que tradicionalmente se promovia o encontro entre atores e espectadores. Ao romper com esse modo tradicional de fazer arte, o Teatro do Oprimido promove a tensão entre duas posições próprias

do instante em que o teatro acontece, para transcender para as situações na vida, em que ninguém pode permanecer como espectador, já que a forma de sustentação da existência, associada com a luta pela liberdade, depende essencialmente da ação. Um sujeito meramente espectador dos acontecimentos da vida não faz mudança na história, não dá ao mundo uma obra, não compõe com o outro.

As técnicas utilizadas pelo Teatro do Oprimido são tentativas de ruptura da noção de vanguarda. A leitura de mundo não pode se reduzir a uma narrativa feita pelos atores habilitados a explicar ao seu público os acontecimentos da história. O esperado espectador é acolhido no teatro, é estimulado a fazer a leitura de mundo junto com os atores e, ao mesmo tempo, é convidado a fazer experiências de invenção de soluções para os conflitos vistos em uma dada cena.

O Teatro do Oprimido devolve para o cotidiano a tensão entre as formas de estar presente e a representação. Para ficar mais clara esas forma de argumentar, podemos fazer um jogo de palavras com o próprio termo "representação". No teatro, um ator representa um personagem a fim de relatar uma história, colocando em cena um acontecimento. Como um personagem não pode estar presente, ele se apresenta então através do recurso de que alguém o possa representar. Aqui brincamos com o prefixo "re" para acentuar essa tensão entre "presentar", enquanto forma material de estar presente, e representar, enquanto modo alternativo de se fazer presente, por meio da ajuda de outro sujeito, vivo, atual e atuante. Assim, confirmamos o quanto um personagem depende de um ator para atuar em cena.

Outro projeto político: "A beleza salvará o mundo!"

A arte e a educação se cruzam em toda a obra de Paulo Freire e Augusto Boal.

Para concluir, podemos afirmar que o real projeto político identificado na obra de Paulo Freire e de Augusto Boal é a arte. Os sujeitos se encontram no mundo, em formas múltiplas de composição, para deixar nele mesmo a sua obra. A invenção de outros mundos possíveis se faz em

exercícios de expansão dos modos de estarmos juntos em experiências de liberdade. Enfim, na arte dos encontros, entre nós e com o mundo, lançamo-nos nos infindáveis movimentos de invenção da vida. A obra de nos libertar de situações de opressão é uma obra de arte. E, assim, podemos afirmar junto com Dostoievski que "a beleza salvará o mundo"!

Referências

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. Augusto. **O arco-*í*ris do desejo**: o método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. **Uma trajetória filosófica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. Págs.: 231-249.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

Teatro e Pedagogia do Oprimido: uma aposta na libertação dos corpos atravessados pela Arte e Educação

Líbia Busquet

Boal e Freire: um encontro na vida

> *Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?*
>
> Paulo Freire

Ao escrever o presente texto, vou seguindo na trilha de minhas vivências e movências, desde a escrita da dissertação construída no entre da pesquisa, em que como pesquisadora estive presente em um território ao acompanhar os processos da oficina de fazer teatral em uma escola de ensino médio, cujo título dissertativo foi "Teatro e saberes em cena: o que há no fazer teatral no chão de uma escola pública de Ensino Médio?". E, na dissertação, já estava presente a relação entre as obras de Paulo Freire e Augusto Boal.

E, pensando ainda em minhas experiências com o Teatro do Oprimido (TO), trago o ano de 1992, quando surgiu a oportunidade de fazer, pela primeira vez, um curso teatral em São Gonçalo, cidade onde resido. Era o Curso de Iniciação

ao TO realizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Gonçalo (SMEC/SG), sob a direção do ator, coreógrafo e monitor do TO Marcus Vargens, formado pelo dramaturgo Augusto Boal.

Nesse curso foram desenvolvidos algumas técnicas e exercícios do TO. Naquela época, por ocasião da realização da Eco 92, nossa oficina participou de alguns encontros com o próprio Boal, em uma casa de cultura de Santa Tereza (RJ), a Casa de Cultura Paschoal Carlos Magno.

Esses encontros, realizados na referida casa de cultura, foram para que tivéssemos conversas com Boal e outros atores e monitores, sobre nossa participação em um dos palcos instalados na praia do Flamengo, o palco Terra, onde aconteceriam manifestações artísticas durante a Eco 92. E, naqueles encontros, participar da Eco 92 era fazer política.

Pude então sentir, durante o processo daqueles ensaios, o quanto o TO possibilita perceber também o teatro como um instrumento para compreensão da realidade política e social dos grupos onde esteja inserido e essa relação se dá há tempos, pois "[...] a discussão sobre as relações entre o teatro e a política é tão velha como o teatro [...] ou como a política" (BOAL, 1983, p. 54).

Ainda segundo Boal (1999), o TO é considerado uma tentativa de ensaiar a realidade de modo que arte e estética provoquem ações que ultrapassem os limites do palco e atinjam a vida real para transformá-la. E, na tessitura da escrita deste texto, vem a memória de um encontro potente na vida atravessada como pedagoga e atriz: Boal e Freire, autores com os quais pude ter maior contato apenas após 1985, com o advento da anistia aos exilados políticos. Lembro que no curso pedagógico, no início dos anos 1980, quase nada ouvíamos sobre Freire. Cabe ressaltar que o exílio era imposto pela ditadura militar a diversos estudantes, artistas, intelectuais ou políticos. E nós, estudantes àquela época, deixamos de ter contato mais aprofundado com diversos autores, pelo cerceamento aos conteúdos apresentados nos cursos.

A ditadura militar vigorou em nosso país de 1964 a 1985. Um período de trevas, em que autores como Boal e Freire, por sua luta pela libertação dos oprimidos em suas obras, foram obrigados a deixar o país buscando asilo primeiro na América Latina, porém, como as ditaduras espalharam-se por esta, os dois autores buscaram, então, asilo no continente europeu.

A Pedagogia do Oprimido (PO) presente na obra de Paulo Freire possui e apresenta um sentido de busca do que é libertário; nela, prática e teoria são trabalhadas simultaneamente, sem dicotomias analíticas ou hierarquias de conteúdos relativos aos níveis de conhecimento – antes, é valorizado o saber prévio que todo ser humano constrói em sua vida. Desse modo, a PO torna-se uma fonte em que a escuta, o diálogo, o amor e o respeito têm um espaço importante.

O Teatro do Oprimido é formado enquanto uma estética que emerge a partir dos nossos cinco sentidos. O TO propõe desmecanizar o corpo e liberá-lo de traumas a partir de denúncia, com uma tomada de consciência coletiva para que sejam geradas possibilidades concretas de cidadania e transformação, na qual uma situação real de opressão é encenada e as pessoas são convidadas a substituir em cena quem sofre a injustiça, buscando um outro rumo.

Boal propõe o diálogo entre a apreciação estética e a política, tendo produzido uma obra composta por traduções de diversas línguas, uma vez que tinha ligação com artistas e grupos de teatro de diversos lugares do mundo. Assim como Freire, Boal foi exilado durante o Regime Militar, de 1964 a 1980, devido ao caráter político de suas produções.

Um pouco sobre Boal e Freire

O pensamento estético, que produz arte e cultura,
é essencial para a libertação dos oprimidos,
amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer.

Augusto Boal

Temos a PO presente na obra de Paulo Freire e esta possui cunho libertário. Nessa obra, trabalha-se prática e teoria simultaneamente, sem dicotomias analíticas ou preconceitos hierárquicos relativos aos níveis de conhecimento, e é levado em consideração o saber prévio de todo ser humano. Desse modo, ela torna-se uma fonte de onde brotam a escuta, o diálogo, o amor.

Já o TO é constituído por uma estética criada a partir dos nossos cinco sentidos. Busca a libertação do corpo e dos traumas partindo de uma denúncia, quando da tomada de consciência coletiva para que sejam geradas possibilidades concretas de exercício da cidadania e transformação de uma realidade. O TO, sistematizado nas décadas de 1960 e 1970, tem como símbolo uma árvore com diversos galhos espalhados, e as suas raízes são a ética e a solidariedade. A sua base são os jogos. Tem como coração o Teatro-Fórum, uma modalidade em que uma situação real e opressora é encenada e as pessoas são convidadas a substituir quem sofre a injustiça, na busca de uma solução.

Esses dois grandes pensadores e educadores não trabalharam exatamente juntos, porém, como contemporâneos, desenvolveram seus modos de trabalhar na busca de uma libertação daqueles que se encontravam de alguma forma oprimidos em suas trajetórias de vida. Paulo Freire, um advogado, e Augusto Boal, um químico, tornaram-se referência para a educação e a cultura através de suas obras.

Será trazido mais adiante um momento garimpado durante pesquisa para escrita deste artigo que também lança mão de parte da dissertação de mestrado da autora, concluído em 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob orientação da professora doutora Rosimeri de Oliveira Dias. No referido "garimpo", Boal fala sobre o atravessamento da sua obra pela de Freire.

Na dissertação, Boal e Freire estiveram presentes, entre memórias e implicações, que tinham por objetivo fazer ver e falar a poética da arte, efeito da matéria viva que liga a educação e o fazer teatral na historicização e experiência da pesquisadora. Boal e Freire promoveram diversos encontros e atravessamentos, através de variadas vivências, que deram corpo às experiências da pesquisadora na vida, na educação e no fazer teatral. É uma presença intensiva – a de Freire e Boal – em minha existência, que é mistura entre arte e educação, desde a docência com a escola básica pública, de atriz e cantora, de pesquisadora e estudante do teatro atravessado pela educação, inclusive na pós-graduação.

O teatrólogo Augusto Boal nasceu no município do Rio de Janeiro e foi o diretor e dramaturgo que desenvolveu uma proposta de teatro que usasse a expressão teatral para demonstrar os problemas sociais da população, na procura de superação destes. Ao reiterar a arte como dispositivo de protesto e de mudança social, Boal propunha que os seres humanos pudessem ser agentes criativos e críticos, influenciadores da ação social e conscientes de sua produção da cultura.

Contudo, é importante ressaltar que Augusto Boal (1991), por meio da educação e da cultura, toma como princípio a busca pela transformação social, levando-nos a pensar que, para existir em sua Poética do Oprimido (1991), é imprescindível se deixar afetar pelo seu objetivo de transformar o povo. Nesse sentido, ele defende que quem está como espectador, ou seja, que teria ação passiva num teatro tradicional, assuma sua condição de sujeito da ação, enquanto ator, a partir da utilização de jogos e exercícios.

Alguns desses exercícios e jogos do TO estão presentes em uma das obras de Boal (1983), sendo explorados por professores e oficineiros: aquecimento físico (correr em "câmera lenta", dançar ao som de uma música etc.); jogo de confiança (um ator estudante fica no centro de um círculo e é jogado de um lado ao outro pelos colegas da roda); em duplas (um estudante ator por vez massageia o colega, que se torna como que uma massa de modelar); exercícios de respiração (inspirar pelas narinas e expirar emitindo sons de s, v, f, z, x); espelho (duplas de estudantes atores de frente um para o outro vão realizando a ação que o colega executa, como se estivesse de frente para um espelho), entre outros. O intuito desses exercícios é que os atores possam, com eles, desentorpecer seus corpos, forjando caminhos para a desopressão e a libertação, na busca por transformar a própria realidade.

Freire traz em sua obra o mesmo desejo de desoprimir corpos e levar as pessoas a refletir sobre sua condição de oprimidas e a partir daí lutar por sua libertação por meio de ações educativas. Paulo Freire, nascido em Recife, passou por experiências sociais que o levaram a se colocar em favor da libertação dos mais carentes e oprimidos. Visto como sistematizador de

um método de alfabetização de jovens e adultos, Freire deixou um legado para a educação brasileira e mundial. É um dos teóricos mais citados em pesquisas na área de educação no mundo inteiro.

Paulo Freire opôs-se à Educação Bancária desenvolvida em muitos países da América Latina e da África. O educador é considerado um dos maiores nomes da pedagogia humanista, principalmente no que se refere à educação popular e à alfabetização de jovens e adultos.

O livro *Pedagogia do oprimido* foi escrito em 1968, quando Freire encontrava-se exilado no Chile. A obra foi publicada no Brasil apenas em 1974. Nela, Freire discute a importância de uma pedagogia voltada para a libertação dos oprimidos, de uma prática pedagógica que transforma os sujeitos passivos, diante das desigualdades sociais, em sujeitos reflexivos, dando-lhes a capacidade de refletir sobre a realidade e sobre a própria condição dentro da sociedade, em uma busca por apontar caminhos para sua libertação.

Quando se fala de liberdade na obra de Freire, não se está falando da liberdade jurídica, garantida em lei, mas da liberdade de pensamento, da autonomia, da consciência política. É na práxis pedagógica e na construção de uma Pedagogia do Oprimido que Freire buscará respaldo para a construção de uma educação libertadora. A Pedagogia do Oprimido não pode, portanto, ser desenvolvida pelos opressores, porque estes preferem manter o *status quo*.

Para Freire, o ato educativo é muito mais amplo do que o simples treinamento e domesticação. Já Boal considera que o teatro não é um mero meio de entretenimento e de alienação. Por considerarmos uma dimensão educativa na arte, afirmamos que as duas obras são complementares e se colocam a serviço da conscientização e libertação social.

Na referida dissertação, foi forjada uma conversa imagética entre Boal e Freire. Um momento que não ocorreu, mas que poderia ter ocorrido, dado o fato de os autores serem contemporâneos e terem se exilado nos mesmos continentes. O garimpo citado anteriormente neste texto trata-se de uma escrita de Boal em uma revista, encontrada no Blog Boal, cujo link para acesso encontra-se nas referências deste texto.

Naquele texto, um emocionado Boal coloca sua percepção sobre como ambos procuravam alguma maneira efetiva de democratização de suas práticas, tanto na educação quanto no teatro, de modo a torná-las agentes transformadores naqueles movimentos populares em que ambos estavam inseridos, junto às camadas da população, principalmente aquelas oprimidas e distanciadas dos privilégios de classe. E, sobre a relação implícita entre Teatro e Pedagogia do Oprimido, no Blog do Boal encontramos ainda um relato afirmativo de que

> Cecilia Boal, sua viúva e companheira de vida e trabalho, lembra que o livro foi editado pela primeira vez quando eles se encontravam em exílio na Argentina e que na ocasião o editor foi o responsável por decidir então pelo título final "Teatro do Oprimido". Nome que ganharia vida própria e que hoje virou, para muitos, sinônimo de Augusto Boal. Tanto no caso do título sugerido por Boal quanto na opção decisiva do editor, a palavra oprimido entrara como homenagem e não influência (COMPARATO, n.p., 2019).
> Em entrevista para a revista Fórum em 2008, quando foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz (leia a íntegra da entrevista aqui), Boal elucida por completo a questão: "Em um primeiro momento, achei [o título Teatro do Oprimido] até estranho, mas aceitei. Queria era ver o livro pronto e pensei "seja o título que for". Agora, essa nossa relação não quer dizer que o Teatro do Oprimido tenha sido originado a partir da Pedagogia do Oprimido. Às vezes têm gente que pergunta se somos freireanos, outros se somos brechtianos… Mas nós também temos influência de Shakespeare, Molière e uma contra-influência de Aristóteles. Tem até influência daqueles de quem a gente é contra isso também nos formou. Entendo, até, que as pessoas quando fazem a história dos movimentos às vezes precisam fazer uma simplificação, mas é importante ressaltar que o nosso trabalho e o do Freire têm uma identidade grande. Um contribuiu para o outro, mas não que um tenha gerado o outro. Eu tenho uma admiração imensa pelo Paulo Freire, pelo método dele, pelas suas ideias, pela combatividade, lucidez, sensibilidade, humanismo" (COMPARATO, n.p., 2019).

Tanto pelo que a companheira de Boal colocou quanto por aquilo que lemos no texto que pode ser encontrado no blog, no qual Boal homenageia Freire com a escrita de "Meu último pai", e mesmo que os autores não tenham em vida realizado escritas ou encontros juntos em um mesmo espaço artístico ou acadêmico, suas obras estão afetiva e efetivamente ligadas. São pensadores que pautaram suas obras na dialogicidade, na busca pela desopressão do oprimido e sua consequente libertação.

A invenção de uma cena: uma conversa imagética sobre TO e PO, com seus autores

No entanto, talvez por uma questão de terminologia, mais especificamente da noção de "Oprimido", muitas vezes o trabalho de Freie e Boal são quase que automaticamente relacionados. Traçar paralelos entre os trabalhos de dois pensadores críticos, compatrícios e contemporâneos, pode render um ensaio interessante.

Fabiana Comparato

Quando estava começando a escrever esta *cenaensaio*, numa inspiração, como ocorreu na escrita da dissertação, em que outra cena foi forjada, imaginei como poderia ter sido um encontro entre os dois autores, Augusto Boal e Paulo Freire... E, nessa cena imaginária, a cortina se abre e estão sentados Augusto Boal e Paulo Freire em um auditório qualquer. A luz foca a plateia, por segundos, e vemos estudantes e professores da escola básica e da universidade dividindo o mesmo auditório lotado.... O foco de luz vai para o palco e nele se dá a cena.

[Luz em resistência sobre o palco.]

***Narrador**: Trazemos hoje dois autores que dedicaram suas obras a trabalhar com os oprimidos em diversas frentes e situações. Hoje, com vocês, diálogos com Freire e Boal. Boa noite a todos. (Muitos aplausos e suspiros vindos da plateia.)*

***Boal:** Boa noite a essa plateia tão especial, é um prazer estar aqui com o Freire, nessa conversa sobre nossas obras. Paulo Freire inventou um*

método, o seu, o nosso, o método que ensina ao analfabeto que ele é perfeitamente alfabetizado nas linguagens da vida, do trabalho, do sofrimento, da luta, e só lhe falta aprender a traduzir em traços, no papel. Paulo Freire ajuda o cidadão a descobrir, por si, o que faz dentro de si. E eu, ouso afirmar, me apropriei do seu modo de pensar a educação, trazendo para o meu, o nosso, Teatro do Oprimido, aliás, nome que poderia ser uma homenagem, por sugestão de um dos editores quando da publicação do livro Teatro do Oprimido. (Mais aplausos efusivos.)

***Freire**: Boa noite, gente querida. Eu conheci melhor Augusto Boal nos anos sessenta, ainda jovem. Já naquele tempo eu tinha profunda admiração pela genialidade que anunciava no teatro, também pela seriedade que já vivia em seu caminho, pela coerência com que diminuía a distância entre o que dizia e o que fazia... (O auditório, de pé, aplaude longamente.)* (Diário de pesquisa de Líbia, 2021, n.p.)

Tal diálogo é fruto de um momento imaginário, mas traz um pouco do que representaram esses dois autores e como estão ligados por suas respectivas obras. Encontros outros com esses dois gigantes ocorreram, numa busca por fazer emergir a aposta de um fazer teatral na vida da pesquisadora.

Inicialmente, um dos pontos comuns aos dois autores consiste na defesa da formação crítica dos sujeitos. Freire, ao tratar de uma "pedagogia do oprimido", afirma que, do "ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político" (FREIRE, 2014, p. 26). Segundo o autor, essa pedagogia objetiva que o oprimido seja capaz de reconhecer a sua condição e buscar modos outros de modificar o que o oprime.

Assim como Freire (2014), Boal (1991) toma a busca pela transformação social por meio da educação e da cultura, levando-nos a pensar que, para entendermos bem sua Poética do Oprimido (1991), precisamos sentir o seu objetivo, que é transformar o modo como o povo se percebe. Nesse sentido, defende que quem está como espectador, ou seja, que teria ação passiva num teatro tradicional, assuma sua condição de sujeito da ação, enquanto ator, a partir da utilização de jogos e exercícios.

Ambos os autores defendem uma busca pela transformação social através da educação e da cultura. Inclusive, o método desenvolvido por Boal, a exemplo da Pedagogia do Oprimido, foi difundido em diversos países, sendo batizado de Teatro do Oprimido, como uma espécie de homenagem de Boal a Paulo Freire, através da sugestão de um editor. Há, portanto, alguns pontos de encontro entre os dois autores, ou seja, entre a proposta da Educação Como Prática da Liberdade de Paulo Freire (1986) e o Teatro do Oprimido desenvolvido por Augusto Boal (1991).

Num outro momento imaginário, da noite em um auditório, os dois autores dialogam a partir da escrita do meu diário de pesquisa. Sem dúvida, um momento de interlocução que ganha vida a partir da minha imaginação criativa, por meio do qual eles se questionam sobre os pontos convergentes de suas obras, as quais tenho pesquisado.

[Novamente, luz em resistência sobre o palco.]

***Narrador**: Imagino que tenha algumas perguntas que ambos gostariam de fazer um ao outro. Esse momento é a oportunidade.*

***Boal**: Muito bom poder formular uma questão que fez emergir em minha obra ligação com sua obra, Paulo. Então, gostaria que nos falasse um pouco sobre sua Pedagogia do Oprimido.*

***Freire**: Fico lisonjeado em saber que minha obra inspirou seu caminho no teatro. Essa minha obra, Pedagogia do Oprimido, é um trabalho de conscientização, recomendado a todos os homens e mulheres que se preocupam com a sua existência, e a todos os educadores em particular, pois tem um carácter político na medida em que, fazendo uma abordagem à vivência emancipatória da educação, enquanto instrumento de libertação de consciências e da necessidade da atuação do homem na sua própria existência, afirma que não é suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas que se disponha a transformar a realidade. Então, Boal, agora devolvo a bola. Em que nossas obras conversam?*

***Boal**: Desafio grande, mestre. Mas vamos lá. O Teatro do Oprimido desenvolvido por mim é um método teatral em que a construção do drama é realizada por pessoas que sofrem opressões, conceitualmente consideradas entraves para a realização de desejos e para a experiência de uma vida livre, democrática,*

humana. O drama é real e estético, teatral e cotidiano, com características próprias que visam facilitar o diálogo com a plateia. No TO, os espectadores passam a ser espect-atores, pois, em vez de afastados da cena e alienados na identificação catártica acrítica, são convidados a participar debatendo e apresentando suas saídas para as situações-limite encenadas. E, como em sua obra, o foco está em possibilitar aos oprimidos a sua desopressão. (Mais aplausos, segue a noite de entrevista.) (Diário de pesquisa de Líbia, 2021, n.p.).

Cabe dizer que Augusto Boal difundiu seu método de teatro e escreveu seus primeiros textos sobre o TO nos anos 1960 e 1970, e que estes foram compilados no livro *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. O autor é uma referência do teatro brasileiro como diretor, teórico e dramaturgo teatral, e foi uma das lideranças do Teatro de Arena em São Paulo, nos anos 1960.

Quanto ao TO de Boal (1991), a sua metodologia alia ação social com teatro, conforme destacado a seguir. O TO lança mão de uma série de ações e fazeres teatrais improvisados, visando objetivamente transformar as relações humanas, através da busca de uma conscientização política do público participante e dos atores envolvidos no processo, perspectivando uma vinculação de corpos livres, para que estes possam ser forjados em cena. Essas ações e fazeres partem da procura por uma "desmecanização" dos corpos, buscando modos outros de atuação, a fim de sair de uma situação de opressão para uma de libertação, em que seus corpos possam estar despertos e dispostos à luta.

Um dos pontos convergentes nas obras de Freire (2014) e Boal (1991) e que me marcaram tanto quando fiz o curso em 1992 como na minha prática docente é o foco no diálogo. Afinal, tanto num quanto no outro a relação dialógica acontece e serve como base para o seu fazer, seja na educação ou no teatro.

Os dois autores nos mostram que é a partir do diálogo permanente, problematizador da realidade que se constrói uma proposta pedagógica capaz de articular os interesses dos indivíduos que se encontram oprimidos, instigando-os a uma criticidade que resulta no desvelamento da relação opressores-oprimidos e na luta, efetiva, por sua libertação.

O TO apresenta uma influência da PO, como dito anteriormente, uma vez que propõe ser forjado com e pelo oprimido, em vez de sobre e para ele, considerando uma luta constante de homens e povos. A PO, segundo Paulo Freire, é a "pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, do que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação" (FREIRE, 2014, p. 43). A realidade é considerada, então, um objeto de reflexão crítica dos sujeitos que atuam para modificá-la. Freire (2014) acredita ser esse processo de conscientização fundamental na busca pela transformação de uma realidade de opressão em outra libertadora, tecida pelo diálogo.

Em sua base, o TO de Boal (1991) tem uma função pedagógica e faz com que o oprimido, através dos jogos de cena, compreenda que também pode ser um opressor. Por isso, pode-se afirmar que o TO trama que aquele que esteja na condição de espectador também possa ser ator, encenando sua matéria viva. Isso para poder criticar e modificar uma realidade, promovendo nela uma transformação.

Desse modo, assim como na PO de Paulo Freire (2014), no TO de Boal (1991) apresenta-se um cunho libertário, visto que a prática e a teoria são trabalhadas simultaneamente, sem preconceitos hierárquicos em relação aos níveis do conhecimento de cada indivíduo, valorizando-se o saber que o ser humano construiu previamente.

No final do Curso de Iniciação ao Teatro do Oprimido, no qual vivi as técnicas do TO, sob direção geral de Marcus Vargens e direção musical de Luiz Tadeu Filho, montamos o musical "Corações Guerreiros, a saga de um povo", de Marcelo Farias Costa, que retratava a realidade de retirantes em uma cidade grande. Na época do espetáculo, ao final das apresentações, aconteciam debates nos quais discutíamos o corpo do nosso município com a peça teatral, propondo uma reflexão sobre a constituição de um povo, sua trajetória de vida e anseios.

Houve com esses movimentos uma série de efeitos; destaco aqui um mais direto, como resultado das apresentações e discussões promovidas a partir do curso de teatro do oprimido, sobre a vida cultural da cidade: a criação de um centro de artes popular, onde foi oferecida à população

em geral uma gama de cursos e palestras, envolvendo as mais diversas linguagens artísticas, como dança, teatro, artes plásticas, músicas, desenho, artesanato, entre outras.

Algumas considerações finais, ainda que transitórias

O teatro dá ao espectador a
consciência da realidade;
é ao espectador que cabe modificá-la.
Augusto Boal

Com base em uma discussão teórica a respeito do que seriam a Educação Libertadora e a Pedagogia do Oprimido, propostas por Paulo Freire, e o Teatro do Oprimido, desenvolvido por Augusto Boal, pode-se chegar à conclusão de que as propostas dos pensadores, tanto na educação quanto na cultura, perspectivam levar à superação da relação opressores-oprimidos, pela vivência de um processo de conscientização que se baseia na reflexão e em uma ação crítica sobre a realidade social, levando ainda o oprimido a refletir sobre o fato de que em muitas situações ele também pode assumir uma atitude opressora.

Ambas as propostas se baseiam no incentivo a uma postura dialógica, democrática, por meio do estímulo à participação ativa dos sujeitos envolvidos nas ações, quando são convidados a refletir ou estimulados a ter uma ação criativa e de sensibilidade. O que temos como efeito da obra de Boal e Freire é a matéria viva produzida por suas obras, trazendo a necessidade de um exercício constante de ação-reflexão-ação, apostando ser essa prática indissociável em qualquer que seja o processo de busca pela libertação social.

Para Freire, educar é muito mais amplo do que simplesmente treinar e domesticar o educando. E Boal, por sua vez, considera que o teatro não pode ser visto e realizado apenas como um mero meio de entretenimento e diversão alienante. Por fazerem ver e falar uma dimensão educativa, po-

de-se afirmar que as duas obras, o TO e a PO, são coexistentes e ganham um corpo de ação que faz funcionar movimentos singulares de resistência, de criação e de libertação social.

É uma finalidade da educação que se proponha a ser libertadora, lançar meios à emancipação do sujeito, levando-o a ser conscientizado daquele que é o seu papel na constituição de formas outras de relações sociais. Isso, sempre perspectivando propor o acesso aos conteúdos e práticas culturais, desmistificando o *status* de algo inatingível da ciência, da educação e da arte, que algumas vezes vemos emergir na sociedade.

Além disso, é importante pontuar que os dois autores partem do princípio de que a educação e o teatro não são atividades neutras, são frutos de posicionamento político perante a realidade, visando a sua conservação e/ou a sua transformação. Ambos se recusaram a aceitar a situação social e econômica da população como destino pré-determinado, por isso incentivaram a problematização, a crítica, o respeito à diferença, a democratização da palavra (aos educandos e aos espectadores) e dos meios culturais para o povo e a abertura do diálogo como estratégia de humanização.

Então, com este capítulo, é possível dizer que a matéria viva – Freire e Boal – é corporificada no diálogo e na feitura de práticas de liberdades que, ainda hoje, lutam pela realização e invenção do corpo social em situação opressora.

Outro eixo de convergência entre os autores é o anúncio do direito à liberdade, do sonhar com novos mundos possíveis, a partir da crença no potencial do outro para a transformação de si mesmo e da realidade social. Os dois posicionamentos levam-nos a considerar a educação, a cultura e a arte como mecanismos indispensáveis para a formação humana, a participação crítica, a autonomia, a libertação e a transformação da sociedade opressora e excludente.

Boal e Freire anunciam a crença no nascimento de uma realidade mais democrática e igualitária em termos de oportunidades e de condições concretas de vida. Ambas as obras apostam no processo de conscientização

gerando libertação dos sujeitos que estão em busca de uma emancipação da sociedade.

Aos que acreditam nesse caminho importa seguir apostando que os corpos precisam ser, não dóceis, mas insurgentes e despertados para um estado de prontidão ao enfrentamento das opressões encontradas em suas vidas.

Referências

BOAL, Augusto. O pintor de paredes. *In*: **Cadernos de Teatro 158**. Rio de Janeiro: Tablado, 1999.

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

COMPARATO, Fabiana. **Freire e Boal -** uma conexão afetiva. Blog, 2019. Disponível em http://augustoboal.com.br/2019/11/13/freire-e-boal-uma-conexao-afetiva/. Acessado em 10 de julho de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Como o ato de ler e escrever transforma vidas

Heloisa Josiele Santos Carreiro
Beatriz Pereira Serrão
Mariana da Silva Machado Nascimento
Tatiane Oliveira Santos Pereira Abreu

Saber ler e escrever é a maneira de esticar,
bem esticada, a voz da gente, fazendo com que
ela chegue a tempos e a lugares distantes,
nunca antes imaginados...

Fragmento da Carta de Esperança Garcia[1]

Iniciamos a presente discussão em celebração ao centenário de nascimento de Paulo Freire dialogando com um fragmento da carta escrita por Esperança Garcia, mulher negra escravizada, da qual não se sabe o lugar ou ano de nascimento, sabe-se apenas que viveu em Nazaré, hoje conhecido como município de Nazaré no Piauí. Mas o conteúdo da carta revela a privação dos direitos às aprendizagens da leitura e da escrita às mulheres e, especialmente, aos escravizados. A carta apresenta sua experiência como escrava em uma fazenda de algodão, administrada pelos padres jesuítas. Nesse lugar, ela e todos os escravos foram catequizados, criando proximidade com o cristianismo. Contudo, há uma particularidade em sua narrativa: Esperança Garcia relata que por

1 Fragmento do livro literário: "Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta" (ROSA, 2012)

meio da catequização conseguiu conquistar um direito que, como já dito, pertencia a poucos. Ela subverteu a condição de escrava pela qual era obrigada a se submeter à catequização dos jesuítas ao seu favor e se alfabetizou, dominando os processos de leitura da Bíblia e entendendo que a escrita poderia transcender aos usos supostamente restritos que lhe foram apresentados: fins religiosos.

Escolhemos enquanto autoras trazer a público e rememorar para aqueles que já conhecem a história de Esperança Garcia, porque ao longo do presente artigo nos utilizaremos de narrativas autobiográficas (JOSSO, 2002; MOITA, 1992) para compartilhar com os leitores a experiência mais significativa e potente do ponto de vista de cada uma de nós atravessada pela conquista desse direito: ser alfabetizada. Pois, como sabemos, trata-se de um direito que ainda não é garantido a toda população de nosso país. Assim, ao longo do texto apresentaremos como nossas vidas foram transformadas diante da conquista libertadora dos atos de ler e escrever. Afinal, como nos ensina Freire (1987, p. 87), "educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas mudam o mundo".

Perante a afirmativa compartilhada por Freire, queremos terminar de contextualizar a história de Esperança Garcia concordando com o autor, pois entendemos que os processos educativos, em especial os envolvendo relações de alfabetização, ampliam as leituras de mundo das pessoas. Como a compreensão da função social da linguagem escrita, experienciada por aquela mulher negra, escravizada e alfabetizada que, por meio da escrita, poderia lutar contra as injustiças sociais. Podemos entender o movimento de Esperança Garcia em diálogo com os estudos de Freire, confirmando que a alfabetização nos ajuda a buscar a "diminuição entre mim e a perversa realidade dos explorados e o saber fundado na ética de que nada legitima a exploração dos homens e das mulheres pelos mesmos homens ou pelas mulheres" (FREIRE, 1996, p. 159).

Assim, Esperança Garcia narra em sua carta sua difícil labuta cotidiana na fazenda de algodão, afinal, como ela afirma, "ninguém pode ser feliz sendo escravo" (ROSA, 2012, n.p.). Também explica o quanto sua vida e a de todos os escravos piorou extremamente com a expulsão dos je-

suítas para a Europa, por Marquês de Pombal. A chegada do Capitão Antônio Vieira Couto em Nazaré trouxe muitas mudanças; por exemplo, ele propositalmente separou as famílias dos que como ela eram escravizados. Esperança Garcia, outras mulheres e crianças eram obrigadas a trabalhar na casa do capitão, sendo injustamente maltratadas, mas a sua dor maior era ver os maus tratos em seus filhos e nas demais crianças.

Diante de toda essa indignação e tristeza, Esperança Garcia se encheu de sonho, esperança, coragem e resolveu tentar lutar, mesmo muito cansada da condição de desumanização que a escravidão lhe impunha. Assim, aquela escrava juntou forças e foi a primeira mulher negra do país a escrever uma carta-petição relatando ao governador, Gonçalo Lourenço Botelho de Castro, os maus tratos sofridos pelas mãos do Capitão, implorando o envio de um procurador ao local, sonhando voltar para junto de seu marido e dos demais filhos na fazenda de algodão. A carta também tinha o intuito de receber autorização para batizar suas crianças. Os dias de Esperança Garcia seguiram; a cada amanhecer, ela sonhava com a chegada de uma resposta à sua carta. Aquela mulher sonhou e esperou até o fim dos seus dias pela resposta que, infelizmente, nunca chegou.

Anos depois, o historiador Luiz Mott descobriu uma cópia de sua carta – a versão original está em Portugal, compondo acervo dos registros históricos do período colonial do Brasil. Essa descoberta histórica inicialmente garantiu a Esperança Garcia uma homenagem estadual, especial, no Piauí, no dia 8 de setembro, como *Dia da Consciência Negra*, rememorando a primeira mulher negra, escrava, alfabetizada que corajosamente lutou por meio da escrita pela transformação das experiências de ser e estar no mundo. E concordamos com ela: chega de escravidão, pois nenhum humano pode ser feliz privado da liberdade. Também precisamos denunciar que essa não é uma relação plenamente superada em nosso país e no mundo; infelizmente, notícias ainda nos chegam pela mídia de pessoas a quem a escravidão e/ou condições "análogas" são impostas. Desse modo, seu nome entrou para a história e reavivou a coragem de movimentos sociais e culturais que lutam pelos direitos hu-

manos e pelas desigualdades sociais. Esperança Garcia mobiliza até hoje estudos, discussões e lutas políticas atravessados pelas questões da africanidade em Teresina e em todo país.

Para nós, autoras deste artigo, revisar a história de Esperança Garcia, em diálogo com a teoria de Paulo Freire e no enfrentamento dos desafios de compartilhar narrativas autobiográficas (JOSSO, 2002; MOITA, 1992), nos convoca a indagar e/ou perceber em nossas próprias histórias de vida como o processo de alfabetização e/ou o domínio da leitura e da escrita nos mudou/nos transformou como pessoas (FREIRE, 1987). Certamente, não albergaremos em nossas narrativas como a educação nos ajuda/nos provoca/nos convida/nos encoraja, como ajudou Esperança Garcia, a mudar o mundo. Isso seria muita pretensão de nossa parte, mas sabemos que micromudanças estão acontecendo, ainda que não possamos mapeá-las e/ou dimensioná-las. O que sabemos é que Freire está certo: somos nós, pessoas de carne, de osso, seres humanos inacabados, que vamos provocando as transformações no mundo (*Ibidem*).

Alfabetização e emancipação: arquiteturas dos mundos

Ainda mobilizadas pelo lugar histórico que Esperança Garcia ocupa no mundo, por conta do processo de alfabetização por ela vivido e compreendido e ressignificado socialmente, servia bem mais que para apenas ler a Bíblia, reconhecer os registros das "certidões de batismo" de seus filhos e possivelmente ler e/ou escrever orações ensinadas pelos padres jesuítas. A questão religiosa está presente na sua vida, como podemos perceber. Mas a carta nos permite entender que a religiosidade experimentada a fazia compreender que ninguém merece ser escravo, que ninguém poderia ser feliz nessa condição; sua carta denuncia a contradição da vida dos jesuítas. Assim, podemos interpretar (GINZBURG, 1999) que a alfabetização e o encontro com as histórias, atravessados por sua catequização, lhe permitiam com clareza compreender as contradições do mundo. Afinal, muitas são as

narrativas bíblicas que protestam contra a discriminação, as injustiças sociais, especialmente no Novo Testamento, em que os apóstolos registram por meio da escrita as palavras e as experiências da vida de Jesus, na luta por um mundo mais humano, denunciando inclusive a hipocrisia daqueles que praticavam injustiça em nome do "Deus Cristão" que se constituía a partir da mística da "Santíssima Trindade: Pai, Filho e Espírito Santo".

Não podemos olhar para a vida e para a experiência de Esperança Garcia sem refletir sobre o atual contexto político brasileiro, no qual muitos alfabetizados articulam-se a discursos religiosos para defender absurdos em nome "de Deus, da Família e do Estado", e por absurdo nomeamos: a descrença da ciência, que poderia no contexto religioso ser entendida como dom do "Espírito Santo"; a eliminação (*crucificação/morte*)[2] de pessoas, que podemos interpretar como "o Filho Jesus" que pensava diferente dos doutores da lei e acolhia os excluídos da sociedade; e ainda em nossos tempos temos aqueles que se sentem inspirados pelo "Pai" e acham ser a própria representação de tal divindade na terra, mas que, se "escovarmos a contrapelo" (BENJAMIN, 1996) as narrativas e a própria história, ficamos horrorizados com as contradições evidenciadas. Pois, suas falas e as leis propostas desvelam o quanto estão distantes de suas origens históricas, assumindo lugares sociais de representação coletiva, com falas públicas veiculadas pela mídia que nos dão a impressão de estarem construindo, possivelmente, "uma bíblia particular", relembrando práticas do Antigo Egito e da Idade Média que vendiam para as pessoas um lugar nos pós-vida, referimo-nos a espaços em suas versões de "paraíso e céus". Passado e presente da história humana parecem ser ressignificados; há ainda hoje relações religiosas, não apenas cristãs, estruturadas no capitalismo, que vivem da desigualdade social, sendo esta interpretada por muitos como natural. Mas, como sabemos, nasce das decisões políticas que mobilizam a desigualdade de distribuição de rendas e a necessidade de polarização dos modos de existência no mundo.

2 Grifo das autoras.

Em continuidade à crítica argumentativa, naturaliza-se que uns que nascem pseudamente "bem-aventurados" se tornem opressores e que outros que vem ao mundo de modo "desafortunado" ocupem a condição de oprimidos. E, dentro do contexto da presente discussão, trazemos e queremos ponderar que, mesmo não deixando nada escrito, sabemos que Jesus era alfabetizado, pois no Evangelho de Lucas, capítulo 4, versículo 18, há uma narrativa dele na sinagoga lendo do livro de Isaías as seguintes palavras: "O Espírito do Senhor está sobre mim, porque me ungiu para pregar o Evangelho aos pobres. Ele me enviou para proclamar a libertação dos aprisionados e a recuperação da vista dos cegos; para restituir a liberdade aos oprimidos" (ALMEIDA, 1993, p. 692). Considerando a leitura que Jesus faz em público, diante da qual interpretativamente entendemos que ele não apenas está lendo as palavras de Isaías, mas o lugar público no qual ele faz a leitura daquele pergaminho, ele em voz alta as torna também suas, ou seja, elas revelam sua posição política, social e religiosa diante daqueles que a escutavam e da ressonância delas, ainda hoje se mantém vivas no Evangelho de Lucas. Parafraseando Paulo Freire, "alfabetizar é conscientizar" (1963), e a conscientização não é neutra, mas, como sabemos, ressoa, ensina, alfabetiza e liberta.

Como podem perceber em nossa escrita, as personagens que escolhemos trazer para a composição deste texto – Esperança Garcia, Paulo Freire e Jesus – não são aleatórias. Trata-se de escolhas que nos ajudam a refletir nossas experiências pessoais de alfabetização, o momento político no qual vivemos e a urgência da luta cotidiana pela garantia do direito à Educação Formal, especificamente à alfabetização, que ainda não está democratizada em nosso país. Na presente discussão, buscamos entender que nós, autoras deste artigo, e cada um desses sujeitos que o protagonizam nos levam a compreender como o ato de ler e escrever pode transformar vidas.

O trabalho de Freire (1978) na alfabetização de jovens e adultos, em diálogo com a Teologia da Libertação, mobilizou muitas transformações sociais em nosso país, inclusive articulando os movimentos sociais na luta por

seus direitos humanos mais básicos. Isso o levou ao exílio no período da ditadura militar brasileira, uma vez que a sua articulação com igrejas,[3] movimentos sindicais e trabalhadores rurais, a sua concepção metodológica de alfabetização tinham uma estratégia política singular: a preocupação com a emancipação social. Logo, aprender a ler e a escrever era para refletir sobre o modo como o mundo está organizado e que não há aleatoriedade quântica ou divina que determine o lugar que ocupamos nele. Assim, Freire diz que "eles (os teólogos da libertação) sabem muito bem que só os oprimidos, como classe social, proibida de dizer a sua palavra, podem chegar a ser utópicos, proféticos e esperançosos, na medida em que o seu futuro não é mera repetição reformada do seu presente" (FREIRE, 1978, p. 21).

O trabalho de Freire (1987; 1999) nos ajuda a desmistificar essa compreensão equivocada de que o mundo nasceu assim, naturalmente: uns nascem para oprimir, e outros vêm a ele para serem oprimidos. As suas propostas educativas e as epistemologias que as atravessam denunciam a perversa arquitetura socioeconômica e cultural de nossa sociedade, em que muitas vezes o "capitalismo selvagem" (MARX, 2002) sustenta em nós o sonho nefasto de justiça de inversão de posição social, na qual os oprimidos trabalham, movimentam suas vidas para um dia conquistar o lugar de opressor (FREIRE, 1987). Com as micronarrativas: da vida de Jesus em sua época; de Freire em diálogo com a "Teologia da Libertação"; e da carta-petição de Esperança Garcia, que por meios de "táticas" (CERTEAU, 1998) se alfabetizou, queremos materializar a "utopia" na qual a leitura e a escrita nos mobilizam a romper com a naturalização de um mundo arquitetado na dicotomia oprimido x opressor.

Narrativas de vida atravessadas pelo ato de ler e escrever

No presente bloco de discussão, compartilharemos nossas experiências enquanto autoras, em diálogo com os estudos vinculados às pesquisas narrativas e autobiográficas (JOSSO, 2002; MOITA, 1992), consideran-

3 Especialmente as que não se distanciaram da luta pela dignidade humana.

do as tantas narrativas em que "uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos" (MOITA, 1992, p. 113). Enquanto pessoas singulares que somos, temos as mais variadas histórias de vida para compartilhar. Assim, optamos por refletir sobre algumas de nossas experiências emancipatórias (FREIRE, 1999), ponderando as relações que se desdobraram a partir da iniciação de nosso processo de alfabetização, por meio da linguagem escrita, nas quais o exercício de práticas de leitura e de escrita em dado momento transformou nossas vidas – e continua a transformar, pois é um processo aprimorado ao longo de toda a vida.

Afinal, enquanto membros do COLEI (Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil da FFP/UERJ), a mediação literária faz parte do "DNA" de todos os nossos projetos de ensino, pesquisa e extensão. Isso faz com que os membros do coletivo e as pessoas que interagem conosco tenham experiências éticas e estéticas (TODOROV, 2009) com narrativas orais e textos literários. Nossas ações também dialogam com Antônio Candido (1989). Como nenhum ser humano passa as vinte quatro horas de seu dia sem fabular, o contato com a literatura deveria ser parte dos direitos humanos, pois os textos literários provocam a ampliação de nossa alteridade (TODOROV, 2009), ou seja, nossos conhecimentos de mundo, dos outros e de nós mesmos.

Iniciamos a partilha de nossas experiências com uma das situações vividas por uma das autoras do texto, afirmando que a realização da escrita do presente relato permite que ela faça o movimento de **escre(re)viver**[4] os momentos vividos, que a levam ao encontro de memórias felizes, tristes que colaboraram na arquitetura de experiências para a "construção" de sua "configuração da própria identidade" (BOLÍVAR, 2011, n.p.).

Na casa dos meus avós, tive contato com o primeiro livro de literatura infantil da minha vida. Lembro-me da primeira vez que peguei esse

4 Para o autor, a escrita estética dessa palavra significa: quem escreve o que viveu, revive o que ocorreu.

livro e li por conta própria; o seu título era "A casa sonolenta" (WOOD e WOOD, 2009). Foi em um dia chuvoso, eu estava brincando no quintal da casa de uma vizinha, onde havia muitos bichos, árvores frutíferas e um quartinho com livros e folhas. Lá estava ele, e sua capa me chamou a atenção. Que coisa rara era ter um livro em mãos, ainda mais um com desenhos e de histórias infantis. Primeiro fiz uma leitura visual, coisa que faço até os dias de hoje: olhei página por página até o fim, para ver as ilustrações presentes ali, e só depois iniciei a leitura. As letras se juntavam, transformando-se em sílabas, as quais iam formando palavras, que eu lia em voz alta. Uma felicidade enorme me consumiu: eu ria, sorria, ria e lia uma vez, duas vezes, três vezes e mais… Afinal, a avó do livro lembrava a minha, e o menino o meu primo mais novo que morava com os meus avós; eles tinham o hábito de dormir depois do almoço.

A minha trajetória escolar não foi somente complexa pelas supostas dificuldades de aprendizagem que tinha, mas também em virtude de castigos físicos e vexatórios sofridos no meu processo de alfabetização, a respeito dos quais durante muito tempo eu não conseguia nem sequer falar, que dirá escrever... Revisitei minha memória várias vezes, e ela não me traz recordações de que não me comportasse em sala de aula. Comento essa questão do comportamento porque ela costuma ser "álibi" para justificar não aprendizagens, fracasso escolar. Entretanto, hoje interpreto, inclusive com os conhecimentos que adquiri na formação inicial em Pedagogia, que a criança que fui até poderia ter algumas dificuldades de aprendizagem. Uma questão que como sabemos não é unilateral, visto que os processos de ensino-aprendizagem representam uma moeda de duas faces, como nos contam Freire e Horton (2003, p. 79). Os autores afirmam que "é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento". Diante da reflexão acima, retomo a lembrança de que as professoras sempre me jogavam cada vez mais para o interior da sala de aula, e naquele momento eu não sabia que podia resistir a isso, se considerarmos que "o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de

alegria" (FREIRE e HORTON, 2003, p. 52), o que é provocado pelo educador que acredita que todo mundo é capaz de aprender.

Na escola na qual fiz a quarta série do ensino fundamental, dividiram a turma em duas sem sequer dar explicações às crianças do motivo da separação. Então, nós, os estudantes, chegamos à conclusão de que tinham separado os agrupamentos infantis (CORSARO, 2011), nos dividindo entre os que iriam "passar de ano"[5] e os que não iriam. Como não éramos alienados socialmente, aconteceu o que já havíamos percebido com a perversa divisão dos grupos de crianças: de fato a maioria das crianças daquela turma, à qual inclusive eu pertencia, veio a repetir a quarta série. Essas e muitas outras lembranças da escola que não foram muito felizes fizeram com que eu desejasse terminar e não voltar mais àquele lugar. A situação de opressão (FREIRE, 1987) era tanta e fazia com que eu não me sentisse parte daquele ambiente; ao contrário, me colocava como uma intrusa. Hoje a maturidade me fez perceber que eu não estava sendo intrusa, mas sim excluída e privada de um direito que tinha: o direito à educação pública de qualidade.

Agora, outra autora toma a escrita para compartilhar um pouco dos fios narrativos do processo de aquisição da leitura e da escrita que viveu. Embora minha experiência com o processo de alfabetização tenha sido bem-sucedida, entendo que é necessário que ela faça sentido para quem aprende, ou seja, precisamos compreender uma questão básica: para que serve aprender a ler e a escrever para o educando? Por exemplo, se me interesso por aprender a cozinhar uma receita, o que farei com ela depois de aprender? Certamente a prepararei sempre que possível para mim e/ou para amigos que me visitam.

Em seus estudos, Freire (1990) costumava atribuir a não aprendizagem de jovens e adultos ao fato de a escola não evidenciar qual a função social da escrita e da leitura. Assim, por meio de estudos, questiono: para que servem as famílias silábicas se a sílaba isolada pouco me ajuda a escrever o que quero e a ler o que desejo?

5 Termo que usávamos na época para dizer que as crianças iriam passar de série.

Recordo-me de que em uma turma da disciplina obrigatória de alfabetização do curso de Pedagogia foi proposto que fizéssemos um memorial desse processo, no qual relataríamos como tínhamos aprendido a ler e escrever, como era a professora e quais as dificuldades que encontramos. A turma tinha aproximadamente 15 graduandas, que em sua maioria disseram ter memórias ruins desse período. Algumas tinham péssimas lembranças das professoras e da metodologia a que eram submetidas, outras lembravam com carinho e felicidade.

Lembro que, quando criança, o contexto em que eu estava inserida me incentivou a buscar caminhos diferentes. Recordo-me, com a ajuda de meus familiares, de que antes de entrar na escola minha tia já me ensinava a escrever as vogais. Nós nos sentávamos à mesa, com lápis e folha, e ela segurava em minha mão e dizia: "Faz a bolinha e a perninha". Eu realizava o que ela me pedia, e ela confirmava: "Essa é a vogal 'a'".

Diferentemente das minhas colegas da disciplina de Alfabetização, não tenho memórias ruins desse período. Na verdade, não tenho memórias do momento exato em que de fato aprendi a ler. Recordo-me de que, ainda na educação infantil, periodicamente eram comercializados por uma empresa externa uns kits de livros de literatura infantil, e eu implorava aos meus responsáveis que os comprassem para mim. Logo, desde criança tive contato com textos e livros, e, mesmo ainda não sabendo ler formalmente, fazia o exercício de contar a história somente pelas leituras que realizava das ilustrações do livro. Acredito e defendo que isso tenha sido um facilitador no meu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o que passou a fazer sentido para mim. Suponho que de algum modo a possibilidade de interagir com livros e com histórias infantis facilitou o processo de alfabetização que vivi e me possibilitou a antecipação/experimentação dos sentidos e das funções sociais da escrita (SMOLKA, 2012): queria aprender a ler e escrever para transcender as leituras das imagens. Por isso considero importante o investimento em políticas públicas que democratizem o acesso à literatura como parte dos direitos humanos, como defende Candido (1989).

A próxima coautora que aqui vos fala iniciou seu processo alfabetizador através do olhar, um olhar que via desde sempre seus pais estudando a Bíblia, lendo livros de Teologia Cristã, e um olhar que era envolvido, mesmo desde criança pequenininha, com tal mundo. Da alfabetização do olhar veio a alfabetização através das mãos, mãos que pegavam tais livros, jogavam-nos no chão, às vezes acidentalmente rasgavam algumas páginas. Mãos pequenas que começaram a rabiscá-los. Mãos ligeiras e cheias de curiosidade que estão registradas hoje em muitas fotos com Bíblias gigantes naquelas mãos pequeninas, com livros teológicos junto aos brinquedos e sempre um sorriso grandão nos lábios. Sorriso de quem já sabia que seria amiga do ler, do ser e do estar perto da leitura e da escrita.

E, falando em sorriso, acho que ele convenceu meus pais a comprarem uma sacola com mais ou menos uns 30 livretos sobre todas as histórias dos personagens da Bíblia. Esses foram meus primeiros livros; até onde me lembro, meu primeiro contato com livros que possuem imagens, livros esses que eu amava, e grande é o afeto a eles até hoje. Todavia, a possibilidade de ter sido criada no seio de uma família cristã que efetivamente exerce o desapego da acumulação material me fez encarnar a felicidade maior que existe em dar, mesmo não negando na narrativa toda a alegria que vivi em recebê-los: deixar que agora eles fiquem guardados afetivamente e/ou esquecidos em algum canto em minha casa. Nesse sentido, entendo que os amo tanto que não pude os prender a mim, e os doei para a biblioteca de uma igreja localizada bem pertinho de minha residência.

Trazendo Freire para o diálogo, posso dizer que meu desapego se sustenta no sonho "que ver com uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática" (1991, p. 118), o que acontece quando tenho o privilégio de ver crianças, de bebês a pré-adolescentes, se apaixonando pelas imagens e palavras que ali estão, logo passando a se encantar com a leitura, os livros e, de certa forma, a escrita também. É o "sonho de mudar o mundo, mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente" (*Ibidem*, p. 74).

Assim como foi comigo, que desses livros passei aos livros didáticos da escola, que dos livros didáticos passei aos romances depois de um cer-

to tempo, romances esses que me faziam estar dentro das bibliotecas das escolas nas quais estudava, fosse para pegar emprestado e levar para casa, fosse para lê-los por lá, escondendo-os para ter acesso a eles no outro dia. E dos romances fui aos textos acadêmicos, assim nessa ordem, já que até na prova do vestibular quem me acompanhou foi o romance de Machado de Assis. E dos textos acadêmicos vieram as literaturas, das literaturas a Pedagogia e da Pedagogia a Filosofia, e essas me acompanham hoje e me alfabetizam diariamente dentro de suas diferenças e igualdades.

Conclusões provisórias

É preciso tecer um fim, talvez não um fim que feche todos os encontros que surgem através deste texto, encontros esses compostos por Esperança Garcia, Jesus Cristo, Paulo Freire e nós quatro atravessando coletivamente as escritas, ideias e vivências um dos outros. Compreendendo que a leitura e a escrita produzem esse movimento de travessia – travessia do sujeito com o mundo, do mundo com a palavra e de nós com os outros. E que tal movimento é formador de nossas subjetividades, alteridades e práticas éticas, estéticas e políticas, sendo essas também as motivações que nos levaram a escolher tais autores e tais ideias para compor nossa escrita.

Acrescentamos que é essencial falar com nosso coração, embora isso não signifique a isenção da razão. A maioria das culturas mais antigas, os ancestrais que nos acompanham sabem e deixam as heranças dessa crença para nós, as quais, em tempos sombrios como os que tem se vivido, nos fortalecem e potencializam o ser. Por exemplo, quando entendemos as múltiplas funções sociais da escrita, o acesso e a luta por sua democratização. Isso passa a ser parte do que nos nutre como humanos enquanto vira ato de amorosidade, como defende Freire (1978). Assim, enquanto autoras, assumimos um compromisso que move nossos corações e de certo modo muitos corações que estão à nossa volta. O amor pela escrita e pela leitura nos liberta tanto que as pessoas lerão nossos atos. Afinal, ações e palavras precisam estar em comunhão, pois o nós que a escreve crê fielmente que o amor, e apenas "o amor une

perfeitamente todas as coisas" (ALMEIDA, 1993, p. 804). Em diálogo com o autor, defendemos que a afetividade pode e deve ser um caminho de transgressão contra as sistemáticas burocratizações e as estigmatizantes ideias que compõem o *éthos* social e pedagógico das escolas e das universidades, que parecem se esquecer de que toda primeira interação educativa precisa se iniciar pelo cuidar humano.

Acreditamos ser impossível finalizar as questões que aqui foram colocadas, e entendemos que é necessária a formação de questões outras, conversas coletivas com o próprio texto e entre as autoras que o escrevem; portanto, deixamos em aberto o seu final, para que ele continue sendo escrito, questionado e pensado nas bases do caminho, da educação e da vida movida pela prática da liberdade. Pensamos ser necessário terminar através da esperança, da Pedagogia da Esperança que está em Freire, que é o que acreditamos ser a mais legítima e afetuosa maneira de dizer que não é o fim.

Referências

ALMEIDA, João Ferreira de. Trad. **A Bíblia Sagrada** (revista e atualizada no Brasil) 2 ed. São Paulo. Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BOLÍVAR, Antonio. **O esforço reflexivo de fazer da vida uma história**. Pátio Revista Pedagógica. Ano XI n. 43. Ano Ago/Out, 2011.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. *In*: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos e…** Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORSARO, Willian. **Sociologia da infância**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.

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

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Porto: Base. 1978.

_____. **Alfabetização e conscientização**. Porto Alegre: Editora Emma. 1963.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e História. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

MARX. Karl. **Salário, preço e lucro**. 4ª E d. São Paulo: Centauro: 2002.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação. *In*: NÓ-VOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 1992. p. 111-140.

ROSA, Sonia. **Quando a Escrava Esperança Garcia escreveu uma carta**. Editora Pallas: Rio de Janeiro, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

WOOD, Audrey; WOOD, Don. **A Casa Sonolenta**. São Paulo: Ática-Scipione, 2009.

Paulo Freire no ensino superior – de mãos dadas mesmo em tempos de (pós)pandemia

Valéria Oliveira de Vasconcelos
Fabiana Rodrigues de Sousa

Introdução

abster-se de aperto de mãos e isolar-se
quando necessário é a forma atual de solidariedade.
(ŽIŽEK, 2020, p. 81).

No âmbito educacional, a pandemia da COVID-19 instaura uma situação-limite que consiste em implementar formas para dar continuidade às atividades educativas para além das interações presencias no interior das instituições de ensino. Diante desse cenário, os desafios educativos no ensino superior perpassam – embora não se limitam a elas – a exigência de isolamento/distanciamento social e a obrigatória mediação tecnológica para a consecução das ações educativas como um todo.

O presente ensaio tem por objetivo fomentar reflexões sobre recentes atividades pedagógicas circunscritas nos tempos da pandemia de COVID-19, em que nossas mãos, apesar das exigências de distanciamento social, seguiram unidas às de Paulo Freire, que serviu e segue servindo de apoio, parceria e horizonte.

As contribuições do legado freireano, aliadas ao referencial da Educação Popular, mais que prática educativa progressista ou metodologia crítica latino-americana, representam uma forma de ver e viver o mundo. Assim, temos segurança ao afirmar que a Educação Popular e a concretude dos processos educativos críticos, ancorados nos referenciais freireanos, são plenamente factíveis no ensino superior quando educadoras e educadores estão encharcados por esse paradigma.

Amparadas no referencial da Educação Popular, consideramos que uma das funções de pesquisadores e pesquisadoras críticas consiste em desvelar o caráter ideológico de tecnologias de informação e comunicação em suas relações com o campo da educação (CARVALHO *et al.*, 2021). O advento da pandemia da COVID-19 e a adoção do ensino remoto intensificaram o uso das tecnologias digitais nas práticas de ensino; nesse cenário, urge a necessidade de denunciar que a implementação dessas tecnologias, nos sistemas educacionais, vem se efetivando de modo a reiterar as demandas neoliberais que percebem a educação como mercadoria e não como direito fundamental.

Conforme afirma Christian Dunker[1] (2020, p. 16), "nunca houve experiência social de medo e pânico que não tivesse sido aproveitada por tiranos e formas políticas regressivas". Por outro lado, partilhamos também da opinião de Slavoj Žižek (2020, p. 53) quando salienta que "a situação é grave demais para perdermos tempo entrando em pânico".

Por conseguinte, a partir de nossas experiências educativas no contexto do ensino remoto/híbrido desenvolvido durante a pandemia da COVID-19, suscitaremos, neste texto, considerações com intuito de problematizar algumas entrelinhas da adoção de tecnologias no campo educativo, reiterando a urgência do desvelamento das distintas intencionalidades que podem ser depreendidas de temáticas – como o "novo normal", a linguagem (anti)dialógica na curadoria de conteúdos, o ensino remoto/híbrido – que são apresentadas como panaceia

1 Prefácio à edição brasileira do livro *COVID-19 e a reinvenção do comunismo*, de Slavoj Žižek.

para o enfrentamento dos problemas emergidos com a crise sanitária, sem que todavia seja elucidado o que escondem os meandros de seus projetos político-pedagógicos.

Este capítulo está organizado em quatro partes. Após esta breve introdução, no tópico intitulado "Resistindo às normas", trazemos algumas reflexões emergidas de nossas experiências com discentes do curso de graduação em Pedagogia, analisando criticamente o que se convencionou chamar de "novo normal". No terceiro tópico, denominado "Diálogo ou embasbacamento", buscamos trazer elementos analíticos sobre a adoção do ensino remoto/híbrido e a compreensão vigente perante os efeitos do desenvolvimento tecnológico. Por fim, tecemos algumas considerações, sempre provisórias, sobre a necessária valorização da Ciência e da Educação Popular como possibilidades no enfrentamento da situação-limite que a atualidade nos impõe.

Resistindo às normas

> O pânico no qual nos encontramos atesta o fato de que há uma espécie de progresso ético ocorrendo, por mais hipócrita que seja: não estamos mais dispostos a aceitar pestes como nosso destino (ŽIŽEK, 2020, p. 103).

As reflexões que partilhamos neste texto foram tecidas em diálogo com as discentes[2] do curso de Pedagogia de uma Instituição de Educação Superior (IES) confessional. Destarte, importante se faz uma breve contextualização sobre suas condições de vida e de emprego. Em tempos pandêmicos, como estudantes trabalhadoras, grande parcela dessas mulheres perdeu seu emprego e/ou estágio. Isso se explica, em parte, pelo fato de essas atividades laborais serem desenvolvidas, majoritariamente, em escolas de educação básica que tiveram que interromper as atividades presenciais.

2 Como posicionamento político, utilizaremos aqui o feminino como genérico, uma vez que a grande maioria do corpo discente e docente do curso de Pedagogia é formado por mulheres.

Por outra parte, como informa estudo realizado pela consultoria Idados,[3] no último ano, a cada hora, 377 pessoas perderam seus empregos no Brasil.

Diversas pesquisas mostram que as mulheres foram as maiores atingidas por essas estarrecedoras estatísticas, uma vez que tiveram que seguir arcando com o cuidado familiar, mesmo quando em trabalho remoto. Conforme Reis *et. al.*,

> em diversos países, foram adotados programas de proteção social no sentido de mitigar os efeitos econômicos da crise gerada pela pandemia. Em outros, como no Brasil, sob a justificativa de preservação de empregos e proteção das empresas tem havido a violação de direitos trabalhistas com a flexibilização da legislação vigente, de modo a permitir a suspensão do vínculo de trabalho, a redução da jornada de trabalho e de salários. As populações mais vulneráveis, em especial as mulheres, negras e pobres, estão mais sujeitas à demissão e ao corte de salários, aumentando o número de desempregados e a informalidade (2020, p. 13).

Assim, essas estudantes, jovens mães de classes populares, se encontraram, subitamente, destituídas de uma de suas principais fontes de renda – os estágios –, que lhes permitia garantir sua subsistência e custear as mensalidades da faculdade. Somando-se a essa diminuição na renda mensal, muitas delas precisaram contrair dívidas para comprar novos planos de acesso à internet, capazes de suportar as videoconferências e demais tecnologias exigidas para o ensino remoto. Sem contar com programas de proteção social e/ou apoio financeiro de familiares e rede de amigos, algumas estudantes tiveram que trancar e/ou abandonar o curso por não conseguirem arcar com essas despesas.

Por outro lado, das estudantes que conseguiram permanecer na formação universitária, muitas relatam que estão vivenciando sobrecarga de

3 Levantamento feito com base nos indicadores de abril/2021 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): 3,3 milhões de pessoas deixaram de trabalhar... Veja mais em https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2021/07/24/desemprego-brasil-pandemia.htm?cmpid=copiaecola. Acesso em: 12/10/2021.

trabalho e que encontram dificuldades para se organizar e reservar tempo para os estudos. Neste novo cenário, as aulas por videoconferência invadiram o espaço privado da casa, local em que as estudantes precisam se dividir entre os atos de assistir às aulas, de realizar os afazeres domésticos e de cuidar de seus filhos e filhas. Tornou-se comum a participação das crianças nas aulas, seja dialogando com docentes, ao expressarem curiosidade por conhecer a professora da mãe, ou deslocando a atenção da mãe da aula para si, ao demandarem cuidados maternos.

Essas são algumas questões que se colocaram em nossas experiências no ensino remoto e que ilustram sua complexidade e reiteram a importância de seguirmos problematizando-o criticamente. As abordagens críticas são entendidas, aqui, como aquelas que fazem a denúncia e o anúncio dos usos e das relações entre educação e tecnologias com intuito de "diminuir desigualdades, manipulações, opressões e contribuir com a vocação ontológica dos sujeitos em 'ser mais'" (CARVALHO *et. al.*, 2021, p. 4).

O discurso hegemônico insiste nas afirmações de que "tudo isso vai passar" e que teremos um "novo normal". No entanto, faz-se necessário denunciar que o "normal" ao qual estávamos submetidas/os e imersas/os antes do advento da pandemia da COVID-19 deve ser combatido e contraposto. Urge denunciar as "normas" inventadas pela ideologia dominante e naturalizadas pelos velhos e novos aparelhos de reprodução do Estado, tais como a cisheteronormatividade, a branquitude, o patriarcado, o patológico, entre outras.

> A questão é que, mesmo quando a vida eventualmente voltar ao normal, não será mais o mesmo normal que conhecíamos antes do surto: coisas com as quais nos acostumamos como parte da vida cotidiana não serão mais dadas como certas, teremos de aprender a levar uma vida muito mais frágil, repleta de ameaças constantes. Será preciso mudar completamente nossa postura como seres humanos convivendo com outras formas de vida. Em outras palavras, se entendermos "filosofia" como o nome para nossa orientação básica na vida, teremos de passar por uma verdadeira revolução filosófica (ŽIŽEK, 2020, p. 83).

Isso posto, temos consciência de que fez-se, faz-se e far-se-á necessário inventarmos novas formas de atuar com o cotidiano, com a realidade, com a vida, (re)inventando alternativas ao "normal".

Conforme afirmam Vasconcelos e Whitaker,

> definitivamente não necessitamos de um "novo normal", como a mídia vem insistindo. Precisamos criar "inéditos viáveis" apoiados em uma "máxima consciência possível", partindo do contexto mesmo em que estamos inseridos para reinventar um mundo com justiça, dignidade, equidade e solidariedade, no qual caibamos todos e todas (2021, p. 7).

Diálogo ou embasbacamento?

O contexto da pandemia da COVID-19 e a consequente necessidade de distanciamento social catalisou a adoção do ensino remoto e o uso de tecnologias digitais no campo da educação, culminando numa postura de "embasbacamento" diante dos efeitos do desenvolvimento tecnológico. Para Vieira Pinto, segundo observa Silva (2013, p. 848), o embasbacamento configura-se como característica do pensamento acrítico presente nas sociedades contemporâneas que tende a ideologizar a tecnologia, envolvendo "um estado de espírito eufórico e uma crença no seu poder demiúrgico", no qual, "supostamente, o ser humano, por meio da tecnologia, irá construir uma vida feliz para todos".

> A ideologização da técnica envolve, ainda de acordo com Vieira Pinto, a ideia de que há apenas uma teoria da tecnologia – e, havendo apenas uma teoria da tecnologia, esta seria de responsabilidade dos grandes centros tecnológicos, vinculados a grandes interesses econômicos. O autor considera que esse argumento é equivocado, primeiro por atribuir certa "santificação moral" dos processos adotados pelos países centrais e, segundo, porque nisso se abre a possibilidade de fazer da tecnologia a forma atualmente mais eficaz de dominação. Assim, a ideologização da tecnologia visa a dois resultados: a) revestir a sociedade de valor ético positivo; b) utilizar a técnica como instrumento para silenciar as manifestações políticas (SILVA, 2013, p. 848).

Destarte, em uma perspectiva educativa crítica, não podemos ratificar o tecnocentrismo[4] e aceitar ingenuamente o discurso salvacionista que aponta o ensino remoto/híbrido como solução para todos os problemas educacionais, sem que haja a devida problematização acerca das relações de poder ocultas nas entrelinhas dessa forma de ensino. Importante salientarmos, aqui, que a defesa dessa necessidade de problematização das relações de poder que permeiam o desenvolvimento tecnológico no contexto educacional não implica a adesão à tecnofobia – posicionamento nutrido por quem nega a existência de benefícios resultantes do uso de tecnologias –, tampouco à tecnofilia – posicionamento adotado por quem percebe a tecnologia como positiva e que, portanto, nega a existência de problemas decorrentes de seu uso. Antes, significa aceite ao desafio proposto por Silva (2013), com base nas contribuições de Vieira Pinto, de seguirmos em busca da compreensão da tecnologia como dimensão da cultura, isto é, como fruto da produção humana. Nessa perspectiva, as tecnologias não são em si positivas ou negativas, mas há que se analisar as intencionalidades dos que as produzem, bem como as de seus usos políticos. Pois, conforme alertam-nos Carvalho, Marques e Pellon,

> seria ingênuo desconsiderar que tecnologias, mesmo empregadas a partir de uma concepção não-bancária de educação, não conformam práticas, promovem valores e agendas. Carregam em si visões de mundo e de homens daqueles que planejaram seus algoritmos, por exemplo. Assim, não dependeria apenas de saber "como usar" para educar com tecnologias em uma perspectiva emancipatória, mas de um permanente desenvolvimento de criticidade quanto às relações estruturais que impregnam essas práticas (CARVALHO *et. al.*, 2021, p. 15).

Sendo assim, faz-se necessário tecermos uma reflexão crítica coletiva acerca das inquietações: O que se entende por tecnologia em sua relação

4 Consiste em "outorgar à tecnologia um lugar proeminente na vida do ser humano, situando-a como a panaceia para todos os problemas da humanidade" (SILVA, 2013, p. 841).

com o campo da educação? Que lugar a tecnologia deve ocupar na sociedade e nos sistemas educacionais? Qual o sentido do desenvolvimento tecnológico? A favor de quem/contra quem esse desenvolvimento se efetiva?

Com base em nossas experiências docentes na modalidade remota no ensino superior, temos observado que, embora se propague que o ensino remoto/híbrido se assenta na linguagem dialógica e na promoção do protagonismo discente, há muito o que caminhar no sentido da superação da educação bancária,[5] de modo a favorecer a consolidação de práticas educativas dialógicas capazes de promover a autonomia de educandas e educandos.

Freire (1987) assevera que, na prática educativa, o diálogo se instaura a partir da busca pelo universo temático, o que envolve o processo de investigação do próprio pensar de educandas e educandos:

> Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente "bem comportada", mas, na complexidade de seu permanente vir a ser (FREIRE, 1987, p. 118).

Ancoradas em Freire (1987, p. 198), reafirmamos que o diálogo não deve ser confundindo com a simples troca de ideias ou depósitos de um sujeito a outro. O diálogo é uma exigência existencial, um encontro solidário entre a reflexão e a ação de sujeitos que se voltam ao mundo a ser transformado e humanizado. Portanto, "não há diálogo verdadeiro se não há nos sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-seres humanos, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade" (FREIRE, 1987, p. 97).

5 Termo utilizado por Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do oprimido*, para aludir à concepção de educação adotada hegemonicamente nos sistemas de ensino, a qual é centrada na figura do/a professor/a responsável por transmitir conteúdos que são depositados nos/as alunos/as, como se estes/as fossem recipientes vazios, destituídos/as de histórias, leituras e visões de mundo.

Nesse sentido, consideramos que, embora preconize uma linguagem dialógica, o ensino remoto/híbrido erigido em uma proposta curricular homogênea e organizada a partir de unidades de aprendizagem aligeiradas, conforme observado em diferentes instituições de ensino superior, está longe de concretizar a anunciada dialogicidade, uma vez que desconsidera o universo temático de educandas e educandos, bem como suas vivências e leituras de mundo.

A ampliação da oferta de cursos híbridos no ensino superior se dá a partir de 2019, como decorrência da portaria 1.428/2018, que possibilitou o cumprimento de vinte por cento da carga horária total de cursos presenciais de graduação na modalidade de Educação a Distância (EaD). Esse limite pode ser ampliado para até quarenta por cento caso a instituição de ensino atenda a alguns requisitos, como: estar credenciada, concomitantemente, nas modalidades presencial e a distância; obter conceito institucional igual ou superior a quatro; e possuir, ao menos, um curso com conceito de curso igual ou superior a quatro.

Na instituição de ensino em que desenvolvemos nossas experiências docentes, a consolidação da política de ensino híbrido teve início com a reformulação e unificação dos projetos políticos de todos os cursos de graduação, nos diferentes *campi*, com objetivo de forjar a padronização das matrizes e, portanto, um percurso formativo unificado. Já a organização do conteúdo programático das disciplinas de cada curso é realizada, semestralmente, pela curadoria de conteúdos e pela construção de unidades de aprendizagem.

A curadoria de conteúdo é entendida como a "seleção de materiais relevantes para que o processo ensino aprendizagem ocorra" e engloba três etapas pautadas na chamada linguagem dialógica, quais sejam: "1. seek: buscar fontes[6] interessantes e confiáveis; 2. sense: atribuir significado por meio de filtro, validação, síntese e contextualização dos conteúdos buscados; e 3. share: compartilhar por meio de publicação, comen-

6 Importante destacar que as docentes devem selecionar tais fontes, prioritariamente, no acervo da biblioteca virtual da instituição, o que cerceia em parte sua autonomia para seleção da bibliografia das disciplinas que irão ministrar.

tários e participação" (TARRATACA *et. al*. 2019, p. 4). Ao final de cada unidade de aprendizagem, há a criação de um "mapa mental", que deve ser confeccionado por meio de um *software* específico, adquirido pela/o docente para esse fim. Os *links* de cada mapa mental e todo o material produzido no processo de curadoria de conteúdo (as unidades de aprendizagens) serão disponibilizados às estudantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Na busca por tecer leituras críticas acerca da experiência que vivenciamos no ensino remoto/híbrido, formulamos algumas perguntas problematizadoras, ainda que não tenhamos a pretensão de respondê-las no escopo deste texto: Esse processo de curadoria se assenta mesmo em uma linguagem dialógica? Qual o entendimento de diálogo nesse processo? Como contemplar a diversidade de experiências existenciais das educandas por meio de um percurso formativo unificado? Quem atribui significação aos conteúdos sintetizados nas unidades de aprendizagem? De que modo as unidades de aprendizagem dialogam (ou não) com o universo temático das educandas? O acervo das bibliotecas virtuais possibilita de fato a seleção de fontes de estudo interessantes, confiáveis e críticas? Educadoras e educandas se percebem como autoras desse processo formativo? Essa modalidade de ensino híbrido promove processos formativos voltados à transformação da realidade ou visa adaptar e formar para o mercado de trabalho? Quais as relações entre a promoção do ensino remoto/híbrido e o processo de precarização do trabalho docente?

Em nosso entendimento, as práticas de ensino híbrido no ensino superior não têm fomentado os questionamentos necessários acerca da adoção de tecnologias nos sistemas educacionais, tampouco ampliado a compreensão da tecnologia como dimensão da cultura. Em vez disso, essas práticas de ensino híbrido têm se pautado em uma perspectiva de educação bancária, cujo principal objetivo consiste em adaptar educandas e também educadoras ao modo de produção do sistema capitalista, domesticando-as para aceitarem postos de emprego cada vez mais precarizados, reiterando uma visão fatalista da realidade e do ser humano, que figura como refém do desenvolvimento tecnológico.

Na perspectiva crítica e problematizadora da Educação Popular, a formação técnica consiste em uma prioridade, mas essa formação não pode prescindir do estímulo à apreensão das razões de ser da tecnologia, ou seja, pode e deve favorecer a capacidade de realizar uma leitura política acerca das relações de poder envoltas no desenvolvimento tecnológico. Como bem observa Freire (1998, p. 132), o/a operário/a que está aprendendo um ofício "tem o direito e a necessidade de aprendê-lo tão melhor quanto possível, mas tem, igualmente, o direito de saber a razão de ser do próprio procedimento técnico". Essa é uma questão vital de nosso tempo. "E a classe trabalhadora não deve dela fazer parte simplesmente como o operário de *Tempos modernos*"[7] (FREIRE, 1998, p. 133), cuja única função consistia em apertar parafusos na produção em série.

Contrariamente a essa concepção de educação problematizadora e dialógica, o que se depreende nas entrelinhas de diversas propostas curriculares de ensino híbrido no ensino superior é uma intencionalidade de aligeiramento de processos formativos ancorada no neoliberalismo e assentada em uma concepção educativa instrumental, assim como verificado na controversa Lei 13.415/2017, que instituiu a reforma do ensino médio. Nessa perspectiva instrumental, a educação não é compreendida como direito social democrático; pelo contrário, é subjugada aos interesses de mercado. Esse alinhamento dos sistemas de ensino às demandas mercadológicas se dá a ver, por exemplo, por meio da crescente inclusão de disciplinas de "Inovação e Empreendedorismo" nas matrizes curriculares de diversos cursos de graduação, sobretudo daqueles ofertados por meio do ensino híbrido, que visam estimular educandas e educandos a assumir a responsabilidade por sua colocação nos postos de trabalho, bem como a responsabilidade pelo fracasso caso não consigam se inserir nas escassas ofertas de subempregos comumente destinadas às/aos jovens.

Diante do exposto, apesar de a literatura abarcar diversos estudos que analisam as relações entre educação e tecnologias anunciando embasamento

7 Filme clássico produzido por Charles Chaplin, em 1936, que retrata a vida de um operário em uma fábrica.

no referencial de Paulo Freire, como nos apontam Carvalho, Marques e Pellon (2021), ainda são poucos os trabalhos que promovem leituras alinhadas à perspectiva crítica freireana, isto é, que tecem uma leitura política das relações de poder que se dão na interface entre educação e tecnologia.

A propalada linguagem dialógica do ensino híbrido e sua curadoria de conteúdos apresentam-se, desse modo, distantes da concepção de educação dialógica freireana que se inaugura com o processo de investigação de temas geradores, cujo objetivo é ampliar a leitura da realidade vivida pelas educandas e educandos, com intuito de favorecer questionamentos acerca das opressões sociais sofridas, bem como o engajamento no processo de transformação da realidade percebida.

Em seus percursos como educador, Freire fazia uso de tecnologias em suas práticas educativas nos círculos de cultura (como os projetores de *slides* a querosene),[8] bem como, no contexto do Movimento de Educação de Base (MEB), educadoras/es lançaram mão do ensino remoto nas escolas radiofônicas e em outras práticas ancoradas nos princípios da Educação Popular. Todavia, essas experiências buscaram fomentar uma postura crítica e questionadora acerca da realidade, em vez de ratificar uma visão fatalista e acomodada diante dos processos de desumanização.

> O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir (FREIRE, 1996, p. 84).

A intencionalidade dos processos educativos pautados no legado freireano se volta à transformação da realidade, à busca solidária por Ser

8 Esses instrumentos representavam uma tecnologia de ponta, à época. Importados da Polônia, serviram de suporte para o Plano Nacional de Alfabetização – iniciado do Governo João Goulart e extinto pela Ditadura Militar. Nesse período, tal tecnologia foi considerada subversiva: "E os primeiros três mil projetores de slides poloneses que Paulo Freire havia importado viraram um perigo para quem os guardava. Ser apanhado com um deles dava cadeia e espancamento na certa, seguidos de complicações piores" (DÓRIA e SEVERIANO, 2015, p. 32).

Mais e pela superação da desumanização. Destarte, a negação da neutralidade educativa caracteriza-se como uma marca de seu pensamento, que, por isso mesmo, não dissocia a prática pedagógica de seus condicionantes históricos, culturais e ideológicos (CARVALHO *et. al.*, 2021).

Considerações

> Agora somos obrigados a admitir que a ciência moderna, apesar de todos os vieses ocultos, é a forma predominante de universalidade transcultural. A epidemia oferece uma bela oportunidade para que a ciência se afirme nesse papel (ŽIŽEK, 2020, p. 131).

Ao trazermos reflexões sobre a Educação Popular e o legado freireano no ensino superior, alicerçamos nossos pensamentos em um profundo respeito pela "verdade da ciência", pelos "mistérios da transcendência" e pela "boniteza do mundo", sem jamais abrir mão da politicidade presente na educação, na ciência e na tecnologia (FREIRE, 1998).

Tomando a pandemia da COVID-19 como "uma mistura na qual se combinam inextricavelmente processos naturais, econômicos e culturais" (ŽIŽEK, 2020, p. 123), acreditamos que a tecnofilia proposta para a educação superior como "inovação" oculta práticas perniciosas de manipulação, precarização e aligeiramento do processo de ensinar-e-aprender. Além disso, sob a fachada de um necessário e includente ensino tecnológico remoto/híbrido, voltado à transformação da realidade, o que se mostra é um desrespeito à diversidade de experiências existenciais das educandas alicerçado em processos adaptativos de formação para o mercado de trabalho. Para tanto, impõe-se um percurso formativo unificado, uma curadoria de conteúdos descontextualizados e a elaboração de unidades de aprendizagem cujo protagonismo discente se assenta, quase sempre, na passividade com a qual recebe as informações.

É fundamental, como educadoras, que direcionemos nosso foco para outras posturas, como nos orienta Freire:

> O que se exige eticamente de educadoras e educadores progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem. Daí, a vigilância com que devem atuar, com que devem viver intensamente sua prática educativa; daí seus olhos devendo estar sempre abertos, seus ouvidos, também, seu corpo inteiro aberto às armadilhas de que o chamado "currículo oculto" anda cheio. Daí a exigência que se devem impor de ir tornando-se cada vez mais tolerantes, de ir pondo-se cada vez mais transparentes, de ir virando cada vez mais críticos, de ir fazendo-se cada vez mais curiosos (FREIRE, 1998, p. 80).

Em situações-limite como esta em que nos encontramos, precisamos passar por uma verdadeira revolução filosófica. E caminhar de mãos dadas com Paulo Freire é, no mínimo, garantia de boa companhia no percurso.

Referências

CARVALHO, Jaciara de Sá; MARQUES; Susana Elisa Cunha; PELLON, Carolina Carvalho. Literatura sobre educação e tecnologia com referencial de Paulo Freire: um retrato e um recorte crítico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116462, p. 1-21, 2021.

DÓRIA, Palmério; SEVERIANO, Mylton. **Golpe de Estado**: o espírito e a herança de 1964 ainda ameaçam o Brasil. São Paulo: Geração, 2015.

DUNKER, Christian. Prefácio. *In*. ŽIŽEK, Slavoj. **Pandemia**: COVID-19 e a reinvenção do comunismo. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 07-17.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

REIS, Ana Paula dos; GÓES, Emanuelle Freitas; PILECCO, Flávia Bulegon; ALMEIDA, Maria da Conceição Chagas de; DIELE-VIEGAS, Luísa Maria; MENEZES, Greice Maria de Souza; AQUINO, Estela Maria Leão. Desigualdades de gênero e raça na pandemia de COVID-19: implicações para o controle no Brasil. **Saúde em debate**. *Scielo Preprint*, dez/2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0103-11042020E423. Acesso em: 10/08/2021.

SILVA, Gildemarks Costa e. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2013, v. 94, n. 238, p. 839-857.

TARRATACA, Ágatha dos Santos *et. al.* Curadoria de conteúdo como recurso para a unificação dos projetos pedagógicos de cursos de graduação híbridos em Centro Universitário Salesiano multicampi. *In*: **Anais do 25º. Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. Poços de Caldas, 20 a 24 de outubro de 2019. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2019/anais/trabalhos/43947.pdf Acesso em 24 ago. 2021.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; WHITAKER, Dulce Consuelo. Pandemia e educação: em busca de inéditos-viáveis. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-9, 26 jun. 2021.

ŽIŽEK, Slavoj. **Pandemia**: COVID-19 e a reinvenção do comunismo. São Paulo: Boitempo, 2020.

Sobre os autores/as autoras

Ana Paula Abreu Moura
Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
anapaulaabreumoura@gmail.com

Ana Valéria Dias Pereira
UNIRIO/SEMED/SG.
anadiaspereira01@gmail.com

Aristóteles de Paula Berino
Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar (Campus Nova Iguaçu) e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc-UFRRJ).
berino@ufrrj.br

Arthur Vianna
Docente da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação – processos formativos e desigualdades sociais.
arthuruerjffp@gmail.com

Beatriz Pereira Serrão
Estudante de Pedagogia, bolsista de ID do COLEI e bolsista voluntária do GENTE Grupo de Estudos Negritudes e Transgressões Epistêmicas.
bianalhp@gmail.com

Carlos César Oliveira
Doutorando em Educação pelo PPGE/PUC Rio, Mestre em Educação pelo PPGEdu/FFP UERJ, Educador Popular com ênfase em Pré-vestibular popular.
carlosoliveira.prof@gmail.com

Daniele Barros Vargas Furtado
Mestre em Educação na UERJ – FFP. Professora da Rede Municipal de Educação de Santa Maria – RS.
dbvfurtado@yahoo.com.br

Enrique Bambozzi
Vicerector da UPC/Córdoba (Argentina) Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Provincial de Córdoba).
enrique.bambozzi@unc.edu.ar

Érico Ribas Machado
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.
ericormachado@gmail.com

Fabiana Rodrigues de Sousa
Pesquisadora do Grupo de Pesquisas "Práticas Sociais e Processos Educativos – PSPE" da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Helena Amaral da Fontoura
Professora Titular Faculdade de Formação de Professores Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação-processos formativos e desigualdades sociais.
helenafontoura@gmail.com

Heloisa Josiele Santos Carreiro
Docente da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do COLEI.
helo.carreiro.uerj.ffp@gmail.com

Karine Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.
karinesan@gmail.com

Leticia Pacheco de Mello Trotte
Mestre em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais.
leticia.pacheco.mello@gmail.com

Líbia Busquet
Mestre em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais.
mcpessin@gmail.com

Luiz Fernando Conde Sangenis
Professor Associado da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais.
lfsangenis@gmail.com

Mairce da Silva Araújo
Docente da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação-processos formativos e desigualdades sociais.
mairce@hotmail.com

Marcia de Oliveira Romão
Mestranda Programa de Pós-Graduação em Educação-processos formativos e desigualdades sociais.
SME Niterói RJ
marciaoromao@gmail.com

Marcia Soares de Alvarenga
Docente da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação-processos formativos e desigualdades sociais.
msalvarenga@uol.com.br

Maria Inês Marcondes
Docente do Departamento de Educação (PUC-Rio). Programa de Pós-graduação em Educação (PUC-Rio).
mim@puc-rio.br

Maria Isabel Gutiérrez Chávez
Escuela Campesina Alternativa
Maestros que hacen investigación a partir de la escuela (Peru)
isagutierrez2001@yahoo.com

Maria Tereza Goudard Tavares
Docente da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação-processos formativos e desigualdades sociais.
mtgtavares@yahoo.com.br

Mariana da Silva Machado Nascimento
Estudante de Pedagogia e bolsista de IC do COLEI.

Regina Aparecida Correia Trindade
Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação-processos formativos e desigualdades sociais. PPGedu/FFPUERJ.
ginatrindade@gmail.com

Roberta Sandim
Doutoranda em Educação na UFRRJ pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).
robertasandim@gmail.com

Romualdo Dias
UNESP – Campus de Rio Claro
diasro@terra.com.br

Rosa Malena Carvalho
Professora Associada Instituto de Educação Física Universidade Federal Fluminense (UFF). Programa da Pós-Graduação em Educação – processos formativos e desigualdades sociais FFP-UERJ.
rosamalena@id.uff.br

Rosimeri de Oliveira Dias
Docente da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação-processos formativos e desigualdades sociais.
rosimeri.dias@uol.com.br

Sara Busquet
Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação-processos formativos e desigualdades sociais.
sarabusquet@gmail.com

Silvio Gallo
Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pesquisador bolsista produtividade do CNPq.
silvio.gallo@gmail.com

Tatiane Oliveira Santos Pereira Abreu
Estudante de Pedagogia, bolsista de Estágio Interno Complementar do COLEI e bolsista voluntária do GEPAC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Autismo e Intervenções Assistidas por Cães).
tatyolivabreu@gmail.com

Valéria Oliveira de Vasconcelos
Docente do Programa de pós-graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL).
valvas2013@gmail.com

Vania Finholdt Angelo Leite
Docente da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação-processos formativos e desigualdades sociais.
vfaleite@uol.com.br

Walter Kohan
Professor Titular da UERJ. Docente do PROPED/UERJ. Pesquisador do CNPq e da FAPERJ. Coordenador do Projeto "Filosofia na Infância da vida escolar" (CAPES-Print).
wokohan@gmail.com

NAU
EDITORA