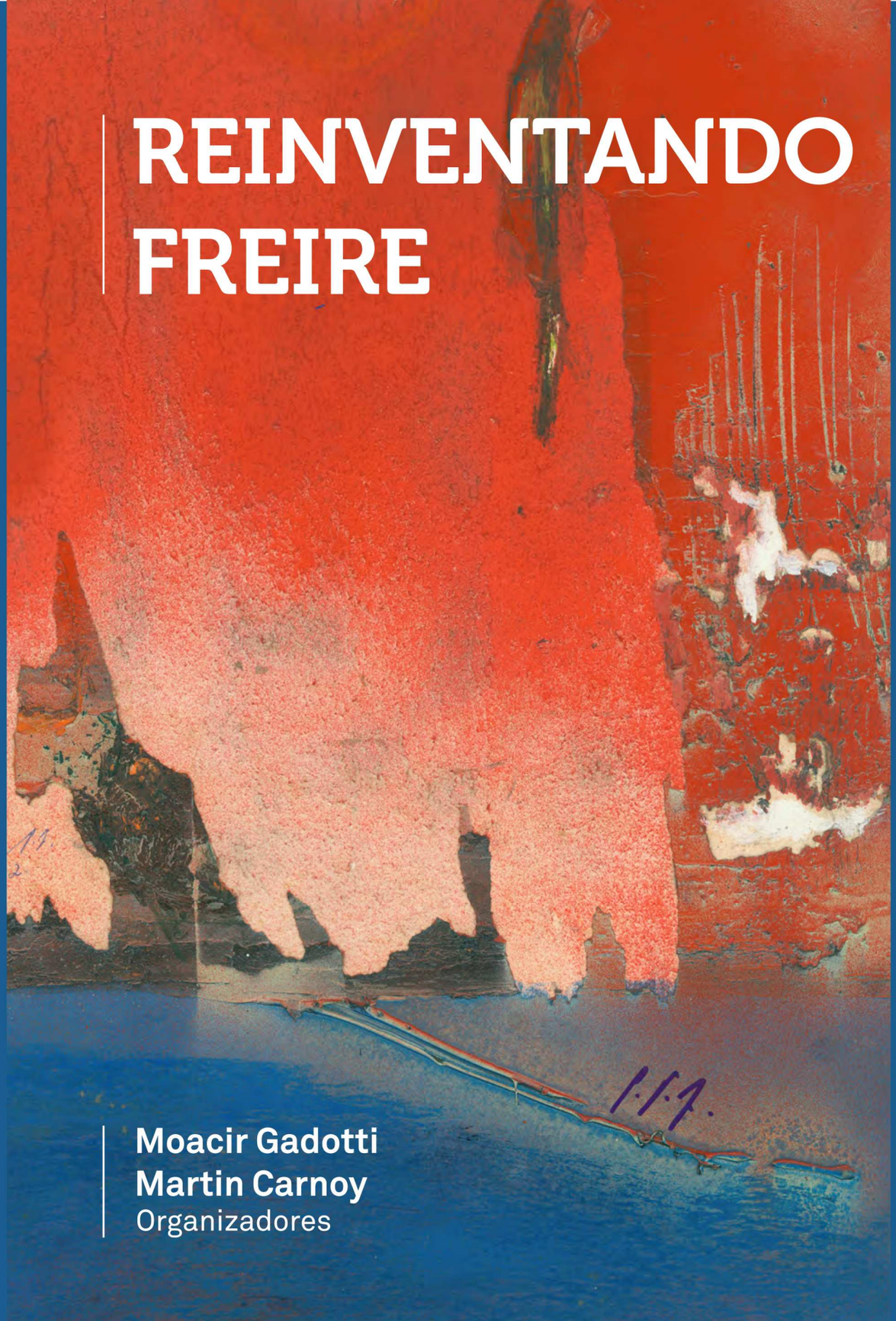
REINVENTANDO FREIRE A práxis do Instituto Paulo Freire

# REINVENTANDO FREIRE



**Moacir Gadotti**
**Martin Carnoy**
Organizadores

## UMA ORGANIZAÇÃO CONECTIVA

Criado em 1991, o Instituto Paulo Freire (IPF) é um espaço de continuidade e reinvenção do legado freiriano. Paulo Freire acompanhou de perto a sua constituição, apresentando nomes para compor seu *Conselho Internacional de Assessores*, participando da discussão do seu estatuto, da definição da sua linha de atuação e contribuindo com suas valiosas e esclarecedoras reflexões sobre os projetos desenvolvidos.

O IPF se pretende um amplo, fecundo e generoso encontro de instituições, de projetos, de sonhos e de pessoas que se querem sujeitos da história, portanto, seres condicionados, mas não determinados, por isso mesmo, capazes de realizar a transformação social urgente e necessária. Seu lema é “Educar para transformar”.

Ele abriga o *Centro de Referência Paulo Freire* onde se encontra a biblioteca de Paulo Freire e grande parte de seu acervo. Em outubro de 2017, com o nome de "Coleção Paulo Freire", custodiada pelo Instituto Paulo Freire e por Ana Maria Araújo Freire, seu acervo foi incluído no Registro Internacional do *Programa Memória do Mundo* da UNESCO e reconhecido como patrimônio documental da humanidade.

Paulo Freire confessou, certa vez, que se considerava um "menino conectivo". Esta característica não era apenas pessoal. Era também epistemológica e política. Ele conseguia criar laços, interligar as categorias da história, da ciência, da política, das artes, da cultura, de classe, gênero, etnia, bem como pessoas de todas as áreas.

Identificando-se profundamente com esse *ethos* freiriano, o IPF busca ser uma organização conectiva, respeitando e valorizando o diálogo na multiplicidade de vozes e saberes, combatendo todas as formas de injustiça, de violência, de preconceito, de exclusão e de degradação de toda a comunidade de vida.

A concepção freiriana da conectividade está estampada na epígrafe da *Pedagogia do oprimido*: "aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam". Desta forma, o IPF busca a educação emancipadora, o ensinar-e-aprender com sentido, a comunicação intersubjetiva, educando para a transformação, promovendo a cidadania planetária, certo de que o projeto freiriano da via do diálogo e da problematização, constantemente reinventada, ainda tem vigência.

# REINVENTANDO FREIRE

Livro2.indd 1 30/05/18 10:18

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

Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire

Moacir Gadotti, Martin Carnoy - organizadores. -- São Paulo:
Instituto Paulo Freire. Lemann Center / Stanford Graduate School
of Education, 2018.

Vários autores.
ISBN 978-85-60867-24-0

1. Freire, Paulo, 1921-1997 2. Pedagogia
3. Política educacional 4. Sociologia educacional

I. Carnoy, Martin. II. Gadotti, Moacir.

18-16139 CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Freire, Paulo : Pedagogia : Educação 370.1

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Capa: *Com as cores do IPF - vermelho e azul - a capa reproduz obra de autoria de Paulo de Tarso Santos, jurista, que também usava a pintura para se expressar. Foi Ministro da Educação de João Goulart, que convidou Paulo Freire, em 1963, para criar e coordenar o* Programa Nacional de Alfabetização. *Ambos, posteriormente, exilados no Chile.*

# REINVENTANDO FREIRE

## A práxis do Instituto Paulo Freire

**Moacir Gadotti e Martin Carnoy**
Organizadores

Instituto PauloFreire
Lemann Center for Educational Entrepreneurship and Innovation in Brazil
Stanford GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION

Livro2.indd 1 30/05/18 10:18

# Expediente


INSTITUTO PAULO FREIRE

Paulo Freire
Patrono

Moacir Gadotti
Presidente de Honra

Ângela Biz Antunes
Francisca Pini
Paulo Roberto Padilha
Diretores(as) Pedagógicos(as)

Janaina Abreu
Coordenadora Gráfico-editorial

Pablo Mazzucco
Projeto gráfico, Diagramação e Arte-final

LEMANN CENTER FOR EDUCATIONAL ENTREPRENEURSHIP AND INNOVATION IN BRAZIL/STANFORD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION

Eric Bettinger
Paulo Blikstein
Martin Carnoy
David Plank
Codiretores

Martin Carnoy
Rebecca Tarlau
Coordenação com Instituto Paulo Freire

Cristina Antunes
Coordenação administrativa


Livro2.indd 2 30/05/18 10:18

*"O Instituto Paulo Freire deve ter uma peculiaridade. Deve ser um fertilizador do inusitado. Quero dizer que não se trata de pensar miudamente práticas específicas de educação com base nas ideias de Paulo Freire. Isto negaria o próprio Paulo Freire pela base. Pois, nada menos freiriano do que ser seguidor de ideias sem saber ser criador de espíritos. Trata-se de criarmos condições para estarmos pondo fraternalmente à prova a nossa própria capacidade de criar. De ousar mesmo. De abrir horizontes em nome da justiça e da igualdade. De estabelecermos pontos comuns através da experiência da diferença e da confrontação de opostos".*
Carlos Rodrigues Brandão, 1992.

Livro2.indd 3 30/05/18 10:18

Livro2.indd 4 30/05/18 10:18

# AGRADECIMENTOS

Dedicamos este livro a todos e todas que fizeram do Instituto Paulo Freire (IPF), durante seus 27 anos de existência, um instrumento de luta por um mundo "mais humano, mais justo e menos feio", "em que seja menos difícil amar", como nos lembra Paulo Freire no final de seu livro *Pedagogia do oprimido*, que, em 2018, completa 50 anos.

*Reinventando Freire* é resultado de um trabalho que contou com a contribuição de mais de uma centena de pessoas. Sentimo-nos honrados e agradecidos por mais esta construção coletiva. Mas existem muitas outras "gentes", como dizia Freire, que não estão neste livro e fizeram parte das ações, projetos, fóruns, encontros, redes, movimentos, publicações desta organização conectiva. Impossível mencionar todos e todos. Não são centenas, mas milhares, como no caso do projeto *MOVA-Brasil*. Não estão aqui citadas, mas a cada um há um reconhecimento e agradecimento presentes na memória institucional e das pessoas que fizeram parte dessa história.

Aos que diretamente empenharam-se na produção desta obra, nossa gratidão, começando pelos nomes daqueles que deixaram suas *mensagens* num livro de visitas que se encontra no *Centro de Referência Paulo Freire* e que apresentamos no capítulo 27. São depoimentos de amor e compromisso com a causa que todos e todas defendemos e, também, de reconhecimento ao trabalho do IPF na manutenção do legado que o "guardião da utopia", o "semeador de sonhos" nos deixou: Alexandre Aguiar, Ariane Slazer, Arturo Ornellas, Barbara Harrell-Bond, Bernandino Mata Garcia, Betsi Pendry, Brenda Morrison, Carlos Alberto Torres, Clodomir Santos de Moraes (in memoriam), Cristina Freire, David Yang, Domingos Nobre, Edna Carvalho Bicudo, Frei Carlos Josaphat Pinto de Oliveira, Gestine Cássia Trindade, Irma Parentella, Jacinta Castelo Branco, José Carlos dos Reyes Maldonado (*in memoriam*), Leoncio Soares, Liana Borges, Ligia Chiappini Moraes Leite, Lilian Cristina Prado Contreira, Liz Ellioh, Maria Clara Di Pierro, Maria Rita Pereira, Mariano Islo, Mário Acevedo, Maximiliano López, Noemi Lilia Solis Bello Ortez, Olympe Olivier, Otaviano Pereira, Paulo Edgar da Rocha Resende, Roberto Mazzini, Rosa Noal, Rubens Harry Born, Sandro Pitano, Sérgio Guimarães, Sônia Couto Souza Feitosa, Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Yoshimori Ikezumi e Yvon Minvielle.

A práxis do Instituto Paulo Freire não poderia ser demonstrada sem o *testemunho* daqueles e daquelas que participaram do desenvolvimento de suas ações e projetos. Registramos aqui nossa alegria por "memorar com" cada um e cada uma que, por meio dos textos entregues, trouxe à tona lembranças de uma história que juntos e juntas construímos. Agradecemos a todos e todas que deram seus depoimentos, consignados nos capítulos 28 e 29: Adriano Salmar Nogueira e Taveira, Alcir de Souza Caria, Alessandra Rodrigues dos Santos, Alessio Surian, Ângela Biz Antunes, Angélica Ramacciotti, Antonio João Mânfio, Camila Teo da Silva, Carlos Ferrari, Célia Linhares, Célio Vanderlei Moraes, Delma Lúcia de Mesquita, Eliseu Muniz dos Santos, Erick Morris, Fernanda Soares de Campos, Florenço Varela, Guillermo Willianson, Helena da Silva Christov, Ismar de Oliveira Soares, Jaciara de Sá Carvalho, Jason Mafra, Júlia Tomchinsky, Juliana Fonseca de Oliveira Neri, Luiz Marine José do Nascimento, Oscar Jara Holiday, Priscila Ramalho, Ramon Moncada, Renata Roza, Roberta Scatolini, Roberta Stangherlim, Roberto Elisalde, Sabrina Abbas, Sheila Ceccon, Simone Lee e Tereza Mara Cruz.

Dezenas de pequenos *ensaios* fazem parte deste livro, abordando a *Atualidade de Freire*, bem como as propostas do Instituto Paulo Freire, no campo da *Educação Básica* e da *Educação Superior* e apontando para *Outras Educações e Pedagogias Possíveis*. Nosso especial agradecimento a: Alice Akemi Yamasaki, Anderson Fernandes de Alencar, Ângela Biz Antunes, Carlos Alberto Torres, Carlos Rodrigues Brandão, Cheron Zanini Moretti, Danilo



Livro2.indd 5 30/05/18 10:18

Romeu Streck, Fernanda Soares, Francisca Pini, Genuíno Bordignon, Janaina Abreu, Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão, Ladislau Dowbor, Licínio C. Lima, Luiza Cortesão, Lutgardes Costa Freire, Maria Aparecida Costa dos Santos, Mario Sergio Cortella, Martin Carnoy, Moacir Gadotti, Paulo Blikstein, Paulo Roberto Padilha, Pep Aparicio Guadas, Pia Lindquist Wong, Rebecca Tarlau, Reinaldo Matias Fleuri, Roberto da Silva, Sandro de Castro Pitano, Sheila Ceccon, Silvia Maria Manfredi e Sônia Couto Souza Feitosa.

Somos gratos a todas as pessoas e *instituições parceiras* que, ao longo destes 27 anos, foram determinantes para que o IPF se tornasse instituição educacional de referência no Brasil e em outros países, que, dessa forma, também, colaboraram para a concretização deste livro.

Por fim, o reconhecimento muito especial pelo trabalho realizado por todos os IPFs presentes no exterior, que, com o IPF-Brasil, contribuem para a reafirmação da vigência da obra e da práxis de Paulo Freire e, também, nosso especial agradecimento à Faculdade de Educação da Universidade de Stanford e ao Lemann Center daquela Universidade, que aceitaram nosso convite para deixar registrada essa história de luta por um outro mundo possível.

Juntos, reinventamos e seguiremos reinventando Freire e a própria educação.



Livro2.indd 6 30/05/18 10:18

# SUMÁRIO

Introdução - *Redescobrir Freire, reinventar a educação* - Moacir Gadotti e Martin Carnoy 11

Primeira parte
ATUALIDADE DE FREIRE

1. Mario Sergio Cortella, *Paulo Freire: utopias e esperanças* 21
2. Licínio C. Lima, *Três razões para estudar Freire hoje, para além da mais óbvia* 29
3. Danilo Romeu Streck, Cheron Zanini Moretti e Sandro de Castro Pitano, *Paulo Freire na América Latina: tarefas daqueles/as que se deslocam por que devem* 37
4. Luiza Cortesão, *Contra o desperdício do conhecimento: Paulo Freire ontem e hoje* 47
5. Pia Lindquist Wong, *Paulo Freire: um aliado para aqueles que se atrevem a ensinar* 63
6. Paulo Blikstein, *Paulo Freire vai a Palo Alto: tecnologias e pedagogias progressistas em um mundo desigual* 77
7. Martin Carnoy e Rebecca Tarlau, *Paulo Freire continua relevante para a educação nos EUA* 87

Segunda parte
EDUCAÇÃO BÁSICA

8. Ângela Biz Antunes, *Exercício da cidadania desde a infância* 103
9. Paulo Roberto Padilha, *Educar em todos os cantos: educação integral com qualidade sociocultural e socioambiental no Município que Educa* 119
10. Moacir Gadotti e Sônia Couto Souza Feitosa, *Reinventar a educação é inverter prioridades: o lugar da educação de adultos como política pública* 137
11. Genuíno Bordignon, *Reconhecimento e certificação de saberes populares* 149
12. Francisca Pini e Janaina Abreu, *Os direitos humanos mudando a cara da escola e da sociedade* 155
13. Silvia Maria Manfredi, *Trabalho e educação no futuro: inquietações e perspectivas* 167

Terceira parte
EDUCAÇÃO SUPERIOR

14. José Eustáquio Romão, *Paulo Freire e a extensão universitária* 189
15. Ângela Biz Antunes, Moacir Gadotti e Paulo Roberto Padilha, *Reinventar a universidade a partir da extensão universitária* 209
16. Reinaldo Matias Fleuri, *Paulo Freire: aprender a educar com os povos indígenas* 229
17. Paulo Roberto Padilha, *EaD Freiriana como educação a distância emancipatória e criativa* 237

18. Anderson Fernandes de Alencar, *Lições do passado e educação do futuro: informática, software livre e compartilhamento do conhecimento em Paulo Freire* 257
19. Alice Akemi Yamasaki, *Fertilizar e semear Educação Popular com Paulo Freire: desafios à universidade, à formação de educadores e educadoras do campo e à educação audiovisual* 271

Quarta parte
OUTRAS EDUCAÇÕES E PEDAGOGIAS POSSÍVEIS

20. Carlos Rodrigues Brandão, *Platão, Paulo e nós: uma viagem entre os tempos da cultura popular e da educação popular* 285
21. Roberto da Silva, *Outras educações possíveis* 305
22. Ângela Biz Antunes, Moacir Gadotti e Sheila Ceccon, *Refazendo o caminho, cuidando da Terra: ecopedagogia e educação para a sustentabilidade* 317
23. Ladislau Dowbor, *Por uma pedagogia da economia: educando para o mundo real* 331
24. Maria Aparecida Costa dos Santos e Jason Ferreira Mafra, *O Hip-Hop como prática da liberdade* 347
25. Carlos Alberto Torres e Moacir Gadotti, *Educar para a cidadania global e planetária* 359

Quinta parte
TESTEMUNHOS DA PRÁXIS FREIRIANA

26. Pep Aparicio Guadas, *Na prática da prática... Três movimentos e um testemunho. Uma leitura hermenêutica* 375
27. Fernanda Soares, Lutgardes Costa Freire e Sônia Couto Souza Feitosa, *"Aqui eu sinto a presença de Paulo Freire"* 387
28. Práxis freiriana nas áreas de atuação do IPF 393
    1. Antonio João Mânfio, *Revisitando a Escola Cidadã do Paraná* 394
    2. Roberta Stangherlim, *Revisitando Paulo Freire na área de educação cidadã do IPF* 397
    3 Juliana Fonseca de Oliveira Neri, *O currículo da educação cidadã na afirmação da criança como sujeito histórico* 399
    4. Júlia Tomchinsky, *Sementes de primavera: o protagonismo das crianças* 403
    5. Sabrina Abbas, *Oficina de jardinagem* 404
    6. Alessandra Rodrigues dos Santos, *Aprendizagens oriundas da vivência no IPF* 406
    7. Tereza Mara Cruz, *A articulação social no MOVA-Brasil* 407
    8. Luiz Marine José do Nascimento, *Leitura e escrita no MOVA-Brasil: o verbo é compartilhar* 408
    9. Célia Linhares, *PAEMA, o pensamento vivo de Paulo Freire em ação* 411
    10. Ângela Biz Antunes, *TOPA, lugar de muita ousadia e esperança* 414
    11. Renata Roza, *Alfabetização cidadã: da digital ao digital* 418
    12. Florenço Varela, *Educação de adultos em Cabo Verde e o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire* 419
    13. Carlos Ferrari, *A libertação de uma equação equivocada* 424
    14. Célio Vanderlei Moraes, *Amorosidade dialeticamente como forma e conteúdo* 425
    15. Roberto Elisalde, *Recriando a educação popular na Argentina: a estratégia dos Bacharelados Populares e suas influências freirianas* 426

16. Ismar de Oliveira Soares, *Paulo Freire mobiliza crianças e jovens pela educomunicação* 428

29. Práxis freiriana na dinâmica de uma organização conectiva 433

1. Luiza Helena da Silva Christov, *Meu encontro com o IPF: memórias de aprender* 434
2. Erick Morris e Roberta Scatolini, *Quinta-poesia: lembranças dos tempos de IPF e de como Paulo Freire nos inspirou* 436
3. Priscila Ramalho, *Em roda e em poesia: o jeito freiriano de transformar o mundo* 438
4. Simone Lee, *Cuidado com o registro e a sistematização das ações* 440
5. Fernanda Soares de Campos, *Memória e presença de Paulo Freire no século XXI* 441
6. Delma Lúcia de Mesquita, *Um permanente encontro com Paulo Freire* 443
7. Janaina Abreu, *Democratização da informação e difusão do legado de Paulo Freire* 447
8. Camila Teo da Silva, *Edições especiais: MOVA, Angicos e TOPA* 449
9. Angélica Ramacciotti, *Uma declaração de amor armado* 452
10. Jaciara de Sá Carvalho, *EaD Freiriana: educando-se, juntos, desde o planejamento* 454
11. Eliseu Muniz dos Santos, *Vivências de construção compartilhada no cotidiano do IPF* 456
12. Alcir de Souza Caria, *Educando para a criatividade e a inovação* 458
13. Jason Mafra e Sheila Ceccon, *UNIFREIRE, utopia e projeto possível* 459
14. Adriano Salmar Nogueira e Taveira, *Superar Paulo Freire* 460
15. Guillermo Willianson, *Paulo Freire, o IPF e as suas contribuições à questão da educação e o seu espaço nos territórios: uma reflexão do Chile.* 462
16. Oscar Jara Holiday, *Paulo Freire e o desafio de reinventá-lo* 464
17. Ramon Moncada, *IPF, conector de ideias, propostas e experiências* 466
18. Alessio Surian, *Obrigado IPF*! 467

Sobre os autores e autoras 471

Livro2.indd 10 30/05/18 10:18

Moacir Gadotti e
Martin Carnoy

# INTRODUÇÃO
## REDESCOBRIR FREIRE, REINVENTAR A EDUCAÇÃO

Em 2018, o Instituto Paulo Freire completa 27 anos de existência. Uma trajetória de sonhos, de realizações e tempo de reflexão. 2018 é também uma data simbólica já que o livro *Pedagogia do oprimido* celebra seu 50º aniversário - que está entre os 100 livros mais pedidos em universidades de língua inglesa pelo mundo - e recordamos os 100 anos da ousada Reforma Universitária de Córdoba, na Argentina.

Foi nesse contexto que surgiu a parceria entre o IPF e a Universidade de Stanford para a publicação de um livro que resgate essa trajetória.

Não se trata de relatar diferentes ações e experiências do Instituto e nem de ficar respondendo ao contexto brasileiro. Estamos interessados em nos inspirar em Freire e na práxis do IPF e de freirianos e freirianas ligados a ele, sem ficar na descrição ou relato de seus projetos. Buscamos apontar caminhos para a educação do futuro, operando mudanças na educação do presente e evitando dar respostas apenas para a conjuntura brasileira, com ideias que podem contribuir na construção de políticas públicas em outros contextos.

Não estamos falando apenas para nosso "público interno", para aqueles e aquelas que já estão "afinados" com nosso discurso. Gostaríamos de alcançar um público mais amplo, principalmente a juventude, interessada na educação, mas não limitado a ela, atraindo e agregando mais gente para a causa que nos une em torno do legado de Paulo Freire, que ainda precisa ser mais conhecido e reinventado criticamente.

A ideia é revisitar Freire e encontrar, na experiência do Instituto Paulo Freire e em alguns de seus colaboradores, inspiração para reinventar a educação. A educação, no mundo, passa por uma crise, associada à crise civilizatória atual, e Paulo Freire pode ser uma importante referência para o surgimento de novas políticas públicas de educação.

Pensamos num livro que se atenha ao essencial, crítico e reflexivo, aberto e à escuta de vozes divergentes. Um livro que possa nutrir a esperança em tempos de descrença, que fale ao coração das pessoas, que as sensibilize, que as convença e não só as informe. Pensamos num livro que não seja apenas mais um trabalho científico de sociologia, de história, de filosofia, sobre os temas candentes da atualidade educacional. Ele reflete nossas mais profundas convicções a partir do legado freiriano, mas não ficando só nele, como numa seita. Consideramos a possibilidade de reinventar a educação a partir da mobilização e união de diferentes energias intelectuais e afetivas, numa visão democrática e humanizadora. A reinvenção da educação precisa ser uma obra coletiva, crítica e prospectiva.

### 1. Instituto Paulo Freire: educar para transformar

O Instituto Paulo Freire (IPF) nasceu em 1991 em meio ao contexto da efervescência política que se sucedeu aos acontecimentos que culminaram com a queda do muro de Berlim e do fim do império soviético. Aquele foi um momento marcante para os militantes de esquerda no mundo. De certa forma, era como se tivéssemos perdido o chão, o paradigma. Paulo Freire foi perguntado, naquela época, pelo jornal *Folha de S. Paulo*, se ele achava que se tratava do "fim do socialismo". Ele respondeu que não era o fim do socialismo, mas, sim, de um certo rosto do socialismo. E acrescentou que, assim, seria mais fácil defender um socialismo democrático, o socialismo com liberdade.

Foi nesse contexto político que nasceu o IPF, num contexto de crise paradigmática. Era o momento de reafirmar e reforçar o paradigma do oprimido que nada tinha a ver com o paradigma socialista autoritário.

Ao sair da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 1991, Paulo Freire estava mais livre para se dedicar a esse novo desafio, mesmo considerando sua difícil agenda de



Livro2.indd 11 30/05/18 10:18

compromissos. Até 1997, ele acompanhou todos os projetos do IPF. Seu último projeto foi organizar conosco o curso que ele iniciaria em setembro daquele ano no seu celebrado retorno à Universidade de Harvard, onde havia lecionado em 1969. Já havíamos selecionado vários textos que fariam parte das leituras que iria recomendar a seus futuros alunos. Infelizmente, veio a falecer em maio daquele ano sem realizar esse sonho.

Dar continuidade a Freire não é repeti-lo, mas reinventá-lo. Como ele afirmou certa vez, "a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não me seguir. Para seguir-me, o fundamental e não me seguir" (FREIRE & FAUNDEZ, 1985: 41). É isso que tenta fazer o Instituto Paulo Freire (www.paulofreire.org). A utopia que move esta instituição é educar para transformar, é construir a cidadania planetária, a "planetarização" (ANTUNES, 2002), combatendo a injustiça social provocada pela globalização capitalista, à luz de uma nova cultura política, inspirada no legado freiriano. Um conjunto de propostas, projetos e programas contribuem para a realização dessa missão institucional.

A Educação Cidadã, a Educação Popular e de Adultos, bem como a Educação em Direitos Humanos, sempre foram programas estruturantes do IPF com numerosas ações que já beneficiaram milhares de pessoas. Entendemos a Educação de Adultos como um direito humano fundamental, crucial na superação da pobreza e da exclusão social. É um direito humano já que todo ser humano busca completar-se e, para isso, precisa ler o mundo, construir conhecimento e aprimorar-se. Reconhecer a Educação de Adultos como direito humano implica considerar todas as pessoas como capazes de produzir conhecimento, produzir cultura e, por meio dela, transformar a natureza e organizar-se socialmente.

Outro programa central do IPF é o programa da Escola Cidadã (ANTUNES & PADILHA, 2010). A Escola Cidadã opõe-se à Teoria do Capital Humano, ao movimento da "qualidade total" e da "Mercoescola" (AZEVEDO, 2007; ROMÃO, 2000). Seus eixos temáticos são: autonomia da escola, integração da educação com a cultura e o trabalho, escola e comunidade, visão inter e transdisciplinar e a formação crítica dos professores (BRANDÃO, 2002). Este foi um dos últimos sonhos de Paulo Freire que, pouco antes de falecer, numa entrevista concedida no IPF, definiu a Escola Cidadã como "escola de companheirismo, escola de comunidade, que vive a experiência tensa da democracia".

O IPF abraçou a causa da Ecopedagogia criada por um de seus fundadores, Francisco Gutiérrez (GUTIÉRREZ & PRADO, 1989) que logo ganhou enorme receptividade. A Ecopedagogia inclui o estudo da planetaridade, da sustentabilidade, da cidadania planetária e da virtualidade. Ela objetiva problematizar, a partir da vida cotidiana, o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa existência. Entendemos a Ecopedagogia como uma Pedagogia da Terra (GADOTTI, 2002), um novo capítulo da *Pedagogia do oprimido* já que a própria Terra, um ser vivo e em evolução, no antropoceno, tornou-se um grande oprimido (BOFF, 1999). O último texto escrito por Paulo Freire foi sobre ecologia, publicado postumamente no livro *Pedagogia da indignação* (FREIRE, 2000).

Em 1998, um ano após a morte de Paulo Freire, o IPF criou o *Fórum Paulo Freire*, um espaço internacional de estudo e atualização do seu legado, bem como de fortalecimento de vínculos entre pessoas e organizações que desenvolvem trabalhos e pesquisas na perspectiva da filosofia freiriana (http://forum.unifreire.org/). O Fórum Paulo Freire funciona permanentemente num campus virtual e realiza encontros internacionais presenciais a cada dois anos. No Fórum Paulo Freire de Bologna (Itália), no ano 2000, foi fundada a UNIFREIRE *(Universitas* Paulo Freire). A UNIFREIRE vem se organizando como um conjunto de Institutos e Cátedras, com diferentes programas, independentes e unidos pelo mesmo espírito freiriano, em mais de vinte países e publicando uma revista digital (www.paulofreire.org/unifreire).

O IPF mantém o *Centro de Referência Paulo Freire*, dedicado a preservar e divulgar a memória e o legado do educador, disponibilizando vídeos das aulas, conferências, palestras e entrevistas que ele deu, aumentando o acesso de pessoas interessadas na sua vida, obra e legado. Um acervo digital (www.acervo.paulofreire.org) disponibiliza para download gratuito grande parte de sua obra.



Livro2.indd 12 30/05/18 10:18

O IPF é membro do Conselho Internacional do Fórum Social Mundial e do Fórum Mundial de Educação. Esses Fóruns não teriam nascido, no Brasil, sem a história de lutas de mais de 50 anos do movimento de Educação Popular do qual Paulo Freire é um dos seus maiores inspiradores (GADOTTI & TORRES, 1994). Participando e impulsionando, desde o início, esses Fóruns, o IPF busca construir, coletivamente, as estratégias necessárias para a construção de um "outro mundo possível" (GADOTTI, 2006). Educar para outro mundo possível é educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia. Educar para outro mundo possível é também educar para a ruptura, para a rebeldia, para a recusa, para dizer "não", para gritar, denunciando e anunciando.

O neoliberalismo concebe a educação como uma mercadoria, reduzindo nossas identidades às de meros consumidores, desprezando o espaço público e a dimensão humanista da educação. Opondo-se a esse paradigma, a educação para outro mundo possível respeita a diversidade, convive com a diferença, promove a intertransculturalidade (PADILHA, 2004).

A globalização capitalista roubou das pessoas o tempo para o bem viver e o espaço da vida interior, roubou a capacidade de produzir dignamente nossas vidas. Esse não pode ser o caminho. Educar para outro mundo possível é educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto, é uma educação para a sustentabilidade (GADOTTI, 2009); é educar para a paz, para os direitos humanos (PINI & MORAES, orgs. 2011), educar para a justiça social (TORRES & NOGUERA, orgs. 2008) e para a diversidade cultural, contra o sexismo e o racismo. É educar para erradicar a fome e a miséria.

**2. Paulo Freire, um pensador global**

Paulo Freire começou a ser mais conhecido no mundo a partir de seu exílio no Chile (1964-1969) quando escreveu sua principal obra, *Pedagogia do oprimido*. As ideias que aí defendia tiveram grande ressonância porque elas correspondiam à expectativa de muita gente. Muitos se sentiram tocados por elas. *Pedagogia do oprimido* teve grande repercussão porque expressava o que muita gente já tinha em mente em seus sonhos e utopias, um mundo de iguais e diferentes, com justiça social, amorosidade, solidariedade, "um mundo em que seja menos difícil amar", como afirma ele no final daquele livro.

Paulo Freire escreve para educadores e não-educadores, médicos, cientistas sociais, físicos, estudantes, pais e mães, operários, camponeses e outros. Pessoas muito diferentes se encontraram nesse livro, identificaram-se com o seu ponto de vista. O livro ressoou nos mais diversos ambientes, seja na academia, seja na sociedade. Sindicatos, igrejas, movimentos sociais e populares foram responsáveis por uma grande difusão e debate de suas ideias, servindo de guia para a ação transformadora. Alfabetizadores, intelectuais, indígenas, camponeses, militantes políticos, universitários, políticos, trabalhadores sociais e outros utilizaram-se de suas teses para defender seus próprios pontos de vista.

A obra de Paulo Freire tem sido reconhecida mundialmente como uma contribuição original e destacada da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Não se pode dizer que seu pensamento responda apenas à questão da educação de adultos ou à problemática do chamado "Terceiro Mundo". Ele dialoga com outras realidades e, assim, elabora uma teoria complexa. Sua obra teórica tem servido como fundamento de trabalhos acadêmicos e inspirado práticas em diversas partes do mundo. A crescente publicação das obras de Paulo Freire em dezenas de idiomas e a ampliação de fóruns, cátedras e centros de pesquisa criados para pesquisar e debater o legado freiriano, bem como o número de trabalhos escritos sobre ele, são indicações da grande vitalidade do seu pensamento. Tal projeção confere ao conjunto de suas produções o caráter de uma obra universal (GADOTTI, 2017).

Mais do que um método de ensino, Paulo Freire construiu uma filosofia educacional. É certo que, inicialmente, ficou mais conhecido por seu método de ensino e de pesquisa,



Livro2.indd 13 30/05/18 10:18

mas que é também um método de conhecimento e de aprendizagem, ancorado numa antropologia, numa teoria do conhecimento, imprescindível, até hoje, na formação do educador. Mas ele não ficou nisso. Seu labor intelectual foi muito além de uma metodologia (FEITOSA, 2011). Ele foi um dos grandes idealizadores do paradigma da Educação Popular. São conhecidas as suas teses que contribuíram para com o avanço na teoria e nas práticas da Educação Popular, entre outras: teorizar a prática para transformá-la; o reconhecimento da legitimidade do saber popular; a harmonização entre o formal e não-formal. Essas inspiradoras contribuições de Paulo Freire à Educação Popular continuam muito atuais, constantemente reinventadas por novas práticas sociais e educativas. Muitas experiências de Educação Popular e de adultos inspiram-se e continuam inspirando-se em suas ideias pedagógicas.

Em entrevista à Revista *Veja* de São Paulo e publicada 19 de abril de 2000, Thomas Skidmore, conhecido "brasilianista", afirmou que o Brasil estava no rumo errado, tentando copiar modelos do exterior, quando deveria buscar seus próprios caminhos e citou Paulo Freire como um exemplo de elaboração de uma pedagogia própria, uma solução apropriada aos problemas brasileiros: "o Brasil, disse ele, age como se não houvesse mais possibilidade de descobrir novos caminhos. O país produziu o método Paulo Freire de alfabetização, que foi testado e se tornou famoso no mundo. Ele foi deixado de lado e, em vez de usar a cultura popular para melhorar o ensino, como propunha Paulo Freire, recorre-se às fórmulas estrangeiras, que nem sempre ajudam".

Um ano antes, Alvin Toffler, "futurólogo" norte-americano, convidado pelo Ministério da Educação para falar sobre educação e novas metodologias na era da informação, apresentou o "Método Paulo Freire" para os convidados do Ministério, afirmando que era o mais apropriado para o ensino da informática. Disse que há 40 anos Paulo Freire havia criado uma metodologia que hoje os jovens utilizam, espontaneamente, numa espécie de "círculo de cultura", para ensinar uns aos outros o que aprenderam no uso do computador. Em poucos dias, eles acabam tornando-se "professores" de informática, o que demonstra a eficácia do método global de Paulo Freire.

Não há dúvida de que Paulo Freire deu uma grande contribuição à educação para a justiça social e à concepção dialética da educação. A pedagogia autoritária e seus teóricos combatem suas ideias justamente por seu caráter emancipatório e dialético. Seja como for, aceitemos ou não as suas contribuições pedagógicas, ele constitui um marco decisivo na história do pensamento pedagógico mundial.

Como parte de seu pós-doutorado na Universidade Estadual do Estado de São Paulo (UNESP-Marília), o argentino Roberto Elisalde frequentou o Centro de Referência Paulo Freire, em 2011, onde buscou inspiração para uma exitosa experiência conhecida como "Bachilleratos Populares". Ele assinala que "um dos aspectos que diferenciam a gestão de Paulo Freire frente à SME-SP é a relação entre políticas públicas, poder popular e movimentos sociais. A existência de uma práxis educativa assumida pelo movimento social, urbano e rural, e inclusive prévia à gestão freiriana, nos permitiu analisar o protagonismo autogestionário do movimento social, em relação à 'tomar a educação em suas mãos', e, ao mesmo tempo, exigindo do Estado neoliberal dos anos 80 que assuma a responsabilidade de garantir o funcionamento do sistema educativo" (ELISALDE, 2015: 126).

As ideias de Paulo Freire continuam válidas não só porque precisamos ainda de mais democracia, mais cidadania e de mais justiça social, mas, porque a escola e os sistemas educacionais encontram-se, hoje, frente a novos e grandes desafios diante da generalização da informação e do uso intensivo de novas tecnologias na sociedade. Paulo Freire tem muito a contribuir para a reinvenção da educação atual.

Para enfrentar esses novos desafios, a escola, e demais instituições educativas, nesse novo contexto, precisam tornar-se um organismo vivo e "organizador" (DOWBOR, 1998) dos múltiplos espaços de formação, precisa tornar-se um "círculo de cultura", como dizia Paulo Freire, muito mais gestoras sociais do conhecimento do que lecionadoras.

E, para isso, Paulo Freire tem muito a contribuir, pois, em toda a sua obra, ele insistiu nas metodologias, em como conhecemos e produzimos conhecimentos, insistiu nas formas



Livro2.indd 14 30/05/18 10:18

de aprender e ensinar, nos métodos de ensino e pesquisa, nas relações pessoais, enfim, no diálogo, necessário para aprender e ensinar com sentido.

Em momentos de crise de paradigmas o recurso às fontes, aos clássicos, torna-se inevitável. A busca de fundamentos e de referenciais é um imperativo, não por obra voluntarista, mas por necessidade histórica. E isso já está acontecendo, no caso da educação, com o aumento do interesse na leitura crítica de Paulo Freire e de debates em torno da sua obra que serve de referência frente ao ressurgimento ou surgimento e proliferação, em nível teórico e prático, de pedagogias "bancárias" e colonizadoras.

O ressurgimento do debate que questiona os modelos hegemônicos de educação não se limita às Américas. Ele está presente em todos os continentes, buscando alternativas ao pensamento e a práxis hegemônica, unificadora e uniformizadora da educação promovida principalmente pelas agências intergovernamentais.

Hoje, esses diferentes movimentos pedagógicos críticos buscam cada vez mais se reencontrar, na fonte comum, revisitando Freire e reinventando a educação do nosso tempo. É nesse contexto que a produção teórica se encontra com as práticas político-pedagógicas e os movimentos sociais de resistência e luta de inspiração freiriana.

### 3. Um convite aos leitores e leitoras

Não é verdade que Paulo Freire esteja sendo esquecido e ignorado hoje. Ao contrário, ele é o terceiro pensador mais citado do mundo em universidades da área de humanas. O levantamento foi feito através do Google Scholar, ferramenta de pesquisa para literatura acadêmica, por Elliot Green, professor associado da London School of Economics. Uma consulta da CAPES revelou que, entre 1987 e 2010, 1441 pesquisas tiveram como referência o educador Paulo Freire, 75% na área das Ciências Humanas, 19% nas biológicas e 6% nas exatas. "Esses números, que têm crescido a cada ano, e a diversidade de áreas, mostram como é fértil a reflexão de Paulo", apontam Ana Maria Saul e Antonio Fernando Gouvêa Silva (SAUL & SILVA, 2011).

A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo atestada pela multiplicidade de experiências que se desenvolvem tomando o seu pensamento como referência, em diferentes áreas do conhecimento ao redor do mundo.

Neste livro, buscamos mostrar essa atualidade e como Paulo Freire está sendo redescoberto e reinventado nessas experiências, partindo da trajetória do Instituto que leva o seu nome. A reinvenção da educação atual passa pela redescoberta de Freire. E, é claro, não só dele. O desafio é enorme. Sabemos o quanto é difícil pensar o futuro numa era de tantas incertezas.

Vários autores chamaram a atenção, nesses últimos anos, sobre essa relação entre a necessidade de reinventar a educação a partir da redescoberta de Freire. Entre eles destacamos Vera Maria Candau (2006) e Muniz Sodré (2012).

Os sistemas educacionais no mundo se estiolaram com sua ânsia de controle, criando toda sorte de mecanismos de avaliação que embotam a capacidade crítica dos educadores e educadoras de criar e desempenhar com dignidade sua profissão. A reinvenção da educação passa pela recuperação dos educadores como agentes e sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e da prática educativa; passa pela "educação como prática da liberdade", como sustentava Freire.

Essa burocratização dos sistemas de ensino já havia sido denunciada por Ivan Illich nos anos de 1970 do século passado. O resultado está estampado hoje na ineficiência dos sistemas, no dispêndio de energias e recursos, materiais e humanos, na manutenção de uma concepção/realização de uma visão "bancária" (Freire) da educação.

Martin Carnoy, como estudioso da educação comparada e das políticas educacionais, há anos vem acompanhando a evolução do ensino na América Latina, com um olhar muito atento aos dados empíricos. Em seu livro em parceria com Amber K. Gove e Jeffery H. Marshall, *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*



Livro2.indd 15 30/05/18 10:18

ele mostra que não existe antagonismo entre a necessária padronização nacional da Educação Básica (Base Nacional Comum) e a autonomia dos sistemas municipais e estaduais de educação e da própria escola, superando a velha dicotomia centralização-descentralização. Mas o resultado só é positivo (qualidade da educação) se houver um forte "regime de colaboração" (homogeneidade), a "responsabilidade pública" do Estado, e adequada formação e motivação dos trabalhadores em educação: "o caminho para uma melhor educação nas sociedades democráticas não precisa ser uma volta ao autoritarismo" (CARNOY, GOVE & MARSHALL, 2009: 210).

A reinvenção da educação só pode ser obra de um esforço coletivo, colaborativo, plural, não sectário, pensando numa transição gradual para outras formas de conceber os sistemas educacionais, seu planejamento, sua gestão e monitoramento, se quisermos dar uma contribuição significativa para a construção de novas políticas públicas de educação. Essa mudança de paradigma deve nascer "da fala dos educadores que estão na ponta do ensino" (CANDAU, 2006) e não apenas de um grupo de especialistas. Os educadores precisam ser seus principais protagonistas.

A mudança precisa partir do vivido, do experimentado, do que está em processo, da "reflexão crítica sobre a prática" (FREIRE, 1996: 43). É isso que estamos relatando nos pequenos ensaios e testemunhos que compõem este livro.

A reinvenção da educação passa pelo reconhecimento da necessidade de cada um "dizer a sua palavra" (Freire), olhando "a cada pessoa em sua mais profunda dignidade e singularidade", como sujeito da sua própria educação, superando a "homogeneização e o silenciamento das diferenças" (CANDAU, 2006). Reinventar a escola e a universidade supõe recriar a qualidade da educação, construir uma "nova qualidade" como propôs Paulo Freire ao assumir o cargo de Secretário de Educação da cidade de São Paulo em 1989. Para isso, ele repensou o financiamento e a gestão da educação municipal e envolveu toda a comunidade escolar na sua avaliação, afirmando que essa nova qualidade só seria construída por meio do diálogo, da socialização de experiências e da construção coletiva.

Muniz Sodré (2012) nos lembra que a palavra chave da reinvenção da educação é "emancipação", a emancipação intelectual que se entende como "conscientização", conceito-chave freiriano da constituição do sujeito. Ele lembra que "o princípio geral é o da igualdade das inteligências contra um fundo de diversidade das vontades, em contraposição à ideologia que fazendo da individualidade a lei do mundo, sustenta que as inteligências são tão desiguais quanto cada indivíduo humano é de seu próximo" (SODRÉ, 2012: 150).

E não se espere que a nova qualidade da educação surja apenas como fruto do uso das novas tecnologias ou de uma disfarçada "sociedade do conhecimento". Na verdade, mais do que numa sociedade do conhecimento, vivemos numa sociedade do desconhecimento, da manipulação da palavra, da massificação, portanto, da colonização de corações e mentes. Repete-se ingenuamente mais a palavra do outro do que se conquista a sua própria palavra. A educação tem contribuído mais para repetir o já dito, o já feito, o já realizado, do que com a criação do novo. Ela não tem sido crítica e criativa, nem reflexiva. Daí a sua ineficiência para se tornar um instrumento de humanização. Como sustenta Muniz Sodré, a expressão sociedade do conhecimento "tornou-se recorrente no discurso publicitário das grandes empresas de tecnologia da informação e da comunicação, porém se revela mais um *slogan* do que um conceito, na medida em que reduz a diversidade dos modos de conhecer ao modelo maquínico" (SODRÉ, 2012: 31) das novas tecnologias. É verdade, o conhecimento se expandiu com as TICs, mas não quer dizer que melhorou a sua qualidade. Vivemos ainda um mundo de ignorância: "a pedagogia de Paulo Freire comporta ou acolhe a tecnologia, mas, por seu compromisso visceral com a emancipação social, não é desencarnada, isto é, não está acima das condições sócio-históricas de produção e transmissão do conhecimento" (SODRÉ, 2012: 160).

A educação não pode restringir-se apenas a treinamento, a assimilação de saberes e competências úteis para disputar um emprego. Educar pessoas e educar-se é buscar sentir a beleza do bem viver consigo mesmo, com os outros e com a natureza. A vida,



Livro2.indd 16 30/05/18 10:18

para ser plena, precisa ser vivida na plenitude do saber, do ser, do sentir. Precisamos nos formar para a sensibilidade, para a emoção e a imaginação, para além da ciência e do conhecimento.

Ao apresentarmos essa obra buscamos articular desejos, ideias e iniciativas que possam agregar pessoas, instituições e empresas, públicas e privadas, organizações e organismos nacionais e internacionais em torno de um propósito comum: chamar a atenção para a necessidade de repensar os fundamentos da educação atual e de seus complexos sistemas que tem ocultado por trás de tantas normas e regulamentos o essencial: os fins da educação. Os meios não podem obscurecer nosso olhar, nossos fins. Não podemos esquecer a questão da educação ocultando-a atrás de um emaranhado de pequenos regulamentos e avaliações globais.

O convite que fazemos é para redescobrir Freire e reinventar a educação.

**Referências**


ANTUNES, Ângela e Paulo Roberto PADILHA, 2010. *Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

ANTUNES, Ângela, 2002. *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.

AZEVEDO, Jose Clovis, 2007. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina.

BOFF, Leonardo, 1999. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 2002. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes.

CANDAU, Vera Maria, 2006. *Sonhar que é possível reinventar a educação*. São Paulo: NOVAMERICA (http://www.novamerica.org.br/medh2/arquivos/texto_4oficina.pdf).

CARNOY, Martin, Amber K. GOVE & Jeffery H. MARSHALL, 2009. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediouro.

DOWBOR, Ladislau, 1998. *A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada*. Petrópolis: Vozes.

ELISALDE, Roberto, 2015. *Paulo Freire: educación popular, Estado y movimiento sociales: una experiencia de gestión al frente de la Secretaría de Educação de San Pablo (1989-1991)*. Buenos Aires: Biblos.

FEITOSA, Sônia Couto Souza, 2011. *Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado*. Brasília: Líber.

FREIRE, Paulo e Antonio FAUNDEZ, 1985. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra.

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

FREIRE, Paulo, 1997. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

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

GADOTTI, Moacir, 2002. *Pedagogía de la Tierra*. México: Siglo XXI.

GADOTTI, Moacir & Carlos Alberto TORRES, 1994. *Educação Popular: utopia latino-americana.* São Paulo: Cortez/Edusp

GADOTTI, Moacir, 2006. *Educar para um outro mundo possível: o Fórum Social Mundial como espaço de aprendizagem de uma nova cultura política e como processo transformador da sociedade civil planetária*. São Paulo: Publisher.

GADOTTI, Moacir, 2009. *Educar para a sustentabilidade*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

GADOTTI, Moacir, 2017. "The global impact of Freire's Pedagogy". In M.Q. Patton (Ed.), *Pedagogy of Evaluation. New Directions of Evaluation*. No. 155. Fall 2017. American Evaluation Association. PP. 17-30.

GUTIÉRREZ, Francisco e Cruz PRADO, 1999. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez.

PADILHA, Paulo Roberto, 2004. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira e Célio Vanderlei Moraes, orgs. 2011. *Educação, participação política e Direitos Humanos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

ROMÃO, José Eustáquio, 2000. *Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez.

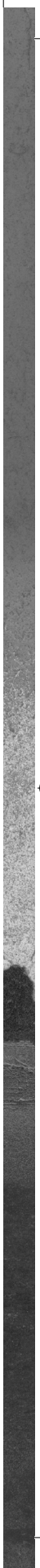
SAUL, Ana Maria e SILVA, Antonio Fernando Gouvêa, 2011. "O pensamento de Paulo Freire no campo das forças das políticas de currículo: a democratização da escola". In: Revista *E-curriculum,* São Paulo, v.7 n.3 DEZEMBRO 2011 EDIÇÃO ESPECIAL DE ANIVERSÁRIO DE PAULO FREIRE. http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum

SODRÉ, Muniz, 2012. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes.

TORRES, Carlos Alberto e Pedro Noguera, orgs. 2008. *Social Justice Education for Teachers: Paulo Freire and the Possible Dream*. Rotterdam and Taipei: Sense Publischers



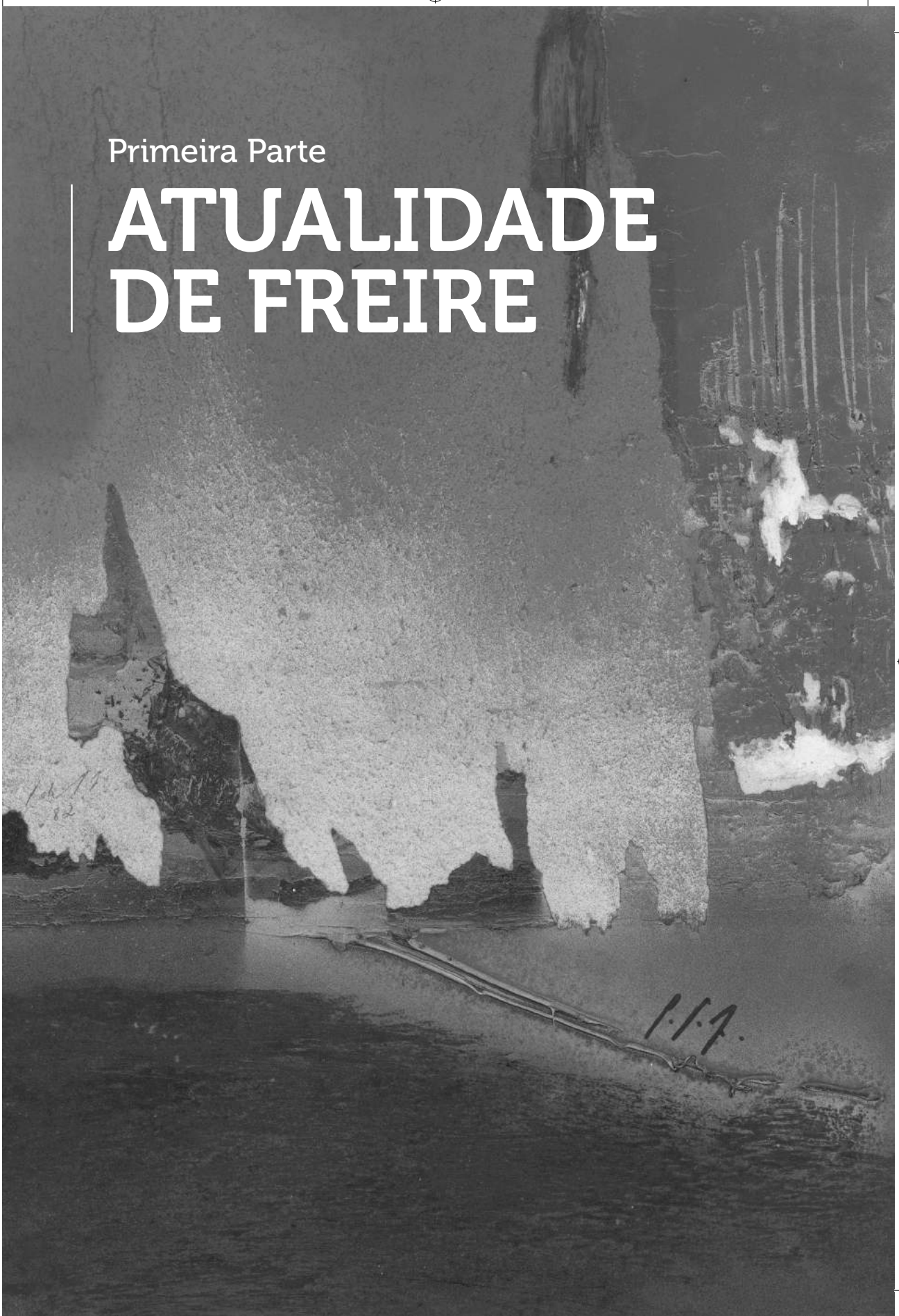

Livro2.indd 17 30/05/18 10:18



Livro2.indd 18 30/05/18 10:18

Primeira Parte

# ATUALIDADE DE FREIRE



Livro2.indd 20 30/05/18 10:19

Mario Sergio Cortella

# 1. PAULO FREIRE: UTOPIAS E ESPERANÇAS

Há uma recusa em referir-se ao professor Paulo Freire no passado. Sempre, quando o mencionamos, tropeçamos ao utilizar os verbos no passado, o que denota exatamente a nossa convicção em relação ao amanhã e a um dia como hoje: a impossibilidade de deixar a obra, o trabalho, a vida, a amorosidade de Paulo Freire num tempo verbal que já foi. Por isso, cada vez mais se pensa na ausência/presença de Paulo Freire.

Não é por acaso que uma parte das pessoas utilize várias vezes a expressão "memória de Paulo Freire". Falar sobre ele é uma forma expressiva de comemoração, isto é, de memorar junto. De trazer a memória de novo. Cuidado, muitas vezes se utiliza a noção de memória ou de comemorar apenas e tão-somente no sentido de festejar. Não é verdade, há muitas maneiras de comemoração. Não se deve, obviamente, identificar comemorar com festejar. Uma das formas de comemoração é a comemoração festiva. Há comemorações que não são festivas como, por exemplo, algumas cerimônias em relação a atos de violência ou agressividade numa sociedade. Ou em relação à morte de alguém também se faz a comemoração. No entanto, um dia como hoje é, para nós, um dia de comemoração festiva.

Afinal de contas, a nossa ideia de saudade é uma saudade que se encarna na nossa prática, no nosso desejo, na nossa capacidade amorosa. Como deve ser recuperado, é uma saudade que se apresenta. Esse apresentar-se da saudade não é uma mera figura simbólica. Ao contrário, comemorar é, antes de mais nada, celebrar. Por isso é também uma celebração, algo que se deseja que fique célebre, que fique na nossa história, que nós consigamos fazer, sim, desse dia não só uma homenagem, mas, um reavivamento, uma revitalização das nossas convicções, das nossas crenças, dos nossos compromissos políticos e, em última instância, da nossa atividade pedagógica como sendo uma atividade existencial. Por isso, é celebração.

Se é comemoração e é celebração, hoje é também um dia de confraternização, Aliás, um dos nomes que se utiliza para uma celebração, uma comemoração, é exatamente esse: confraternizar. Por mais que essa palavra eventualmente carregue hoje um sentido até cínico, mas confraternizar é ficar com os fraternos. É ficar com os irmãos e irmãs. A palavra irmão, hoje, ganha às vezes uma conotação cínica: "E aí meu irmão?", "E aí, bro'". Como se fosse apenas uma saudação, a noção do mano, em espanhol, que se usa também em português. Vez ou outra, essa ideia fica um pouco fluida. Mas a palavra "irmão" e "irmã" tem um sentido muito mais forte porque todo o trabalho, toda a obra prática e teórica de Paulo Freire é uma obra de confraternização.

Ele trabalha fortemente na história a ideia de fraternidade humana. Afinal de contas, ao falar de oprimido, desejava que não existisse oprimido, para que nenhum homem ou mulher se colocasse num patamar inferior ao outro, dado que a noção de irmão e de irmã pressupõe uma igualdade de dignidade e de existência. Quando Paulo Freire fala em liberdade, ele está preocupado o tempo todo em que a gente tenha a fraternidade como o nosso modo de convivência.

Talvez a prova mais contundente da vitalidade de Paulo Freire seja o fato de que os homens e as mulheres nos reunimos e dizemos *não* à ausência dele. O modo de dizermos não à ausência dele é a nossa presença

Em maio de 2007, quando se passaram 10 anos da morte do corpo dele, alguém me perguntava: "Qual é a sua posição sobre os 10 anos sem Paulo Freire?" E eu dizia o óbvio: não há e não haverá ano algum sem Paulo Freire na medida em que a obra, a atividade, o trabalho, o resultado, a impregnação do dia-a-dia que ele produziu está conosco.

É claro que, quando olhamos a palavra "memória", ela muitas vezes nos remete para algo que já foi, mas não quando se mantém essa vitalidade dentro da obra. Paulo Freire imaginaria, cada vez com mais força, que a presença dele se dá porque nós todos e todas continuamos e não desistimos.



Livro2.indd 21 30/05/18 10:19

Muitos (ainda bem) recusam-se a supor que seja possível em algum momento referir-se a Paulo Freire apenas como um passado. Ao contrário, a projeção que se faz é de um Paulo Freire presente, com essa presença talvez colocada na nossa própria presença, como obra coletiva.

Dentro da nossa sociedade há uma palavra de que eu gosto demais, que se usa muito mais na área da periferia social e econômica do que nas outras áreas da cidade. É uma palavra forte no dia-a-dia da periferia, que é quando as pessoas se juntam para construir uma obra. É muito comum, o pessoal se juntar no sabadão – com um churrasco, cerveja – para levantar uma laje. Essa laje é levantada por todo mundo junto. Esse levantar da laje junto termina sempre com festa. O que, aliás, é um princípio religioso. Leonardo Boff costuma dizer que é uma forma religiosa a festa, Jesus queria a festa. Foi por isso que Ele transformou a água em vinho, e não o contrário. Essa é uma fala clássica do Leonardo Boff.

Esta ideia da festa, de juntar-se, de comemorar depois de se levantar uma laje, ela ganha um nome na área periférica que é "bater laje". Parece ate uma coisa francesa, um ar mais sofisticado: "Aonde você foi? Fui a uma 'batelaje'". Mais ou menos como ir a um vernissage. A burguesia vai ao vernissage e o povão vai à "batelaje"...

E nessa "batelaje" se dá um nome que eu acho muito gostoso: mutirão. A palavra "mutirão" tem origem no idioma tupi. A nação tupi usava a palavra "mutirão" para o trabalho que é feito junto. E a expressão em tupi vem da junção de duas ideias: a noção de *tiron*, que significa "junto" e *po*, que é "mão". Por isso, a noção de *potiron* é a noção de mãos juntas. E daí que vem para nós a noção de mutirão. Paulo Freire é o grande inspirador deste mutirão. Homens e mulheres que se juntam no dia-a-dia e na história para construir uma outra realidade. Para fazer o *inédito viável*.

No dia 03 de maio de 2007 foi inaugurada, dentro do campus da Universidade Católica de Brasília (UCB), uma esquina, com placa e tudo, chamada Inédito Viável, em homenagem a Paulo Freire. Para que as pessoas dali pudessem sentar-se nos banquinhos na esquina e pensar o futuro. Porque a noção de esquina é muito forte para nós. Paulo Freire usava muito essa expressão da esquina, ele gostava muito de falar da esquina da briga. Aliás, ele dizia que há uma briga na vida que vale a pena ser brigada: a briga pela dignidade coletiva. E dizia ele: "Cada um de nós briga numa esquina". Lembra daquela história da briga da esquina? "Te pego lá na esquina, te espero na esquina"? Ele dizia cada um de nós briga numa esquina. Você briga na esquina da escola pública, o outro briga no núcleo de trabalhos comunitários, o outro briga na universidade, a outra briga na escola privada, o outro briga na ONG, o outro briga num teatro. Paulo Freire dizia: "Na vida, você pode até mudar de esquina, o que você não pode mudar é de briga". E essa briga é, evidentemente, a briga pela dignidade coletiva. Por isso que na UCB há uma esquina com plaquinha em que está escrito: "Esquina Inédito Viável".

Qual é o inédito viável? Sem ser excessivamente piegas nisso, juntando as mãos, sejamos capazes de colocar a possibilidade de construir essa obra, o futuro, que ofereça dignidade coletiva, amorosidade partilhada e, ao mesmo tempo, esperança.

Esse foco no "inédito viável", aquilo que ainda não é, mas pode e deve ser, na visão freiriana tem como única possibilidade o *potiron*.

No entanto, há um elemento que ele não expressava, e que penso que cabe refletir: a presença do *feminino* como atitude ética, pois o feminino (que não é exclusividade das mulheres) é a incapacidade de desistir. Em outras palavras, o feminino, como a maximização do cuidado e da proteção, origem na nossa biologia evolutiva de uma característica que a fêmea humana nos primórdios portava mais que os machos: cuidava da cria, vigiava contra os predadores e colhia coisas da natureza.

Nós, homens, formados como caçadores (tá lá o bicho, vai atrás do bicho, pega o bicho e traz o bicho), homens, somos mais "práticos". E nem sempre o prático é certo, muitas vezes o prático é só o prático.

É mais prático dar escola para as crianças em vez de fazer a educação de jovens e adultos. Neste país, já se propôs várias vezes que se deixassem os adultos sem alfabetização porque



Livro2.indd 22 30/05/18 10:19

a natureza ia resolver o problema e você alfabetiza as crianças. É mais prático, mas nem sempre o prático é o certo. É mais prático fazer com que as pessoas continuem no modo de vida como estão, quem sabe, menos conscientes de sua própria realidade. "Para que, além de alfabetizar alguém, dar a ele consciência?", "Para quê? Para ele passar a sofrer?", "Para ele, além de sofrer, saber por que sofre?". É mais prático, mas não necessariamente é certo. E uma das coisas que Paulo Freire sempre fez foi recusar aquilo que era apenas prático, sem necessariamente ser certo. Razão pela qual, desse ponto de vista, o feminino nele veio à tona. Paulo Freire era um homem extremamente feminino, tal como Mahatma Ghandi, Nelson Mandela, Chico Xavier, Florestan Fernandes.

Esse feminino não tem, evidentemente, conotação sexual, e sim de atitude persistente e amorosa, incapaz de abandonar o que merece vitalidade.

Eu tenho um exemplo pessoal. Na minha casa, éramos originalmente cinco pessoas: três homens e duas mulheres. Janete, com quem fui casado, eu e mais três filhos, André, Ana Carolina e Pedro. A Carol quando tinha 15 anos trabalhou num pet shop em São Paulo. Isso faz 13 anos, e era moda nos pet shops, além dos animais usuais, ter bichos mais exóticos: lagarto, cobra, essas coisas. E um dia, uma quarta-feira, ela chegou em casa na hora do almoço e falou:

– Pai, a coelha que está lá, está prenha. Ela vai ter coelhinhos.

– Ah, que legal.

No outro dia, quinta-feira, ela chegou e falou:

– Pai, a coelha teve 15 coelhinhos.

– Que bom.

– Só que aconteceu uma coisa estranha. Ela recusou os coelhinhos, ela não está amamentando.

Quem é do interior, como eu, na hora já entendeu. Falei assim:

– Alguém mexeu no ninho?

– É, a gente até ajudou, a gente limpou o ninho para ela.

Claro, boa vontade. Por isso, cuidado. Paulo Freire nos ensinou que não basta amorosidade, tem de ser uma amorosidade competente. Porque a amorosidade que não é competente é mera boa intenção e, muitas vezes, o desastre é grande. Não basta ter amorosidade. Não basta gostar, tem de gostar sabendo fazer. Isto é, tem de dar competência à amorosidade. Não basta falar numa pedagogia do amor que não carregue a competência e a formação. Porque, do contrário, ela fica apenas no plano das intenções. Para isso, o amor, insisto, é necessário, mas ele não basta. Tem de ser um amor que carregue competência. E toda a amorosidade da Carol naquele momento não foi suficiente. Faltava a ela uma informação competente. Eu falei:

– Olha, filha, vai acontecer o seguinte: há vários animais, entre eles coelhos, que, quando têm coelhinhos, se alguém mexer no ninho, eles matam ou rejeitam. Então, eles vão morrer.

E aí os outros dois homens em casa falaram:

– É, eles vão morrer.

E as duas mulheres disseram juntas:

– Não vão.

Nós, os machos, falamos:

– Eles vão morrer, é óbvio que vão.

Elas disseram:

– Não vão.

O meu filho Pedro ainda falou uma coisa prática, de homem:

– Olha, já que vão morrer, aproveita e dá eles pros lagartos. Que, aliás, é o que eles comem mesmo.

É uma coisa prática. Mulheres não pensariam nisso. Mas nós, homens, pensamos: "Já que vão morrer mesmo, aproveita e dá para os lagartos".

Elas falaram:

– Não vão.



Livro2.indd 23 30/05/18 10:19

Nós falamos:

– Vão.

O que elas fizeram? Trouxeram os 15 coelhinhos para casa. Pegaram caixas grandes, alugaram aquelas tomadas com pedra aquecida, tomaram emprestadas aquelas bolsas de água quente e ficaram três dias e três noites amamentando aqueles coelhos. Três dias e três noites com seringa de injeção e leite. Quando elas estavam amamentando o terceiro, o primeiro já queria mamar de novo, porque a coelha tem uma estrutura, um "hardware" equipado para fazer os 15 ao mesmo tempo. Três dias e três noites, a Janete pediu licença do trabalho, a Carol parou de ir a escola e ficaram amamentando aqueles coelhos. A gente só passava pelo quarto de vez em quando, olhava para dentro e falava: "Vão morrer".

Três dias e três noites e morreram os 15.

Quando conto isso, ouço muito, em soprano ou contralto, a expressão de lamento "aaahhh", sempre pelas mulheres. Sabe por quê? Porque nós, homens, sabíamos que iam morrer. Nós somos práticos. E quando os 15 morreram, o que nós, homens, falamos:

– Estão vendo, nós não tínhamos avisado?

E as duas falaram:

– A gente não podia deixar. A gente não podia não tentar.

O feminino é a incapacidade de desistir, o feminino é a incapacidade de achar que as coisas são como são e não há outro modo de elas serem. O feminino é a impossibilidade de admitir que as coisas não tenham alternativa.

Afinal de contas, qual é a primeira palavra que um ser humano é capaz de dizer e de entender? "Não". Você vai com a mamadeira e ele diz: "Não". Você põe na boca, ele cospe. Você quer levar a criança e ela não quer ir, ela solta o peso do corpo e você vai ter de arrastar. Porque ser humano é ser capaz de dizer "não". Ser humano é ser capaz de recusar o que parece não ter alternativa, ser humano é ser capaz de dizer "não" ao que parece não ter saída. E só quem pode dizer "não" pode dizer "sim". Há pessoas que dizem: "Ah, eu queria ser livre como um pássaro". Pássaros não são livres, pássaros não podem não voar, pássaros não escolhem se vão voar ou não, nem para onde vão. Se quiser ser livre, tem de ser livre como um humano.

E isso, um dia, Paulo Freire quando escreveu *Educação como prática da liberdade*, estava pensando na nossa humanidade. O que nos caracteriza é a possibilidade da recusa ao óbvio, a recusa àquilo que parece fatal. E, deste ponto de vista, quando lembramos de Paulo Freire hoje, estamos lembrando desta ideia da incapacidade de desistir. Aliás, isso é tão marcante no nosso cotidiano, que o mês de maio, a noção de parto, de lidar com o cuidado e com a proteção é absolutamente presente nesta nossa relação. Se você olhar, domingo agora, numa penitenciária dessas que temos em São Paulo, está lá um sujeito há 20 anos, que cometeu latrocínio, e eu quero que fique lá todo o tempo que a lei permitir. Os amigos não vão mais visitá-lo, os filhos não vão faz cinco anos, a ex-mulher não aparece, às vezes quem está lá de manhã, na fila de domingo? A mãe. Porque quem ama não desiste. Quando você começa a desistir de algo, está começando a deixar de amar. E se há uma coisa que Paulo Freire não fez foi ter desistido. Porque a noção de não-desistência é uma noção amorosa. E quando ele levantava a ideia de uma briga que vale a pena ser brigada, essa briga é pela não-desistência do futuro onde há dignidade coletiva, onde há possibilidade de felicidade, onde há possibilidade de liberdade a ser partilhada. É por isso que fazemos mutirão, é por isso que nos juntamos.

Paulo Freire era uma pessoa absolutamente humilde, jamais subserviente. Há uma diferença entre humildade e subserviência. Uma pessoa subserviente é aquela que se dobra a qualquer coisa. Paulo Freire era humilde. Ele sabia que não era o único que sabia. Ele sabia que não sabia do único modo que se pode saber. Ele sabia que o que ele sabia não era a única coisa a ser sabida. Por isso, que, na concepção de Paulo Freire, o diálogo não é um método, é um princípio ético. A relação dialógica na obra prática e teórica de Paulo Freire não é uma questão de método, é uma questão de princípio ético. É o diálogo como capacidade de respeito ao outro e o outro como fonte de vida, fonte de conhecimento, fonte



Livro2.indd 24 30/05/18 10:19

de amorosidade. Vez ou outra, em algumas realidades, até se pega o trabalho de Freire e se puxa só a questão do método como diálogo. Aliás, se fala do diálogo freiriano, vez ou outra inclusive, comparando o diálogo freiriano com o diálogo socrático.

É claro que Sócrates é uma personagem fundamental na história do pensamento ocidental e da humanidade. Mas não se pode comparar o pensamento socrático no que se refere ao diálogo com o pensamento de Freire. Porque o diálogo freiriano não é a mesma coisa que o diálogo socrático. O diálogo socrático tem um ponto de partida: a de que o mestre já sabe e o discípulo é mero discípulo. Portanto, ele é um néscio, que ainda não sabe. E saberá quando o mestre com ele falar. O diálogo freiriano parte de outra perspectiva, de que ambos sabem e de que, no diálogo, há uma permuta, uma repartição desse conhecimento, que tem fonte recíproca.

Por isso, há uma diversidade no que se refere a esse pólo. Porque tirar de Paulo Freire apenas a dimensão dialógica e inseri-la apenas numa percepção de método de educação, como se fosse uma técnica de trabalho pedagógico, é restringir uma convicção ética forte. A noção de diálogo em Paulo Freire é parte da essência do mutirão. Isto é, as mãos juntas são fortes porque são juntas, não porque são mãos. E a "juntidade", para usar uma expressão que ele usaria, dessas mãos é que dá a elas força.

Desse ponto de vista, nossa ideia de não conseguir com muita tranquilidade dizer "Paulo Freire fez", "Paulo Freire estava", "Paulo Freire foi", isto é, colocá-lo no passado, tem evidentemente a ver com a nossa incapacidade de achar que as ideias que ele fermentou, que ele disseminou, que ele semeou, que elas tenham já passado.

É necessário ter muita cautela e educação, porque educação é um território fácil para novidades. É preciso não confundir novo com novidade. Novidade é aquilo que vem, é passageiro, se coloca por um tempo, mas tem um nível de volatilidade muito grande e depois se vai. Educação tem muita novidade, que é algo da moda, algo episódico. Muito diferente disso, é aquilo que na história humana é novo. A diferença entre novo e novidade é que o novo vem, se instala, muda e permanece. O novo permanece porque ele mantém vitalidade. A novidade passa logo. O pensamento de Paulo Freire é novo, a música de Mozart é nova, a obra de Platão é nova, Catulo da Paixão Cearense é novo. Por quê? Porque o seu trabalho não perdeu vitalidade, não perdeu a irrigação, não perdeu a conexão com a vida e com o sangue que a vida partilha e emana. Desse ponto de vista, o pensamento de Paulo Freire é absolutamente atual, no sentido de guardar a sua forma de ser novo. Ele não é novidade. A novidade é passageira, é fluida, ela escorre. Ele permanece.

Eu tenho insistido em algumas conversas, as pessoas têm dialogado em torno disso, que nós precisamos também uma outra reflexão quando se pensa em Paulo Freire. Muita gente lê Paulo Freire no original, isto é, vai ler a *Pedagogia do oprimido*, a *Educação como prática da liberdade*, a *Pedagogia da autonomia*, a *Pedagogia da esperança* e diz: "Engraçado, isso é claro. É claro que é assim." E acha Paulo Freire meio óbvio. Cuidado. É claro que nós achamos Paulo Freire meio óbvio quando a gente vai lê-lo. Afinal de contas, aquilo que a gente lê ali e que leu em outros lugares é aquilo que ele escreveu há 50 anos. E por ter escrito há 40 anos e ter disseminado por tantos lugares, nós já lemos isso em tantos autores, em tantos debates, em tantas lógicas que, quando você vai ao original, fala "mas eu sabia disso". Sim, sabia, foi ele mesmo quem disse.

Por que estou insistindo nesse ponto? Porque, vez ou outra, algumas pessoas dizem: "Esse pensamento não tem mais atualidade, porque muitos e muitos já escreveram sobre isso". Escreveram a partir dele, em função dele e referenciados exatamente naquela obra. Por isso, quando Paulo Freire produz algo que é novo, ele guarda algo que é típico dos clássicos. Claro que Paulo Freire é um clássico, no sentido de que ele não tem perda de irrigação de sua atualidade. A atualidade do pensamento freiriano o mantém como um clássico. Clássico é aquilo que não deixou de ter atualidade. É interessante porque a palavra "atual" não significa apenas moderno, ela também significa, vindo do latim para o inglês, "verdadeiro". Tanto que no inglês se usa o *actually*, no sentido de "verdadeiramente", de "verazmente". Paulo Freire se sustenta não só em nós, mas em sua própria obra. Porque, vez



Livro2.indd 25 30/05/18 10:19

ou outra, temos uma tendência de dizer que Paulo Freire continua vivo no que nós fazemos. Mas ele continua vivo também nas obras que escreveu há 40 anos, há 35 anos, há 20 anos. Porque essas obras estão vivas. O manuscrito de *Pedagogia do oprimido* fará 40 anos agora neste ano. Será que é uma obra que perdeu atualidade? Ao contrário. E não estou dizendo isso apenas como louvor, porque se o fosse, Paulo Freire, humilde que era, diria: "Calma". Mas eu estou dizendo isso como reconhecimento de algo que é absolutamente concreto.

Nesta direção, o pensamento freiriano é novo, não é novidade. Ele é um clássico, sem ter se emoldurado num processo de engessamento. O pensamento de Freire continua animado. Paulo Freire nos anima. Quero lembrar as pessoas, se um dia virem isso mais de perto, que a palavra "animar" significa "encher de alma", de "*anima*", de "vida". Animar é inspirar. Paulo Freire tem um pensamento altamente inspirador.

Há autores, pensadores, que não são necessariamente inspiradores. Uma parte deles é expiradora, ou seja, tira o fôlego. Não vou nem mencionar alguns, mas há de se imaginar aquele autor que, ao se aproximar dele, você antes de começar a leitura faz: ahnnn. Paulo Freire inspira. Paulo Freire foi Secretário de Educação do Município de São Paulo (1989/1991), eu fui secretário adjunto dele. Ele era meu chefe, aliás, era chefe de vários. Paulo Freire não era só um chefe, era um líder. Não se confunda líder com chefe. Liderança não tem a ver com hierarquia. Liderança está ligada à atitude. Líder é aquele que inspira, motiva, anima pessoas, ideias e projetos. Liderança é uma virtude, não é um dom. Um dom é aquilo que nasce contigo, uma virtude é uma força intrínseca. Do ponto de vista filosófico, uma virtude é uma força intrínseca, algo a ser realizado ou, como diria Aristóteles, a ser atualizado. Desse ponto de vista, Paulo Freire era um líder. Líder não é aquele a quem você obedece, mas aquele que você respeita, admira e segue. Paulo Freire é uma liderança, não um mero chefe. Mas ele foi nosso chefe, mas, como chefe, não abria mão da responsabilidade dele na hierarquia. Mas ele não deixava jamais de ser líder.

Qual é a diferença entre o líder e o chefe? O chefe você teme e obedece. Quando esse chefe é um líder, você admira e respeita. Paulo Freire era um líder tão grande, que, até quando ele me chamava à sala dele para me dar uma bronca – sempre amorosa, mas dava – eu ia animado. Eu ia sair de lá chateado, mas saía animado também, porque eu sabia que ia sair de lá melhor. Porque Paulo Freire tinha a grande capacidade de corrigir sem ofender. Orientar sem humilhar. Portanto, eu sabia que ia sair melhor de lá, mesmo que eu tivesse sido admoestado por ele, por quaisquer das razões que se têm numa convivência de trabalho executivo. Eu ia para a sala dele animado mesmo que ele dissesse "isso não pode, isso não deve ser feito" etc. Por quê? Inspiração.

Aliás, essa capacidade dele é tão permanente, que continuamos produzindo trabalho, fazendo tese, orientando, tendo as cátedras. Há quantos e quantas Paulo Freire impregnou? E eu quero usar a palavra com o som italiano "emprenhou". Quantos homens e mulheres Paulo Freire engravidou com o Inédito Viável como sendo o nosso sonho – mas o sonho da possibilidade, não do delírio? Isso é que dá vivacidade, que o torna um clássico, que o torna atual, que o torna presente.

A capacidade de fazer com que a gente tenha nele uma liderança pedagógica, política, espiritual. Um homem que tinha as mãos com uma capacidade muito grande de fala. Ele tinha um hábito, eu mesmo não sei fazê-lo, de quando falava, ele segurava nas pessoas. E punha a mão no ombro e ficava segurando enquanto falava. Eu não tenho essa capacidade, acho que a outra pessoa pode reagir. Eu não gosto tanto de contato humano, ele gostava. Ele punha a mão e ficava, e esta forma de ficar era uma forma atenciosa.

Eu vi dezenas de vezes Paulo Freire fazer uma coisa dificílima: quem tinha uma atividade como ele, ou que é um ídolo como ele, não só um líder, em todo o lugar que ia, era cercado por pessoas. E todo mundo, quando cerca alguém dessa natureza, tem a sua história para contar e se considera, com toda a razão, a pessoa mais importante naquele momento. Para que a outra pessoa dê a atenção, para fazer o autógrafo, para ouvir o que ela está dizendo. E Paulo Freire tinha uma capacidade inacreditável de respeito ético. Ele punha a mão no ombro e ficava ouvindo. Porque é muito comum você estar no meio de pessoas, elas estarem



Livro2.indd 26 30/05/18 10:19

falando e você responder apenas gentilmente: "Ah, legal. Obrigado". Ele parava e ouvia. E o que a pessoa dizia tinha muita importância para ele.

Portanto, ele não era alguém que apenas falava e escrevia em relação ao diálogo. Ele vivia de forma dialógica, e esse viver de forma dialógica é uma coisa tão impactante que, certa vez, eu li uma frase de que gosto muito e até agreguei isso em alguns pensamentos. Um pensador do século VIII, chamado São Beda, um santo dos católicos, britânico, um grande especialista em métodos de historiografia medieval, tem uma frase de que eu gosto demais: "Há três caminhos para o fracasso: primeiro, não ensinar o que se sabe, segundo, não praticar o que se ensina e, terceiro, não perguntar o que se ignora". É preciso inverter: três são os caminhos para o sucesso: ensinar o que se sabe, praticar o que se ensina e perguntar o que se ignora. Paulo Freire tinha essa tríplice capacidade.

A humildade freiriana vem inclusive de uma coisa: *paulus*, em latim, significa "pequeno". E Paulo nunca encarnou o que seria a origem do seu nome, mas Paulo Freire se sabia pequeno para poder crescer. E fazia uma coisa magnífica: para crescer, ele não precisava baixar as outras pessoas. Porque há pessoas que só conseguem se elevar quando diminuem o outro. E Paulo Freire conseguia crescer com o outro, em vez de baixar o outro. E ele se sabia pequeno para não crescer artificialmente.

O saber-se pequeno em nenhum momento significou falsa modéstia. Se há uma coisa que ele nunca admitia é que a gente dissesse a ele "o seu trabalho está ótimo" e ele dissesse: "Obrigado, bondade sua", porque essa é uma forma cínica de relação. Ele dizia: "Que bom, eu gostei mesmo de fazê-lo". Ele tinha orgulho da própria obra, não tinha soberba.

Ele sabia a importância dele, não era tolo. Existe aquele que, como ele, passou a vida pelo mundo afora escrevendo, impregnando, partilhando, esperançando. É lógico que ele sabia. Ele era homenageado em eventos, recebeu dezenas de títulos honoris causa. Não dava para ele ter desconhecimento da importância dele na História. Seria uma contraprova à inteligência dele. Mas jamais eu presenciei uma atitude que fosse arrogante. Presenciamos, claro, atitudes de firmeza, como chefe. Como secretário ele era implacável, no sentido de que não admitia negligência, nem desesperança, nem desânimo. E partilhava as coisas conosco o tempo todo. Como orientador, ele sempre foi amoroso. E essa amorosidade significava me corrigir sem me humilhar..

Paulo Freire, como amigo, era capaz de adorar piadas. Nós nos juntávamos sempre nos finais de semana, quando se podia, e contávamos piadas e ele ria bastante. Paulo Freire sabia que ser sério não é sinal de ser triste. Seriedade não é sinônimo de tristeza. Tristeza é sinônimo de problema, não de seriedade. O contrário de seriedade é descompromisso. O contrário de seriedade não é alegria. Alegria é o contrário de tristeza e Paulo Freire era um homem alegre, capaz de, entre outras coisas, ter vitalidade suficiente para que a alegria não descambasse, isto é, não beirasse o descompromisso. Mas gostava de rir, de pensar conosco e de dizer que a gente não poderia desistir.

Paulo Freire não desanimava, isto é, não perdia a alma. Aliás, ele conhecia bem a possibilidade de as pessoas desanimarem, porque o que ele fez em boa parte de sua existência foi sair pelo mundo afora animando, dando alma, dando *anima*, dando vitalidade. Impedindo que se caísse numa coisa perigosa, que é achar que as coisas não têm alternativas. De novo: ser humano é ser capaz de dizer "não" ao que parece não ter alternativa. Ser humano é ser capaz de recusar o que parece não ter saída. Não é casual que nós sejamos capazes de dizer "não", se achássemos que as coisas são como são, nós não teríamos todo o trabalho que se faz em educação.

O trabalho que se faz hoje em educação, especialmente nas redes públicas de ensino, que são majoritárias, é um trabalho que, em princípio, seria desanimador. A dificuldade do trabalho, as condições salariais, a dificuldade de lidar com alunos que a gente não conhece tão bem, que mudaram muito rapidamente, políticas públicas que se sucedem e que nem sempre são compromissadas com o coletivo, haveria lugar para o desânimo. Por que não há? Nós estamos atrás de quê? Estamos atrás de algo que Paulo Freire trouxe com força, e isso é clássico, é novo, é atual: a possibilidade do inédito viável. Isto é, o outro modo como ele usava a palavra "utopia".



Livro2.indd 27 30/05/18 10:19

Aliás, vale lembrar àqueles que um dia leram *A Utopia*, de Thomas Morus, que Morus era conhecedor de algumas formas do grego. E quando escreveu *A Utopia*, não por acaso usou o prefixo *ou* para o radical *topus*, em vez de *a*. Porque "atopia" seria "não-lugar", mas em "utopia" o *u* é utilizado na Grécia Antiga como negação de tempo também. Portanto a palavra "utopia" tem um sentido muito próprio em Thomas Morus, o sentido de "ainda não", em vez de "lugar nenhum". E quando Paulo Freire fala em utopia, ele evidentemente está falando nesse inédito viável. Que é inédito porque ainda não o temos, mas é viável porque Paulo Freire está presente e nós estamos presentes. Esta nossa presença torna Paulo Freire vivo.

Será que essa presença viva é uma presença que honra Paulo Freire? Será que estamos honrando Paulo Freire, isto é, estamos sendo justos em relação ao legado e à memória dele? Será que o trabalho que fazemos no dia-a-dia, com as suas obras e a partir delas, é um trabalho que dignifica o trabalho de Paulo Freire?

Algumas pessoas se aproveitam do legado de Paulo Freire, em vários lugares, não só no Brasil, mas também aqui. Se aproveitam muitas vezes para falar em nome dele, outras vezes para falar como se pudessem dar seqüência a algo que não é uma propriedade exclusiva. Há outras pessoas que fazem um trabalho muito sério em relação ao legado de Paulo Freire. E há pessoas que são humildes o suficiente para saber que não são a seqüência de Paulo Freire, mas são, isso sim, mandatárias de um legado a ser partilhado pela Humanidade.

Há universidades pelo País afora que nunca assimilaram a obra de Paulo Freire. Em algumas delas ele não teve ainda o título de doutor honoris causa, mesmo que o seja após a morte do corpo. Isso significa que Paulo Freire continua com a sua característica mais especial: a capacidade de ser controverso, isto é, de não servir a todos os senhores ao mesmo tempo. Paulo Freire não é, ainda bem, uma unanimidade. Tem gente que não gosta dele. Aliás, todas as vezes que você faz alguma coisa e todos e todas acham completo, perfeito, concreto, acabado é sinal de que você não atingiu o que desejava. Numa sociedade de classes, numa sociedade de diferenças, numa sociedade de injustiças, se Paulo Freire fosse uma unanimidade, haveria alguma coisa muito estranha. Porque o trabalho de Paulo Freire é um trabalho compromissado com as vítimas. E não é sempre que se pode supor que, além da vítima, o vitimador também se perceba contemplado na obra de Paulo Freire.

Por isso, não se espante se você ou eu caminhando encontrarmos pessoas que não apreciam Paulo Freire. Aliás, isso é um sinal da qualidade também da obra que ele tem. É preciso lembrar que uma das avaliações que se faz do trabalho que se tem é o número de adversários que você encontra. Os adversários também qualificam aquilo que se faz. Por isso, a presença viva de Paulo Freire, nessa ausência que a gente recusa e nessa presença que a gente traz aqui é também uma presença controversa, porque nos cabe honrar a obra freiriana. E a melhor maneira de honrá-la é levá-la adiante com a atualidade que ela carrega.

E se eu perguntasse, como certa vez perguntei, ele, Paulo Freire, responderia o que respondeu: ele diria que fazer como Paulo Freire não é fazer como Paulo Freire fez, é fazer o que ele faria se estivesse no nosso lugar. Essa é atualidade. Seria estranho supor que honrar Paulo Freire seria fazer exatamente como ele fez, porque ele fez num outro contexto, numa outra circunstância. Fazer como Paulo Freire não é fazer o que ele fez, mas fazer o que ele faria se estivesse no nosso lugar.

Paulo Freire seria capaz de estar conosco hoje neste mutirão. As mãos de Paulo Freire sempre faziam parte de um mutirão. Há dezenas de fotos, inclusive, nas capas de livros, com este gesto de segurar as mãos, estas mãos que se juntam são de fato nós.

E esta forma de mutirão é a nossa crença na possibilidade de, vivo Paulo Freire estando, nós continuarmos vivos e vivas com ele.

E esta ausência é preenchida pela nossa presença.



Livro2.indd 28 30/05/18 10:19

Licínio C. Lima

# 2. TRÊS RAZÕES PARA ESTUDAR FREIRE HOJE, PARA ALÉM DA MAIS ÓBVIA

Dirijo-me especialmente aos estudantes e a outros leitores que não conhecem, ou conhecem pouco, Paulo Freire e começo por aquela que me parece ser a razão mais óbvia que justifica a sua leitura: trata-se de um autor que considero um clássico do pensamento educacional crítico. A obra de Freire é seminal à própria Pedagogia Crítica. Como autor clássico, creio que terá condições para resistir à erosão do tempo, porque aborda tópicos centrais e porque a sua obra mantém a capacidade de dialogar com os leitores de cada tempo histórico sobre os problemas da sua condição humana e da sua educação. Por isso Freire continua atual, para além de se destacar como um dos maiores pedagogos do século passado. Entre outros, Antonio Monclús (1987: 15) observou isso mesmo: "Freire representa seguramente um dos fenômenos educativos mais importantes do século XX".

As questões que nos apresenta são cruciais. O que é a educação, a democracia, a liberdade, a cidadania ativa, a participação e a autonomia do educando? Quais são as potencialidades e os limites da educação? Como realizar uma educação para a humanização e a emancipação enquanto objetivo político, como a esse propósito escreveu Maria de Lourdes Pintasilgo (1998)?

Também Carlos Alberto Torres (1998) enunciou bem a nossa situação perante o autor: como educadores podemos estar *com* Freire ou *contra* Freire, mas dificilmente poderemos estar *sem* Freire ou no desconhecimento do seu pensamento e das suas propostas.

Este "pedagogo político", como lhe chamou Torres (1998), ou, nos termos usados por António Nóvoa (1998), este "pedagogo utópico", é herdeiro de uma tradição humanista-liberal que em torno da chamada Escola Nova incluiu as influências de John Dewey, principalmente o Dewey (2007) de "*Democracia e Educação*". No Brasil, essa abordagem incluirá as influências que Anísio Teixeira (1997) e Álvaro Vieira Pinto (2003), entre outros, exerceram na obra de Freire. Paulo Freire, porém, viria a transcender aquela tradição para se afirmar, mais tarde, um adepto da democracia radical – de uma democracia que vai às raízes democráticas e participativas, ativas e críticas –, e que entende a participação como um ato político de tomada das decisões, através dos contributos de uma educação libertadora.

A sua obra é vasta e multifacetada, muito para além das questões, relevantes, da alfabetização e da educação popular de pessoas adultas. Escrita ao longo de quase quatro décadas, o seu *opus magnum*, traduzido em cerca de trinta línguas, é *Pedagogia do oprimido*. É neste livro, *Pedagogia do oprimido*, e não *para* o oprimido, dedicado "Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam", que o autor nos apresenta uma teoria e uma trama de conceitos originais, bases de toda a sua obra posterior, até ao último livro que publicou, *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996a). É um livro exigente em termos de leitura, culto, criativo, surpreendente pela sua visão humanista-radical, articulando conceitos de raiz cristã progressista e conceitos de origem marxiana ou, como dizia Freire, *alongamentos de Marx*. Algumas das ideias-chave que encontramos neste livro incluem as críticas à "educação bancária", à "invasão cultural" e ao "*slogan*", e os conceitos de "educação problematizadora", "educação dialógica", "conscientização", "temas geradores", "liberdade" e "autoridade", "imersão/emersão", entre outros. A ideia central do livro é a de que se por um lado os oprimidos hospedam em si o opressor, só através de um processo de conscientização se poderão vir a libertar do opressor e, simultaneamente, libertar o opressor da sua condição de opressor. Esse processo exige, e ao mesmo tempo contém, uma pedagogia:

> *A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação* (FREIRE, 1975: 57).



Livro2.indd 29 30/05/18 10:19

Neste livro, em que uma pedagogia humanista radical, de inspiração política libertária, é apresentada, encontramos ainda outros importantes conceitos para explorar, como, por exemplo, "práxis", "desvelamento", "inédito viável". Conceitos por vezes pedidos de empréstimo a outros autores, outras vezes ressignificados e outras vezes, ainda, evidenciando originalidade. São muitas as fontes da *Pedagogia do oprimido* e no Brasil revela-se importante a influência, a partir de 1950, de vários intelectuais ligados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), onde se incluíam nomes como Roland Corbisier, Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto (ver, entre outros, GADOTTI, 1996; FREIRE, 2006; STRECK, REDIN & ZITKOSKI, 2010).

Por tudo isso nem sempre é fácil estudar os livros de Freire, apesar de ele se ter definido como um "andarilho do óbvio". Mas, com frequência, a sua aparente simplicidade é enganosa, sendo necessário conhecer os autores que o influenciaram, compreender os contextos em que trabalhou e escreveu, tal como a história do Brasil, ler as suas obras anteriores, estar atento às linhas e entrelinhas dos seus textos.

A própria concepção freiriana de *estudar* é, ainda, uma das razões mais óbvias para o estudar. Com efeito, em 1968, encontrando-se exilado no Chile, após o golpe militar de 1964 que depôs o governo do Presidente João Goulart (Jango), Freire escreveu um pequeno texto que serviu de introdução à bibliografia que preparou para um seminário no âmbito da reforma agrária chilena, em curso naquele país, sob a presidência (1964-1970) do democrata-cristão Eduardo Frei Montalva. Esse texto, intitulado "Considerações em torno do ato de estudar", mais tarde incluído no seu livro *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos* (FREIRE, 2001), seria certamente de leitura oportuna para os nossos estudantes, pelo menos no início dos seus estudos universitários. Aí escreveu que "estudar é, realmente, um trabalho difícil" (FREIRE, 2001: 10). Algo que exige disciplina intelectual e algo que só se pode aprender através da prática continuada de estudar:

> *Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto* (FREIRE, 2001: 10-11).

Assim, cada leitor que estuda um texto é, de certo modo, também um autor. Pelo menos um autor da sua própria leitura desse texto, tanto mais quanto Freire parte do princípio epistemológico de que mulheres e homens são dotados de uma vocação intelectual. Aqui se realiza, também, a autonomia de quem estuda, contrariando uma posição de mero consumo do texto e de alienação perante dispositivos formativos *McDonaldizados* (RITZER, 1996) ou de tipo "*just in time*" (VIVIANI, 2011). Estudar, para Freire, também é um ato político, para além de ser um ato cognoscitivo.

**1. Primeira razão: a potência crítica da obra**

A potência crítica da obra de Freire assenta, entre outros, num princípio básico: o princípio da "politicidade" da educação. A educação é política porque, simplesmente, não pode ser neutra em termos de valores. Ninguém educa/se educa no vazio, à margem de referenciais axiológicos, antropológicos, ético-políticos, de visões de mundo. Por isso a educação não apenas comporta dimensões políticas, não apenas interage com o sistema político, nem somente compreende variáveis políticas; a educação, toda ela, é política, por mais neutra que alguém pretenda apresentá-la, ou por mais técnico-didática a que algum projeto queira reduzi-la. Consequentemente, Freire critica os fenômenos de despolitização, ou de naturalização, da educação, como em texto datado de 26 de abril de 1996, publicado postumamente, no ano 2000, no livro *Pedagogia da Indignação*: "Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje" (FREIRE, 2000: 95).

Pelo contrário, o que o autor propõe é uma interpretação crítica da educação, uma crítica à educação tradicional, burocrática, desumanizada, reprodutora de desigualdades



Livro2.indd 30 30/05/18 10:19

sociais. Por isso defende uma prática educativa como exercício crítico, capaz de contrariar a "opacização da realidade": ver para além das aparências, da ideologia como "falsa consciência" (em sentido marxiano) que não permite uma leitura crítica do real, que se limita à *doxa*, às visões superficiais do senso comum e das ideias dominantes, seja dos aparelhos partidários, seja dos meios de comunicação de massas, por exemplo. E assim Freire insiste no conceito de "desvelamento da realidade". Desvelar significa tirar o véu, levantar a capa superficial que recobre a realidade social, ir além da aparência das coisas, ou, em linguagem popular, "abrir os olhos".

A metáfora da névoa, ou do nevoeiro, é usada por Freire na sequência de outros autores e de certa tradição filosófica. Em termos poéticos, é também possível lembrar Fernando Pessoa, no seu Livro *Mensagem*, publicado em 1934, quando referindo-se a um país onde a luz não entrava, um país "baço" e "a entristecer", em plena "Ditadura Nacional", o poeta escreveu: "Ó Portugal, hoje és nevoeiro..." (PESSOA, 2009: 96).

Em *Pedagogia da autonomia*, observou Freire: "o poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra mas não o divisamos bem. A própria *miopia* que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra" (FREIRE, 1996: 142).

É o exercício da consciência crítica que permitirá ver para além do nevoeiro, da bruma, convidando à ação, à decisão, à "transformação do mundo". Em linha semelhante, o filósofo português José Gil, no seu livro *Portugal, o medo de existir*, escreveu: "e se tudo se desenrola sem que os conflitos rebentem, sem que as consciências gritem, é porque tudo entra na impunidade do tempo – como se o tempo trouxesse, *imediatamente*, no presente, o esquecimento do que está à vista, presente. Como é isto possível? É possível porque as consciências vivem no *nevoeiro*" (GIL, 2005: 18-19).

Toda a obra de Freire resulta numa contribuição para uma compreensão crítica da educação e da ação pedagógica, entre outros elementos ao insistir em que o educador é um decisor que não se pode demitir; ao criticar a "neutralidade insossa" e o estar no mundo "de luvas", com uma postura "acinzentadamente imparcial"; ao chamar a atenção para a complementaridade entre liberdade e autoridade; ao exigir o diálogo com o outro, e não sobre o outro, enquanto princípio educativo e ético-político. As suas críticas à "educação bancária", às organizações oligárquicas e burocráticas, às lideranças vanguardistas e dirigistas, ao dogmatismo e à propaganda, à "coisificação" das massas, ao "basismo" e ao "elitismo" enquanto formas de sectarismo, representam alguns dos mais importantes princípios da sua pedagogia democrática-radical. As consequências epistemológicas e pedagógicas dessa radicalidade atravessam grande parte da sua obra, articuladas com determinadas concepções de democracia, participação, cidadania, educação permanente, etc.

A potência crítica da obra de Freire não se limita, contudo, à denúncia da opressão e da reprodução das injustiças. Ele enuncia alternativas e um mundo de possibilidades de transformação e anuncia, através de palavras e de atos, a força do sonho e da utopia. Este tópico do sonho e da utopia, presente em tantos momentos da sua obra, aparece também com grande clareza no discurso proferido na Universidade Complutense de Madrid, em 16 de Dezembro de 1991, na ocasião em que agradece a outorga do título de Doutor *honoris causa* (FREIRE, [1991] 2017): "os homens e as mulheres somos seres históricos precisamente porque mais, muito mais do que simplesmente ao mundo nos adaptamos, nos tornamos capazes, na própria história, de fazê-la e, assim, nos refazermos. E não é possível fazer história e nela nos refazermos sem sonho e sem utopia. Sem sonho e sem utopia o que uma geração chegada ao mundo teria a fazer seria simplesmente se ajustar ao que encontrasse feito pela anterior".

## 2. Segunda razão: a pedagogia democrática, participação e cidadania ativa

Freire inscreve-se na teoria da democracia participativa e entende o conceito de participação como um ato de "ingerência" no processo da tomada das decisões. A



Livro2.indd 31 30/05/18 10:19

democracia como participação, na esteira de Rousseau, é base da pedagogia democrática que propõe e, por outro lado, é princípio pedagógico próprio da aprendizagem da democracia: "aprendendo democracia pela prática da participação", como escreverá em *Cartas a Cristina* (FREIRE, 1994: 117). Muitos anos antes, porém, já Freire insistia na necessidade de os súbditos se transformarem em cidadãos, "ganhando voz", "ganhando responsabilidade política", contribuindo para a democratização da sociedade e não apenas do Estado e das instituições políticas formais, uma vez que estas não asseguram automaticamente aquela (BOBBIO, 1988: 73). Com efeito, já em *Educação como Prática da Liberdade*, Freire (1967: 92) afirmara que tal processo de democratização exigiria uma participação enquanto processo atuante por parte de cada cidadão (cidadania ativa):

> *Participando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola de seu filho. Nos destinos do seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhando ingerência na vida do seu bairro, de sua Igreja. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações. Em clubes, em sociedades beneficentes.*

A questão democrática é para Freire, como já fora antes para vários autores da filosofia política – até mesmo de orientação liberal, como John Stuart Mill e Alexis de Toqueville – um problema também de índole educativo-pedagógica. Não nascendo cidadãos, com os atributos da cidadania praticada, antes nos tornamos cidadãos através do exercício da cidadania ativa, aprendendo as regras democráticas através da sua prática concreta. Aqui reside o problema pedagógico inerente à democracia: ela exige uma aprendizagem social, tanto através da sua ação como dos processos de luta pelo seu aprofundamento. Não há outra forma de conseguir que a generalidade dos cidadãos se interesse pela *res publica*, pelo governo da cidade e de todas as outras organizações sociais.

A educação, neste contexto, representa um elemento crucial. Mas como aprender a dialogar, a debater, a discutir através de uma educação que se impõe? Ou de uma educação que não comunique, mas que antes "domestique" e "faça comunicados", como escreveu em "*Extensão ou comunicação*?" (FREIRE, 1969: 78). No que se refere à "educação bancária" e à escola burocrática, orientadas para a passividade, a contradição cedo foi apontada pelo autor: "Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda." (FREIRE, 1967: 96)

A educação democrática - *para* e *pela* participação - é uma contribuição para aprofundar a democracia política, social, cultural, econômica, etc. Mas para realizar uma educação democrática existem exigências democráticas gerais e elementares, tal como *ter voz* e *ter vez* para agir. Conforme esclareceu no livro *Professora sim, tia não* (FREIRE, 1993a: 88): "ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interditado do seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa desse direito, que, no fundo, é o direito também a atuar."

Se é decidindo que se aprende a decidir, Freire será também um adepto do autogoverno democrático, ou da gestão democrática das organizações educativas, da prática da participação individual e coletiva no processo da tomada das decisões, da autonomia das escolas, dos professores e dos alunos, das famílias e da comunidade. É-o desde os seus primeiros trabalhos, muito para além das referências à gestão democrática das escolas que podemos encontrar nos livros *Política e educação* e *À sombra desta mangueira*" (FREIRE, 1993b; 1995), estes refletindo a sua experiência como Secretário de Educação no Município de São Paulo, entre 1989 e 1991, sob o governo de Luiza Erundina de Sousa (ver os estudos de O'CADIZ, WONG, TORRES, 1998; LIMA, 2013). Já em *Pedagogia do oprimido* Freire (1975: 207) escreveu sobre uma "organização verdadeira", ou seja, uma organização na qual "os indivíduos são sujeitos do ato de organizar-se". Certamente com liderança, mas sem dirigismo ou vanguardismo, fora de conceções organizacionais de tipo oligárquico. O conceito de participação aqui implicado não é o de mero "envolvimento", afastando-se também de qualquer programa "participacionista", de cooptação dos subordinados e de enfraquecimento do seu poder no quadro de uma relação social assimétrica. Do que se trata



Livro2.indd 32 30/05/18 10:19

é de participação política em sentido forte, de cidadania ativa e crítica, designadamente contra o "centralismo asfixiante" que se abate sobre as escolas públicas.

Por estas razões, Freire assumiu como projeto "mudar a cara da escola", contribuindo para isso através da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (ver FREIRE, 1991). No entanto, considerou indispensável "começar pelo começo", tendo afirmado: "[...] começamos por fazer uma reforma administrativa para que a Secretaria de Educação trabalhasse de forma diferente. Era impossível fazer uma administração democrática, em favor da autonomia da escola que, sendo pública fosse também popular, com estruturas administrativas que só viabilizavam o poder autoritário e hierarquizado" (FREIRE, 1996b: 309).

Como volta a deixar claro no seu último livro *Pedagogia da autonomia*, o problema da autonomia na educação e nas escolas é, em primeiro lugar, um problema político-pedagógico e não, apenas, um problema técnico-didático. O exercício de uma pedagogia da autonomia exige autonomia, poder de decisão, para a pedagogia e a didática. Não existe dialogia sem autonomia entre as partes em diálogo. Não existe autonomia na sala de aula se a escola não é autônoma e se os professores e as professoras não são decisores. A autonomia do campo pedagógico exige condições políticas de autonomia democrática; exige uma pedagogia da autonomia com autonomia para a pedagogia, que são elementos inseparáveis. E por isso o último livro que publicou pode ser visto como uma crítica à educação indecisa e aos educadores que não se arriscam a tomar posições e decisões. Educadores "apassivados", sem maturidade ético-política, sem coragem cívica e cidadã, sem "força moral", ignorando que "a educação é uma forma de intervenção no mundo" (FREIRE, 1996a: 110).

### 3. Terceira razão: a concepção de educação permanente

A última razão aqui enunciada para ler Freire hoje, relaciona-se não apenas com a sua concepção de educação em termos globais e enquanto processo de humanização dos seres humanos mas, mais do que isso, concentra-se na sua concepção de "educação permanente". Em primeiro lugar porque depois da emergência deste conceito, ao longo das décadas de 1960 e 1970, a designação foi perdendo protagonismo nos discursos político-pedagógicos, especialmente a favor da designação inglesa "educação ao longo da vida" (*lifelong education*). Inicialmente, foi sobretudo uma alternativa linguística para o mesmo conceito, mas depois, sem dúvida, foi já uma alternativa teórico-concetual com profundas implicações políticas, especialmente no contexto de grandes instituições como a UNESCO, a OCDE, a União Europeia, entre outras (LIMA & GUIMARÃES, 2011). Em segundo lugar porque, independentemente das questões terminológicas e do uso atual de designações como "aprendizagem ao longo da vida", "qualificações" e "competências", "empregabilidade" e "empreendedorismo", Freire representa uma verdadeira alternativa às conceções dominantes de tipo tecnocrático e modernizador, à teoria dos défices e à abordagem que vai reduzindo a educação permanente – desde que nascemos até que morremos – e também a educação de pessoas adultas como uma das suas componentes, a uma lógica de "treinamento" e de gestão de recursos humanos.

É notável a clareza político-educativa de Freire e o seu racional epistemológico e pedagógico sobre a educação permanente, recusando as concepções vocacionalistas e tecnicistas que são hoje dominantes. Como escreveu a este propósito (FREIRE, 1995: 79),

> *a visão tecnicista da educação, que a reduz a técnica pura, mais ainda, neutra, trabalha no sentido do treinamento instrumental do educando, considera que já não há antagonismo nos interesses, que está tudo mais ou menos igual, para ela o que importa mesmo é o treinamento puramente técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de uma bem-comportada sabedoria de resultados.*

Sob abordagens típicas da "teoria do capital humano" e da gestão de "recursos humanos", e ainda sob a lógica dos clientes e consumidores de serviços e produtos educacionais comercializados à escala mundial no "mercado de aprendizagem", até mesmo as pessoas adultas em contexto de formação são representadas como "matéria-prima", objetos de modelagem, de adaptação e acomodação. São vistas como "pacientes", em processo de



Livro2.indd 33 30/05/18 10:19

"tratamento" ou "terapia", através da prestação de serviços mercadorizados que lhes serão capazes de oferecer as necessárias "próteses" formativas.

Parte-se, dessa forma, e ao contrário do que há muito aprendemos no campo da educação de adultos e da educação popular e comunitária, das negatividades e do que se considera como deficiências e limitações dos "destinatários", ou "grupos-alvo", para a tentativa da sua superação, em vez de partir da cultura, da experiência vivida e da "leitura do mundo" dos participantes, em direção à sua revitalização e problematização críticas. Insiste-se em lógicas vocacionalistas e de modernização, de tipo exógeno e hierárquico, por vezes no quadro da prestação de serviços de formação e da comercialização de experiências de aprendizagem, outras vezes, ainda, no contexto de programas públicos de feição assistencialista, em ambos os casos correndo sérios riscos de vir a recuperar o "extensionismo" e as suas dimensões antidialógicas, de "domesticação" e de "normalização", que foram analisadas por Freire. As lógicas referidas são próprias das abordagens tecnocráticas da aprendizagem para o trabalho, desprezando o fato de nem todas as formas de educação técnica e vocacional poderem ser consideradas decentes e justas, de qualidade democrática e social para todos, incorporando necessariamente processos de participação na decisão e na discussão dos valores, objetivos, conteúdos e processos, formas de organização e avaliação da formação profissional por parte dos educandos-adultos implicados.

De raiz inteiramente distinta é a educação permanente entendida enquanto projeto de humanização e de transformação, justificada por Paulo Freire nos seguintes termos: "A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude" (FREIRE, 1993: 20).

Como esclarece o autor, os seres humanos são não apenas seres inacabados, mas são, também, os únicos que têm consciência do seu próprio inacabamento: "Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente da sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação" (FREIRE, 1993: 18).

De acordo com uma concepção antropológica baseada, simultaneamente, no "inacabamento" do ser humano e no fato de este nascer "programado para aprender", ou seja, de se encontrar biologicamente e socialmente condicionado, mas não determinado, Freire conclui que os seres humanos apresentam uma "vocação ontológica para ser mais". Por isso estão em permanente processo de educação e aprendizagem, muito para além dos limites institucionais da educação escolar, sendo dotados de uma "curiosidade epistemológica" para saber mais, para questionar o mundo e indagar acerca da sociedade em que vivem e da cultura que constroem. Para Freire, mais do que a aquisição de competências sociais e de qualificações e habilidades para o mercado de trabalho, a educação permanente representa um contributo indispensável à humanização dos seres humanos e à realização da sua vocação intelectual, através da interpretação crítica do mundo e da participação ativa no processo da sua transformação. O inacabamento dos seres humanos, e não a lógica dos défices e das lacunas para o crescimento e o emprego, é que é a razão substantiva da educação permanente. E por isso ela não parte nunca das negatividades, mas antes da esperança, sem a qual "não há existência humana, portanto histórica" (FREIRE, [1991] 2017).

## 4. Nota final: advertência

Num momento em que a formação universitária de professores e educadores parece perder fulgor teórico e intelectual, valorizar pouco a cultura, a erudição e a história das ideias educacionais, tender para a naturalização dos discursos hegemônicos em torno da performatividade competitiva, das "melhores práticas", das qualificações e das competências de tipo vocacional, assim despolitizando a educação e a formação, talvez o retorno ao estudo dos autores críticos, como é o caso, entre muitos outros, de Paulo Freire, represente uma opção relevante e uma contribuição para resgatar Freire; seja de abordagens fixistas e limitadas à reprodução mais ou menos seguidista de um pequeno



Livro2.indd 34 30/05/18 10:19

*corpus* de ideias ou citações atomizadas, por parte de setores que se afirmam seus defensores, seja, também, da ignorância e da desonestidade intelectual que transparece das críticas feitas em termos puramente ideológicos pelos seus detratores, como tem sucedido com particular violência discursiva no Brasil.

Em qualquer dos casos, parece indispensável advertir os leitores de Freire para o fato de que estudar seriamente e criticamente um autor crítico apresenta exigências intelectuais indeclináveis. Em primeiro lugar, a compreensão de que as possíveis razões que podem ser elencadas para justificar o seu estudo não são, necessariamente, razões para imediatamente se passar a concordar com as ideias e as teses do autor; muito menos para o transformar em fonte legítima de todo o tipo de prescrições doutrinais de índole pedagogista, como se a obra contivesse de forma imanente e a-história resposta para todas as nossas dúvidas, inquietações e para todos os problemas do nosso presente. É, de resto, difícil antecipar de que formas será Freire lembrado e estudado, e quais os elementos concretos do seu pensamento, conceitos e ideias que poderão resistir à erosão do tempo, digamos, nos próximos vinte ou trinta anos.

Em segundo lugar, a obra de um autor é marcada por circunstâncias históricas, políticas e culturais cujo estudo é indispensável à sua compreensão, incluindo as influências, as presenças e as ausências que a obra revela, implícita e explicitamente, tal como são cruciais as condições concretas de recepção do seu trabalho em cada momento histórico e a partir de referenciais epistemológicos, de racionais teóricos, de conhecimentos e de interesses diversos.

Em terceiro lugar, a concepção de *obra* não releva do simples somatório dos trabalhos de um autor, como se todos constituíssem um conjunto homogêneo e integrado, totalmente coerente e intrinsecamente consensual, de tal forma que cada leitor poderia, com facilidade, concordar ou discordar, aderir ou rejeitar globalmente todas as propostas, análises, conceitos, etc, apresentados por esse autor. Numa tal posição maximalista tendem a inscrever-se, paradoxalmente, quer os discípulos mais rigoristas e indefectíveis, os exegetas considerados autorizados e os adeptos incondicionais e fervorosos, quer, ao invés, aqueles que se limitam a críticas *ad hominem*, puramente ideológicas, sem argumentação sólida e racional, e, por vezes, sem conhecimento direto e aprofundado das fontes primárias e dos debates e controvérsias em curso. Ambos os grupos, por razões distintas, adotam uma posição hiperbólica quanto às propriedades inerentes à obra de um autor: os primeiros exagerando as suas dimensões salvíficas e tendendo a reduzir drasticamente a complexidade, tal como as possíveis contradições de um autor, à univocidade de um receituário que garantiria o sucesso do curso da ação educativa; os segundos diabolizando a obra, como origem de todos os males, apontando para pretensas imputações empíricas e para nexos de causalidade que demonstrariam os malefícios da sua adoção, como se as ideias do autor já tivessem sido historicamente atualizadas, fossem imediatamente e singularmente operacionalizáveis em termos de políticas educacionais, de planos de ação pedagógica e de injunções didatistas e, finalmente, tivessem já produzido resultados passíveis de avaliação e escrutínio público.

Em quarto lugar, o estudo das fontes secundárias e, de entre essas, daquelas que se revelam mais críticas relativamente a um autor, apresentando argumentos diversos, teses opostas, interrogações de fundo, devem ser levadas a sério e ser objeto de estudo e ponderação igualmente críticos. Sem debates e controvérsias, dificilmente uma obra deixa de cristalizar e de morrer, perdendo energia crítica e capacidade de nos mobilizar para o seu estudo, correndo sérios riscos de institucionalização mais ou menos canônica, sendo reduzida a um conjunto de argumentos de autoridade ou a alguns símbolos de adesão, mais ou menos incondicional, a certos códigos políticos, ideológicos, pedagógicos, etc. Pelo contrário, considerando a dimensão e a diversidade da obra, o longo período durante o qual foi produzida, a natureza ético política das suas propostas, o caráter radical de algumas das suas análises, o que seria de estranhar, no plano do estudo e do debate de ideias, seria uma posição de total e irrestrita concordância, ao menos por parte de um leitor exigente, criterioso e intelectualmente maduro.



Livro2.indd 35 30/05/18 10:19

Finalmente, creio ser óbvio para o leitor que não são apenas três, nem especificamente aquelas três que antes enunciei – apenas baseado em motivações pessoais –, as razões para estudar Freire, havendo certamente muitas outras, dependentes de racionais distintos e de agendas e interesses variáveis. Estudar um autor é também partir das razões de cada um para essa escolha e, por outro lado, ir elaborando, no processo, novas razões para prosseguir, ou não, tal estudo. Especialmente quando, como no caso de Freire, a obra pode chegar a ser mais relevante pelas perguntas e pelos problemas que nos coloca do que pelas respostas, ou soluções, que nos fornece.

De qualquer modo, estudar Freire de acordo com a sua própria definição do "ato de estudar" significará ser capaz de o reinventar, de o recriar e de o reescrever, e não de o reproduzir fielmente e acriticamente, com objetivos de socialização conformista ou de doutrinação, ou sob um estilo meramente panegírico e celebratório. Isso seria inconsequente em termos de estudo, contraditório face ao pensamento do autor e, no limite, já um possível sinal do estiolamento da sua obra.

## Referências


BOBBIO, Norberto, 1988. *O futuro da democracia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

DEWEY, John, 2007. *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.

FREIRE, Ana Maria Araújo, 2006. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras.

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

FREIRE, Paulo, 1969. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1975. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

FREIRE, Paulo, 1991. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo, 1993a. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.

FREIRE, Paulo, 1993b. *Política e educação*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo, 1994. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1995. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.

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

FREIRE, Paulo, 1996b. Educação e participação comunitária. *Inovação*, nº 9, p. 305-12.

FREIRE, Paulo, 2000. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp.

FREIRE, Paulo, 2001. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra (1.ª ed. 1975).

FREIRE, Paulo, [1991] 2017. Discurso por ocasião do Doutoramento *honoris causa* que lhe foi outorgado pela Universidade Complutense de Madrid em 16 de dezembro de 1991 (manuscrito). Publicado em *Quaderns d'Educació Contínua*, nº 37.

GADOTTI, Moacir, org. 1996. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez.

GIL, José, 2005. *Portugal, hoje. O medo de existir*. Lisboa: Relógio D´Água.

LIMA, Licínio C. 2013. *Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.

LIMA, Licínio C. & GUIMARÃES, Paula, 2011. *European strategies in lifelong learning: A critical introduction.* Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.

MONCLÚS, Antonio, 1988. *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos*. Barcelona: Editorial Anthropos.

NÓVOA, António, 1998. Paulo Freire (1921-1997): a "inteireza" de um pedagogo utópico. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António, orgs. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, pp. 167-91.

O'CADIZ, Maria P.; WONG, Pia L.; TORRES, Carlos, 1998. *Education and Democracy. Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*. Boulder: Westview Press.

PESSOA, Fernando, 2009. *Mensagem*. Lisboa: Guimarães Editores (1.ª ed. de 1934).

PINTASILGO, Maria de Lourdes, 1998. Prefácio. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António, orgs. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, pp. 9-14.

PINTO, Álvaro Vieira, 2003. *Sete lições sobre educação de adultos*. 13.ª ed. São Paulo: Cortez.

RITZER, George, 1996. *The Mcdonaldization of society*. Califórnia: Pine Forge Press.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. orgs. 2010. *Dicionário Paulo Freire*. 2.ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

TEIXEIRA, Anísio, 1997. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ (1.ª ed. De 1935).

TORRES, Carlos Alberto, 1998. A pedagogia política de Paulo Freire. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António, orgs. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, pp. 151-65.

VIVIANI, Loris, 2011. *La deterninación del mercado: Gelpi y las disonancias en las organizaciones educativas críticas*. Xàtiva: Laboratori d'iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi/Edicions del CREC.




Livro2.indd 36 30/05/18 10:19

Danilo Romeu Streck,
Cheron Zanini Moretti e
Sandro de Castro Pitano

# 3. PAULO FREIRE NA AMÉRICA LATINA
## TAREFAS DAQUELES/AS QUE SE DESLOCAM POR QUE DEVEM

### 1. Sobre andarilhagens e utopias

> *Entre os que andam, viajam e vagam, há os que se deslocam porque querem (turistas, viajantes), os que se deslocam porque creem (os peregrinos, os romeiros), os que se deslocam porque precisam (os migrantes da fome, os exilados) e há os que se deslocam porque devem ("os engajados" - para usar uma palavra cara aos dos anos 1960 - "os comprometidos com o outro, com uma causa")* (BRANDÃO, 2008: 41).

Assim como andarilharam pelo mundo, as ideias e as experiências políticas e educativas de Paulo Freire também realizaram um longo e fecundo percurso. Elas o acompanharam do litoral para o sertão nordestino, chegando ao sul do Brasil. Do seu país de origem, seguiram-no para o Chile, para a Bolívia e, também, para os Estados Unidos da América. Como incansáveis que são, as suas ideias e as suas experiências se alimentaram na África, na Europa e na Oceania. Se por um lado a *andarilhagem* de Paulo Freire se encontra entre as necessidades concretas de seu tempo histórico e o dever político, as suas ideias e as suas experiências nasceram não de "caminhos errantes", mas da sensatez e da humildade de quem lê o mundo. E que ao ler o mundo de maneira crítica e problematizadora nas suas contradições, reconhecendo-se fazedor dele, atuou permanentemente para torná-lo justo.

Na *Pedagogia do oprimido*, Freire (2005, p. 184) diz que "não é possível desenvolvimento das sociedades duais, reflexas, invadidas, dependentes da sociedade metropolitana, pois que são sociedades alienadas, cujo ponto de decisão política, econômica e cultural encontra-se fora delas- na sociedade metropolitana". Nesse sentido, a educação e a pedagogia que contrariam a ordem conservadora e combatem a perspectiva colonializadora abrem possibilidades para uma "descoberta", ainda que tardia, da própria América Latina (BRANDÃO, 2008) e de outros "mundos" localizados ao sul epistêmico. Do contrário, seriam as ideias dessa sociedade invasora preponderantes às nossas, bem como a manutenção de nossa condição de "seres para outro", ou seja, em relação de dependência (FREIRE, 2005).

De um modo geral, o professor e a professora democráticos buscam na história negada, silenciada e/ou esquecida da nossa América, as práticas e os pensamentos pedagógicos autênticos que se encontram em tensão com o "espelho eurocêntrico" (MORETTI e ADAMS, 2011). A perspectiva da imitação baseada no referencial europeu (e, mais recentemente, no modelo estadunidense), sobretudo no campo epistemológico, ronda a nossa história particular. Porém, nessa tensão, a "pedagogia do oprimido" parece ser uma das mais importantes respostas *descoloniais* do conhecimento, do ser e do poder no contexto de *transmodernidade (1) latinoamericana*. Assim, ao invés de continuar buscando nos "nortear", identificado por Freire como ideologia, passamos a "sulear" as ações com/pelos movimentos em que o povo se torna sujeito e a sua cultura de referência se torna a popular.

De acordo com Adams (2010), *sulear* na perspectiva freiriana significa o processo de autonomização através do protagonismo dos colonizados na luta pela emancipação/libertação, assim como significa a construção de paradigmas endógenos, abertos e enraizados nas circunstâncias e na complexidade da própria realidade. *Sulear* não significa, no entanto, negar a modernidade, mas implica assumir as contradições dessa endogenia na realização de "outro mundo" tendo como ponto de partida os 'condenados da terra' (FANON, 1979). *Sulear* é uma daquelas palavras que não encontramos nos dicionários, como destaca Adams (2010), mas que ao expressar a relação entre denúncia-anúncio, "engravidam de mundo". Para além de nos chamar a atenção para nosso pertencimento geográfico, nos desafia a reorientar a ação e o pensamento pedagógico e epistêmico a partir de princípios constitutivos da *nossa americanidade*.



Livro2.indd 37 30/05/18 10:19

Em *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire já constrói uma crítica ao "colonialismo das mentes" ao analisar a situação brasileira desde uma perspectiva histórica. Para ele, "o Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. Foi uma colonização predatória, à base de exploração econômica" (FREIRE, 1976: 67). Os seus intelectuais deram as costas, "introjetando a visão europeia sobre o Brasil como país atrasado" (FREIRE, 1976: 98). O educador retoma essa crítica, especialmente ao tomar contato com a realidade africana. Em *Cartas a Guiné Bissau* (1978) aprofunda a dimensão colonialista da cultura anunciada em a *Pedagogia do oprimido*. Assim, podemos entender que pensar em *América Latina* é pensar o contraditório, a tensão existente no controle epistêmico na Modernidade/ Colonialidade (MIGNOLO, 2007; QUIJANO, 2009) vinculado a uma determinada relação sistema-mundo (colonial-imperial-patriarcal-capitalista).

Buscando afastar-se de uma visão eurocêntrica sobre a América Latina como sendo o lugar puramente do exótico, o cientista político francês Franck Gaudichaud (2010) se utiliza da metáfora do "vulcão latino-americano" para caracterizar o *sul* geográfico (em nosso caso, o "sul epistêmico"). Para tanto, o autor assume como ponto de partida os "magmas de resistência" localizados abaixo do relevo do modelo neoliberal, como possibilidade concreta de ebulições e consequentes erupções coletivas de maiores amplitudes na construção de alternativas.

Nesses "magmas de resistências" encontramos a José Martí, para quem a América Latina é um continente que foi "estancado" por séculos de colonização e dominação. Conta-se que em conversa com um companheiro de luta pela independência de Cuba, em 1895, nas vésperas da guerra na qual morreu, o revolucionário teria sido perguntado se havia uma atmosfera favorável para a insurgência, tendo ele respondido: "Mas você está falando de atmosfera e eu estou falando do subsolo" (STRECK, 2008: 40). A metáfora da erupção faz parte do seu campo conceitual para caracterizar uma força criativa abafada e anulada durante séculos e da qual Paulo Freire e suas "ideias andarilhas" comungam no exercício de denúncia-anúncio.

Se a crítica ao eurocentrismo deve partir daqueles/as que foram declarados como inferiores e incapazes (os demitidos e as demitidas da vida, os esfarrapados e as esfarrapadas do mundo, os condenados e as condenadas da terra), a educação popular e a pedagogia *do* oprimido desestabilizam a ordem das coisas. A crítica na ação ante a realidade que "está sendo" vai possibilitando a transição de "seres para outros" para "seres para sí". Paulo Freire, colocando-se na tradição de José Martí e outros pensadores e educadores que o antecederam, propõe a descolonização das mentes a partir da cultura das margens, das periferias, dos de baixo para "recuperar o recuperável" da modernidade, negando a dominação e a exclusão geradas pela sua imposição. A cultura, antes invadida, é a principal referência no processo de libertação. As mudanças não são apenas de forma, mas essenciais.

Assim, entendemos que um dos principais legados de Paulo Freire está na busca de sua própria reinvenção prática no diálogo teórico, considerando as condições concretas da existência e suas tantas demandas, sobretudo sociais. É nesse sentido que, como grupo de pesquisa (2), buscamos um itinerário do "Freire reinventado" no contexto de *transmodernidade* (DUSSEL, 1993; 2001; 2005) na América Latina. Com isso, apontamos algumas tarefas legadas aos/às que se deslocam porque devem ("os engajados" – para usar uma palavra cara aos dos anos 1960- "os comprometidos com o outro, com uma causa") (BRANDÃO, 2008: 41).

**2. Com Paulo Freire, um novo projeto de libertação**

As tensões entre as resistências, no terreno dos novos movimentos sociais, e as instituições representativas, considerados espaços democráticos por excelência, indicam que a crise atingiu também os espaços de representação política considerados consolidados nas últimas décadas em todo nosso território. A modo de especulação, nosso tempo presente poderá estar sendo testemunho de uma nova era de extremos, parafraseando o historiador



Livro2.indd 38 30/05/18 10:19

inglês (HOBSBAWM, 1995). Porém, já temos elementos suficientes para compreender e afirmar que a crise que vivemos não é apenas econômica, mas civilizacional. São tempos de convergências, porém de crises: a ambiental, a alimentar, a econômica, a política, a social e - por que não? - a epistêmica.

As manifestações massivas a que pudemos assistir no início de nossa década no Chile (2011 e 2012), no México (2012), no Peru (2013) e no Brasil (2013) refletem todas elas, mesmo que de maneira difusa. O primeiro, o terreno das resistências, tem se colocado como força contra-hegemônica frente ao segundo, o espaço das representações políticas, à adaptação de governos sociais-liberais, ou mesmo de governos considerados progressistas e de movimentos sociais tradicionais, à agenda neoliberal que parecia estar superada. Existem hoje traços conjunturais que justificam o renovado interesse acadêmico pela América Latina, embora nosso sistema educacional esteja fortemente ameaçado. Nesse contexto, a atualidade de Paulo Freire é inquestionável e a sua reinvenção reveste-se de urgência.

As raízes dos problemas sociais, políticos e econômicos latino-americanos encontram explicações e interpretações nos mais de 500 anos de relações de subordinações e feridas abertas com o colonialismo europeu, coexistentes às lutas políticas de emancipação (MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2009) e experiências de resistência. As desigualdades que se constituíram neste processo também se deram através de práticas pedagógicas e de concepções epistemológicas, sob a mesma lógica de imposição e hierarquização racial/étnica e de classe, como padrão de *saber*, *ser* e *poder* que opera tanto nos planos materiais como subjetivos da existência social cotidiana (QUIJANO, 2009). Tudo isso ratifica o impacto colonial sobre a América Latina, reproduzindo a submissão e consolidando dependências de muitas ordens, dentre elas, a epistêmica.

No artigo "Descobrimento da América" (1992), escrito por Paulo Freire quando do quinto centenário da invasão colonial-imperial, o andarilho da utopia foi taxativo: "O passado não se muda"! E, perguntado sobre o que tinha a dizer em relação ao descobrimento, afirmou: "Não penso nada sobre descobrimento porque o que houve foi conquista" e que a invasão não deveria ser "amaciada" na história a tal ponto de ser vista como um presente civilizatório do Velho Mundo. A obra freiriana possui um itinerário de "dever" e de "necessidade" encarnado na denúncia da desumanização e no anúncio da humanização apesar do poder que se estendeu para além do domínio territorial. Em *Pedagogia do oprimido* ao explicar a teoria da ação cultural que se desenvolve na matriz antidialógica, dominadora, identifica a divisão para a manutenção da opressão, a manipulação, a invasão cultural e a conquista como sendo características inerentes de uma lógica colonialista. "Todo ato de conquista implica um sujeito que conquista e um objeto que é conquistado" (FREIRE, 2005: 157). Mais que um desejo, sendo uma necessidade, a conquista acompanha a morte da admiração do mundo pelo conquistado. Logo, o mundo não poder ser problematizado. Em sua alienação, os homens e as mulheres são transformados em meros espectadores/as, são feitos massa- "massas alienadas". Assim, o conquistador não pode aproximar-se dos conquistados pela comunicação, mas por depósitos de mitos indispensáveis à manutenção do seu *status quo* (FREIRE, 2005).

Para a América Latina a colonialidade, ou colonialismo interno, ou universalismo europeu excludente, significou o mesmo que "ser estrangeiro na própria terra". Daí que um projeto de libertação, segundo Freire, se realize com o outro, no e com o mundo, tendo a emancipação como razão libertadora na medida em que se desvela o eurocentrismo da razão ilustrada, assim como quando se define a "falácia desenvolvimentista" do processo de modernização hegemônico. (MORETTI, 2014; FREIRE, 2005). A "ocupação" das dimensões históricas e culturais dos nossos povos significou, em boa parte, a autorização das mais variadas formas de violência dentre elas, a epistêmica.

O peruano Aníbal Quijano (2005) compreende que a América Latina não pode ser entendida sem e inversão do "espelho eurocêntrico". Desta perspectiva, os marcos da modernidade europeia e a centralidade do Velho Mundo na escrita da História Mundial fazem sentido para o conjunto de dominadores e não de dominados. Até 1492 não houve empiricamente a grande narrativa da História (DUSSEL, 2005), mas está se dá a partir da invasão da América.



Livro2.indd 39 30/05/18 10:19

Portanto, compreender que o colonialismo também se fez dominação através da "noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido" (SANTOS, 2010: 15), ou seja, também como imposição epistemológica, significa reconhecer que este processo hierarquizou os conhecimentos, os seres e os poderes (QUIJANO, 2005) e estabeleceu monoculturas e não ecologias (SANTOS, 2010). Para Dussel (2005), essa violência é justificada pelo mito civilizacional. Na *Pedagogia do oprimido*, Freire destaca alguns dos mitos indispensáveis para a manutenção da dominação do conquistador: o mito de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade; o mito do direito de todos à educação; o mito da igualdade de classe, incluindo a ideia de que as classes opressoras são heroínas porque supostamente são "mantenedoras da ordem que encarna a 'civilização ocidental e cristã' que elas defendem contra a 'barbárie materialista'" (FREIRE, 2005: 159); o mito da caridade e da generosidade das elites; o mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus; o mito da propriedade privada como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana desde que "pessoas humanas sejam apenas os opressores" (FREIRE, 2005: 159); o mito da operosidade dos opressores e da preguiça e desonestidade dos oprimidos. E, por fim, "o mito da inferioridade 'ontológica' destes e da superioridade daqueles" (FREIRE, 2005: 160). Paulo Freire está fortemente identificado com as discussões de Albert Memmi. Ele é consciente que os conteúdos e os métodos da conquista variam de acordo com o tempo e as contingências históricas, porém adverte quanto ao que não varia nesse processo, "enquanto houver elite dominadora, é esta ânsia necrófila de oprimir" (FREIRE, 2005: 160).

Com base nesse conjunto de argumentações, elencamos a seguir alguns aspectos que consideramos frutíferos para avançar no projeto da descolonização latino-americana e nos quais as andarilhagens de Paulo Freire, entre práticas e ideias, podem servir como inspiração para reinventar práticas e teorias. De nossa parte, como Grupo de Pesquisa, conhecemos mais sobre nossa própria história ao ler o educador da libertação com as lentes da descolonialidade crítica do conhecimento, do ser e do poder.

**2.1. A América Latina como lugar de produção teórica**

Como resultado do encontro violento entre civilizações e a partir de suas necessidades, a América Latina ofereceu-nos respostas *descoloniais* aos problemas comuns às suas nações. Entre elas estão, por exemplo: a teologia da libertação, a teoria da dependência, o teatro do oprimido, a educação popular, a pesquisa ação participante e a pedagogia do oprimido. São respostas, no campo epistêmico, originadas de práticas de resistência ao pensamento hegemônico que comungam algumas características.

Uma das características comuns nessas práticas é a mudança do lugar de onde se faz a leitura do mundo e de onde se busca a força capaz de dinamizar transformações. A teologia da libertação passou a ler a Bíblia como um grande relato de libertação do povo, no qual o Deus do êxodo da escravidão do Egito continua acompanhando o seu povo, e Cristo, como diria Paulo Freire, se torna o companheiro que acompanha o povo oprimido que busca já na imanência do cotidiano os sinais de transcendência anunciados. A pesquisa ação participante reconhece que nas comunidades onde se faz a pesquisa existe um conhecimento acumulado; mais do que isso, transforma os "objetos" de pesquisa em coprodutores de conhecimento. A pedagogia do oprimido é a versão pedagógica deste movimento que torna o oprimido o sujeito de sua pedagogia, um sujeito plural, transpassado pelas contradições da sociedade da qual é parte, mas em cuja fraqueza paradoxalmente se encontra a força capaz de mobilizar uma educação libertadora.

Outra característica é a vigilância para não se separar teoria e prática, mantendo-as em permanente tensão. Os livros de Paulo Freire expressam bem essa tensão uma vez que em boa medida são a objetivação de sua prática refletida. Ele expressa isso nas "Primeiras palavras" de *Pedagogia do oprimido:*

> *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 vêm juntando às que fizemos no Brasil, nos vários setores em que tivemos oportunidade de exercer atividades educativas* (FREIRE, 2005: 23).



Livro2.indd 40 30/05/18 10:19

Chama atenção neste parágrafo a afirmação de que ele entende "as páginas que se seguem como uma "introdução à '*Pedagogia do oprimido*'". Pode-se pressupor que estas páginas que se seguem dizem respeito ao livro todo, com o que ele manifesta a sua intenção de posicionar a obra como um momento dentro de um amplo escopo histórico e de práticas. Há uma visão quase profética do caráter seminal que *Pedagogia do oprimido* foi adquirindo e confirmando ao longo de meio século de sua existência. Enquanto uma introdução, ele serviu como porta de entrada para um sem número de experiências em muitos lugares na América Latina e no mundo, muitas das quais igualmente se transformaram em livros. Isso também se concretizou na própria pedagogia de Paulo Freire, onde a pedagogia do oprimido foi se alongando em pedagogia da esperança, da indignação, da autonomia, da tolerância, entre outras. Com isso, Paulo Freire testemunha como a teoria, enquanto parceira da prática, tem um dinamismo histórico que, se não respeitado, transforma as melhores teorias em dogmas e com isso perde a sua capacidade de captar os *inéditos viáveis* que continuam acontecendo na história.

**2.2. O sul como resposta a um mesmo problema**

O *sul* refere-se ao conjunto de alternativas teórico-metodológicas produzidas como resposta para a supressão e a domesticação de conhecimentos e saberes pela norma epistemológica dominante. O *sul* não apenas valoriza saberes/conhecimentos que resistiram nesse processo como permite a investigação das condições de diálogos horizontais entre saberes. Compreende-se o *sul* como sendo sinônimo de educação popular e as suas pedagogias do oprimido, por encontrarem raízes comuns nos problemas fundacionais e inventados com a ideia de América Latina. Este *sul* tensiona a dominação eurocêntrica no campo da teoria do conhecimento que tende a silenciar os setores subalternizados pela epistemologia dominante, que se traduz na ideia de "mutismo" das gentes.

Este *sul* revelou uma diversidade e multiplicidade de rostos que no tempo da escrita e publicação de *Pedagogia do oprimido* estavam irrompendo e, desde então, entre idas e vindas, foram se constituindo como sujeitos no cenário social e político. A longa nota de rodapé na página inicial do primeiro capítulo de *Pedagogia do oprimido* precisa ser aqui lembrada. Nesta nota Paulo Freire se refere aos "movimentos de rebelião" no "mundo atual" que "manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo" (FREIRE, 2005). Ele faz referência especial aos movimentos dos jovens que denunciavam a civilização do consumo, a rigidez na relação professor-aluno nas universidades, a burocracia de todos os matizes, etc. Ele termina a nota com a frase: "Todos esses movimentos refletem o sentido mais antropológico que antropocêntrico de nossa época" (FREIRE, 2005: 31) (3).

Ao acompanhar a obra de Paulo Freire podemos ver como este *sul* vai se fazendo global. Sua referência inicial são as experiências nas periferias e nos mangues de Recife, mas em seguida se estende para todo o Nordeste brasileiro. A experiência pioneira de alfabetização em Angicos, no Rio Grande do Norte, pode ser vista como um marco de constituição de um *sul* nacional em seu trabalho. Desde este lugar, os círculos de cultura – apesar de sua curta existência – ganharam expressão em todos os estados. Só em Porto Alegre (Brasil), neste curto espaço de tempo, foram organizados 200 círculos de cultura (4).

Paulo Freire vai encontrar este *sul* no Chile, depois nos Estados Unidos, na Europa, na África; enfim, em todos os lugares de sua andarilhagem onde a marginalidade imposta proíbe a pessoa de *ser mais*. Ele explica:

> *Se então a marginalidade não é uma opção, os chamados marginais foram expulsos. Objetos, portanto, de uma violência. Na verdade, violentados, não se acham porém "fora de". Encontram-se dentro da realidade social, como grupos ou classes dominadas, em relação de dependência com a classe dominante* (FREIRE, 1977: 47).

A atualidade de *Pedagogia do oprimido* tem muito a ver com a sua vocação de identificar e denunciar o *sul* que, conforme argumentamos antes, é ao mesmo tempo o lugar da criatividade transformadora.



Livro2.indd 41 30/05/18 10:19

### 2.3. A produção de um conhecimento próprio e a busca de uma memória pedagógica dos oprimidos

A presença vigorosa e atual do pensamento e das ideias *freirianas* nos permite apontar a possibilidade de *descolonialidade*, ou seja, a "tensão dialética entre a colonialidade e as resistências à sua imposição; um caminho na superação das intencionalidades colonizadoras das epistemologias tradicionais" (MORETTI; ADAMS, 2011: 460) bancárias. Tal perspectiva implica resistir às interpretações sobre os fenômenos sociais organizadas a partir de espaços e tempos impostos pelos parâmetros da lógica colonial. E também na perspectiva de identificar sujeitos em nossa história que estiveram preocupados com processos de libertação e com a produção de um conhecimento próprio. Estas resistências podem oferecer elementos ou condições para descompor processos internos da dominação e sua fixação pelo socialmente estabelecido.

Na introdução ao livro *Fontes da Pedagogia Latino-americana: uma antologia*, organizado por Danilo R. Streck (2010), uma das constatações que se apresenta, junto com o professor Telmo Adams (5), era a de que há, no pensamento pedagógico latino-americano, aqueles e aquelas que marcaram sua posição por uma educação libertadora engajada nesse movimento endógeno, autêntico das jovens nações que tentavam superar as dependências econômicas e políticas e os modelos educativos copiados dos países colonizadores. Entre estes, se encontram Simón Rodríguez (1771-1854), Simón Bolívar (1783-1830), José Martí (1853-1895) e José Carlos Mariátegui (1894-1930) - as vozes das mulheres continuam silenciadas (6). Mas também houve aqueles que assumiram posturas eurocêntricas como Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) que defendeu a generalização da escolarização, assimilando o modelo de modernização conservadora com fins de branqueamento e desenvolvimento da Argentina (Streck; Adams; Moretti, 2010). Este é um exemplo de como a trajetória e a memória pedagógica na América Latina está repleta de contradições. A presença reinventada de Freire nos desafia a buscar na memória pedagógica, desde Simón Rodriguez, José Martí e muitos/a outros/as, elementos para a permanente reconstrução da educação entre as velhas e novas formas de opressão, em especial, às das mulheres.

## 3. Algumas tarefas

Este permanente movimento entre as ideias libertadoras de Paulo Freire e a América Latina, aponta para alguns *desafios* ou *tarefas* (STRECK; et al, 2010) que, como podemos observar no desenvolvimento dessa argumentação, está para além de uma questão identitária ou mesmo de determinação geográfica. Quais seriam elas?

Uma primeira tarefa seria *debruçar-se sobre a realidade latino-americana*, o que implica buscar na sua própria história interpretações, explicações, ações para as transformações ainda necessárias: a América Latina não foi descoberta - nos apoiaríamos nos vencedores, na história hegemônica; a América Latina foi inventada - nossos referentes modernos estão na invasão cultural implicada na Conquista. Paulo Freire pode nos ajudar a "pensar" as transições que continuam acontecendo neste subcontinente. Em seu tempo, ele reconhece a modernização tecnológica em curso, a tentativa de superar "estruturas tradicionais por estruturas modernizando-se", a emersão das massas populares. "Nada disso, porém, se deu nem poderia dar-se no ar" (FREIRE, 1977: 119). Há, segundo ele, o desafio de compreender esta realidade em um contexto social, político e econômico maior.

Segue-se daí que outra tarefa seria a de *buscar a tomada de consciência crítica sobre o tipo de inserção que coube à América Latina no processo de ocidentalização e modernização através da educação*. Esta tarefa reveste-se de especial interesse quando no mundo acadêmico se coloca a internacionalização como uma das prioridades. Dentro da herança colonial denunciada por Paulo Freire esta internacionalização pode traduzir-se em novas versões de dominação, servindo para formar quadros que são, segundo ele, "puras metástases" das elites externas que representam interesses econômicos imperialista (FREIRE, 1977: 119).



Livro2.indd 42 30/05/18 10:19

Temos na vida e obra de Freire o testemunho de construção de um mundo solidário e ecumênico, expresso na afirmação de "unidade na diversidade". Ele não abdica da visão de uma realidade global, advogando um cosmopolitanismo pluricêntrico que dê conta da diversidade das expressões de vida e de formas de organização social. Este mundo não existe pronto em algum lugar, mas se constrói através da ética universal do ser (tornar-se) humano no contexto maior de respeito à vida.

Destacamos ainda a tarefa de desenvolver uma pedagogia libertadora, entendida como ação transformadora das condições que obstaculizam a possibilidade de *ser mais*. (STRECK; et al, 2010). Depois de 50 anos da *Pedagogia do oprimido* talvez fosse até mais apropriado falar em pedagogias libertadoras, aquelas que se desenvolvem sempre que homens e mulheres, "desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema" (FREIRE, 2005: 31) Os dramas da hora atual são outros em diferentes lugares deste vasto mundo, mas Paulo Freire nos ensina que, em virtude da incompletude humana, a humanização jamais será uma tarefa concluída. Nas sábias palavras de Pepe Mujica em referência à nova onda conservadora na América Latina e no mundo, também nunca se é completamente derrotado porque jamais haverá vitória definitiva (7).

Todas essas tarefas revelam a necessária referência em Paulo Freire, um crítico radical do projeto de desenvolvimento conservador que busca uma forma de "humanização no capitalismo" ao invés da transformação radical. Para Freire, a *humanização* (libertação autêntica) é práxis e isso implica a ação e a reflexão dos homens e das mulheres sobre o mundo para transformá-lo. É muito interessante pensar que enquanto Freire, internacionalmente igualava o ato de educar ao ato de libertação das opressões, os direitos humanos assumiam o compromisso de defender a vida daqueles e daquelas que lutavam, no Brasil, pela redemocratização. "Não creio em nenhuma busca, bem como em nenhuma luta pela igualdade de direitos, em prol da superação das injustiças que não se funde no respeito à vocação para a humanização" (FREIRE, 2003: 193).

A humanização é, para ele, sempre processo, devir (permanência), na ruptura com as amarras econômicas, políticas, ideológicas que nos estão condenando à desumanização. Humanização se dá no reconhecimento do homem e da mulher como seres inacabados/inconclusos e, por isso, históricos. "Ser humano" é um direito! Homens e mulheres devem compartilhar irrestritamente os bens materiais que garantam a sua existência, os bens políticos que garantam a sua participação dos bens simbólicos e culturais que garantam a tomada de consciência de si no/com o mundo. *Ser mais* do que se está sendo. (N-S; Superior-Inferior; Ser mais-Ser menos; Civilização-Barbárie...).

Cabe reafirmar que na América Latina (8) o Pachacuti, o mundo ao revés, nosso sul, de acordo com o pensamento crítico andino de Felipe Guamán Poma de Ayala - exemplo de conciliação e de resistência como manhas necessárias à imposição do conhecimento eurocêntrico e sua invasão cultural - é parte de um processo histórico compreendido pelo encontro de forças antagônicas, o que implica na hegemonia de uma sobre a outra, mas que ao mesmo tempo gera alternativas contra-hegemônicas importantes como resposta à colonialidade do conhecimento. (MORETTI; ADAMS, 2011).

Portanto, considerar a pedagogia do oprimido como centro, como referência fundante para uma perspectiva descolonial nos parece muito atual e promissor. Os episódios de resistência à sua presença histórica protagonizados por alguns grupos, no Brasil (Basta de Paulo Freire nas escolas e de doutrinação marxista) demonstram que a relação educação-política (conscientização) está viva. Eles nos permitem compreender que continua vigente a tarefa de transformar essa pedagogia em projeto coletivo enquanto obra de todos aqueles e aquelas que lutam juntos pela libertação!

Esse sistema-mundo (da modernidade/colonialidade) não tem medo de quem tem fome, tem medo de quem pensa. E de quem pode dizer o que pensa, como bem captou Ernani Maria Fiori no prefácio à *Pedagogia do oprimido* que intitulou "Aprender a dizer a sua palavra". É a palavra que serve "para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar a sua história" (FREIRE, 2005: 12).



Livro2.indd 43 30/05/18 10:19

## 4. Considerações finais

Paulo Freire imprimiu um movimento de *andarilhagem planetária* em resposta às demandas que enfrentou, tanto as que lhe foram impostas (exílio) como aquelas que ele espontaneamente assumiu. Os pontos de partida e de chegada, em sua última parada, foram os mesmos – o Brasil, cujo contexto desigual e opressor despertou a sua leitura crítica de mundo. Leitura enriquecida e aprofundada em meio a estudos e experiências junto a outros tantos contextos com os quais construiu e reconstruiu saberes. Com Freire, consideramos possível delinear caminhos capazes de conduzir à ruptura com a opressão que caracteriza as sociedades latino-americanas, moldadas pela herança colonial.

A pedagogia do oprimido permite elaborar respostas radicais, assentadas em princípios como a solidariedade e a participação, comuns em nossas sociedades originárias. Cabe resgatá-los, invertendo a lógica autoritária do colonialismo eurocêntrico e da epistemologia clássica, expoentes marcantes da história de dominação latino-americana.

Salientamos um conjunto de elementos capazes de contribuir para fundamentar e fazer avançar um projeto libertador para a América Latina. Neles, a presença de Paulo Freire se destaca, como a produção crítica de conhecimento, o tensionamento de realidade pela postura denunciante-anunciante, a reinterpretação de verdades impostas pelo colonialismo e o movimento permanente e construtivo da educação diante das condições sociais vivenciadas. Como consequência, apontamos algumas tarefas vinculadas à busca pela autonomia interpretativa dos povos latino-americanos diante da sua história. Intuindo, a partir dela, a consolidação processual de uma consciência crítica, com uma pedagogia libertadora que a sustente de forma permanente.

Transformada em projeto coletivo, essa pedagogia libertadora ratifica em seus princípios epistemológicos, políticos e sociais a tese de que denúncia e anúncio se fazem, concretamente, pelos próprios sujeitos e em meio à sua realidade. O espelho necessita ser transformado, passando a refletir as contradições denunciadas e o conjunto de processos que integram o projeto que anuncia a libertação. *Pedagogia do oprimido* é um ponto de virada nessa transformação não tanto porque denuncia as entranhas de uma educação que oprime, mas porque anuncia uma outra educação possível. Nessas cinco décadas, seu legado é prático-teórico. Para nosso grupo de pesquisadores/as, é um legado epistemológico dentro de um contexto de transmodernidade, de mais de cinco séculos de resistência e re-existência.

### Notas

(1). O principal referente para a compreensão desse conceito é o filósofo da libertação Enrique Dussel (2001). A partir de sua leitura e interpretação, a entendemos como sendo um projeto utópico de superação da modernidade eurocêntrica, bem como respostas críticas que partem das culturas, dos lugares e dos sujeitos subalternos dos povos colonizados pelo mundo.

(2). Reflexões realizadas junto ao Grupo de Pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania, coordenado pelo professor Dr. Danilo Romeu Streck na linha de pesquisa Educação, Desenvolvimento e Tecnologias no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS através do estudo sobre as "fontes da pedagogia latino-americana" parte de estudos de Pós-Doutorado de Cheron Zanini Moretti (Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC; bolsista PDJ-CNPq) e "articulações teóricas e metodológicas de Paulo Freire" de Sandro de Castro Pitano (Universidade Federal de Pelotas/UFPel; bolsista PNDP-CAPES).

(3). Não há na nota referência explícita ao movimento das mulheres e o livro revela uma linguagem machista, posteriormente reconhecida pelo próprio Freire. Pode-se subentender, no entanto, que ao referir "todos esses movimentos" (de rebelião) Paulo Freire estava muito atento a outros movimentos, como o movimento negro, o movimento de povos indígenas e não por último os movimentos anticoloniais na África.

(4). Em todo estado do Rio Grande do Sul (Brasil), estima-se que existiam aproximadamente 600 círculos de cultura em funcionamento. Podemos chegar a essas conclusões a partir do depoimento do educador popular Balduíno A. Andreola ao nosso Grupo de Pesquisa, em 2016, sobre a presença de Paulo Freire em diferentes circunstâncias em nosso estado. Além disso, um relatório de pesquisa por ele realizado, em 1995, oferece mais informações sobre a existência e funcionamento dos círculos, bem como as relações de poder estabelecidos nas instâncias de governo do Estado do Rio Grande do Sul e da Prefeitura de Porto Alegre. ANDREOLA, Balduíno Antonio. O Instituto de Cultura



Livro2.indd 44 30/05/18 10:19

Popular no Rio Grande do Sul: história, influência e desdobramentos. Porto Alegre: CNPq-INEP-FAPERGRS, 1995.
(5). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, ele compõe o grupo de pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania; tem-se dedicado a pesquisar processos participativos em educação, sobretudo em experiências na economia solidária.
(6). No campo da história da educação popular há de se pesquisar e conhecer as práticas-teorias das mulheres. Mesmo na Pedagogia do oprimido, são poucas as mulheres citadas como referências. Aparecem em notas de rodapé: Rosa de Luxembrugo (na introdução para mencionar que o educador radical não teme o povo, não teme o diálogo que resulta o crescente saber de educador-educando), Simone de Beauvoir (quando fala sobre a educação bancária e a ideia dos opressores de transformarem a mentalidade do oprimido e não a sua situação) e Maria Edy Pereira (quando explica a investigação temática- conhecer "com" ele, o educando, a realidade que o desafia).
(7). Em palestra proferida no XXXI Congresso da ALAS (Associação Latino-Americana de Sociologia), em Montevidéu, em dezembro de 2017.
(8). O texto em que mais Paulo Freire fala sobre América Latina "O papel educativo das igrejas na AL" que está em "Ação cultural para a liberdade (1971).

## Referências


ADAMS, Telmo, 2008. *Sulear.* In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. orgs. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 385-387.

ANDREOLA, Balduíno Antonio, 1988. Cultura e educação popular nos anos sessenta no Rio Grande do Sul. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, p. 39-48, jul/dez.

ANDREOLA, Balduíno Antonio, 1995. *O Instituto de Cultura Popular no Rio Grande do Sul*: História, influência e desdobramentos. Porto Alegre: CNPq-INEP-FAPERGRS.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. 2006. *Pesquisa participante: o saber da partilha*. São Paulo: Ideias e Letras.

DUSSEL, Enrique, 2005. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo, org. *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 55-77.

DUSSEL, Enrique, 2001. *Hacía una filosofía crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

DUSSEL, Enrique, 1993. *1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

FREIRE, Paulo, 2005. *Pedagogia do oprimido*. 41ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 2000. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

FREIRE, Paulo, 1996a. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 15ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1976. *Educação como prática da liberdade*. 22ª ed., São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1994. *Pedagogia da Esperança*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1977. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1978. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GAUDICHAUD, Franck, 2010. *El volcán latino-americano: Izquierdas, movimientos sociales y neoliberalismo al sur del Río Bravo . Balance de una década de luchas: 1999-2009*. Paris: Edición Textuel.

HOBSBAWM, Eric, 1995. *Era dos Extremos: o breve século XX*. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras.

LANDER, Edgardo, 2005. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 21-53.

MIGNOLO, Walter D. 2007. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: GEdisa.

MORETTI, Cheron Z. 2014. *Nosso norte é o sul: colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência na América Latina*. Teses de Doutorado. São Leopoldo, Unisinos, 173 p.

MORETTI, Cheron Z; ADAMS, Telmo, 2017. Mediações Pedagógicas e (Des)Colonialidade: a contribuição de Fanon, Fals Borda e Freire. In: ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo R. MORETTI, Cheron Z. (Orgs.). *Pesquisa-Educação: mediações para a transformação social.* Curitiba: Appris, pp. 195-208.

MORETTI, Cheron Z; ADAMS, Telmo, 2017a. Mediações educativas e pedagógicas: uma leitura desde a pedagogia do oprimido. In: ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo R. MORETTI, Cheron Z. (Orgs.). *Pesquisa-Educação: mediações para a transformação social*. Curitiba: Appris. pp. 209-220.

MORETTI, Cheron Z; ADAMS, Telmo, 2011. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do *sul.* In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011.

MORETTI, Cheron Z; ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo R., 2013. Utopia Cosmopolita na perspectiva do Sul: "escavando" uma pedagogia emancipadora. In: SOTOMAYOR, Eduardo E. Parrilla (Comp.). *La utopia posible: reflexiones y acercamientos III. América Latina*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey – ITESM, pp. 374-398.




Livro2.indd 45 30/05/18 10:19

QUIJANO, Aníbal, 2009. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul.* Coimbra: Edições Almedina, pp.73-117.

MENESES, Maria Paula, 2005. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo, org. *A colonialidade do saber:* Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, pp.227-278.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.), 2010. *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez.

STRECK, Danilo R. 2008. *José Martí & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. orgs, 2008. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini, 2010. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo Romeu. *Fontes da Pedagogia Latino-Americana.* Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp.19-35.

WEINBERG, Gregorio, 1986. *Modelos Educativos en la historia de América Latina.* Buenos Aires: A-Z Editora.

ZEA, Leopoldo, org, 1986. *La latinidad y su sentido en América Latina*. México: Universidad Autónoma de México.



Livro2.indd 46 30/05/18 10:19

Luiza Cortesão

# 4. CONTRA O DESPERDÍCIO DO CONHECIMENTO

## PAULO FREIRE ONTEM E HOJE

Tomando alguns aspetos da obra de Paulo Freire como pretexto, com o presente trabalho pretende-se contribuir para que se contrarie uma tendência que, infelizmente, existe na atualidade, e da qual resulta um grande "desperdício de experiência" e de conhecimento. Trata-se, no presente caso, do desperdício decorrente do frequente não reconhecimento e do não recurso a contributos de Freire, quando se procuram enfrentar alguns dos problemas atualmente existentes no campo socioeducativo. Salienta-se, a este propósito, quanto se verificaram convergências de trabalhos de Freire com produções de outros autores contemporâneos e quanto as suas contribuições foram, posteriormente, retomadas, analisadas e desenvolvidas por outros, fato que evidencia ainda mais o seu inegável valor. De entre estas contribuições irá salientar-se, a título de exemplo, a forma como trabalhou o conceito de cultura, na relação desta com a aprendizagem e conscientização, portanto a politicidade da educação e a possibilidade atual de existência de práticas educativas empoderadoras e/ou domesticadoras.

Todos os que têm algum contacto com a obra de Paulo Freire certamente reconhecerão que, quer os conceitos que ele foi criando, quer o trabalho de intervenção que, corajosamente, foi desenvolvendo durante a sua vida, tudo foi sempre concebido e praticado num coerente compromisso e envolvimento da educação com questões de natureza sociopolítica (TORRES, 2014). Também é forçoso reconhecer que estes compromissos se estruturaram a partir da interação de saberes de diferentes campos em que, criativamente, ele se movimentava tais como o da prática educativa, da política, da sociologia, da antropologia, da filosofia e da educação. Conceitos como o de "ensino bancário" ou de "conscientização", projetos alicerceados e concebidos numa atenção e valorização de culturas minoritárias, buscando "inéditos viáveis", continuam, ainda hoje, a ser de uma frescura, de uma originalidade e sobretudo de uma atualidade verdadeiramente surpreendentes.

Melancolicamente, porém, é-se forçado a reconhecer que, num inaceitável desperdício de conhecimento e "desperdício de experiência" (SANTOS, 2000), com enorme frequência, muitos continuam a não questionar decisões e práticas educativas habituais, muitos continuam a não enriquecer o seu trabalho com diferentes contributos a que poderiam recorrer e que constam da obra de Freire.

É no sentido de procurar contribuir para que diminua o referido desperdício que se irá recordar alguns destes contributos. Irá sublinhar-se como muitos trabalhos de autores bem mais recentes retomam e/ou convergem com ideias e propostas que constam do seu trabalho e como estas continuam importantes para se poderem desenvolver iniciativas que procurem enfrentar problemas sociais e educativos que permanecem nas sociedades de hoje. Justifica-se, assim, que, mais uma vez, relacionando o vasto legado de Freire com contextos e problemas atuais, se procure convidar quem trabalha em educação a, não desperdiçar o estimulante manancial de saberes que lhes é oferecido pela sua obra.

A importância de interpretar dados resultantes de uma leitura crítica de características, problemas e potencialidades do contexto em que se trabalha, (reflexão que poderá originar práticas implicadas e contribuir para que o trabalho educativo seja significativo), o respeito por diferentes culturas, a importância de estar alertado para a natureza política de toda a decisão em educação, conceitos como o de conscientização e de inédito viável, são alguns dos aspetos que serão, adiante discutidos e cruzados com questões e conceitos propostos, mais recentemente, por outros autores.



Livro2.indd 47 30/05/18 10:19

## 1. Importância para a educação e educadores do conhecimento do contexto em que se trabalha

Será de começar por recordar quanto Paulo Freire defendeu, por vezes em condições bem difíceis, que só quando um educador consegue conhecer, quando pode embeber-se de características socioculturais e interesses da população com que se trabalha, só então lhe será possível conceber situações de formação realmente válidas e, nelas, produzir materiais adequados. Recorde-se, por exemplo, que na preparação da conhecida e interessantíssima experiência que realizou em Angicos e que adiante se voltará a referir (LYRA, 1996), Freire e seus colaboradores observaram, conversaram, participaram em atividades, identificando assim hábitos, problemas, saberes daquela população. Foi esta fase prévia de trabalho de pesquisa de carácter antropológico que lhes permitiu identificar "temas geradores" e "palavras geradoras" e, com eles, conceber materiais e metodologias adequadas e significativas para aqueles adultos que, deste modo, se alfabetizaram (e conscientizaram) em 40 horas. E, sublinhe-se, a experiência de Angicos aconteceu ainda em I963.

Hoje é já reconhecida por muitos que daqueles que trabalham na concepção de currículos ou mesmo de simples planos educativos, a importância, para a formação de professores, de conhecer, procurar descodificar dados relativos à população com que se vai trabalhar. É neste quadro que se irão referir, a título de ilustração, alguns daqueles dados que se considera poder revelar-se importantes para reflexão na construção de um professor como ator socioeducativo responsável. Serão eles que servirão de pretexto para dar início à discussão.

## 2. Alguns dados que poderão estimular um professor a questionar a sua prática

Dados de 2014 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que a população não alfabetizada do Brasil caiu 4,3% em 14 anos. Segundo eles uma grande mudança aconteceu nos valores de alfabetização relativos a alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos que, segundo dados disponíveis, em 2014, era de 8,3 (http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html). Este valor parece ser surpreendentemente bom. Para mais os dados registados em sucessivos censos evidenciam que, relativamente a esta questão, tem havido no Brasil, um claro progresso.

Também em Portugal se verificaram progressos neste campo: o número oficial de analfabetos com idade superior a 14 anos (que é sempre superior ao que tem lugar entre os que têm entre 10 e 14 anos) era em Portugal e segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE) de 5,2%, em 2011. E é importante salientar que este valor também tem vindo a diminuir.

Sabendo quanto é importante ser alfabetizado quando se vive em sociedades que estão organizadas num quadro de modernidade e/ou de modernidade tardia, os dados atrás apontados, poderão, em princípio, ser lidos como bastante confortáveis. Poderiam ser mesmo considerados como tranquilizantes. Porém, alerta-se para quanto é importante tentar obter e interpretar outros dados que poderão ser significativos, e que, eventualmente, podem estar ocultos nos próprios valores que acima se apresentaram. É que, como diria Sedas Nunes, conscientes da complexidade que sempre estrutura contextos sociais e educativos, é obrigação, daqueles que se preocupam com problemas neste campo, tentar "ver para além das fachadas" (NUNES, 1982). Com esta preocupação é de recordar como, nestes números, poderão estar ocultos alguns problemas que é crucial analisar. Por exemplo, se se observar, com um pouco mais de cuidado, elementos que constam destes mesmos censos, ou realizados em anos próximos, poderá verificar-se que, em ambos os casos, esses valores que indicam os não alfabetizados se distribuem na população brasileira (e não só) de modo que suscitam muitas interrogações. Um professor pode ver então, que a distribuição da incidência do analfabetismo está em forte relação com as diferentes regiões do país, com a cor/raça e com o facto de os jovens viverem numa zona rural ou urbana. Por exemplo, segundo o Anuário Brasileiro de Educação de 2012, enquanto que a taxa de analfabetismo



Livro2.indd 48 30/05/18 10:19

no Rio Grande do Norte era de 26,9, no Paraná, este valor, era de 4,9%. Segundo o IBGE (2014), em 2013, a percentagem de analfabetismo das pessoas negras ou pardas com 15 ou mais anos de idade era de 11,5, enquanto que a dos brancos da mesma idade era 5,2. Em 2013, ainda segundo o IBGE (2014), a taxa de analfabetismo de pessoas de zonas urbanas era de 6,4, enquanto que a de zona rural era de 20,8. Um outro dado aponta ainda para números também muito perturbadores: os diferentes indicadores de sucesso aparecem com valores muito diferentes, consoante são relativos a alunos que estudam numa escola particular ou numa escola da rede pública.

Estes dados, no seu conjunto, facilmente mostram a qualquer professor que, na verdade, se o insucesso escolar está a diminuir, se o acesso às escolas vai acontecendo de forma cada vez mais abrangente, a verdade também é que o sucesso educativo continua a ter lugar de um modo muito desigual e injusto. Injusto porque, como se pode ver nos valores anteriormente referidos, ser-se branco ou amarelo, em termos de possibilidade de se ser alfabetizado, irá ter significados bem diferentes de se ser pardo, negro ou indígena; injusto porque tudo aponta para que viver num meio rural diminui a probabilidade de aprender a ler, a escrever e a usufruir do desenvolvimento possível de conseguir através desta aprendizagem; injusto porque, tal como está atualmente, o panorama social e escolar português e brasileiro, ter ou não ter condições econômicas confortáveis de que depende frequentar, ou não, o ensino privado, parece pesar fortemente na possibilidade de se ter (ou não) sucesso no percurso escolar. Este tipo de dados não pode deixar de perturbar um professor. Não pode deixar de o estimular a questionar. Será que não o deve também indignar?

Esta indignação que hoje devemos sentir pode dizer-se que é estruturante de toda a obra de Paulo Freire. Por exemplo, na *Pedagogia da autonomia*, numa frase muito coerente com a sua posição política e que sintetiza muito do que foi fazendo ao longo da sua vida, em que sempre lutou contra a desigualdade, a exclusão e a injustiça, Freire declarava:

> *Está errado a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador* (FREIRE, 1999a: 45).

Este é também o tipo de questionamento e de inquietação que está na base dos trabalhos desenvolvidos tanto por Freire como pelos sociólogos das "teorias da reprodução" e das "teorias críticas". Nelas é feita a denúncia do que se passa realmente no funcionamento considerado "normal" dos processos educativos. Tal como foi então extensamente denunciado, nos trabalhos desses autores, o que está mais evidente é que os dados mostram algo que hoje, afinal, é já explicitamente afirmado, embora frequentemente não compreendido no seu significado mais profundo: os níveis de sucesso têm uma forte relação com as condições sociais e econômicas dos alunos. Assim sendo, terá também de se reconhecer que a diminuição deste tipo de problemas, que têm origem fora da escola, dependerá muito de uma distribuição mais equitativa de riqueza. Também se sabe que dependerá ainda de um alargamento e melhoria da rede de instituições escolares, das carreiras dos professores, das suas remunerações e da formação que lhes é proporcionada institucionalmente. Trata-se, portanto, nestas interpretações, de evidenciar condições que, em grande parte, são decorrentes de fatores macroestruturais que ultrapassam as possibilidades de decisão e de intervenção daqueles que trabalham na periferia do terreno educativo, portanto nas escolas e com os alunos. Este é até o tipo de discurso que, atualmente, é mais utilizado, como alibi, para tentar explicar os problemas de insucesso e desistência da escola, que é impropriamente designada de "evasão escolar". A questão que, já com Freire, se poderá formular é se os professores, que trabalham longe dos centros de decisão, estarão, ou não, de algum modo, comprometidos nestas situações. Que responsabilidades lhes cabem? Relativamente a este problema, poderá descartar-se a importância da qualidade dos processos educativos que têm lugar nas escolas e que são praticados pelos professores? Porque será que alguns alunos de algumas escolas que são socializados em contextos semelhantes, têm mais sucesso do que outros?



Livro2.indd 49 30/05/18 10:19

Estas últimas questões, apesar de ainda muito relacionadas com características dos currículos estabelecidos centralmente, já tocam os professores muito mais de perto. Elas poderão chamar a atenção a qualquer professor mais atento, para o interesse de se olhar, de refletir, também, sobre o que acontece no decurso da prática pedagógica quotidiana. Será de admitir que a escola e todo o processo que lá se desenvolve - também muito pela mão do professor – constituem situações que não poderão continuar a ser uma "caixa negra" que não se estuda, que parece estar vedada a qualquer análise, que é incapaz de desempenhar um papel significativo com o que acontece no seu interior. Consciente das desigualdades sociais que se prolongam - e, mesmo frequentemente, se acentuam - no processo educativo, foi esta uma das questões sobre a qual Freire se debruçou, de certo modo ultrapassando, no final dos anos 60, muitas das posições estruturalistas dos anos 70 do século XX. Estas, lucidamente, denunciavam o papel reprodutor da escola, mas, geralmente, não discutiam o significado e possibilidade da existência de uma prática contra-hegemônica da escola. É assim interessante sublinhar que, enquanto nesta época os trabalhos desenvolvidos no campo da educação incidiam sobre importantes e lúcidas denúncias do papel que a educação formal tem na manutenção de estratificação social, Freire, para além da denúncia, trabalhou na tentativa de mudar essa função da escola.

Que a escola marca os alunos, pareceria não haver dúvidas. Por exemplo, num bem fundamentado trabalho de 1979, hoje clássico, Rutter discutiu, aprofundadamente, esta questão. Rutter e sua equipe defenderam, na altura, que tantas horas passadas na escola, não poderão deixar de imprimir marcas reais. É que elas acontecem em importantes períodos de vida dos alunos, nos quais tem lugar uma estreita relação com atividades desencadeadas e orientadas por professores. E que características poderão ter essas marcas? Muitos outros autores, para além de Freire, de entre os quais se poderá citar (e só a título de exemplo) BOURDIEU e PASSERON (1970), BERNSTEIN (1966), PERRENOUD (1984), GIROUX (1988), SERPELL (1993), CARR (1995), analisaram posteriormente este campo de problemas, embora numa perspectiva um pouco diferente. Analisaram-nos, sublinhando dificuldades com que se confrontam aqueles que trabalham no campo da educação, evidenciando também todos os interesses e poderes que constrangem e direcionam o funcionamento do processo educativo.

Considerando estes constrangimentos, alguns procuraram estudar também se, em contextos como estes e apesar das limitações existentes, haverá alguma possibilidade de identificação de espaços onde possa desenvolver-se, com alguma autonomia, uma ação contra-hegemônica por parte dos professores. Freire recusava mesmo falar de "evasão escolar". Atribuindo, pelo menos parte dos problemas de insucesso das crianças, à desadequação das propostas educativas que lhes são proporcionadas, quer as impostas curricularmente, quer as praticadas na relação educativa, Freire defendia que, em vez de se falar de "evasão" se deveria falar de "expulsão" por parte da escola Freire (1999b).

### 3. Cultura/Culturas: participação da comunidade no processo educativo

Se se reconhece que as questões educativas estão intimamente ligadas a características socioculturais existentes no contexto em que eles têm lugar, excluir, não valorizar a participação e a cultura da comunidade no processo educativo, significa, erguer à volta escola um muro que irá reforçar a separação que, simbolicamente, existe entre mundos culturais que, frequentemente, são bem distantes. Quem o faz, considera que é na escola que está a "verdadeira" cultura, a cultura que conta "na realidade", enquanto que, na comunidade, poderá existir um universo cultural que terá de ser ensinado e até de ser moldado e civilizado. Quem o faz - e infelizmente são muitos os que assim pensam - considera, portanto, e atua, consciente ou inconscientemente, aceitando que o papel da escola consiste em aculturar e normalizar a diversidade cultural que alberga nas suas salas de aula, nos seus corredores, nos seus recreios. O "arco-íris sociocultural", de que fala Boaventura de Sousa Santos, e que a diversidade da população escolar compõe, é visto, pelos grupos dominantes, como



Livro2.indd 50 30/05/18 10:19

problema a resolver, um problema que é necessário diluir, homogeneizar, nunca como riqueza a rentabilizar. Os saberes experienciais são desvalorizados, são vistos como algo a substituir pelos saberes da cultura erudita. Procede-se (geralmente sem refletir no real significado destas práticas) a formas de atuar que contribuem para verdadeiros etnocídios ou, como refere Boaventura de Sousa Santos, a epistemicídios (SANTOS, 2006: 143). Boaventura Sousa Santos afirma:

> *Convertida em conhecimento uno e universal, a ciência moderna ocidental, ao mesmo tempo que se constitui em vibrante e inesgotável fonte de progresso tecnológico e desenvolvimento capitalista, arrasou, marginalizou ou descredibilizou todos os conhecimentos não científicos que lhe eram alternativos tanto no Norte como no Sul. Tenho designado este processo como epistemicídio.*

Ora, semelhantemente, quando Paulo Freire por exemplo insiste que *"a leitura do mundo precede a leitura da palavra",* ele está a evidenciar quanto são desrespeitosas e erradas as práticas, que Boaventura, posteriormente classificou de epistemicídio. Esta curta frase de Freire, na sua aparente simplicidade, constitui uma clara defesa da importância de valorizar os saberes experienciais, de atender, também, a culturas minoritárias e de não respeitar só a cultura erudita. Terá de se reconhecer, com Freire, que independentemente do momento em que se aprende a ler, muitas outras coisas se aprendem, muito conhecimento é adquirido, acumulado, interiorizado. Muitas vezes, a maioria desses saberes não é, no entanto, valorizada, por vezes nem sequer aceita pela escola. O que é que interessará, por exemplo, à escola, o que é que será digno de atenção pelos processos habituais de avaliação somativa (classificatória, que tanto poder tem na sociedade e no sistema educativo), que uma criança esteja de posse de muitos saberes relativos ao quotidiano de vida e trabalho dos pescadores onde vive, ou que saiba trabalhar a madeira, ou até que seja capaz de sobreviver, nas selvas violentas das grandes urbes, mesmo que faça tudo isto com grande mestria? O que é que interessa à escola os saberes acumulados ao longo de gerações, por exemplo, no seio de famílias de meios rurais? É que estes são saberes "não escolarmente rentáveis", como diriam Bourdieu e Passeron (s/d) ou Philippe Perrenoud (1984), porque não lhes é reconhecida qualquer validade, do mesmo modo como não são aceites e muito menos considerados rentáveis, na escola, códigos linguísticos de muitos grupos minoritários. E, como já foi bem evidenciado, os efeitos desta não-aceitação são geralmente dramáticos.

Bourdieu e Passeron, algum tempo depois da experiência de Angicos, em 1963 (LYRA, 1996; GADOTTI, 2013) e de, posteriormente, Paulo Freire ter escrito a "Pedagogia do Oprimido", (FREIRE, 1968) defendiam: "a distribuição desigual entre as diferentes classes sociais do capital linguístico escolarmente rentável, constitui uma das mediações mais sofisticadas pelas quais se instaura a relação entre a origem social e o êxito escolar" (BOURDIEU & PASSERON, s/d [1970]: 157).

Trabalhos desenvolvidos por Freire evidenciaram que, se se conseguir que os saberes adquiridos experiencialmente sejam criticamente valorizados, poderá não acontecer essa dramática relação direta entre origem social e êxito escolar a que Bourdieu e Passeron se referem e que, tragicamente, persiste mesmo hoje. Tomar consciência deles alerta para a importância de que se alterem algumas práticas habituais. Eles indicam que se terá de tentar trabalhar a partir de características e problemas do contexto, terá de se desenvolver muitos dos conhecimentos curricularmente estabelecidos como importantes, procurando relacioná-los com os que foram adquiridos na socialização ocorrida fora da escola. Se se adota este tipo de práticas é porque se contesta a absoluta hegemonia da cultura erudita, é porque se toma posição contra os habituais já referidos processos de epistemicídio de que fala Boaventura (1994). Nesta perspectiva, trabalha-se portanto num quadro epistêmico em que se aceita não haver uma só cultura válida. Aceita-se, como afirmou bem mais tarde Visvanathan, que há culturas que a prática de uma "justiça cognitiva" (VISVANATHAN, 2009) obriga a ter em consideração. Ao valorizar valores experienciais, portanto a cultura dos que participam em situações de aprendizagem, Paulo Freire afirmava: "A participação popular



Livro2.indd 51 30/05/18 10:19

na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade" (FREIRE, 1999b: 16).

Paulo Freire afirmava que, nos círculos de cultura que ele utilizou, depois de se discutirem significados de cultura com alfabetizandos, depois de eles compreenderem que também são "produtores de cultura" (porque também imprimem a sua marca no mundo natural) eles davam o primeiro passo no sentido de se assumirem como cidadãos. Paulo Freire relata significativos episódios ocorridos em situações de formação quando os alunos começaram a sentir efeitos desta discussão, ao perceber que, não estavam só ali a adquirir instrumentos da *única* cultura que é habitualmente considerada como sendo a importante, mas sim que estavam a aprender e dominar saberes de uma *outra* cultura: "'Amanhã', disse certa vez um gari da Prefeitura de Brasília, ao discutir o conceito de cultura 'vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima'. É que descobrira o valor de sua pessoa. Afirmava-se. 'Sei agora que sou culto', afirmou enfaticamente um idoso camponês (...) porque trabalho e trabalhando transformo o mundo" (FREIRE, s/d: 110).

Freire explica que será depois desta tomada de consciência as pessoas poderão sentir-se fortalecidas e capazes de adquirir a capacidade de lutar pelos seus direitos de cidadãos que são, mas de que não tinham, até ai, consciência de o serem.

**4. Conscientização**

Ao longo do seu trabalho, com uma clara, mas firme insistência, Freire defende o processo de conscientização como meta que, por si só, em grande parte, justifica a importância de desenvolver projetos educativos.

Conscientização foi, como se sabe, um conceito inicialmente produzido no grupo dos "isebianos" - designação dada ao grupo que então trabalhava no Instituto Superior de Estudos Brasileiros - que, posteriormente, foi desenvolvido, aprofundado e desenvolvido sobretudo por Freire. Significa, segundo ele, adquirir uma consciência crítica das situações em que se vive e adquirir também a capacidade de lutar contra essas condições opressoras a que se está sujeito. Ter a conscientização como meta para a qual a educação deverá contribuir, começou a ser introduzido logo no início dos trabalhos de Freire através da denúncia que, brilhantemente, ele fez dos efeitos domesticadores da prática do "ensino bancário".

Como se sabe o "ensino bancário" é aquele que funciona baseado no convencimento de que no processo educativo o professor é o único detentor do saber. O que lhe é pedido, neste tipo de educação, é que ele transmita, que "deposite" esse saber nos seus alunos. Estes serão "bons alunos", se absorverem e souberem reproduzir o que o professor disse, da maneira mais próxima possível do que lhes foi ensinado. O estímulo à curiosidade, à iniciativa de questionamento, à criatividade, à pesquisa, à busca de respostas, à análise crítica das situações, não faz parte dos interesses deste tipo de pedagogia, que, pelo contrário, tem como efeito contribuir para a normalização e domesticação dos alunos.

Conscientização foi, como atrás se referiu, um dos mais importantes conceitos que Freire mais trabalhou e aprofundou. Inicialmente pode verificar-se que "conscientização" era usado para designar situações muito próximas da tomada de consciência. Como alguém que indaga, que se questiona, que reflete, Freire, ao longo do tempo, foi aprofundando e reformulando as suas próprias ideias, até chegar a este conceito de conscientização que acima se referiu. É ele próprio que relata essa evolução:

> *[é] a crítica que a mim mesmo faço pelo facto de, em Educação como Prática da Liberdade, ao considerar o processo de conscientização, ter tomado o momento do desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico da sua transformação. O meu equívoco consistiu em não ter tomado estes polos – conhecimento da realidade e transformação da realidade – em sua dialeticidade. Era como se desvelar a realidade significasse a sua transformação. O*



Livro2.indd 52 30/05/18 10:19

> *mesmo equívoco em que caí no começo das minhas atividades, venho surpreendendo na minha experiência atual, às vezes mais acentuado, em pedagogos que não vêm as dimensões e implicações políticas da sua prática pedagógica* (FREIRE, 2000: 103).

É por isso que alguém que se alfabetizou com Freire foi capaz de dizer, evidenciando ter conseguido que a aquisição de saberes da leitura e escrita lhe permitiram ir bem mais longe numa consciência de cidadania: "Antes da reforma agrária não precisávamos das letras. Primeiro, porque não pensávamos. Nosso pensamento era o do patrão. Segundo, porque não tínhamos que fazer com as letras. Agora a coisa é diferente" (FREIRE, 2001: 22).

Atualmente, com frequência, pode ver-se na literatura, trabalhos e propostas de intervenção, em que o conceito *de empowerment* é empregue como sinônimo de conscientização. No entanto o conceito de "conscientização" vai além do de *empowerment*. Com um processo de "conscientização", como se pode ver na frase que se reproduz acima, pretende-se chegar criticamente à ação contra as condições de opressão de que se tomou consciência. No entanto, porque mais usada por muitos outros autores mais recentes, a expressão de *empowerment* (aquisição de poder) é muitas vezes citada na literatura, considerando que, os dois termos têm significados muito próximos. Sleeter (1991), por exemplo, propõe uma comparação de processos educativos que poderão representar aquilo que designa de práticas empoderadoras e práticas domesticadoras e fá-lo numa linha que, como se pode ver, é muito próxima de Freire.

Embora se trate de uma proposta algo redutora da complexidade, redução frequentemente presente em análises de processos educativos, as dicotomias a que se recorre, às vezes revelam-se muito úteis para desenvolver uma ilustração do processo. Por isso, embora com alguma reserva, uma análise dicotômica é aqui recordada, tendo sido a ela acrescentada, uma referência ao tipo de currículo em uso.

Este quadro pretende, então, sublinhar algumas diferenças que se considera existirem entre práticas que contribuem para que os envolvidos em processos educativos sejam "domesticados", ou que adquiram consciência dos seus direitos de cidadãos. A proposta de Sletter, a que, como se disse, se acrescentou uma referência a mais uma situação, refere:

| **Práticas empoderadoras** | **Práticas domesticadoras** |
|---|---|
| Pedagogia da interação recíproca | Pedagogia transmissiva |
| Avaliação orientada para o apoio e reorientação do processo | Avaliação orientada para legitimação do processo |
| Participação da comunidade | Excluída a participação da comunidade |
| Línguas e culturas incorporadas | Línguas e culturas minoritárias excluídas |
| Currículo flexível ou emergente | Currículo único |

*Fonte: Adap. de Cummings cit. in Sletter (1991).*

Como se pode ver no quadro, Cummings e Sleeter defendem que a interação pedagógica, a avaliação formativa, o envolvimento da comunidade no processo educativo e a valorização das culturas existente na comunidade envolvente e presentes na sala de aula são muito importantes para que se possa estimular processos de empoderamento dos alunos. Acrescentou-se à proposta destes autores, um outro item, que tem que ver com o facto de, ou se trabalhar obedecendo a um currículo único centralmente estabelecido, ignorando o simbólico "arco-íris cultural" constituído pelos alunos, ou com o facto de procurar praticar um currículo flexível que vai tomando em linha de conta características, interesses e problemas dos alunos com que se trabalha. A referência ao tipo de currículo utilizado, corresponde a propor algo que, porque relacionado com o trabalho de identificação dos "temas geradores" de Freire, aproxima mais *empowerment* de conscientização.



Livro2.indd 53 30/05/18 10:19

Um mesmo que rápido olhar sobre a obra de Freire encontra, de imediato, nos seus diferentes trabalhos, reflexões e relatos de práticas que valorizam a interação, o aproveitamento da cultura da comunidade, incorporando, portanto a língua e a cultura local na cultura escolar (vide por exemplo em Lyra (1991) e Gadotti (2013) a fascinante experiência de alfabetização de adultos que Freire realizou em Angicos, em 1963.).

Também a avaliação, com Freire constitui sempre aquela atividade de "dar-se conta" do que está a acontecer, que permite a necessária reorientação, adequação dos processos educativos. Nunca, na sua obra se pode encontrar qualquer menção ou recurso a uma avaliação classificatória, hierarquizante das aprendizagens. É a interação, a prática, dialogicamente construída, tão valorizada por ele, que possibilita e alimenta uma avaliação de caráter formativo. Esta é uma avaliação concebida e usada como "bússola orientadora" do processo de ensino-aprendizagem (CORTESÃO & TORRES, 1991), e jamais utilizada como instrumento que só seleciona, rotula e hierarquiza. A reorientação, o reajuste, se necessário, vive da comunicação entre professor e aluno, vive da interação de saberes, da mútua ajuda, da ideia que o processo educativo é algo em que todos colaboram, em que todos estão implicados. O diálogo, o verdadeiro diálogo poderá ajudar a que, para além da capacidade de análise das condições de vida, se estimule também nos alunos a capacidade de reagir face às características opressivas dessas condições de vida.

**5. Democracia e Comunicação**

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire afirma: "Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática do conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade" (FREIRE, 1999a:140).

Sendo de grande simplicidade formal, pode facilmente verificar-se que esta é, mais uma vez, uma frase sobre a qual, vale a pena fazer uma reflexão cuidadosa. É que, novamente, se alerta para que, aqui, como de resto em vários textos de Paulo Freire, encontramos formas de expressão tão densas de sentido, com uma tão grande capacidade de dizer muito em poucas palavras, de sintetizar significados em curtas expressões, como só se pode encontrar, também em algumas produções de grandes poetas. O que se pretende agora é chamar a atenção é para outra característica, também muito presente, nos seus textos. Para além da forma depurada de se exprimir, note-se a aparente simplicidade das formas que Freire encontra para comunicar. Um olhar pouco atento (que, infelizmente, por vezes acontece) poderá até erradamente tomar, como "simplismo", a simplicidade e clareza com que ele consegue defender algumas ideias, propostas de ação, como consegue mesmo ao propor conceitos originais relativos a problemas por vezes bem complexos. Recordando que, no caso presente, esta qualidade existe em alguém que, como Paulo Freire, sempre olhou com respeito e valorizou os saberes dos outros, percebe-se que esta simplicidade decorre de uma preocupação política de trabalhar as suas formas de expressão, de depurar as frases até conseguir aquela limpidez que as torne de compreensão acessível, logo numa primeira leitura, mesmo a públicos não eruditos.

Esta é uma característica resultante da sua postura profundamente democrática, portanto decorrente do seu posicionamento político. Os seus textos podem ser, de facto, facilmente compreendidos. Será, no entanto de sublinhar que esta "compreensão" desejada por Freire, poderá acontecer de diferentes formas, e por diferentes modos e com diferentes profundidades. Os seus textos, como atrás se referiu, apesar de aparentemente simples, estimulam alguns leitores a que os leiam várias vezes. Estimula a que sejam reanalisados, a que se busquem neles significados, por vezes não perceptíveis naquela primeira leitura, e que, frequentemente, são de enorme importância. Esta característica dos textos de Paulo Freire estimula também o desenvolvimento de uma interação criativa entre autor e leitor. Ao reler, ao deter-se reflexivamente nas frases que ele escreve, ao buscar encontrar nelas significados que vão para além dos que são mais evidentes, o leitor situa-se no limite da cocriação. Será assim que se poderá responder ao apelo que Freire faz de que não seja seguido mas recriado.



Livro2.indd 54 30/05/18 10:19

Em frases como a que acima se citou, ao preocupar-se em recorrer a formas democráticas de comunicação, Paulo Freire defende, explicitamente, a importância de ser entendido por todos. Atente-se agora à expressão "trabalhar criticamente a inteligibilidade (...) e a sua comunicabilidade". Nesta frase não há só uma defesa da importância da comunicabilidade. Há aqui a defesa de que essa preocupação seja estruturada a partir de opções criticamente tomadas. É, então, uma preocupação que se distingue, que se afasta de posições paternalistas de condescendente e redutora simplificação que alguns adotam para comunicar com grupos e/ou pessoas que, explícita ou implicitamente consideram pertencer a outras culturas de menor estatuto. A posição aqui presente, tão própria de Freire, evidencia a natureza política e das opções culturais de decisões educativas que ele sempre defende ao longo da sua obra. Evidencia não só o respeito que tem por outras culturas que são minoritárias em termos de poder, mas também a consciência que tem, mas que procura resolver, das dificuldades de comunicação entre universos culturais diferentes.

Esta problemática da comunicação entre universos culturais diferentes é também trabalhada, posteriormente por outros autores como por exemplo por Boaventura de Sousa Santos (1997). Boaventura reconhece que a comunicação entre universos culturais é por vezes difícil, sobretudo se as características que compõem os universos que tentam o diálogo forem muito distantes. Mas essa dificuldade será acrescida se as características e qualidades da "outra" cultura, com que se quer estabelecer ligações, forem apreciadas por alguém que não se reconhece ser cognitiva e afetivamente pertencente a um universo cultural distinto e julga o outro universo a partir dos seus próprios valores que, habitualmente, não questiona. Quer Freire quer Boaventura alertam a importância do reconhecimento da incompletude de qualquer cultura e portanto para a importância de, reconhecendo os limites do seu próprio universo cultural, procurar descobrir, descodificar características de outras culturas (FREIRE 1999b; SANTOS 1997). Este é dos grandes problemas com que se confronta o professor que tenta "ensinar" públicos pertencentes a universos socioculturais por vezes bem distantes do seu.

Assim é que, num contexto de trabalho e de vida, que se apresenta cheio das dificuldades com que muitos professores, frequentemente, se confrontam, marcado pela ocorrência de situações por vezes bem difíceis, é no conflito entre a "urgência e importância" vs. "dificuldade e impossibilidade" de atuar na tentativa de fazer opções e de resolver problemas, que se irá começar por referir a defesa que Freire fez do caráter iminentemente político de toda a decisão em educação.

**6. Politicidade da Educação**

É constante, na obra de Freire a defesa do carácter político de qualquer decisão que se tome em educação. Por exemplo, em *Ação Cultural para a Liberdade*, e a propósito do problema do analfabetismo, Freire faz uma clara denúncia da responsabilidade política das dificuldades com que se confronta a educação:

> *Para a concepção crítica, o analfabetismo não é nem uma "chaga" nem uma "erva daninha" a ser erradicada, nem uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca* (FREIRE, 2001 [1977]: 18).

A todos os que, de diferentes modos, trabalham em educação – na pesquisa, na prática educativa e em diferentes contextos e níveis de ensino – Freire alerta, constantemente, para a importância de estar atento aos significados, aos efeitos reais que pode ter o modo como trabalhamos. E o que ele diz poderá, é certo, ser ignorado. Mas também pode ser percebido pelos educadores que o estudam, como uma sacudidela, ou mesmo como uma campainha de alarme. Uma campainha, porém, cujo som está pleno de significados. Freire já afirmava



Livro2.indd 55 30/05/18 10:19

isto mesmo no seu livro *Alfabetização: Leitura do mundo, Leitura da Palavra*: "fazer opções é muito importante, os educadores devem indagar para quem, e em benefício de quem, estão trabalhando" (FREIRE & MACEDO, 1994: 114).

Considera-se que esta frase poderia ser lida, é certo que de forma um tanto redutora, como sendo algo, como atrás se referiu, que se limita (e já seria muito) a chamar à atenção, talvez a incomodar, inquietar aqueles professores que se contentam com realizar o seu trabalho de forma mais ou menos mecânica e rotineira. Estes serão os professores que, geralmente, sem terem consciência disso, se limitam a atuar como instrumentos do sistema ou da instituição a que pertencem, professores que na sua prática docente, executam, sem questionar, e muitas vezes diligentemente, diretrizes emanadas de um sistema de ensino e de todo um contexto socioeconômico e cultural existente e enquadrador. Como se disse, se esta frase incomodar de algum modo o professor, se o fizer pensar que poderá estar a trabalhar de formas que correm o risco de serem úteis só para alguns, e possam não representar nada, ou serem até prejudiciais para outros, isso já será um efeito extraordinariamente valioso.

Leia-se, agora, esta frase com um pouco mais de atenção e ver-se-á como este alerta pretende ir mais fundo, estando estruturado sobre questões bem importantes: quando Freire diz que "fazer opções é muito importante" está a estimular o professor a escolher. Está a dizer-lhe, indiretamente, que ele não é, não se pode conceber como sendo uma simples peça de um sistema que o enquadra e que dirige inteiramente a sua ação, mas sim um ator social dotado de inteligência e vontade, que, em muitas situações, pode escolher a forma de ação, que racional e afetivamente entende ser a melhor. Está a estimulá-lo a procurar identificar, como adiante se irá referir, de que autonomia relativa dispõe na sua ação (FRITZELL, 1987). Por outras palavras, está a dizer-lhe que, apesar do quadro dos constrangimentos macroestruturais que rodeiam todo o processo educativo, é importante procurar descobrir a que estratégias poderá recorrer, que análises poderá fazer para identificar a margem de liberdade que, apesar de tudo, sempre existe. E diz ainda mais, quando afirma que *"os educadores devem indagar".* Aqui, defende claramente, que o professor, para optar, para descobrir com quem trabalha, tem de inquirir, numa palavra tem de investigar o público com que trabalha para fundamentar e orientar as suas opções. Defende que não se deverá trabalhar só obedecendo regras e ordens, limitando-se a, numa linguagem e ritmo adequados, "transmitir", "depositar" o saber nos seus alunos. Está ai de forma embrionária, mas bem evidente, a adiantar uma ideia defendida posteriormente por Cortesão e Stoer (1997), e Stoer e Cortesão (1999) de que o professor-ator implicado socioculturalmente não se pode limitar, como denunciava Bernstein (1996), a ser um tradutor da ciência produzida por outros. É que, se alguma responsabilidade lhes pode ser atribuída, defende-se que, só produzindo conhecimento sobre aqueles com que se está a trabalhar, só compreendendo problemas e o que se passa no seu quotidiano, se poderão conceber e utilizar alguns instrumentos que permitam atuar, de forma adequada, no respetivo campo de ação.

Defende-se, nestes trabalhos que um professor que opta, que procura gerir o seu campo de intervenção, terá então de produzir conhecimento (de tipo socioantropológico e pedagógico) sobre, com e para os seus alunos. Repete-se portanto que é conhecendo-os e conhecendo o contexto em que vivem que poderá, se necessário, recriar, reformular materiais e propostas educativas que constam do currículo e conseguir que elas sejam adequadas aquela situação e significativas para os alunos. Será este conhecimento que irá permitir que sejam concebidos e utilizados os materiais designados, posteriormente de "dispositivos de diferenciação pedagógica" (STOER & CORTESÃO, 1999).

O resto da frase surge com a contida força de uma convicção estruturante: "[indagar] para quem e em benefício de quem estão trabalhando". A importância sociopolítica do trabalho educativo aparece aqui de forma evidente. Trata-se da natureza política de toda e qualquer opção que se tome no campo educativo, em que ou se opta por trabalhar dirigindo-se sobretudo aos que, à partida, pelas condições de socialização anterior, têm melhores condições de sucesso no contexto escolar, ou se pensa que a escola deverá esforçar-se por procurar oferecer a possibilidade de todos terem sucesso.



Livro2.indd 56 30/05/18 10:19

Assim sendo, dir-se-ia que, para além de todas as dificuldades que os professores enfrentam no exercício da sua profissão, um possível ponto de partida, poderia consistir em desenvolver a capacidade de os professores se questionarem. A capacidade de questionar as suas próprias práticas, de questionar "certezas" de cada um, esta estimulante convivência com a dúvida, poderá representar uma porta aberta a um importante caminho de crescimento pessoal e profissional. Poderá contribuir para que, ao tentar identificar o real significado, o efeito de práticas educativas (que as rotinas sugerem ser as que "devem" acontecer, ou que, pelo menos, serão as aceitáveis), não se corre o risco de atuar, por vezes, de forma até com efeitos contrários para os quais se desejaria contribuir.

Poderá observar-se que este tipo de alertas e as reflexões que, a este propósito, são produzidas por Freire, são também produzidos, aprofundados e retomados não só pelos teóricos clássicos da Reprodução, a que já anteriormente se fez referência como, por exemplo, Bourdieu e Passeron (1970), Bernstein (1996), Althusser (1985) - a primeira edição do livro de Bernstein é de 1971 e a publicação de Althusser é de 1970 - como pelos que trabalharam e trabalham no quadro da teoria crítica (por exemplo Giroux, 2011; McLaren, 1995; Carr & Kemmis, 2004) e também por aqueles que trabalham também questões de diversidade cultural como, por exemplo, Banks e Banks (2001), Santos (1997), Banks e Lynch (1986), Stoer e Cortesão (1999).

Se concebidas e desenvolvidas numa perspectiva crítica, terão certas decisões e práticas educativas alguma possibilidade de contribuir de forma significativa para que se alterem os processos socialmente injustos e discriminatórios, que são denunciados pelos teóricos da "reprodução"? No atual contexto político e econômico mundial, representará esta ideia mais uma utopia só perseguida por ingênuos voluntaristas?

É no contexto destas interrogações que se poderá encontrar algum apoio, alguma inspiração, no conceito de "inédito viável" defendido por Freire, bem como em alguns outros trabalhos desenvolvidos num quadro neomarxista.

**7. Inédito viável e autonomia relativa**

Em toda a sua obra, e como atrás se referiu já, Freire mostra ter uma clara consciência da existência de interesses e poderes que condicionam orientações e decisões que são tomadas, dos rumos que são dados aos acontecimentos educativos. Mas ele era o lutador, o militante, que acredita ser possível não se submeter, inteiramente, aos condicionalismos existentes (não se poderá esquecer que ele é autor da *Pedagogia da Autonomia*!). É, por exemplo, neste livro que afirma quando discute a diferença entre ser-se "condicionado" e "determinado" entre "adaptar-se" e "inserir-se":

> *Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. [...] Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também há história. Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreias de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam* (FREIRE, 1999a: 59-60).



Livro2.indd 57 30/05/18 10:19

Sabe-se que estruturas dos sistemas educativos e orientações que dele dimanam são concebidas no sentido de contribuir para o desenvolvimento do aluno que Weber designaria de "tipo-ideal". Sabe-se também que, professores, ao longo de toda a sua socialização e posteriormente com a formação que o sistema educativo tradicionalmente lhes oferece, são "encarreirados", são "formatados" para serem unicamente transmissores e controladores de conhecimento, bem como executores de instruções que lhe são dadas. Mesmo que, eventualmente, em situações significativas de formação que lhes sejam oferecidas, e sejam estimulados no sentido de perceberem a urgência e importância da sua ação, mesmo que começando já a ser conscientes do significado do seu papel educativo e social, ao enfrentar quotidianamente tantas dificuldades, que poderão os professores fazer? Que possibilidades terão de declinar o papel, que lhes é constantemente atribuído, e defendido como sendo o desejável, de meros executantes de instruções que lhes são dadas? No desenvolvimento da prática pedagógica, que possibilidades terão de conseguir de ultrapassar determinismos e barreiras que sobre eles pesam? Estas são, de facto, complexas questões que têm sido objeto de diversificadas reflexões. Vale a pena analisá-las com cuidado. Vale a pena não optar pela rotina ou, no quadro de uma dominante atitude de ingênuo voluntarismo, desenvolver alguma agência não alicerçada no conhecimento da realidade. Identificar, reconhecer limites com que nos confrontamos (porque naquele contexto, estarão assim estabelecidos) é condição necessária (mas não forçosamente suficiente) para se conseguir contornar ou ultrapassar esses limites.

Freire defende a importância de que o professor seja estimulado a consciencializar os problemas existentes e a compreender as responsabilidades pedagógicas, sociais e políticas que cabem a quem trabalha em educação. Defende que, numa atitude não submissa, não resignada, o professor procure agir. E para agir, é importante, que esteja empenhado, que seja corajoso e que esteja "armado" com uma suficiente bagagem de saberes de disponibilidade de afetos a recorrerá, de forma crítica e criativa.

Outros autores mais recentes, como por exemplo Kemmis (1986) e Lundgreen (1983), Elliot (2014) alertam para a importância de o professor, ao desenvolver atividades curriculares, ser capaz de identificar formas e ou momentos oportunos em que descubra existirem possibilidades de atuar, mudando, criando situações educativas que lhe pareçam ser mais válidas, mais adequadas. Tal como evidenciou Freire no seu trabalho, é tentando atuar transgressivamente, procurando implementar novas propostas de tentativa de resolução de problemas, que o professor poderá ir além de instruções que lhe são dadas e que as rotinas insidiosamente, convidam a seguir sem se questionar. (KEMMIS. 1986)

Se alguém procura caminhar na profissão, mesmo que trabalhando com esforço, mesmo que se confronte com dificuldades, procurando alcançar resultados diferentes (inéditos) que, à partida, até se temia não ser possível conseguir (utopias), está a vivenciar, com Freire, um trabalho que visa alcançar um " inédito viável" (FREIRE, 1981 [1970]).

A possibilidade de a educação em geral e os professores, no seu restrito terreno de ação, não limitarem o seu papel à transmissão aos alunos, de conhecimentos inscritos num currículo único é, como atrás se referiu, um problema retomado por outros autores que olham, criticamente, análises produzidas num quadro exclusivamente estruturalista. Neste quadro, alguns pensam que, instituições existentes, hierarquias estabelecidas, currículos centralmente instituídos, regras que estabelecem limites à atuação de professores e que são concebidas de acordo com orientações e políticas e interesses econômicos dominantes de poderosas redes de parceiros nacionais ou internacionais de que fala Ball (2014), produzem condicionalismos muito fortes. Mas, ao mesmo tempo que se reconhece a existência desses condicionalismos, também se admite, neste tipo de análise, que, apesar de tudo, eles não logram construir estruturas, cujo funcionamento seja totalmente invulnerável (FRITZELL, 1987). Admitem alguns que, por vezes, existem nelas contradições internas e que, no seu funcionamento se produzem justificações de sentido discordante, até acontecimentos inesperados, que uma atenção constante, uma permanente vigilância crítica permitem, por vezes, identificar. E ao serem identificadas, nestas circunstâncias, nestas fragilidades



Livro2.indd 58 30/05/18 10:19

das "todo-poderosas" estruturas, podem, às vezes, descobrir-se oportunidades suscetíveis de representar caminhos a atuações contra-hegemónicas (FRITZELL, 1987). Aqueles professores que estudam, criticamente, possibilidades de atuar de formas não previstas daquele funcionamento que é estabelecido pelas tais estruturas e que o fazem no sentido de melhorar a sua prática, esses professores conseguem, por vezes, intervir, inovando transgressivamente, no contexto socioeducativo. Segundo estes autores eles estão a explorar espaços de "autonomia relativa" (FRITZELL, 1987).

Os conceitos de "autonomia relativa" e de "inédito viável", podem, assim, ser entendidos como próximos, mas não podem ser tomados como sinônimos. O próprio conceito de "autonomia relativa" é usado por diferentes autores, em análises de possibilidades de ação, de efeitos e de funcionamento de diferentes entidades (por exemplo do estado, classes sociais, intelectuais orgânicos, escola, e professores). É aliás, um conceito analisado e empregue com significados que nem sempre são coincidentes, até mesmo entre teóricos quer marxistas quer neomarxistas. São visíveis, diferenças que se podem observar na forma de tratar a questão da "autonomia relativa" entre autores como, por exemplo, Gramsci, Althusser, Poulantzas, Fritzell, Giroux e McLaren. Algumas destas diferenças são analisadas, por exemplo, por Clarke (1977) e Hargreaves (1982).

O conceito de "inédito viável" de Freire, autor cujo trabalho se pode situar no quadro das teorias críticas, reveste-se de aspetos particulares. Mesmo que também consciente das determinações decorrentes da existência de estruturas, Freire valoriza, claramente a possibilidade acontecer uma ação humana significativa. O "inédito viável" parte, é certo, do conceito de "utopia" que sugere sempre estar-se face a um sonho inatingível, Mas ultrapassa-o. Em vez de ser algo que só "serve para nos fazer andar" em direção ao sonho, como dizia Galeano (1993:310), citando Birri, para Freire esse caminho para o sonho poderá, por vezes, ser "viável", se percorrido com coragem, determinação e criatividade.

"Inédito viável" parece ser um conceito concebido menos num quadro decorrente só de uma construção e argumentação teórica alicerçada em análises de interações de estruturas e superestruturas, do que os conceitos de "autonomia relativa". Apesar de estar também originado num quadro de plena consciência de poderes limitantes de estruturas, o conceito de "inédito viável" alimenta-se, acompanha-se e projeta-se numa mensagem contagiante de estímulo, de confiança e de esperança na possibilidade de ação. E hoje, note-se, cada vez mais se vai reconhecendo quanto num processo de ação, por exemplo, a implicação, os afetos, as emoções podem dar um contributo, por vezes significativo, para se conseguirem derrubar algumas barreiras, e conceberem ações que podem contribuir para que seja "viável" algo que se pretendia conseguir.

Que efeitos, que consequências reais poderão ter, no espaço e no tempo, iniciativas que aconteçam pela identificação e exploração racional e criativa de possíveis espaços de autonomia relativa, ou pela coragem de tentar alcançar resultados ainda inéditos mas, utopicamente, considerados como possíveis, como viáveis?

Com o apoio de Freire é-se estimulado a admitir, como possível, que os efeitos de atuações, que não se limitam a executar instruções preestabelecidas, possam, na verdade, não serem muito visíveis, sobretudo no imediato. Mas, também se poderá admitir como possível que, por vezes, aconteça revelarem-se significativas mais tarde, pelo menos para um dado grupo ou até para uma dada população. Numa atitude de esperança cautelosa, dizia Freire: "Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a escola pode" (FREIRE 1999a).

## 8. Educação *para* ou *em* cidadania?

O que anteriormente foi recordado sobre os contributos de Freire para a educação aponta para a defesa que ele faz que quem (professores e alunos), à periferia do sistema, está envolvido em processos educativos, não deverá ser considerado como um "súdito" mas como um "cidadão" no próprio contexto do processo educativo. Esta vivência em cidadania



Livro2.indd 59 30/05/18 10:19

poderá constituir uma via facilitadora da aquisição da lucidez e capacidade de enfrentar algumas injustiças e desigualdades que estão presentes no mundo em que se vive. Isto deverá constituir uma das importantes aprendizagens a conseguir com a educação mas que, infelizmente, não é, em geral encarada da forma mais interessante. Ao estabelecer currículos sobre "cidadania", o que se verifica, normalmente, é que se fazem, nas escolas, longas listas de "proibições" e de "deveres" e muito pouco de "direitos" que os alunos poderão usufruir se forem considerados cidadãos. Estas listas são produzidas, geralmente, pelas direções das escolas e/ou pelos professores, sem que os alunos participem na sua elaboração. E, se se discute o interesse por questões de cidadania em educação, o que se refere, habitualmente, é o recurso a um currículo de formação dos alunos *para* a cidadania. Ora a cidadania, a consciência de direitos e obrigações em cidadania, não se aprende através do domínio de alguns conteúdos sobre este tema que são habitualmente "ensinados" aos alunos. A cidadania aprende-se vivendo-a. Os alunos não devem ser preparados para, *um dia*, quando forem grandes, saberem quais são os seus direitos como cidadãos.

A aprendizagem de cidadania acontecerá nas escolas se os alunos discutirem os seus problemas em assembleias, se poderem discutir os seus conflitos e divergências e propor as respetivas soluções, se puderem discutir, planear e desenvolver projetos de ação que os interessem realmente, etc., etc. Poderá este ser um caminho que contribua para o desenvolvimento do aluno cidadão, consciente dos seus direitos e que será mais capaz de, democraticamente, se bater por eles?

Historicamente, as lutas pelos direitos humanos, em geral, que foram sendo desenvolvidas, em diferentes épocas, e em diferentes contextos, como se sabe, não foram sempre as mesmas. Nas lutas pela cidadania, foram inicialmente reivindicados os direitos civis e políticos. Estes são considerados, geralmente, os direitos de primeira geração. Os direitos econômicos e sociais serão tidos como direitos de segunda geração. Só posteriormente se começaram a travar lutas por direitos mais diversificados, como direitos culturais, ecológicos, sexuais, etc. Todos estes são temas importantes a discutir em educação.

Sabe-se também que, apesar de todas as lutas havidas, e que estão ainda a acontecer, só, lentamente, estes direitos vão sendo reivindicados, por vezes reconhecidos nas diferentes sociedades, e foram tendo, em alguns casos, uma prática real. No injusto mundo atual acontece, lamentavelmente, que muitos seres humanos não usufruem mesmo de direitos mais básicos, consagrados por muitos como sendo devidos a qualquer mulher ou qualquer homem. Assim sendo, em muitos, muitos casos a luta em todos os campos por condições dignas de todos os seres humanos constitui uma enorme urgência, que não só não é reconhecida como até, por vezes, é considerada ameaçadora por alguns. Um excelente exemplo de quão ameaçadora a educação pode ser vista, é o que aconteceu quando no final do já referido curso de alfabetização de Angicos, um homem ali alfabetizado afirmou, por palavras suas, a sua condição de cidadão. Isso foi comentado por um general (que, significativamente, participou no golpe militar que instalou a ditadura no Brasil) dizendo que, com aquele processo de alfabetização, se estavam a engordar "cascavéis no sertão" (LYRA, 1996).

A propósito de circunstâncias por vezes tão dramáticas em que falham, simultaneamente, direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ecológicos, que Freire afirmou:

> *Minha sensibilidade me leva a arrepiar-me de mal-estar, quando vejo, sobretudo no nordeste brasileiro, famílias inteiras comendo detritos nas áreas de aterro, comendo lixo, enquanto 'lixo' de uma economia que se vangloria de ser a 8ª ou a 7ª do mundo. Minha sensibilidade ferida faz mais, contudo, do que deixar-me arrepiado e ofendido como gente: me deixa indignado e me empurra para a luta política no sentido da transformação radical desta sociedade injusta* (FREIRE, 1999b: 57-58).



Livro2.indd 60 30/05/18 10:19

Por sua vez Boaventura Sousa Santos afirma que nas condições atuais,

> *não é possível pensar e lutar pelos direitos humanos de modo sequencial, primeiro pelos direitos civis e políticos e depois pelos direitos sociais e econômicos... (...) Não podemos esperar pela consolidação dos direitos civis e políticos para só depois lutar pelos direitos econômicos e sociais. Somos forçados a um curto-circuito histórico, uma luta simultânea contra a dominação, a exploração e a alienação, o que confere uma complexidade específica à estratégia dos direitos humanos...* (SANTOS, 1989: 10).

## 9. Comentário final

Num mundo em que as situações de exploração, de insegurança, de privação e sofrimento são cada vez mais denunciados e portanto mais evidentes, procurou-se defender que a análise crítica e a recriação dos contributos dados pelos trabalhos de Paulo Freire se mantêm, indiscutivelmente, muito atuais. Com outras designações, às vezes enriquecidas, desenvolvidas, outras vezes simplesmente reutilizadas, as suas obras - grande parte disponível na *internet* podendo ser utilizadas por todos – oferecem a todos um campo interessantíssimo, fértil de sugestões, com generosas ajudas a quem ali procura apoio.

É vivendo – e todos desejamos que não seja só sobrevivendo – num mundo atravessado por injustiças que os alunos também se estão a preparar para continuar a viver. Daí a dificuldade e a urgência que se sente em, com auxílio de pensadores de diferentes épocas, lhes proporcionar uma educação de qualidade que lhes estimule a consciência da importância de poderem sempre assumir-se como cidadãos.

## Referências


ALTHUSSER, Louis, 1985 [1970]. *Ideologia e Aparelhos ideológicos do estado*. Rio de Janeiro: Graal.

BALL, Stephen J. 2014. *Educação global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Ed. UEPG.

BANKS, James, & BANKS, Cherry, 2001. *Multicultural education: Issues and perspectives*. New York: Wiley.

BANKS, James, & LYNCH, James, orgs. 1986. *Multicultural education in western societies*. London: Holt.

BERNSTEIN, Basil, 1996 [1971]. *A estruturação do discurso pedagógico: Classe, código, controle.* Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, Pierre, & PASSERON, Jean-Pierre (s/d) [1970]. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Lisboa: Vega.

CARR, Wilfred, 1995. *For education: Towards critical and educational inquiry.* Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

CARR, Wilfred, & KEMMIS, Stephen, 2004. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Taylor & Francis.

CLARKE, Simon (1977). Marxism, sociology and Poulantzas's theory of the state. *Capital & Class*, *1*(2), 1 – 31. doi:10.1177/030981687700200101

CORTESÃO, Luiza, & STOER, Stephen, 1997. Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, *7*, 7-28.

CORTESÃO, Luiza, & TORRES, Maria Arminda, 1991. *Avaliação Pedagógica I: Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.

ELLIOT, John (2015). Education action-research as the quest for virtue in teaching. *Educational Action Research*, *23*(1), 4-21. doi:10.1080/09650792.2014.994017

FREIRE, Paulo, 1981. *Pedagogia do oprimido* (10ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1999 *Educação na cidade* (3ª edição). São Paulo: Cortez Editora.

FREIRE, Paulo, 1999a. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (11ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 2000. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 2001. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos* (9º ed.). São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (s/d). *Educação como prática da liberdade* (5ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo, 1994. *Alfabetização. Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FRITZELL, Christel, 1987. On the concept of relative autonomy in education theory. *British Journal of Sociology of Education*, *1*(1), 23-35.

GADOTTI, Moacir, 2013. Paulo Freire: 50 anos de Angicos. Significado para a educação brasileira hoje. *Direcional Educador*, *100*, 8-12.




Livro2.indd 61 30/05/18 10:19

GALEANO, Eduardo, 1993) *Las palabras andantes.* Cidade do México: Siglo XXI.
GIROUX, Henry, 2011. *On critical pedagogy*. New York: Continuum.
HARGREAVES, Andy, 1982. Resistance and relative autonomy theories: Problems of distortion and incoherence in recent marxist analyses of education. *British Journal of Sociology of Education*, *3*(2), 107-126. Retirado de http://www.jstor.org/stable/1392784
KEMMIS, Stephen, 1986. *Más alla de la teoria da reprodução* Madrid, Morata
LUNDGREN, Ulf P. 1983. *Between hope and happening: Text and context in curriculum*. Waurn Ponds, Vic.: Deakin University Press.
LYRA, Carlos, 1996. As quarenta horas de Angicos : uma experiência pioneira de educação, S. Paulo, Cortez.
MCLAREN, Peter, 1995. *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. London: Routledge.
NUNES, Adérito Sedas, 1992. *Sobre o problema do conhecimento nas ciências sociais.* Cadernos GIS. Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais.
PERRENOUD, Philippe, 1984. *La fabrication de l'excelence scolaire. Du curriculum aux pratiques d'évaluation.* Genève: Droz.
RUTTER, Michael, 1979. *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effect on children.* Cambridge: Harvard University Press.
SANTOS, Boaventura de Sousa, 1989. Os direitos humanos na pós-modernidade. *Oficina do CES*, *10*, 1-16.
SANTOS, Boaventura de Sousa, 1994. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
SANTOS, Boaventura de Sousa, 1997. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, *48*, pp. 11-32.
SANTOS, Boaventura de Sousa, 2000. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento.
SANTOS, Boaventura de Sousa, 2006. *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Porto : Afrontamento.
SLEETER, Christine, 1991. *Empowerment through multicultural education*. Nova Iorque: Suny Press.
STOER, Stephen, & Cortesão, Luiza, 1999. *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.* Porto: Edições Afrontamento.
TORRES, Carlos Alberto, 2014. *First Freire: Early writings in social justice education*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
VISVANATHAN, S., 2009. *The search for cognitive justice*. Paper presented at the Seminar Knowledge In Question: A Symposium On Interrogating Knowledge And Questioning Science, New Dehli, India.
WALLERSTEIN, Immanuel, 1990. Culture as ideological battleground of world system. In Mike Featherstone (org.) *Global culture: Nationalism, globalization and modernity* (pp.31-55). London: Sage.



Livro2.indd 62 30/05/18 10:19

Pia Lindquist Wong

# 5. PAULO FREIRE: UM ALIADO PARA AQUELES QUE SE ATREVEM A ENSINAR

Apesar das palavras serem a moeda diária da minha vida como acadêmica, eu luto para expressar verdadeira e autenticamente o profundo efeito que Paulo Freire e seu trabalho como Secretário de Educação em São Paulo tiveram em mim em todos os aspectos da minha vida profissional e pessoal. Não foi só uma grande honra conhecê-lo e ter múltiplas oportunidades de me envolver com ele quando ele liderou sua administração em São Paulo, mas o trabalho educacional que eu tive o privilégio de observar, alterou, para sempre, minhas ideias sobre o que era possível na educação pública, me dando uma visão duradoura sobre o tipo de trabalho que eu queria seguir e ter. Ao longo do caminho, eu criei amizades com muitos brasileiros que aprecio até hoje.

As obras filosóficas que definiram a ilustre carreira de Freire são muito mais conhecidas do que o seu trabalho como secretário. Lamentavelmente, há pouquíssimas narrativas do seu trabalho na Secretaria de Educação de São Paulo, onde suas ideias foram implementadas com crianças e em um sistema de educação formal maciço. Da mesma forma, existem poucas publicações em inglês que detalham os projetos educacionais do Partido dos Trabalhadores, que foram fundamentados nas políticas e nos programas da administração de Freire em São Paulo e implementados em cidades de todo o país, com algumas cidades, como Porto Alegre, com 16 anos de experiência com essas poderosas reformas (1988-2004).

Neste texto, revisarei meu trabalho de campo de doutorado - feito há 25 anos e com base em 10 meses de campo - para destacar componentes-chave do *Movimento de Reorientação Curricular* (MRC), em particular a respeito da coerência entre suas ideias sobre os estudantes e as políticas e programas que sua administração projetou e implementou para a aprendizagem profissional de professores e professoras (a categoria é formada majoritariamente por professoras). Minha afirmação fundamental é esta: as ideias de Paulo Freire são atemporais e à frente de seu tempo e sua visão sobre a aprendizagem, o crescimento e a eficácia dos professores ainda é o modelo que devemos aspirar hoje.

Professores nos Estados Unidos, especialmente nos anos 90 e na primeira década dos anos 2000, têm trabalhado em um contexto em que a reforma educacional frequentemente ocorre de cima para baixo e de uma maneira que se concentra mais nas etapas técnicas necessárias para implementar um currículo novo do que na aprendizagem necessário para transformar a prática docente. Para os professores dos EUA, a reforma escolar tem frequentemente significado mais normas a seguir, mais procedimentos para cumprir e menos oportunidades e espaço para sua própria "sabedoria empírica" (SHULMAN, 1987). Pioneiros de pesquisa sobre aprendizagem e crescimento profissional de professores (por exemplo, DARLING-HAMMOND, 1994, 1990; LIEBERMAN e MILLER, 1991; LYTLE e COCHRAN-SMITH, 1992; MILLER, 1988; MCLAUGHLIN, 1991) começaram a advogar no final da década de 1980 e início da década de 1990 por políticas de reforma educacional que honravam e eram desenvolvidas com base no conhecimento profissional dos professores, promoviam a aprendizagem dos professores e reconheciam as maneiras pelas quais os professores mediam as políticas e as interpretavam de acordo com seus próprios contextos. À medida que os professores se envolvem com os desafios da Base Nacional Comum Curricular americana (*Common Core State Standards Initiative*) - o que os alunos do ensino básico devem aprender em artes, língua inglesa e matemática no final de cada série - os pesquisadores intensificam suas afirmações de que os centros da reforma são os professores como co-construtores das políticas e programas (por exemplo, COBURN, 2001; COBURN e STEIN, 2006). Como leitora dessas pesquisas, sou repetidamente lembrada da compreensão profunda e antecipada de Freire sobre os fatores que transformam o ensino e a aprendizagem – para os professores.



Livro2.indd 63 30/05/18 10:19

Quando pesquisei o esforço abrangente da reforma escolar de Paulo Freire em São Paulo, no Brasil (1989-1991), eu estava na minha primeira incursão no estudo da implementação de políticas na educação. Eu já havia investigado a implementação da política de planejamento urbano (WONG, 1995) com um estudo de caso em Brasília, que foi planejada como uma cidade utópica, mas que evoluiu para tudo, exceto utopia. Desde a minha pesquisa de doutorado, tenho participado de inúmeros esforços para transformar o ensino e a aprendizagem, atuando como uma parceira de professores de escolas públicas locais e na minha própria instituição, uma universidade estadual de médio porte com programas sólidos de formação de professores. Ao refletir sobre minha experiência em São Paulo, continuo a admirar a coerência e a centralidade docente das reformas de Freire. Apesar de 25 anos de experiência como professora de educação, eu não testemunhei nem participei de um programa abrangente de aprendizado profissional de professores no contexto dos EUA.

No texto a seguir, descrevo brevemente os principais programas associados ao mandato de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação, destacando os papéis fundamentais para a aprendizagem e a participação dos professores.

**1. Transformando estruturas e operações administrativas**

Em 1989, o Partido dos Trabalhadores (PT) era um partido socialista-democrático que operava como um grande partido de oposição nas eleições democráticas pós-ditadura no Brasil. A evolução do PT para o partido no controle do governo federal ainda estava por vir. Sua primeira grande vitória eleitoral foi a prefeitura de São Paulo, a maior cidade do Brasil e o centro financeiro e industrial do país. Esta vitória foi significativa tanto por causa da candidata que ganhou, Luiza Erundina, uma mulher do Nordeste empobrecido do Brasil, quanto pelo que ela representou em termos da longa história de mobilização e organização do PT. Paulo Freire foi um membro fundador do PT e era lógico que ele seria nomeado Secretário de Educação para esta administração municipal do PT. Para o próprio Freire, essa foi uma grande honra e um desafio assustador. Freire relatou:

> *... quando fui convidado... a fazer parte do governo de [Erundina], fui dominado pela dúvida, pelo medo, pela alegria, pelo senso de dever, pela esperança, pelos sonhos e pela minha necessidade de correr riscos. Eu senti a necessidade de ser coerente com tudo o que eu tinha falado e escrito na educação... Não era possível dizer não. Mas, apesar da minha experiência no exílio... Fiquei surpreso ao aprender quão difícil era mudar algo... Tem sido difícil devido à natureza ideológica, burocrática, política e econômica que resulta em desinteresse, fazendo as pessoas tornarem-se servidores sem esperança da própria administração entrincheirada... Assim, você tem um movimento que oscila entre sofrimento, dor, alegria e esperança. Não há um dia em nossa administração que não experimentamos essa oscilação* (FREIRE,1993: 127-128).

O trabalho de Freire com educação emancipadora e outras campanhas de alfabetização tanto no Brasil como em outros países (por exemplo, Chile, Guiné-Bissau, Nicarágua, etc.) foi bem documentado e analisado (FREIRE, 1967, 1974). Seus esforços antes de 1989 tinham sido exclusivamente na educação de adultos e principalmente em configurações não-formais. Este contexto mudaria dramaticamente, pois sua principal responsabilidade como Secretario de Educação era liderar o ensino fundamental municipal de mais de 660 escolas, 750.000 alunos e 33.000 funcionários. Embora a educação de adultos também fosse uma importante área de responsabilidade, o ensino fundamental era um grande impulso, em particular para as mais de 1 milhão de crianças em idade escolar de São Paulo incapazes de obter acesso à escola devido a problemas de falta de vagas.

Pelo menos na América do Norte, educadores progressistas têm lutado há muito tempo para traduzir as ideias de Freire de um ambiente adulto e não formal para um contexto



Livro2.indd 64 30/05/18 10:19

primário e formal (SHOR, 1980). Os desafios para Freire não foram menos assustadores e ultrapassaram o filosófico para o material, com um sistema que sofria de escassez crônica de vagas, instalações em ruínas, má gestão orçamentária, currículo arcaico e professores mal formados e mal remunerados. A reorientação que Freire fez no sistema escolar municipal baseou-se na democratização de todos os aspectos de suas operações, desde as estruturas de apoio à participação ampla na tomada de decisões, até o processo de obtenção de contribuições generalizadas para o desenvolvimento curricular, a instrução em sala de aula e a organização escolar, incluindo as questões básicas de acesso e permanência. Freire (1993: 29) argumentou: "... nós pretendemos, e para este fim já começamos a trabalhar desde os primeiros dias de nossa administração, transformar as escolas em centros de criatividade, onde se ensina e se aprende com alegria". Para literalmente "mudar a cara das escolas públicas", sua administração desenvolveu cinco grandes objetivos para orientar seu trabalho, incluindo: (1) maior acesso à escolaridade; (2) democratização da administração escolar; (3) uma melhor qualidade da educação; (4) educação de jovens e adultos; e (5) formação de cidadãos críticos e responsáveis.

Vários programas complementares - por exemplo, o *Movimento de Reorientação Curricular* e os Grupos de Formação de Professores - foram criados para ajudar a atingir esses objetivos e as principais mudanças estruturais (descritas abaixo) foram feitas em todos os níveis do sistema.

Para conceituar seu programa do ensino fundamental, Freire organizou um grupo de 150 educadores da região de São Paulo e incluiu professores universitários, administradores escolares (incluindo coordenadores pedagógicos – líderes de escolas), professores de sala de aula e ativistas educacionais. Este grupo trabalhou para conceituar um programa educacional, o *Movimento de Reorientação Curricular* (MRC), que promoveria os objetivos da administração dentro de uma nova estrutura. O plano finalizado incluiu mudanças importantes no gerenciamento geral do sistema municipal, projetado para apoiar inovações educacionais e curriculares ainda mais abrangentes nas salas de aula e nas escolas.

Antes da administração de Paulo Freire, o sistema de governança da Secretaria operava tal qual outras burocracias do seu tamanho e alcance. As decisões e as políticas regionais eram determinadas no centro. O currículo era inteiramente orientado pelos livros didáticos e a instrução era totalmente centrada no professor, seguindo os tópicos do livro de maneira rígida e rotineira. A maioria dos funcionários da Secretaria eram administradores de carreira "recompensados" pelo sistema com um emprego permanente longe das salas de aula e escolas. O Município era dividido em 10 regiões, cada região possuía uma unidade administrativa que monitorava o cumprimento das diversas políticas proferidas pela Secretaria. Os professores eram subordinados aos administradores; os administradores respondiam ao pessoal da administração regional; a administração regional seguia as diretrizes do Gabinete da Secretaria, chamada de "SME" (Secretaria Municipal de Educação). As vozes dos pais eram silenciadas e as opiniões e os desejos dos alunos não eram ouvidos. Embora os professores tivessem algum poder político, através do sindicato, para expressar preocupações e sugerir ideias, suas condições de trabalho continuavam caracterizadas por baixos salários, escassez severa de materiais e equipamentos inadequados.

A administração de Freire reorientou o *ethos* de trabalho da Secretaria e transformou sua estrutura organizacional. Não surpreendentemente, a liderança de Freire forçou todos os atores a repensar certos valores fundamentais, não apenas relacionados ao propósito da educação, mas também ao processo de tomada de decisões educacionais. A visão de Freire para a educação continua sendo intensamente humana e esperançosa. Ele argumentou insistentemente que ninguém é um produto final, o futuro de ninguém é predeterminado, que todos estamos em processo de se tornar (FREIRE, 1974; 1997; 1998). Essa noção central foi transferida para os procedimentos administrativos sob sua liderança em duas formas principais. Primeiro, nenhum dos programas desenvolvidos por sua administração era de implementação obrigatória pelas escolas; as escolas participavam de forma voluntária e tinham tempo e orientação para entender o programa e discutir as ramificações da



Livro2.indd 65 30/05/18 10:19

implementação antes da adoção. Dessa e de outras formas descritas abaixo, os atores deliberadamente traçavam o curso de sua própria escola e, ao fazê-lo, determinavam o tipo de escola que se tornaria. Em segundo lugar, foi enfatizado com os administradores e professores que os novos programas municipais eram entidades em evolução, em vez de mandatos escritos em pedra. Além disso, o impulso para a sua evolução foi a reflexão, os comentários, as críticas e sugestões oferecidos pela experiência de campo dos professores na implementação dos programas.

Além de introduzir um novo *ethos* de trabalho, a administração de Freire procurou mudar a composição dos grupos que tomavam decisões municipais, além de alterar o conteúdo e o foco dessas decisões. Em termos estruturais, a administração reorganizou a hierarquia municipal, reduzindo-a e descentralizando-a até certo ponto. Isso foi realizado de várias maneiras. Primeiro, um número significativo de cargos nos escritórios centrais foi disponibilizado aos professores da sala de aula. Além disso, foram feitos arranjos para permitir que esses professores continuassem ensinando enquanto trabalhavam na formulação de políticas, facilitando assim os vínculos dinâmicos entre as experiências de sala de aula e os processos de formulação de políticas municipais.

Em segundo lugar, a estrutura de tomada de decisão foi dramaticamente alterada, estabelecendo dois sistemas de tomada de decisão participativos e paralelos para o pessoal regional e para famílias e membros da comunidade. Mais do que simplesmente criar uma camada adicional de burocracia, essas novas estruturas redistribuíram substancialmente as tomadas de decisão e deslocaram a autoridade-chave para longe do Gabinete da Secretaria. A natureza das administrações regionais foi alterada da mesma forma que o Gabinete. Um número significativo de cargos nesses escritórios regionais foi disponibilizado aos professores da sala de aula; alguns foram estruturados como posições de meio período para que algum nível de ensino em sala de aula pudesse ser mantido pelo pessoal do Município. Mais importante, no entanto, a própria natureza dos escritórios regionais mudou de supervisão para colaboração e apoio entre ambientes escolares. Ao invés de ter pessoal que monitorava a presença dos professores e o progresso do professor em relação ao livro didático, os novos administradores regionais foram formados para facilitar a inovação e a implementação de novos programas pelos professores.

Os administradores regionais foram organizados em equipes, cada equipe possuía especialistas e generalistas em diferentes temas. As equipes trabalhavam com escolas específicas e ajudavam em tudo, desde a organização de oficinas e a facilitação de encontros, até a busca de recursos, e a identificação de materiais de pesquisa para subsidiar as aulas e para que os professores pudessem completar outros projetos na escola. Esses administradores regionais eram uma presença regular nos ambientes da escola, o que lhes permitia tornar-se parte da comunidade de aprendizado dos professores e trazer suas experiências nas escolas, nas salas de aula, e com os professores, de volta à sede central para ajudar a moldar e refinar o desenvolvimento de programas e políticas. Isso acontecia informalmente, mas também formalmente, através do conselho central das administrações regionais que se reunia semanalmente com o pessoal da secretaria, para fornecer feedback e informações do campo, e aconselhar sobre políticas, decisões e programas. Novamente, esses laços de comunicação serviam propósitos: eles tornaram experiências em sala de aula relevantes para o processo de formulação de políticas, envolveram os professores no processo de tomada de decisão e sobretudo enfatizaram a natureza evolutiva (não fixa) das políticas e dos programas distritais.

Uma estrutura semelhante foi criada para ajudar pais e familiares a acessar os processos de tomada de decisão da Secretaria. Um decreto de 1985 que institua os Conselhos de Escola, com representação de pais e familiares, que havia sido extinto, foi reeditado por Paulo Freire assim que assumiu a Secretaria Municipal de Educação, com algumas mudanças. Eles eram apenas consultivos e passaram a ser deliberativos. A nova administração reviveu esta lei e expandiu o seu alcance. Anteriormente, a maioria das decisões já estava tão fortemente controlada pelo Gabinete da Secretaria que as que restavam para os ambientes escolares



Livro2.indd 66 30/05/18 10:19

eram triviais. Como parte da reestruturação geral da Secretaria, as escolas ganharam controle sobre uma maior proporção de seus orçamentos discricionários, e os conselhos escolares receberam autoridade final sobre as decisões de orçamento da escola. Os conselhos escolares tinham poderes significativos, e também serviram como um poderoso veículo para incentivar uma participação substancial e ampla dos pais na vida escolar (ANTUNES, 2002). Tal como acontecia com as unidades administrativas regionais, havia um órgão administrativo que abrigava representantes de todos os conselhos escolares e servia de assessoria à Secretaria, fornecendo informações importantes sobre os sucessos e os desafios que enfrentavam esses novos órgãos de decisão.

Essa estrutura administrativa transformada foi um passo necessário para promover os objetivos da administração de democratizar o acesso ao sistema escolar e democratizar os procedimentos utilizados no sistema. Mas, ela era também essencial para alcançar os objetivos maiores de transformação do currículo que Freire e sua equipe imaginavam. Os novos modos de comunicação e operação, o aumento dos níveis de participação ativa de professores e pais, e os maiores poderes no ambiente escolar constituíram a base de apoio ao *Movimento de Reorientação Curricular*.

Um componente final do plano de Freire para reorientar o sistema escolar tratava da distribuição regional de professores e recursos. O centro da cidade, onde as lojas e o entretenimento estavam a curta distância ou eram facilmente acessíveis pelo transporte público, ainda era o lugar mais desejado para viver e trabalhar. Residentes ricos e de classe média tendiam a viver na área urbana central ou no chamado "centro expandido", em apartamentos luxuosos, mas densamente povoado. Habitantes mais pobres normalmente viviam nas áreas periféricas da cidade. Devido à concentração da riqueza residencial no centro da cidade e ao seu apelo geral, os professores preferiam trabalhar no centro da cidade e havia uma tradição dos professores com maior experiência se concentrarem nessas escolas do centro. Isso muitas vezes funcionava contra as escolas das áreas periféricas, que tinham maior números de professores novatos e experimentavam uma maior rotatividade de professores, à medida que esses disputavam posições próximas ao centro da cidade.

Sob a administração de Freire, duas importantes mudanças políticas trataram desta situação. Primeiro, usando uma fórmula por aluno para distribuir pessoal e materiais, as escolas das administrações regionais periféricas passaram a receber mais recursos porque suas escolas tinham um maior número de matrículas do que as do centro da cidade. Em segundo lugar, os professores que se ofereceram para trabalhar em áreas periféricas receberam bolsas e subsídios de transporte, o que recompensava-os por trabalhar nos ambientes mais desafiadores. Embora ambas as políticas tivessem vantagens e desvantagens, elas representaram o compromisso material da administração de Freire em tornar a educação pública mais equitativa para os alunos mais pobres de São Paulo.

## 2. O Movimento de Reorientação Curricular e os grupos de formação de professores

O *Movimento de Reorientação Curricular* (MRC) foi descrito e analisado em outros textos (FREIRE, 1993; WONG, 1995; O'CADIZ, WONG e TORRES, 1998). Apenas uma breve descrição será fornecida aqui. O MRC foi a pedra angular da transformação promovida pela administração de Freire nas escolas públicas de São Paulo. Ele foi o principal veículo para atingir os objetivos de democratização da administração e abrangeu uma série de reformas. O currículo era o principal objetivo de transformação; mas as mudanças na formação e no conhecimento dos professores foram elementos essenciais no MRC.

O MRC centrou-se em mudanças concretas no conteúdo curricular e na forma como o currículo era desenvolvido. O conteúdo do currículo deveria emergir diretamente da realidade vivida pelos estudantes e suas comunidades. O currículo deveria ser construído por professores e estudantes em um processo sistemático, baseado em pesquisa, coleta de dados, análise, síntese, reflexão e aplicação/ação. Além disso, este novo currículo incluiria conhecimento formal (por exemplo, livros didáticos e outros conhecimentos produzidos) e



Livro2.indd 67 30/05/18 10:19

informal (por exemplo, conhecimentos empíricos, conhecimentos populares, sabedoria da comunidade, etc.), além de integrar áreas temáticas tradicionalmente compartimentadas e práticas disciplinares.

Para reorientar o currículo, as escolas se envolveram no *Projeto Interdisciplinar* que envolveu três fases:

a) o Estudo da Realidade (ER), em que os professores realizavam pesquisa etnográfica (observações, entrevistas, questionários, revisão de documentos) na comunidade escolar com o propósito de usar as falas da comunidade (palavras das pessoas sobre suas experiências) para identificar problemas significativos da comunidade;

b) a Organização do Conhecimento (OC), que envolvia a identificação de conceitos, ideias e habilidades baseados em assuntos necessários para auxiliar os alunos a compreender melhor essas importantes questões comunitárias;

c) e as Aplicações do Conhecimento (AC), com tarefas e projetos autênticos projetados para o aluno sintetizar e aplicar a informação e o conhecimento adquiridos sobre a questão da comunidade.

Muitas vezes essas tarefas e projetos colocavam os alunos em papéis de advocacia (reivindicações). Uma vez na sala de aula, o aprendizado também era organizado em torno dessas três fases, com os alunos inicialmente coletando informações e dados sobre uma questão comunitária (novamente através de observações, entrevistas, pesquisas, revisão de documentos, etc.), organizando, categorizando e analisando esses dados e informações e, em seguida, usando suas conclusões para desenvolver atividades ou completar projetos que demonstrem sua aprendizagem sobre o problema e diferentes formas de impactá-lo ou moldá-lo.

O *Movimento de Reorientação Curricular*, especialmente através do *Projeto Interdisciplinar*, promoveu os objetivos da secretaria de várias maneiras. Em primeiro lugar, ele tornou os problemas da comunidade o principal foco e assunto das atividades da sala de aula e abordou inúmeras questões de acesso e permanência. Ele permitiu que a realidade dos alunos penetrasse nas paredes anteriormente impermeáveis da sala de aula. Ao fazê-lo, ele estendeu um convite aos pais, reforçando assim outros pedidos de participação dos pais através dos conselhos da escola. Para muitos alunos, pais e familiares, o reconhecimento e a validação de seus conhecimentos e realidades tornaram a possibilidade do sucesso escolar infinitamente mais alcançável. Em segundo lugar, o processo de construção do currículo, em particular a fase ER, tornou a comunidade, seus moradores e suas experiências diárias, lutas e triunfos, muito mais acessíveis aos professores. A classe social e as barreiras perceptivas que muitas vezes separam as realidades dos professores de seus alunos podem impedir o processo educacional à medida que os professores dependem de informações vagas, estereótipos e outras imagens negativas perpetuadas na mídia para formar opiniões sobre seus alunos.

O Estudo da Realidade proporcionou oportunidades poderosas para ambos validarem a humanidade de seus alunos e suas famílias e reconhecer as lutas que eles enfrentavam. Em uma escola incluída em minha pesquisa, os professores haviam assumido anteriormente que, porque muitos estudantes tinham atributos de classe média – tênis da Nike e o ocasional Walkman (um popular sistema de música portátil na década de 1990) – eles *eram* da classe média. Ou seja, eles assumiram que a maioria de seus alunos vivia com ambos os pais, que pelo menos um dos pais era bem remunerado, que os alunos eram supervisionados em casa e que a educação e sua importância eram reforçados nas suas famílias. Ao conduzir o Estudo da Realidade, os professores ficaram chocados ao ver muitos desses pressupostos serem completamente refutados. Eles descobriram que muitos de seus alunos viviam na favela vizinha, e muitos outros dividiam uma única habitação com duas ou três famílias em um cortiço mal conservado. E quando os estudantes possuíam alguns desses itens de alto status, isso era à custa de outros itens fundamentais e porque os pais, como muitos de nós, simplesmente queriam dar a seus filhos algo que eles desejavam, mesmo que fosse financeiramente ruinoso fazê-lo. Também descobriram que



Livro2.indd 68 30/05/18 10:19

a educação era importante para estas famílias, mas muitas vezes os desafios de sobreviver a cada dia tomava prioridade. Para muitos professores, então, o ER deu aos professores a oportunidade de entender melhor, e muitas vezes simpatizar com as pressões e os desafios enfrentados pelas famílias. Foi um ponto decisivo no seu compromisso com o MRC e na sua própria vontade e capacidade de mudar fundamentalmente a concepção de seus alunos.

Finalmente, o MRC se constituiu num grande avanço em várias áreas da democratização. Ele mudou o papel dos professores no processo educacional. Em vez de relegá-los ao papel de responsáveis pela transmissão do conteúdo, em que nenhum desvio era permitido, eles se tornaram desenvolvedores do currículo e sua experiência e expertise eram totalmente incorporadas neste processo. Professores individuais, em colaboração com colegas e às vezes com alunos, começaram a tomar decisões importantes sobre o que deveria ser ensinado, quando, e usando quais métodos e materiais. Igualmente importante, eles aprenderam a implementar muitas novas estratégias de ensino, projetadas para elevar a voz do aluno e apoiar a construção de conhecimento e compreensão dos estudantes. Para os professores, essa era uma experiência indelével na democracia profissional. Para os estudantes, o *Movimento de Reorientação Curricular* – com ênfase no currículo de problemas e pedagogias construtivistas – democratizou sua experiência de aprendizagem também.

A administração de Paulo Freire entendia que "todos os professores faziam teoria e prática, mas eles, há muito tempo, têm andado por uma estrada solitária, resultando em uma prática cristalizada que nunca foi modificada, cuja teoria não era explicitada e nem questionada" (SME, 1990:9). Neste contexto, o MRC foi um empreendimento importante para todos os atores envolvidos. Ele exigiu mudanças significativas nas atitudes, expectativas e comportamentos de estudantes, suas famílias, professores e administradores. Para começar, e não apenas sustentá-las, essas mudanças exigiriam um plano abrangente para o desenvolvimento e apoio profissional dos professores. Embora o próprio MRC incluísse muitas aplicações convincentes das ideias educacionais de Freire, bem como as de outros educadores (por exemplo, Emilia Ferreiro, Lev Vygotsky e John Dewey), as ideias da administração para o apoio, aprendizado e desenvolvimento do professor são onde a inovação histórica mais ocorreu.

O governo municipal ofereceu uma programação abrangente para apoiar o aprendizado dos professores. Um mês antes do início do ano acadêmico, os professores das 10 primeiras escolas que pilotaram o MRC participavam de uma semana de seminários oferecidos por professores universitários e outros professores que detalhavam os princípios teóricos do MRC. Esses seminários usavam palestras, videoclipes e atividades para introduzir os professores nos conceitos do construtivismo, educação problematizadora, pensamento crítico e avaliação dialógica, teorias de desenvolvimento e aquisição de linguagem, desenvolvimento infantil e educação multicultural e técnicas de coleta e análise de dados empíricos. Esta era uma série introdutória destinada a expor os professores a novas ideias e conceitos. Esta visão teórica inicial seria solidificada mais tarde através de experiências e reflexões estruturadas e diálogos sobre a prática.

Este seminário de uma semana era o ponto de partida chave para o programa de desenvolvimento de professores municipais: os *Grupos de Formação* de professores. Estes eram grupos baseados em escolas com múltiplas funções. Sua função mais imediata e prática era a de realizar o trabalho do *Projeto Interdisciplinar* – o processo ER-OC-AC (o qual era concluído durante as três primeiras semanas do período letivo). Eles também desempenhavam importantes funções de desenvolvimento profissional e apoio entre pares. Embora cada etapa do processo de desenvolvimento curricular tivesse tarefas concretas e específicas de cada local que precisavam ser executadas, uma discussão e reflexão mais generalizados constituíam dimensões importantes para completar essas tarefas. Durante a fase do *Estudo da Realidade*, por exemplo, um grupo de professores não se envolveria espontaneamente em um posto de saúde do bairro e recolheria quaisquer dados que pudessem estar disponíveis. A comunidade de professores como um todo primeiro



Livro2.indd 69 30/05/18 10:19

precisava deliberar sobre os elementos de um plano de dados geral, debater as questões essenciais a serem colocadas aos membros e agências da comunidade, determinar os melhores métodos para consultar diferentes tipos de informantes, e assim por diante. E, uma vez realizadas visitas e entrevistas iniciais, o grupo discutia o que era descoberto, refletia sobre o que eles aprenderam e identificava os próximos passos. Em outras palavras, o ER, ao mesmo tempo que fornecia informações e dados para o desenvolvimento curricular, era um passo fundamental na formação de uma comunidade de aprendizagem profissional.

Os grupos de formação de professores eram para dar voz para os professores à medida que eles desenvolviam o novo currículo escolar. Esses grupos também atuaram como os principais veículos de desenvolvimento profissional para a administração. A administração central publicou duas séries, *Cadernos de Formação* e *Relatos da Prática*, que tratavam de questões teóricas relacionadas ao MRC, seu currículo e pedagogia, e com questões das práticas relacionadas aos professores e facilitadores regionais, respectivamente. Essas publicações foram distribuídas às escolas e serviram de base para o diálogo e discussão em curso nos grupos de formação. Assim, as reuniões do grupo de formação eram estruturadas pelas preocupações locais (embora as leituras e as discussões fossem moldadas por publicações da Secretaria) e responsivas a essas preocupações (como por exemplo, resolução de problemas nos ambientes locais, luta contra dilemas relacionados com o processo de desenvolvimento curricular do ER-OC-AC, etc). A maioria das atividades de aprendizagem profissional dispunha dos *Cadernos de Desenvolvimento Profissional* – nos EUA, todo professor sai de uma sessão de aprendizado profissional com uma pasta, mesmo na era digital. Mas ainda é raro que as experiências autênticas dos professores sejam parte da experiência de aprendizagem profissional, e muito menos para serem codificadas em documentos oficiais usados nesse processo. Essas duas publicações da Secretaria promoveram o MRC e problematizaram sua implementação. O Caderno de *Relatos da Prática* apresentava os sucessos dos professores, mas também levantava suas dúvidas e lutas com o MRC. Estes tópicos foram continuamente levantados em discussões e diálogos durante os grupos de formação.

Os professores das sete escolas incluídas no meu estudo valorizavam expressamente os grupos de formação de professores. Eles os consideravam essenciais para o trabalho afetivo e intelectualmente desafiador que estavam fazendo para transformar seu trabalho em sala de aula, suas identidades profissionais e sua escola. Os grupos de formação representavam oportunidades de aprender sobre novas ideias, questionar velhos pressupostos, explorar questões e compartilhar informações. As reuniões também eram ocasiões cobiçadas em que os professores davam e recebiam apoio moral, encorajamento e infusões de energia e fé. Como um professor disse: "acho que algumas escolas não sabem como usar esse tempo. Mas para nós é tão valioso. Discutimos, dialogamos, trocamos ideias, aprendemos uns com os outros. Tem sido um espaço muito importante".

Como qualquer atividade colaborativa, essas dinâmicas produtivas não eram instantaneamente produzidas, simplesmente porque a administração central havia criado os grupos de formação. Em vez disso, elas surgiam com o tempo, como resultado de negociação paciente, honesta e persistente, em que os professores envolvidos ouviam uns aos outros. Mas o sucesso dessas atividades não era atribuído unicamente às personalidades envolvidas ou à boa vontade dos professores. A administração central deliberadamente criou estruturas e apoios que davam a máxima oportunidade para os grupos de formação de professores serem bem-sucedidos.

Primeiro, os professores eram pagos para passar dez horas extras por semana nesses grupos. Para a maioria dos professores, isso significava passar mais duas horas por dia na escola, se reunindo com colegas e trabalhando em questões de currículo e pedagogia. Este foi um investimento fenomenal no desenvolvimento de professores, muito mais do que os 6 ou 7 dias do ano que um distrito escolar típico dos EUA pode providenciar. Mas, estes grupos de formação eram mais significativos do que o grande investimento de recursos nas horas extras dos professores. Na década de 1990, as escolas de São Paulo



Livro2.indd 70 30/05/18 10:19

funcionavam em três ou quatro turnos por dia. Um turno típico de professor durava quatro horas e, consequentemente, um professor tinha que trabalhar por dois ou mais turnos para receber um salário digno. Era incomum assegurar dois turnos na mesma escola. Como resultado, os professores frequentemente ensinavam um turno matutino em uma escola e depois se transferiam para uma segunda escola para um turno posterior de tarde. Isso colocava um terrível fardo logístico nos professores, mas também prejudicava todos os esforços na reforma fundamental da escola porque os professores não tinham tempo para se encontrar com colegas, ficar após a escola para ajudar os alunos ou realizar horas de trabalho em reuniões com os pais. Como resultado, eles se desconectavam de seus colegas, dos estudantes e da comunidade escolar. A remuneração para participar em grupos de formação permitiu que muitos professores abandonassem seu segundo turno e dedicassem suas energias a uma escola: um grupo de professores, um conjunto de estudantes e uma comunidade escolar. Essa conexão reforçada alterou profundamente o compromisso dos professores com a escola e sua visão das possibilidades de mudança. O salário adicional também comunicou o forte compromisso da administração com o MRC e sua confiança e crença nos professores. Como um professor comentou: "Eu não sou um PTista (membro do PT), mas nenhuma outra administração mostrou esse compromisso com os professores".

Em segundo lugar, os grupos de formação de professores concentravam-se em questões de prática de sala de aula. Como Freire afirmou: "Para nós, a preparação contínua dos professores terá lugar sempre que possamos, de forma preponderante, através da reflexão sobre a prática... O diálogo terá lugar em torno da prática dos professores. Os professores falarão sobre seus problemas, suas dificuldades e, na reflexão sobre a prática de que falam, surgirá uma teoria que informe a prática" (FREIRE, 1993: 34). Assim, durante algumas reuniões, os professores enfrentavam os desafios do desenvolvimento de um currículo novo – tentar entender por si próprios a questão da comunidade, encontrar novas fontes de informação, desenvolver atividades envolventes, etc. Outras reuniões focavam em fazer conexões entre a prática diária e os conceitos mais abstratos incorporados em novas políticas – compreendendo os benefícios do aprendizado cooperativo, reconciliando as velhas expectativas de estudantes com as novas ideias sobre as discussões conduzidas pelos alunos e o trabalho gerado pelos estudantes, e identificando os laços entre a teoria do construtivismo e a sua prática em uma sala de aula renovada, etc. Em outras reuniões, os professores se concentravam em revisar o trabalho dos alunos, refletindo sobre seu próprio processo de transição para um estilo educacional mais democrático e relacionando suas próprias experiências àquelas retransmitidas pelos professores nas publicações da Secretaria. As reuniões do grupo de formação centravam-se em questões concretas e práticas, mas havia consistentemente uma interação entre prática e teoria, ação e reflexão. Em uma palavra, sempre houve práxis.

Os grupos de formação não operavam inteiramente por conta própria ou no vácuo. Cada grupo se beneficiava da orientação e apoio dos facilitadores regionais. Os facilitadores eram formados especificamente para desenvolver nos professores a capacidade de reflexão e resolução de problemas de forma autônoma; eles não deveriam agir como especialistas, mas eram orientados a fazer perguntas reflexivas e às vezes difíceis, fornecer feedback construtivo e localizar recursos e materiais que permitissem aos professores desenvolver sua própria compreensão ou soluções para questões e desafios curriculares e/ou pedagógicos. A maioria desses facilitadores eram professores em sala de aula, muitas vezes das mesmas escolas que eles facilitavam. Ser parte de uma mesma comunidade profissional deu-lhes uma sensação de empatia e compreensão que gerou respeito, confiança, e uma vontade de experimentar que talvez não teria sido tão fácil se o facilitador fosse um administrador de carreira.

Os facilitadores muitas vezes trabalhavam em mais de uma escola. Essa foi uma experiência que se provou rica para eles e que lhes proporcionou a oportunidade de compartilhar com diferentes escolas as experiências comuns, fazendo com que os professores se sentissem parte de um esforço maior. Além disso, a administração patrocinou



Livro2.indd 71 30/05/18 10:19

uma *Conferência Anual* a que todos os professores foram convidados, bem como alunos e pais. Esta conferência contou com elementos convencionais como oradores convidados, mas também apresentou o trabalho das salas de aula. Era a primeira vez na história do sistema municipal que os professores tinham um fórum de todo o sistema para reunir e apresentar seu trabalho. Isso também contribuiu para o senso geral de empoderamento dos professores, reconhecendo a importância do trabalho que estavam fazendo.

**3. Reflexões**

A maior parte deste manuscrito foi escrito no século passado! Tive a sorte de ter várias oportunidades para apresentar minha pesquisa de doutorado em conferências na década de 1990. Inevitavelmente, houve questões técnicas sobre o mandato de Freire como Secretário de Educação. Como resultado, resolvi escrever algo que focasse mais nos aspectos organizacionais das reformas de São Paulo. Embora eu tenha escrito a maior parte deste texto em 1997, uma coisa levou a outra e nunca produzi uma versão final, apesar das melhores intenções! Reconectar com esses programas e políticas e com a minha própria análise depois de tantos anos é ao mesmo tempo energizante e desmoralizante. É energizante porque as ideias de Freire, sua humanidade, sua visão de uma sociedade justa e equitativa e a experiência transformadora, que tive o privilégio de observar, sempre me lembram que "outro mundo é possível" (slogan do Fórum Social Mundial). Embora nos EUA não deixamos nenhuma criança desamparada, buscamos sempre o topo, contratamos apenas "professores altamente qualificados", envolvidos na tomada de decisões e aprendizado profissional baseados em comunidades, e implementamos a "aprendizagem socio-afetivo", a "educação baseada em projetos" e outras iniciativas e reformas com nomes criativos, todos operam dentro do mesmo quadro neoliberal e tecnocrático. A prevalência contínua de reformas de cima para baixo que limitam a análise de resultados a pontuações em testes padronizados e transformam professores em narradores de livros didáticos me desmoraliza, especialmente porque testemunhei que "outro mundo é possível".

Gostaria de concluir este pequeno ensaio situando o MRC e seus programas relacionados dentro de 30 anos de aprendizado de professores e pesquisa de desenvolvimento profissional. Ao fazer isso, eu mesclo referências a uma literatura de pesquisa que era atual quando eu inicialmente redigi esse capítulo (e ainda é, eu argumentaria) com citações atuais. Lembro-me que, nos EUA, pelo menos, nosso desafio não é que não sabemos o que fazer, mas que não temos a vontade política de fazê-lo. A consistência das recomendações para o aprendizado e o crescimento profissional dos professores – em mais de 30 anos – ressalta essa afirmação.

Pesquisadores norte-americanos que estudam a formação profissional de professores, reforma escolar e implementação de políticas, têm sido consistentes na concepção das condições necessárias para implementar reformas de alta qualidade para a equidade educacional. O seu argumento começa com algumas afirmações fundamentais sobre a natureza do ensino e da aprendizagem e as realidades profissionais dos professores. Darling-Hammond (1990) observa: "os professores ensinam o que sabem... Se queremos mudar a forma como os professores ensinam, devemos prestar atenção ao que os professores sabem..." Outros estudiosos caracterizam o ensino como uma mistura de bases de conhecimento pessoais, profissionais e gerais, integradas de forma idiosincrática e expressas por professores individuais (Connelly e Clandinin, 1988; Tamir, 1991). Shulman (1987) acrescenta a dimensão do conhecimento do conteúdo pedagógico, referindo-se à capacidade de um professor transformar e traduzir o que ele/ela conhece sobre um assunto em formatos que apoiem a aprendizagem dos alunos. Ainda outros (por exemplo, Ball e Forzani, 2009) chamam nossa atenção para as maneiras pelas quais os professores devem observar, interagir, apoiar e facilitar os processos de pensamento, aprendizagem e desenvolvimento de outros. Nessas visões do ensino, a profissão é intensamente intelectual, requer observação, análise e reflexão, surge dos relacionamentos e da capacidade de coexistir e colaborar com os outros e caracteriza-se pela ambiguidade.



Livro2.indd 72 30/05/18 10:19

Fazer mudanças nessa profissão requer necessariamente experiências, técnicas e estratégias que reconheçam e desenvolvam as qualidades mencionadas acima. Mas, muitas vezes, a aprendizagem profissional de professores aborda apenas uma dimensão das muitas enumeradas acima. Como Darling-Hammond (1994: 5) observa:

> *[n]a visão burocrática do ensino que evoluiu desde o final do século 19, a chave para a melhoria educacional é a correta definição de procedimentos para os professores seguirem, ao invés do desenvolvimento das capacidades dos professores de fazer julgamentos complexos com base em compreensões profundas de estudantes e conceitos. Como burocratas, os professores não precisam ser particularmente experientes, uma vez que a maioria das principais decisões de ensino são transmitidas através de políticas e encapsuladas em currículo e materiais didáticos. Na verdade, é preferível que eles não sejam especialmente "empoderados", uma vez que a implementação correta depende de um certo grau de uniformidade controlada de cima... Não existem problemas intrínsecos à prática. Os únicos problemas são falhas de implementação.*

Anos depois, Stein e Coburn (2008) observaram que a pesquisa sobre reforma educacional continua a enquadrar seus desafios em termos de alinhamento, incentivos e prestação de contas, em vez dos problemas ou oportunidades de aprendizagem. Eles postulam, "essas estruturas assumem que os professores entendem os aspectos fundamentais da reforma como pretendiam os tomadores de decisões políticas; as falhas de implementação são explicadas por fatores que se situam fora do processo de aprendizagem, como a falta de supervisão ou monitoramento, a ambiguidade das políticas ou a autonomia dos professores que são vistos como atores unicamente do seu próprio interesse" (WEATHERLY E LIPSKY, 1977: 584).

Na mesma linha, Darling-Hammond (1990: 13) argumenta: "os professores devem ser vistos como conceitualizadores, em vez de meramente implementadores, co-participantes no processo complexo de tomada de decisões que afetam as salas de aula, e não as metas de mandatos políticos que fluem para a sala de aula ". Uma maneira de fazer isso acontecer, como Talbert e McLaughlin (1994) observa, é conquistar liderança e apoio concreto dos órgãos gestores, com mecanismos de discussão que incorporam e integram o conhecimento e as vozes dos professores no processo de desenvolvimento e implementação de políticas. Lieberman e Miller (1991: 106) observam que "o desenvolvimento dos funcionários é a construção da cultura" e deve se concentrar em educadores renovados que, por sua vez, produzirão escolas renovadas. A adesão a essas atividades de reculturação, sejam comunidades profissionais ou redes, formais ou informais, em diversos locais ou em locais individuais, provou ser um ingrediente chave para moldar positivamente o senso de eficácia dos professores e o valor de sua prática na sala de aula (MCLAUGHLIN, 1991). Igualmente importante é trabalhar em um ambiente onde há algum senso de propósito comum (HOPFENBERG et al, 1993) e onde as pessoas sentem que existe confiança e interesse mútuos. Esses ingredientes ajudam a formar as relações humanas necessárias para apoiar as relações profissionais que promoverão a troca, a crítica e o apoio (LIEBERMAN E MILLER, 1991) e, em última instância, transformarão a prática.

Embora não existisse conexão profissional ou pessoal entre o trabalho de Freire como Secretário de Educação e os pesquisadores mencionados acima, o MRC e suas iniciativas associadas trazem vida às afirmações normativas desses estudiosos. O passo inicial e o mais transformador do MRC foi mudar o que os professores conheciam, em todos os níveis. Os professores ganharam novos conhecimentos e novas informações sobre seus alunos através do ER (Estudo da Realidade), levando-os a repensar suas opiniões de longa data, e muitas vezes deficientes, sobre seus alunos. Eles passaram a "conhecer" o assunto que ensinavam de uma maneira diferente – eles adquiriram novos conhecimentos, ligaram seu conhecimento aos assuntos atuais, e integraram-os a assuntos de todo o currículo. Em suma, eles aprenderam novas maneiras de "saber" o que seus alunos entendiam, aprendiam e poderiam fazer.



Livro2.indd 73 30/05/18 10:19

Além disso, esse processo de formação profissional multidimensional situava-se em um contexto altamente colaborativo e apoiado. Os grupos de formação de professores foram o local onde o novo conhecimento profissional era construído e reconstruído regularmente, usando a experiência dos professores, as perguntas dos professores, os sucessos dos professores e as dúvidas dos professores como a bússola dessas iterações, reforçando o princípio – para os professores, assim como para os alunos – que o conhecimento não é estático, que o conhecimento emerge da reflexão sobre a prática e que o conhecimento que vale a pena ser aprendido é organizado para servir algo que vale a pena ser feito. Os grupos de formação concentravam-se na reflexão crítica sobre a prática, em particular nos problemas relacionados à implementação do *Projeto Interdisciplinar*, e tornavam a prática problemática, criando espaços para os professores compartilhar, desafiar uns aos outros, apoiar-se mutuamente e entender cada vez mais o *Projeto Interdisciplinar* e o *Movimento de Reorientação Curricular*.

Finalmente, os grupos de formação e a implementação do MRC se desenvolveram dentro de um contexto de suporte interativo do Município. Os grupos de formação receberam apoio intelectual, pedagógico e material regular de formadores regionais que habitavam o duplo papel de professores praticantes e facilitadores encarregados de apoiar novos conteúdos ou aprendizado pedagógico. Outras iniciativas políticas aprofundaram o alcance dessas reformas da educação democrática: a nomeação de um número significativo de professores ativos em cargos administrativos, a reorientação das unidades administrativas regionais, o empoderamento dos conselhos locais e a introdução de formas mais democráticas de implementação de políticas (por exemplo, escolas se voluntariando para participar de programas). Acima de tudo, essas reformas honraram o conhecimento da prática (de professores, de pais, de estudantes, de membros da comunidade) e procuraram criar um sistema de apoio a recursos e políticas que fosse coerente o suficiente para fortalecer novas parcerias entre professores e estudantes, escolas e comunidades, professores e administradores.

A mecânica do plano de desenvolvimento profissional e os esforços de reforma escolar em São Paulo foram inovadores, abrangentes e bem articulados. Eles elevaram o conhecimento dos professores como um dos principais impulsionadores da mudança educacional e eles comunicaram a confiança na capacidade dos professores de ocupar plenamente esse papel. Mas o elemento mais importante e estimulante da reforma foram as questões que ele procurou abordar: Quem estamos educando? Para quê educamos? Havia uma sensação clara da missão política e do compromisso. Os professores e outros funcionários da escola, bem como os alunos e suas famílias, estavam diante uma escolha política absoluta: *junte-se aos esforços da administração municipal para criar equidade educacional e justiça social para estudantes pobres e trabalhadores ou continue perpetuando um sistema que discrimina e marginaliza sistematicamente os mesmos estudantes que você pretende ensinar*.

Minha pesquisa foi realizada em sete escolas, três no centro da cidade e quatro na periferia. A implementação do Projeto Interdisciplinar variou em intensidade em todas estas sete escolas, com escolas no centro da cidade servindo a uma população de classe média mais baixa com mais lutas do que as periferias que serviam uma população desprotegida e muito empobrecida. Nem todos os professores em meus locais de pesquisa eram alinhados com as políticas do projeto. Vários desafiavam a inclusão do conhecimento "popular" no currículo escolar. Alguns questionaram o aumento das demandas do Projeto – que os professores desenvolvessem materiais de instrução, criassem avaliações e assim por diante. Era muito mais fácil para um professor simplesmente ensinar as lições do "livro vermelho", que era o roteiro curricular usado pelos professores antes da administração de Freire. Em uma veia parecida, havia preocupação entre os pais que tinham noções convencionais sobre "escola". Esses pais questionavam a ausência do dever de casa esperado (as listas de ortografia, etc.), desconfiavam da aparente "redundância" de um currículo temático e interdisciplinar (por que todas as áreas de assunto abordavam o mesmo tópico, os professores simplesmente não tinham ideias novas?), e não sabia por que seus filhos estudavam "lixo" e "violência". Críticos e opositores do PT em geral certamente criticaram a natureza excessivamente política da administração de Freire.



Livro2.indd 74 30/05/18 10:19

Tanto para os professores do meu estudo que trouxeram críticas quanto para os pais que descreveram suas preocupações para mim, a resposta oficial era aprender mais [sobre o MRC]. Professores que criticaram o MRC tiveram o "espaço" para fazê-lo. Além disso, muitos deles também reconheceram que, embora tivessem dúvidas sobre o MRC, eles realmente valorizavam a nova dinâmica na sala de aula – onde havia mais diálogo entre os estudantes e mais oportunidades para ouvir as ideias, pensamentos e perguntas dos alunos. Para os pais que levantaram suas preocupações, o que foi o caso em um dos meus locais de pesquisa, a resposta foi uma série de oficinas onde eles puderam experimentar aulas típicas do MRC, dando-lhes a chance de entender mais sobre os princípios básicos das mudanças – sua natureza interdisciplinar, o foco em questões comunitárias e as formas pelas quais o rigor educacional ainda era o objetivo. Para aqueles que se opuseram ao MRC devido a diferenças com o PT, sua batalha se desenrolou na urna. O PT não foi reeleito por um segundo mandato consecutivo em São Paulo e, portanto, o MRC teve apenas 4 anos de implementação lá.

Apesar da breve existência do MRC em São Paulo, minha pesquisa indica que o horizonte da reforma será muito mais exitosa e rica se a aprendizagem profissional do professor for levada a sério. Ela também ilumina o quão profundamente os professores se envolverão com as questões de "para quem educamos e para que propósito?", quando devidamente apoiados. Finalmente, ela ilustra o que é possível quando estudantes, professores, famílias e administradores têm condições de se tornar aliados em um movimento coletivo de justiça social e democracia. A luta continua!

## Referências


ANTUNES, Ângela, 2002. *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar*. São Paulo, Cortez/IPF.

BALL, D. L. & FORZANI, F. M. 2009. The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, *60*(5), pp. 497–511.

COBURN, C. E. 2001. Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 23*(2), pp. 145-170.

COBURN, C. E. & STEIN, M. K. 2006. "Communities of practice theory and the role of teacher professional community in policy implementation" in Honig, M. I., *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (pp. 25-46). The State University of New York Press.

CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. 1988. *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.

DARLING-HAMMOND, Linda, GRIFFIN, Gary A., e WISE, Arthur E. orgs. 1990. *Excellence in teacher education: helping teachers develop learner-centered schools*. Washington, D.C.: National Education Association of the United States.

DARLING-HAMMOND, Linda, 1994. Developing professional development school: early lessons, challenge and promise. In: Linda Darling-Hammond, org. 1994. *Professional Development Schools. Schools for developing a profession.* New York: Teachers College Press.

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

FREIRE, Paulo, 1974. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1993. *Pedagogy of the city.* New York: Continuum.

FREIRE, Paulo, 1997. *Pedagogy of hope.* New York: Continuum.

FREIRE, Paulo, 1998. Politics e Education. Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications, Trans. Pia L. Wong.

HOPFENBERG, W. & LEVIN, H. 1993. *The Accelerated Schools Resource Guide.* San Francisco: Jossey-Bass.

LIEBERMAN, Ann e MILLER, Lynne, 1991. Revisiting the social realities of teaching. In: Lieberman, Ann e Miller, Lynne, orgs, 1991. *Staff Development for education in the '90s New demands, new realities, new perspectives,* New York: Teachers College Press, pp. 106-108.

LYTLE, S. L. & COCHRAN-SMITH, M. 1992 Teacher Research as a Way of Knowing. In: *Harvard Educational Review.* 62 (4).

MCLAUGHLIN, Milbrey, 1991. Enabling professional development: what have we learned?. In: LIEBERMAN, Ann & MILLER, Lynne, orgs. 1991. *Staff Development for education in the '90s New demands, new realities, new perspectives,* New York: Teachers College.

MILLER, Lynne, 1988. Unlikely beginnings: the district office as a starting point for developing a professional culture for teaching. In: Lieberman, Ann, ed. 1988. *Building a Professional Culture in Schools*. New York: Teachers College Press.

O'CADIZ, Pilar, WONG, Pia e TORRES, Carlos, 1998. *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo.* Boulder, CO: Westview Press.




Livro2.indd 75 30/05/18 10:19

SME (Secretaria Municipal de Educação), 1990. *Cadernos de formação: um primeiro olhar sobre o projeto.* São Paulo: Maio-Junho 1990.

SHOR, Ira, 1980. *Critical teaching and everyday life.* Boston: South End Press.

SHULMAN, L. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform; In: *Harvard Educational Review,* 57, 1987, pp. 1-22.

LYTLE, S. L. e COCHRAN-SMITH, M. Teacher Research as a Way of Knowing. In: *Harvard Educational Review.* 62 (4). Harvard University.

STEIN, M. e COBURN, C. 2008. Architectures for learning: A comparative analysis of two urban districts. In: *American Journal of Education*, 114 (4), pp. 583-626.

TALBERT, J. e MCLAUGHLIN, M. 1994. Teacher Professionalism in Local School Contexts. *American Journal of Education, 102:2* (February 1994): 123-153.

TAMIR, P. 1991. Professional and Personal Knowledge of Teachers and Teacher Educators. In: *Teaching and Teacher Education, Vol. 7*, Issue 3, pp. 263-268.

WONG, P. 1995. Constructing a Public Popular Education in São Paulo, Brasil. In: *Comparative Education Review*, Vol. 39, No. 1, February, 1995.



Livro2.indd 76 30/05/18 10:19

Paulo Blikstein

# 6. PAULO FREIRE VAI A PALO ALTO
## TECNOLOGIAS E PEDAGOGIAS PROGRESSISTAS EM UM MUNDO DESIGUAL

*Dedicado à memória de Francisco Walter Durán Segarra, professor, pesquisador e intelectual equatoriano, grande difusor de ideias educacionais progressistas em seu país e incansável lutador por uma educação mais emancipatória, significativa e democrática.*

### 1. Paulo Freire: um visitante improvável no Vale do Silício

"Educação centrada no aluno", "aprendizagem personalizada", "aprenda pelo erro", "educação integral", "protagonismo do estudante", "pense criticamente" e "aprendizagem ao longo da vida". Essas não são palavras de um artigo do Paulo Freire. Pelo contrário, foram retiradas do *Website* de uma das escolas alternativas mais conhecidas da região de Palo Alto (alt.school: www.altschool.com), no Vale do Silício (EUA), financiada por milhões de dólares de investidores que buscam romper com o sistema tradicional de ensino. Esses investidores concordam que devemos tornar o processo de aprendizagem mais significativo, promover conexões com o mundo, incentivar os alunos a resolverem problemas reais, abolir estruturas de poder tradicionais e empoderar alunos para que eles/elas tenham controle do seu processo de aprendizagem.

Este artigo diz respeito a essa trajetória improvável - como ideias podem viajar da mente de um intelectual progressista com raízes marxistas para *o Website* de escolas localizadas no coração do capitalismo? É irônico que as ideias de Paulo Freire tenham se tornado tão conhecidas e praticadas em algumas das regiões mais elitistas do planeta, que controlam precisamente o sistema que Freire ardorosamente criticava (FREIRE, 1970). Até mesmo o Brasil, país de origem de Freire, tem visto uma mudança significativa. As escolas de elite - no Brasil, EUA e outros países - hoje atraem pais e alunos não só com seus índices de aprovação em vestibulares, mas cada vez mais propagandeando a adoção de pedagogias progressistas e alternativas, apesar de, muitas vezes, alegarem que criaram tais ideias por conta própria, esquecendo-se de citar Paulo Freire, John Dewey, Seymour Papert ou Jean Piaget.

Mas, por que os empreendedores e os gestores escolares estão tão entusiasmados com essas ideias? Seria possível que as ideias de Freire, ao se popularizarem, tenham encontrado território mais fértil nos corações e mentes de investidores e gestores de escolas de elite do que nas cabeças de gestores públicos? Hoje, as habilidades e o conteúdo que essas escolas mais valorizam são exatamente aquelas que são melhor desenvolvidas através de pedagogias progressistas: alunos devem ser inovadores, criativos, críticos de organizações hierárquicas, especialistas em colaboração, pensadores autônomos e solucionadores de problemas. Seus professores devem ser parceiros e guias, não mais os disciplinadores de antigamente. As escolas em si devem ser espaços para a expressão pessoal e para interações democráticas: os alunos não devem sentir-se oprimidos, mas sim libertados. O conhecimento não deve ser "depositado" nas mentes das crianças, mas co-construído com eles/elas. O processo de aprendizagem não deve ser doloroso e ríspido, mas sim envolvente e motivador.

Esse conjunto de princípios educacionais revolucionários, antes restritos aos livros de Paulo Freire e outros educadores progressistas (Dewey, 1902; Freire, 1970; Illich, 1970; Papert, 1980; Freire, 1992), curiosamente, tornaram-se um veículo para empreendedores venderem software educacional e para uma minoria de escolas atraírem seus alunos. Mas, por que capitalistas de risco estariam dispostos a investir centenas de milhões de dólares



Livro2.indd 77 30/05/18 10:19

em métodos educacionais criados para questionar a ordem social e quebrar paradigmas educacionais? Não seriam esses princípios perigosos não só porque podem estimular a rebeldia estudantil nas escolas, mas também como fatores que tornariam a educação muito mais custosa? A resposta está relacionada a uma combinação de tendências sociais e econômicas, a avanços tecnológicos, à necessidade de se criar novas oportunidades comerciais na educação e a uma exaustão dos formatos escolares tradicionais, como analisaremos na próxima seção.

Este artigo irá discutir também uma possibilidade mais esperançosa. Ao mesmo tempo em que empreendedores do Vale do Silício criavam suas próprias interpretações de Paulo Freire, suas ideias também estavam inspirando um grupo diferente: educadores, pesquisadores e alunos que perceberam na recém-descoberta popularidade e no baixo custo de tecnologias como robótica, programação e produção de mídia, uma oportunidade para levarem as práticas de Freire para uma audiência nova e mais abrangente. Se apropriando das ideias de Freire sobre emancipação e alfabetização textual, esses pesquisadores sonhavam em empoderar crianças através da alfabetização tecnológica e computacional (Disessa, 2000; Resnick *et al.*, 2000; Eisenberg, 2002; Wilensky e Papert, 2010).

Ao contrastar as motivações e os resultados desses dois tipos de interpretação e implementação de Freire, eu defendo a sua relevância e posição crucial no horizonte educacional atual. Embora suas ideias estejam cada vez mais populares, é fundamental examinar os detalhes. Há múltiplas formas pela qual Freire está sendo revisitado - uma nos leva a um aumento na desigualdade educacional e a outra aponta para um futuro mais esperançoso com mais equidade na educação.

Contudo, um passo necessário é compreender um fenômeno nada intuitivo: à primeira vista, as ideias de Freire não encaixariam em nosso mundo hiper-tecnológico, mas parece que o oposto está acontecendo. Quais as *tendências sociais* que criaram uma enorme demanda para as ideias de Freire no mundo de hoje?

## 2. Quatro tendências em educação, tecnologia e sociedade

### 2.1. Primeira tendência: a economia do conhecimento gera novas demandas educacionais

As tendências sociais e econômicas dos últimos 20 anos criaram um novo conjunto de demandas para sistemas educacionais mundiais. Desde o Egito antigo (onde apenas 1% da população era alfabetizada) até o século XIX, a educação era um assunto das elites. Até mesmo quando a educação universal ganhou força no século XX, a ideia não era ensinar alta cultura para operários, mas apenas leitura, escrita e matemática básica. Contudo, com robôs e computadores substituindo cada vez mais empregos repetitivos e produtos e serviços muito mais complexos, essas habilidades não são mais suficientes para trabalhadores ou consumidores. Começamos a exigir consumidores mais sofisticados e trabalhadores mais criativos e flexíveis. Esses processos induziram um tipo de demanda e discurso educacional que começou a se assemelhar, mais e mais, às palavras de Paulo Freire.

### 2.2. Segunda tendência: tecnologias se tornam mais baratas e fáceis de usar e compartilhar

A segunda tendência tem sido a redução do custo e, ao mesmo tempo, a melhora na usabilidade de diversas tecnologias que tornam a aprendizagem baseada em projetos mais viáveis nas escolas, incluindo robótica, computadores, fabricação digital, edição de vídeo e produção de música (BLIKSTEIN, 2008; 2013). Na década de 1990, alunos precisariam de um estúdio completo para produzirem seus próprios vídeos ou músicas. Para criarem um robô, precisariam dedicar um ano em um laboratório em uma escola de engenharia, com milhares de dólares em equipamento. Hoje, entretanto, alunos podem criar vídeos ou músicas em seus telefones celulares e construir robôs em algumas poucas horas com kits educacionais. O baixo custo desses tipos de tecnologia tornou possível e atrativo para as escolas incluírem essas atividades no período escolar e no contraturno. Famílias com



Livro2.indd 78 30/05/18 10:19

mais recursos começaram a comprar kits de robótica, software de programação e pacotes de edição de vídeo para as suas crianças, ao mesmo tempo que o desenvolvimento de plataformas online tornou muito fácil o compartilhamento dessas produções.

**2.3. Terceira tendência: para educar as elites, o básico não seria mais suficiente**

A terceira tendência foi o aumento no investimento em educação por famílias de classe alta, como resposta à crescente competitividade pelo ensino superior de qualidade, inclusive com segmentos da população em ascensão social, historicamente excluídas do ensino superior (1). Cada vez mais desaparece a noção de uma progressão pacífica e ininterrupta desde a educação básica de elite para uma universidade de prestígio e então para os melhores empregos. Surge a necessidade de diferenciação: essas escolas começaram a oferecer todo tipo de programa para incentivar a criatividade, liderança, pensamento crítico, aprendizagem sócio-emocional, habilidades CTEM (ciência, tecnologia, engenharia e matemática) etc. O "básico" não era mais suficiente: apenas oferecer o conteúdo escolar tradicional (por mais eficiente que seja) já não era mais tão atraente. Todos começaram a apostar nas habilidades do século XXI.

**2.4. Quarta tendência: o fetiche do "pessoal"**

Uma última tendência foi a obsessão com o "pessoal" e o "individual" que tomou conta do Vale do Silício e que se espalhou pelo mundo, dada a influência de suas empresas e instituições. Tecnologistas se apaixonaram pela personalização, já que *smartfones* a tornaram cada vez mais fácil de ser implementada em uma variedade de atividades: era a "personalização em massa" levada ao extremo. O telefone pode agora, com base em nossas preferências e dados pessoais, indicar-nos restaurantes, filmes e lojas; mostrar-nos notícias próximas dos nossos interesses e criar listas só com as músicas que gostamos. A inteligência artificial analisa todos esses dados e cria um mundo perfeitamente confortável, personalizado, individualizado (e, claro, propício para novas formas de monetização - e violando todo tipo de direito à privacidade). Hoje, o método infalível de se vender novos aplicativos, startups e tecnologias é por meio da personalização de um novo aspecto da vida: o café que você gosta de tomar, notícias, músicas, filmes, relacionamentos, férias etc. A promessa desse mundo personalizado era nos distanciar da terrível época em que vivíamos de acordo com o ditatorial ritmo do "grupo" - como se a rendição ao coletivo fosse uma afronta para a individualidade. E havia uma nova área da vida que parecia perfeita para a personalização: a Educação.

## 3. A reação das escolas de elite e de empreendedores frente às novas realidades e demandas sociais

**3.1. Escolas de elite precisam de diferenciação**

Frente a essas quatro tendências, instituições de particulares ensino básico precisavam de algo novo e os empreendedores entenderam que seria um fértil território para o uso de tecnologia. Não poderia ser simplesmente mais do mesmo, meramente um aperfeiçoamento da aula expositiva tradicional. Aos poucos, palavras e ideias previamente associadas à educação progressista passaram a compor o discurso dos empreendedores, escolas e líderes: abordagens centradas no aluno, personalização, pedagogia baseada em projetos e aprendizagem ao longo da vida: hoje, quase toda escola de elite no mundo tem um programa de robótica.

Embora ainda haja, claro, um foco no vestibular e em testes nacionais, nenhuma dessas escolas afirmaria com orgulho que têm o melhor sistema para manter a disciplina de seus alunos ou que se concentram em preparação para testes o dia todo. Elas podem até fazer isso, mas o discurso mudou. Elas defendem que oferecem aprendizagem personalizada, que promovem uma relação diferenciada entre professores e alunos e que



Livro2.indd 79 30/05/18 10:19

incentivam os alunos a resolverem problemas e criarem soluções em suas comunidades. Paradoxalmente, as ideias de Paulo Freire, um homem que dedicou sua vida defendendo que os oprimidos superassem a opressão, se tornaram instrumento eficiente para a divulgação de escolas de elite.

**3.2. Empreendedores inventam a "aprendizagem personalizada"**

A expressão "aprendizagem personalizada" tornou-se popular quando diversos serviços de ensino *online* surgiram há alguns anos atrás. Os primeiros sistemas eram apenas bibliotecas virtuais com videoaulas. A possibilidade de voltar, repetir ou acessar qualquer seção de um vídeo foi considerada uma libertação do formato tradicional de aula expositiva. Portanto, esses primeiros sistemas utilizaram o termo "personalizado" para descrever esse tipo de aprendizagem em que alunos assistiam esses vídeos "rebobináveis". Logo, provas nos computadores passaram a ser adicionadas a essas videotecas, para que os alunos pudessem avaliar seu próprio desempenho (2).

No imaginário das pessoas que desenvolviam esses sistemas, esses testes tornariam a aprendizagem ainda mais "personalizada", já que o aluno conseguiria avaliar se deveriam avançar na matéria ou não. Em tempo, com o surgimento de abordagens com "*big data*" e com a popularização da mineração de dados, as informações oriundos dessas provas e testes passaram a ser analisados automaticamente, portanto, o próprio sistema poderia dizer ao aluno se ele/ela deveria avançar para o próximo vídeo ou lição. O quebra-cabeça estava completo: estudantes assistiriam vídeos online e fariam testes, computadores registrariam todas as suas ações e algoritmos recomendariam o próximo passo otimizado a ser dado.

Esse se tornou o modelo para o que ficou conhecido como sistemas de "aprendizagem personalizada". Mesmo sendo desenvolvida para sistemas virtuais, essa abordagem também foi experimentada em escolas presenciais. Por exemplo, a *Summit*, uma escola em Redwood City, no Vale do Silício (EUA), em parceria com o Facebook, iniciou uma nova abordagem de aula baseada na ideia de um "*playlist*" de vídeos instrucionais. Alunos recebiam uma lista diária de vídeos, provas e outras atividades e avançavam na matéria no seu próprio ritmo, com o auxílio de um mediador em sala de aula. Outra escola na região de San Francisco, a*lt.school*, também começou a usar a abordagem dos *playlists*, mas também equipou suas salas de aula com microfones, câmeras e sensores sofisticados, na esperança de que todo o material coletado seria eventualmente estudado por meio de mineração de dados, fornecendo elementos para a melhora do sistema. *Alt.school* também tinha o desejo de utilizar todos os seus dados e expertise para produzir sistemas de software comercial que poderiam ser utilizados em redes de ensino privadas ou públicas (3).

Dentro de alguns anos, "aprendizagem personalizada" e "aprendizagem no seu próprio ritmo" se tornou o "padrão de ouro" da indústria para a disseminação de materiais educativos online, e para muitas escolas físicas no mundo todo. Larry Berger, o CEO da empresa *Amplify*, uma das maiores empresas de produção de sistemas de aprendizagem personalizada, descreveu esses sistemas da seguinte maneira (4):

> *Você começa com um mapa daquilo que os alunos precisam aprender. Você primeiro mede as crianças e as posiciona no mapa, depois você agrega uma ampla biblioteca de objetos de aprendizagem e pede para que um algoritmo classifique o material para encontrar o melhor objeto de aprendizagem para cada criança em um dado momento. Você então faz com que cada criança use o objeto de aprendizagem. Aí você avalia a criança mais uma vez. Se eles/elas aprenderam aquilo que você queria, você as move para o próximo lugar no mapa. Se eles/elas não aprenderam, você tenta algo mais simples. Se o mapa, as provas e a biblioteca forem utilizadas por milhões de crianças, o algoritmo ficará cada vez mais inteligente e, portanto, fará escolhas melhores e mais personalizadas com relação a quais coisas colocar na frente de quais crianças.*



Livro2.indd 80 30/05/18 10:19

A aprendizagem personalizada se tornou o tipo mais importante de tecnologia educacional durante a segunda metade dos anos 2010, mobilizando centenas de milhares de dólares e conquistando a imaginação de empreendedores, investidores, professores e administradores escolares. A promessa era tentadora: seria possível entregar, por um preço muito mais baixo, um tipo de educação muito diferente do modelo da era industrial. Alunos poderiam avançar no seu próprio ritmo, voltando ou repetindo vídeos quando fosse necessário, auxiliados por um algoritmo inteligente que os ajudaria a descobrir o próximo passo. Professores poderiam ser muito mais eficientes, ou tendo mais alunos em suas salas, ou dedicando mais tempo a projetos e atividades mais progressistas. Parecia que estávamos prestes a dar um salto quântico e entrar em uma nova era de educação, finalmente levando as escolas ao século XXI.

Contudo, havia um desconfortável inconveniente: a aprendizagem personalizada simplesmente não estava funcionando, e uma lista infindável de empresas ou fecharam ou (com mais ou menos sutileza) mudaram de rumo (*School of One*, *Knewton* etc.). Umas das mais conhecidas dessas, a *alt.school* fechou suas portas em 2018, apesar de receber financiamento, publicidade e recursos técnicos em massa. *Udacity* e *Coursera* revelaram que seus índices de desistência chegaram a 94% e estudos indicam que, na maioria dos casos, esses sistemas só auxiliavam alunos que já demonstravam bom desempenho escolar ou que já tinham uma escolaridade avançada.

O que estava acontecendo? Aparentemente, a melhor explicação veio da voz mais imparcial possível: o mesmo CEO da *Amplify*, defensor assíduo da aprendizagem personalizada durante anos. Em uma declaração decisiva publicada na *Chronicle of Higher Education*, em 2018, uma das publicações sobre educação mais importantes nos EUA, ele afirmou que passou uma década da sua vida acreditando no modelo que incluía "o mapa, as métricas e a biblioteca, todos movidos por um algoritmo de *big data*". Porém, ele anunciou: "o problema é que o mapa não existe, a mensuração é impossível e nós criamos, coletivamente, apenas 5% da biblioteca. E só porque um algoritmo quer que uma criança aprenda o próximo conteúdo, não significa que a criança realmente queira aprender esse tópico".

Seu parecer é recente, mas já causa um impacto enorme no ecossistema da "aprendizagem personalizada". É uma clara indicação de que o mundo utópico em que algoritmos levariam crianças por percursos de aprendizagem magicamente personalizados não irá acontecer tão cedo. Os tecnólogos mais esclarecidos perceberam que havia um enorme exagero, proposital ou não, sobre o que algoritmos poderiam fazer.

**3.3. Como essa história se relaciona com o trabalho do Paulo Freire?**

Para compreender esta conexão, precisamos examinar uma escolha de palavras muito reveladora: "aprendizado personalizado" e "aprendendo no seu próprio ritmo". A ideia de deixar uma criança avançar no seu próprio ritmo, aparentemente, é um desenvolvimento positivo, em consonância com as ideias de Freire sobre a importância de dar mais liberdade aos alunos em seu próprio processo de aprendizagem, desafiando o modelo "opressivo" da sala de aula em que todos precisam aprender a mesma coisa ao mesmo tempo. Afinal, alguns alunos podem precisar de mais tempo em uma lição, outros não (5).

Uma perspectiva interessante para examinar a aprendizagem personalidade é a ideia de "customização em massa" (para usar o termo anglicizado, "mass customization"), um conceito que surgiu há algumas décadas quando robôs e sistemas industriais passaram a criar produtos que eram ligeiramente diferentes uns dos outros. Utilizando essas tecnologias, companhias passaram a deixar que consumidores "personalizassem" a cor de seus carros ou telefones, ou o estilo e tingimento de suas calças jeans. A relação fundamental entre consumidores, companhias e produtos continuava inalterada: a "customização em massa" não foi criada por um movimento social exigindo que companhias oferecessem experiências mais personalizadas para seus consumidores. Pelo contrário, foi criada por corporações ambiciosas por aumentar o consumo, ou como uma forma de concorrer com outras companhias. Era, essencialmente, uma estratégia de marketing.



Livro2.indd 81 30/05/18 10:19

Da mesma forma, a ideia de aprendizagem personalizada não surgiu dos movimentos sociais, dos cursos de pedagogia ou a partir de demandas de alunos. Se perguntados, os alunos provavelmente solicitariam simplesmente mais atenção e tempo dos seus professores, ou um currículo mais relevante e significativo. "Aprendizagem personalizada" foi uma solução criada por empresas de produção de material didático tradicional ou por empreendedores do Vale do Silício. Eles utilizaram o discurso apelativo e sedutor da educação progressista sem de fato manter os elementos fundamentais que tornariam a aprendizagem significativa para cada aluno. Por exemplo, na aprendizagem personalizada, o conteúdo, a avaliação e os métodos de ensino são todos escolhidas por empresas e redatores de currículo, e estão rigorosamente fora do controle do aluno (e frequentemente das escolas também). Possivelmente esses sistemas são ainda mais distantes da realidade dos alunos do que os livros didáticos, já que muitos desses sistemas são produzidos nos EUA e disseminados pelo mundo inteiro. O aprendiz tem um controle ou espaço muito limitado para "personalizar" a experiência de aprendizagem; ele ou ela pode escolher ir mais rápido ou mais devagar, ou traçar um caminho ligeiramente distinto, contudo os tópicos e objetivos de aprendizagem são exatamente os mesmos para todos.

A personalização aqui é baseada exclusivamente em eficiência e otimização, não em empoderamento e emancipação. Aspectos que poderiam conduzir estudantes para o desenvolvimento da autonomia, emancipação ou empoderamento são retirados. Alunos não podem escolher o conteúdo que querem aprender, investigar tópicos do seu interesse, conduzir experimentos reais em ciência, escrever redações, inventar uma forma criativa de solucionar um problema de matemática ou até mesmo cometer erros que não foram previstos pelo sistema. No lugar disso, aprendizes podem rebobinar ou repetir uma mesma aula expositiva até que a compreendam, aconselhados por um algoritmo nebuloso. Parece o enredo de um desses filmes pessimistas de ficção científica.

Por que Paulo Freire é tão importante nesse contexto? A personalização da aprendizagem que ele defendia (apesar de não ter utilizado esse termo) não tem nenhuma relação com "seguir no seu próprio ritmo," tornando o aprendizado uma tarefa puramente individual, distante dos outros, deixando com que "aprendizes rápidos" sigam em frente sem serem prejudicados por alunos "lentos". Freire questiona a própria ideia de que alunos devam aprender exatamente a mesma matéria, subvertendo a ideia de um currículo fixo. A personalização freiriana possibilita que alunos aprendam o que é significativo para eles/elas e para suas comunidades, por meio da defesa de um modelo de educação em que alunos sejam questionadores e contestadores (FREIRE, 1992). Bastante diferente da sala de aula "personalizada" inspirada no Vale do Silício, com alunos dóceis assistindo vídeos com fones de ouvido, grudados a uma tela de computador, seguindo um roteiro ligeiramente flexível que foi preparado para eles/elas por um técnico há milhares de quilômetros de distância.

Como esses sistemas ignoram todos os elementos de uma educação progressista que sabemos ser positivos - autonomia, relevância, motivação, engajamento, trabalho em grupo - não é coincidência que estejam fracassando, como seus próprios defensores recentemente perceberam. O desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, a colaboração e a resolução de problemas, simplesmente não se encaixa no formato da maioria desses sistemas, que se baseiam na transmissão unilateral de informações e em avaliações que são limitadas às perguntas de múltipla escolha. Para verdadeiramente desenvolver as habilidades de século XXI são necessárias formas muito mais elaboradas de organização de sala de aula, instrução, colaboração e avaliação. O aluno precisa trabalhar em grupos, engajar-se no processo de aprendizagem por projetos, fazer ciência investigativa, pensar matematicamente e resolver problemas reais. Mas esses tipos de atividades são caras, trabalhosas e requerem mudanças estruturais no sistema escolar que são dolorosas e difíceis. Em vez de dizer para gestores escolares que eles podem economizar dinheiro e conseguir ganhos de aprendizagem milagrosos ao comprar software de "aprendizagem personalizada", deveríamos dizer que eles precisam investir mais em seus professores e escolas, e gastar anos no processo, mas que então os resultados serão



Livro2.indd 82 30/05/18 10:19

reais e sustentáveis. Em vez de falar que esses sistemas de aprendizagem personalizada vão tornar o comportamento dos alunos mais previsível e controlável, deveríamos dizer aos gestores públicos que os alunos serão mais independentes e imprevisíveis, mas que são exatamente essas características que vão trazer melhores oportunidades no futuro.

Mas seria um equívoco pensar que existe uma contradição intrínseca entre o pensamento de Paulo Freire e a tecnologia. A "aprendizagem personalizada" é um tipo de uso da tecnologia que pode, sim, fazer das escolas ambientes mais opressivos. Mas há outros usos da tecnologia que podem ter o efeito contrário.

**4. Tecnologia para a emancipação: a educação Maker**

Em meados dos anos 2000, um grupo de educadores, tecnologistas, e pesquisadores, percebeu, na recente popularização e baixo custo da robótica educacional e programação de computadores, uma oportunidade de impulsionamento de práticas progressistas para um público mais abrangente (Mikhak *et al.*, 2002; Gershenfeld, 2007; Blikstein, 2013; Martinez e Stager, 2013; Halverson e Sheridan, 2014). Muitos perceberam que a inserção acelerada de computadores em ambientes de aprendizagem era uma oportunidade para desenvolver e expandir a abordagem freiriana, já que tecnologias digitais, como computadores, robótica, e outras mídias digitais poderiam oferecer aos alunos novas formas de expressão pessoal. Análogo às ideias de Freire sobre emancipação por meio da alfabetização textual, esses pesquisadores vislumbraram uma oportunidade para empoderarem crianças através da alfabetização tecnológica e computacional (BLIKSTEIN, 2008).

Um elemento crucial nesse processo foi o trabalho de um colega do Paulo Freire, Seymour Papert, que compartilhava seu entusiasmo em fazer florescer nas escolas os interesses e paixões intelectuais dos estudantes (PAPERT, 1980). Papert, que trabalhou com Jean Piaget em Genebra por diversos anos, antes de fundar o Laboratório de Inteligência Artificial e o *Media Lab* (ambos no Massachusetts Institute of Technology, EUA), foi precursor do uso de tecnologias na educação ao criar a primeira linguagem computacional para crianças, o *LOGO*. Sua motivação na defesa do uso de computadores na educação é muito similar à de Paulo Freire: não para otimizar o modelo de instrução tradicional, mas para que essas tecnologias sejam ferramentas emancipatórias, colocando nas mãos das crianças materiais de construção poderosos. Essas "máquinas proteanas" possibilitariam diversas formas de expressão pessoal e permitiriam acolher diferentes epistemologias, criando ambientes de aprendizagem colaborativa com intenso engajamento pessoal, em que crianças usariam a tecnologia para criar projetos auxiliados por seus professores.

Ironicamente, dentro desse processo, computadores e máquinas industriais, que representam no nosso imaginário a essência da desumanização, foram apropriados como ferramentas emancipatórias. Pensamos nessas máquinas como objetos que substituem e escravizam trabalhadores nas linhas de montagem das fábricas. Contudo, é a apropriação emancipatória dessas máquinas industriais, que supostamente seriam o "inimigo" de uma educação progressista, que poderá oferecer aos alunos uma experiência escolar verdadeiramente freiriana.

Desde a década de 70, engenheiros começaram a levar para fora das fábricas alguns dos elementos dessa tecnologia industrial - esses engenheiros ficaram conhecidos como "hackers". Primeiro, eles apropriaram-se de componentes eletrônicos, como transistores e circuitos integrados, e criaram clubes, associações e comunidades para aprender a utilizar esses componentes de maneira subversivas, para criar invenções, alterar produtos industrializados, expor o "interior" de produtos de consumo e auxiliar usuários a consertá-los.

Nas décadas de 90 e 2000, outros tipos de maquinário industrial entraram no domínio público. Pequenas versões de máquinas de usinagem, cortadores a laser e impressoras 3D se tornaram acessíveis para universidades e pequenos grupos de *hackers*. Isso gerou novas possibilidades nunca antes imaginadas: não demorou muito para que professores universitários e outros ativistas organizassem essas máquinas em laboratórios modulares,



Livro2.indd 83 30/05/18 10:19

possibilitando a criação de invenções de uma complexidade sem precedentes: nasciam os "fab labs", "makerspaces" e "hackerspaces."

A miniaturização e o preço acessível dessas máquinas industriais, previamente utilizadas para a produção em massa, transformou completamente seu padrão de uso, já que foram disponibilizadas para uma comunidade com uma cultura de compartilhamento, colaboração e aprendizagem coletiva. Logo, esses laboratórios e máquinas, começaram a ser usados na educação básica, e milhares de escolas, no mundo todo, criaram seus próprios espaços: a educação "maker" nascia.

Mas o que acontece nesses espaços? Em alguns deles, crianças estão envolvidas em desmontar equipamentos eletrônicos e eletrodomésticos quebrados e entender como funcionam, debatendo porque são tão caros e programados para quebrar após poucos anos. Depois, alunos criam novas invenções reaproveitando as peças desses equipamentos. Em outras escolas, estudantes adentram suas comunidades e entrevistam pessoas sobre problemas cotidianos, retornando ao laboratório para desenvolverem soluções. Em outros laboratórios, alunos criam invenções para um futuro imaginário ou para solucionarem problemas sociais como a desnutrição, saúde pública, trânsito ou poluição. Eles/elas sentem que são, de fato, parte da solução porque estão as inventando e não esperando que outras pessoas o façam. Nesses laboratórios crianças precisam trabalhar em grupo e aprender a respeitar uns aos outros, resolver problemas complexos e não-estruturados (e não problemas retirados dos livros didáticos) e passam a produzir tecnologia e não só consumi-la - a linguagem de seu tempo (6).

Para que estejam engajados na leitura e transformação do mundo, é necessário que estudantes sejam fluentes com as "ferramentas" necessárias. Freire nos fez prestar atenção no poder da escrita e da leitura, já que elas nos possibilitam dar voz a problemas, discutir soluções e propor mudanças através da identificação de "novas alternativas viáveis". Mas, para além da alfabetização textual, a alfabetização tecnológica - que possibilita que sujeitos criem dispositivos, sistemas ou soluções utilizando conhecimento das áreas da ciência e tecnologia - também se tornou crucial nas últimas décadas. Essa ideia vygotskiana sobre a aprendizagem através da comunicação e criação de invenções significativas, que foi articulada por Papert e inspirada em Freire, tem potencial poderoso com a disseminação de *fablabs*, *makerspaces* e outros ambientes de aprendizagem similares.

**5. Conclusão: tecnologias e pedagogias progressistas num mundo desigual**

As ideias do Paulo Freire sempre estiveram associadas à educação progressista e popular, dado o seu posicionamento intelectual e político. Ideias como um currículo baseado na vida do aluno e sua comunidade, relações democráticas em sala de aula, autonomia e emancipação têm inspirado estudiosos, professores e legisladores há décadas.

Este artigo discutiu como e porque, na última década, empreendedores e escolas de elite se aproximaram dessas mesmas ideias. Essas escolas perceberam que essas ideias são instrumentos excelentes para formar líderes criativos para a economia do conhecimento – ou, ao menos, perceberam que havia uma grande demanda para esse tipo de educação. Essas escolas começaram uma ampla gama de programas baseados na educação por projetos, investiram em atividades extraclasse, tornaram seu currículo mais flexível, criaram laços mais significativos com suas comunidades e tentam tornar o ensino mais relevante para seus alunos.

Apesar de alguns empreendedores também tentarem levar tais programas para as escolas públicas, a maioria vislumbrou uma oportunidade diferente. Eles/elas perceberam que os ventos sopravam para uma educação mais centrada no aluno, diferente do modelo padronizado e de produção em massa. Porém, apesar de utilizarem tal discurso, a prática foi radicalmente diferente. Eles falavam em abordagens centradas no aluno, personalização, autonomia do estudante e aprendizagem para a vida. Mas a *implementação* dessas ideias foi por meio de um sistema computadorizado quase *orwelliano* que constantemente



Livro2.indd 84 30/05/18 10:19

rastreava as ações dos alunos e utilizava algoritmos opacos para lhes avaliar e ensinar. Esses sistemas baseavam-se na ideia de que o conteúdo escolar poderia ser descrito como um mapa linear, e que esse mapa poderia ser preenchido com vídeos, atividades, provas e outros objetos de aprendizagem padronizados.

Como sabemos, algoritmos estão a anos-luz de compreenderem a complexidade do processo de aprendizagem humana e de oferecer orientação significativa aos alunos. O mapa não existe a não ser para conteúdos muito simples, como aritmética básica, e os objetos de aprendizagem são, em média, ainda de baixa qualidade e cobrem uma porcentagem pequena do "mapa." Porém, nem mesmo esses problemas significativos têm impedido empresas e empreendedores de continuarem a oferecer suas soluções "personalizadas" de aprendizagem para escolas públicas. A aura de infalibilidade do Vale do Silício - e seus "clones" pelo mundo todo - tem permitido com que se vendam esses produtos e serviços sem que tenham sido testados de forma rigorosa. Afinal, o grande "mantra" do Vale do Silício e suas startups é o "fracasse rápido, fracasse frequentemente", ou seja, lançar produtos imperfeitos rapidamente e consertar os erros já com os produtos sendo usados pelo público. Mas é ético usar esse mesmo princípio para um produto educacional?

Mas, ao contrário do que se acredita em muitos círculos educacionais progressistas, a tecnologia em si não é culpada. Esse artigo mostrou como até mesmo máquinas industriais previamente associadas à opressão e à produção em massa foram apropriadas de forma transformadora e subversiva, dando às escolas um instrumento poderoso de promoção de pedagogias e ambientes de aprendizagem freirianos. Esses espaços não só possibilitam a democratização de pedagogias baseadas em projetos e de atividades significativas para os alunos nas escolas, mas o fazem tornando as crianças fluentes na mídia do seu tempo: a tecnologia.

Tecnologias digitais podem gerar um impacto radicalmente diferente dependendo de quem está no controle. Enquanto a "educação *maker*" foi criada baseada na cultura do compartilhamento, do trabalho coletivo, da "desobediência" e da resistência, a "aprendizagem personalizada" saiu da cultura corporativa das "startups" norte-americanas, que coloca os algoritmos acima das pessoas, monitora sem timidez todos os aspectos da vida de seus usuários para poder, de forma implacável, monetizar todos os dados coletados. A consequência mais nefasta do uso desses sistemas nas escolas públicas é que, enquanto crianças de escolas particulares são educadas com espaços *maker*, impressoras 3D, ciência investigativa, currículo flexível e ensino baseado em projetos, os sistemas de ensino público estão cada vez mais utilizando os sistemas de "aprendizagem personalizada" que, apesar de terem o termo no nome, oferecem pouco espaço para real personalização, e se aproximam muito mais do modelo da educação tradicional massificada - uma nova "instrução programada" com maquiagem tecnológica.

Não é exagerado imaginar um cenário em que algumas escolas estarão formando alunos que tenham amplamente desenvolvido o seu potencial intelectual e criativo, enquanto as crianças das escolas públicas terão permanecido coladas a computadores e fones de ouvido assistindo, aprendendo o mesmo e velho conteúdo do século XIX por meio de sistemas nunca testados de forma rigorosa. E, claro, ainda serão culpados pelo seu próprio fracasso: eles receberam a mais moderna tecnologia do Vale do Silício e ainda assim não conseguiram aprender!

E é por isso que Paulo Freire é crucial no nosso mundo hiper-tecnológico e na educação do século XXI: a solidez de seu pensamento e a clareza de suas escolhas nos protege de modismos educacionais e "disrupções" que são apenas a velha educação requentada ou maquiada. Ele nos lembra que a verdadeira educação é aquela que transforma a cabeça dos alunos e não simplesmente as preenche com conteúdo. Ele nos adverte sobre o currículo verdadeiramente pessoal e quanta motivação e engajamento ele poder gerar, em vez de termos apenas a personalização fútil e superficial. Freire nos faz recordar que a educação existe, fundamentalmente, para nos levar do aqui e agora (a "consciência do real") para o que pode ser (a "consciência do possível") - e nesse processo exercemos nossa vocação



Livro2.indd 85 30/05/18 10:19

ontológica de transformar do mundo (FREIRE, 1970). Negar isso aos nossos estudantes é negar-lhes o que há de mais vibrante e recompensador na existência humana.

Desse encontro improvável de Paulo Freire com Palo Alto, temos dois caminhos a seguir: ou colocamos a tecnologia na mão de nossas crianças para que a usem como um poderoso instrumento de transformação do mundo ou, ao contrário, veremos nossos alunos serem subjugados por sofisticados sistemas tecnocráticos que, agora por mídia digital, trarão mais do mesmo: a velha educação opressora, padronizada ao extremo, sem espaço para seres pensantes. E quase tudo no nosso futuro - nossa economia, nossa posição no mundo, nosso projeto de nação, nossa cara - depende dessa escolha.

## Notas

(1) No Brasil, por exemplo, durante os anos 1990 e 2000, um novo contingente de milhões de jovens completou o ensino médio e foi cursar o ensino superior.

(2). Ver, por exemplo, http://hackeducation.com/2017/06/09/personalization).

(3). Ver http://www.edsurge.com/news/2017-11-06-educators-question-altschool-s-pivot-where-does-silicon-valley-s-philanthropy-end-and-profits-begin.

(4). Ver http://blogs.edweek.org/edweek/rick_hess_straight_up/2018/02/a_confession_and_a_question_on_personalized_learning.html

(5) Tais afirmações foram feitas quase de forma idêntica por Burrhus Frederic Skinner quando ele propôs sua "máquina de ensinar", um dispositivo que deixa as crianças passar por uma unidade de instrução, composta de perguntas e respostas, no seu próprio ritmo.

(6) É verdade que a questão ainda centra-se em quem exerce o controle e não em quais tecnologias estão sendo utilizadas. Existem *makerspaces* em que crianças recebem um kit com peças e um manual de instruções, e todos os alunos desenvolvem o mesmo projeto, passo a passo. Não existe nenhuma possibilidade para a modificação ou expressão pessoal, pois não há tempo ou flexibilidade para tanto, além dos professores não tentarem nenhuma atividade que tenha resultados menos previsíveis ou que altere a estrutura tradicional da sala de aula.

## Referências


BLIKSTEIN, Paulo, 2008. Travels in Troy with Freire: Technology as an Agent for Emancipation. In: NOGUERA, P. e TORRES, C. A. orgs. *Social Justice Education for Teachers: Paulo Freire and the possible dream*. Rotterdam, Netherlands: Sense, pp. 205-244.

BLIKSTEIN, Paulo, 2013. Digital Fabrication and 'Making' in Education: The Democratization of Invention. In: WALTER-HERRMANN, J. e BÜCHING, C. orgs. *FabLabs: Of Machines, Makers and Inventors*. Bielefeld, Germany: Transcript Publishers, pp. 203-221.

DEWEY, John, 1902. *The school and society*. Chicago: The University of Chicago Press.

DISESSA, Andrea A. 2000. *Changing minds: computers, learning, and literacy*. Cambridge, MA: MIT Press.

EISENBERG, Michael, 2002. Output Devices, Computation, and the Future of Mathematical Crafts. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*. v. 7, n. 1, p. 1-43, 2002.

FREIRE, Paulo, 1970. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1992. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

GERSHENFELD, Neil, 2007. *Fab: the coming revolution on your desktop - from personal computers to personal fabrication*. Basic Books (AZ).

HALVERSON, Erica R.; SHERIDAN, Kimberly, 2014. The maker movement in education. *Harvard Educational Review*. v. 84, n. 4, p. 495-504, 2014.

ILLICH, Ivan, 1970. *Deschooling society*. New York: Harper & Row.

MARTINEZ, Sylvia Libow; STAGER, Gary, 2013. *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom*. Torrance, CA: Constructing Modern Knowledge Press.

MIKHAK, Bakhtiar et al, 2002. Fab Lab: An Alternative Model of ICT for Development."Development by Design"(dyd02). *Bangalore: ThinkCycle*.

PAPERT, Seymour, 1980. *Mindstorms: Children, computers and powerful ideas*. New York, NY: Basic Books.

RESNICK, Mitchel; BERG, Robbie; EISENBERG, Michael, 2000. Beyond black boxes: Bringing transparency and aesthetics back to scientific investigation. *Journal of the Learning Sciences*, v. 9, n. 1, p. 7-30, 2000.

WILENSKY, Uri; PAPERT, Seymour, 2010. Restructurations: Reformulating knowledge disciplines through new representational forms. In: CLAYSON, J. E. e KALAS, I., *Constructionism*, 2010, Paris, France.




Livro2.indd 86 30/05/18 10:19

Martin Carnoy e
Rebecca Tarlau

# 7. PAULO FREIRE CONTINUA RELEVANTE PARA A EDUCAÇÃO NOS EUA

Há 21 anos, o Brasil perdia prematuramente Paulo Freire. Nessa data, é importante refletir tanto sobre sua enorme contribuição para a compreensão da relação entre a alfabetização, o processo de aprendizagem e consciência política, quanto sobre sua capacidade de inspirar professores e ativistas sociais com sua abordagem dialógica, democrática, acerca de mudanças sociais.

Freire foi um homem da América Latina, mas ele visitou frequentemente os Estados Unidos a partir do fim dos anos 60 e tinha muitos amigos e milhões de seguidores aqui. Suas aparições constituíam verdadeiros "eventos" que deixavam todos os que tinham a oportunidade de falar ou interagir com ele, para sempre transformados. É possível argumentar, a exemplo de John Dewey, que os livros de Freire e suas palavras influenciaram muitas pessoas, entretanto suas ideias nunca se solidificaram em instituições educacionais, com exceção de relativamente poucos que foram capazes de colocar em prática os métodos de Paulo Freire em suas salas de aula. Isso não diminui sua grandeza como ativista social e intelectual.

Neste artigo, escrevemos a partir de uma perspectiva pessoal sobre como cada um de nós - Martin Carnoy na primeira parte e Rebecca Tarlau na segunda parte - descobriu Paulo Freire e como nós enxergamos sua influência em dois períodos distintos da história política recente dos Estados Unidos – primeiro no auge de sua proeminência nos anos 70 e 80, e, segundo, depois da morte de Paulo Freire nos anos 2000.

Concluímos refletindo em como a filosofia educacional de Freire pode contribuir para o combate ao Trumpismo e sua visão de um mercado educacional "pós-eficiência".

## Primeira parte

### ANOS 70 E 80: ALCANCE GLOBAL DE PAULO FREIRE E SUA INFLUÊNCIA

Paulo Freire veio aos Estados Unidos pela primeira vez em abril de 1969. Ele foi convidado como professor visitante no Centro de Estudos em Educação e Desenvolvimento na Universidade de Harvard. Naquele momento, Freire estava no exílio no Chile, onde estava vivendo depois de deixar o Brasil, quando os militares tomaram o poder no Golpe Civil-Militar de 1964. Ao ser entrevistado, muitos anos depois, sobre sua decisão de se exilar do país, Freire disse: "Eu preferi continuar vivo a entregar-me a uma espécie assim de morte lenta, ou de cinismo" (ARAÚJO FREIRE, 2005: 206). O governo de Eduardo Frei (1964-1970) do partido Democrata Cristão do Chile (PDC) – uma coalisão de múltiplos grupos políticos – se mostrava receptivo a grande comunidade brasileira exilada. Esse era o caso, pois o presidente Eduardo Frei considerava a presença dos exilados consistente com a longa tradição democrática do Chile e com suas próprias tentativas de executar reformas progressistas diante da crescente influência de ideias marxistas entre a população chilena.

De acordo com alguns de seus biógrafos - por exemplo, Daniel Schugurensky, 2011 - Freire foi exposto ao marxismo durante seu exílio no Chile, e, em *Pedagogia do oprimido*, incorporou essas ideias em suas obras pela primeira vez. É difícil contestar que a própria palavra "oprimido" expressa mais do que "estar apenas marginalizado" do sistema educacional ou apenas estar sujeito a um mal concebido estilo "bancário" de ensino e aprendizagem. A pedagogia de Paulo Freire se desenvolveu em um esforço para libertar adultos das classes socioeconômicas mais baixas por meio da construção da consciência das poderosas forças econômicas e sociais que sistematicamente os mantinham naquela situação. De todo modo, mesmo se havia uma clara análise de classe inspirada por ideias marxianas, Freire mantinha estritamente, e sem hesitar, sua abordagem democrática a cerca dessa libertação – o que



Livro2.indd 87 30/05/18 10:19

Shugurensky (2011) chama de "humanismo marxista". Freire enxergava a libertação como um processo de formação da consciência para todos, não apenas para as classes sociais mais baixas; a educação e o diálogo, portanto, eram caminhos para atingir esse objetivo.

No fim dos anos 60, a coesão da união política PDC se desmantelava, e havia indicações que exilados "esquerdistas" do Brasil não seriam mais bem-vindos no Chile. Isso acontecia à medida que os conflitos político-ideológicos no PDC se agravavam. Havia denúncias que vinham dos grupos de direita do partido: "o então chefe de Paulo, Jacques Chonchol, transmitiu-lhe a denúncia feita pelo presidente Frei de que ele teria escrito um livro contra o povo e o governo chileno (...). [Paulo pode provar] o contrário ao entregar os originais ao seu superior Jacqes Chonchol" (ARAÚJO FREIRE, 2005: 214). Entretanto, o incidente levou Paulo a não publicar o quase completo *Pedagogia do oprimido* no Chile como ele havia pretendido. Ele mandou o livro para um pastor americano, Richard Shaull, que adorou o manuscrito. Foi nesse momento que ele recebeu o convite de Harvard e de várias outras universidades estadunidenses. Oito dias depois, ele também recebeu um convite do Conselho Mundial de Igrejas em Genebra que começaria em setembro de 1969. Ele, então, conseguiu um acordo para que ficasse em Harvard até fevereiro de 1970, e, em seguida ele aceitaria a proposta de Genebra. E foi assim que Paulo Freire acabou indo para os Estados Unidos (ARAÚJO FREIRE, 2005: 214).

Ao chegar a Harvard em 1969, Freire foi imerso num contexto marcado pelo movimento anti-guerra e pelo contínuo ativismo relacionado a raça, incluindo o movimento *Black Power*. Cambridge, cidade na qual fica a universidade de Harvard, foi um importante centro de articulação dos movimentos negro e anti-guerra, e Freire rapidamente compreendeu que a opressão não se limitava a países em desenvolvimento apenas. Ele percebeu que em suas experiências iniciais nos Estados Unidos que a pedagogia da libertação deveria considerar não apenas opressão de classe, mas também de raça e gênero.

Estando em Cambridge, ele também visitou outras instituições e desenvolveu relações próximas com várias pessoas, especialmente em Boston e na Universidade de Massachusetts em Amherst, que tinha um grupo ativo de educadores de adultos interessados no trabalho de Freire. Ele também conseguiu publicar, com sucesso, *Pedagogia do oprimido* (em setembro de 1970) inicialmente nos Estados Unidos, traduzido do Português ao Inglês por Herder & Herder, e publicado em Português apenas em 1974 por Paz e Terra. Ainda assim, Freire nunca se sentiu confortável no seu papel como professor universitário, o que foi justamente o caso em sua visita a Harvard. Como ele explicou décadas depois: "Eu me acho professor numa esquina de rua. Eu não preciso do contexto da universidade para ser um educador (...) Não me interessa passar um ano estudando um livro, mas um ano estudando uma prática diretamente" (ARAÚJO FREIRE, 2005: 216). Essa é a justificativa que Freire oferece para explicar porque recusou ser Professor visitante em outras universidades nos EUA, indo diretamente para Genebra para o Conselho Mundial de Igrejas: "e naquela época eu sabia que o Conselho ia me dar a margem que a universidade não me daria [para engajar-me em prática]" (ARAÚJO FREIRE, 2005: 216). E, realmente, durante os anos 70, enquanto estava no Conselho Mundial de Igrejas, Paulo viajou para diversos países, encontrou-se com variados grupos e aproveitou essas interações para expandir o uso da sua abordagem pedagógica de "libertar o oprimido". Ele foi particularmente ativo nos países da África Lusófona (veja *Cartas à Guiné-Bissau*, por exemplo). Ao mesmo tempo, com a insistência de Pierre Furter, ele também assumiu uma posição na Universidade de Genebra, onde ele proferia palestras ocasionalmente e trabalhava com um grupo de educadores de adultos da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

**1. O Seminário na Universidade de Stanford**

Foi nesse contexto em que eu parti em busca de contato com Paulo Freire e o conheci no início de 1979. Eu estava em um ano sabático em Paris em 1978-1979 e fui convidado por Michel Carton e Pierre Furter a dar uma série de palestras ao longo de meses na Universidade



Livro2.indd 88 30/05/18 10:19

de Genebra. Furter era próximo de Paulo e organizou um encontro entre eu e ele no Conselho Mundial de Igrejas. Paulo Freire não me conhecia – meus livros ainda não haviam sido traduzidos em português, e eu não estava envolvido com a educação de adultos. Entretanto, Paulo já era um guru para qualquer um que fazia análise crítica na economia política da educação, incluindo eu. Naquele momento, o livro *Pedagogia do oprimido* já tinha quase 10 anos e havia se tornado enormemente conhecido. O ponto de intersecção dos nossos caminhos intelectuais era nossa perspectiva sobre os sistemas educacionais dos países capitalistas: instituições primordialmente colonizadoras e reprodutoras de desigualdades que eram tudo aquilo que diziam não ser e quase nada daquilo que diziam ser. O trabalho de Paulo era comunicar essa mensagem para os trabalhadores da educação e para os próprios oprimidos do mundo, e ele era um grande comunicador. A hora que passamos juntos na sua sala em Genebra foi uma experiência incrível para mim (assim como para quase todos que conheceram Paulo). Eu sentia que não estava somente com um grande ativista intelectual, mas também com um grande humanista. Eu saí daquele encontro convencido que tinha que trazê-lo para Stanford e, ao longo dos próximos três anos, nós planejamos como promover esse encontro e qual seria a melhor maneira de torná-lo proveitoso para ele e para nós.

O resultado de todas essas conversas foi a organização de um seminário de duas semanas, limitado a 25 participantes, em Stanford, em julho de 1983. Paulo não queria dar "aulas"; ele queria interagir com estudantes que fossem verdadeiramente exercendo práticas educacionais e criar um diversificado grupo de participantes. Nós divulgamos abertamente o evento para a comunidade (incluindo estudantes de educação em Stanford) e tivemos muitas centenas de inscrições, das quais escolhemos um grupo de participantes que aprenderia o máximo de Paulo e também poderia contribuir ao máximo com o seminário por meio de suas experiências. Carlos Alberto Torres, então estudante em Stanford e Arturo Pacheco, então professor na Universidade da Califórnia em Santa Cruz e eu facilitamos o seminário, que ocorreu no período da manhã por 10 dias úteis ao longo de duas semanas.

Recordemos, isso era o início dos anos 80, a era Reagan. Esse foi um período de grande mudança política, contra a organização dos trabalhadores, contra a assistência governamental às classes sociais mais baixas, contra o aumento do salário mínimo, contra a esquerda e, finalmente, contra a cultura de libertação e o multiculturalismo. Neoliberalismo e ajuste estrutural estavam em seu ápice de influência na América Latina, motivados principalmente pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e as multinacionais estadunidenses. A vinda de Paulo para Stanford, nesse contexto, foi bem diferente de sua visita a Harvard em 1969-1970. Naquele momento, ele era pouco conhecido pelos educadores dos EUA e acadêmicos (*Pedagogia do oprimido* nem havia sido publicado ainda) e o ambiente político estadunidense abria-se para debater novas abordagens revolucionárias em torno de educação e mudança política como nunca desde os anos 30.

Durante a visita de Paulo aos Estados Unidos em 1969-1970, ele era tanto um aprendiz quanto era um professor. Nos EUA ele entrou em contato com o movimento feminista e o movimento *black power*, que eram muito mais avançados do que os movimentos na América Latina. Em 1983, ele já era uma figura conhecida internacionalmente que representava uma esquerda democrática e que se colocava contra àquilo que os EUA haviam se tornado politicamente. Sua filosofia educacional e engajamento com o mundo era oposta aos tipos de soluções econômicas para a educação que eram propostos pela administração Reagan para as escolas estadunidenses e às prescrições socioeconômicas do FMI e do Banco Mundial (influenciadas por Reagan) para a América Latina e o resto do mundo.

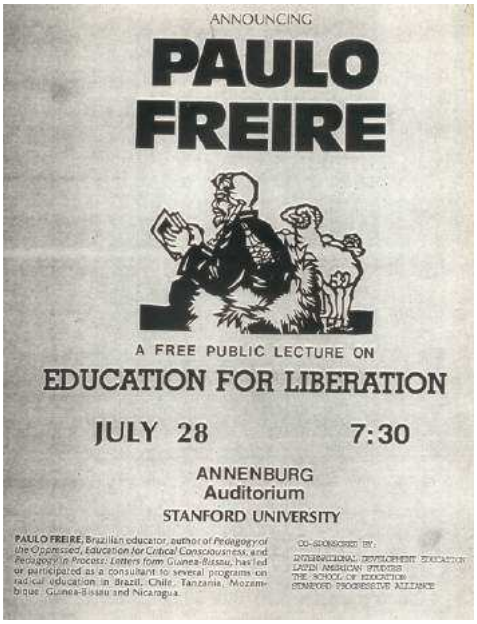
Nesse contexto, nosso seminário em Stanford foi lançado como uma conversa que poderia ajudar esse grupo, composto majoritariamente de progressistas e ativistas, a trabalhar politicamente para tornar a educação mais relevante para as populações marginalizadas e a nos ajudar a ser mais politicamente efetivos como educadores. Correta ou incorretamente, nós enxergávamos Paulo como figura de *inspiração* naquele momento de insegurança.

O seminário e a palestra aberta ao público que Freire liderou no dia 28 de julho para uma audiência lotada até os corredores (veja o pôster de divulgação abaixo) tocaram em



Livro2.indd 89 30/05/18 10:19

dois conceitos principais da Pedagogia do oprimido. O primeiro era a internalização e aceitação da opressão por parte do opressor e do oprimido, e a consequente necessidade de trabalhar politicamente com ambos nos respectivos espaços que eles ocupam. Esse processo de conscientização para Freire era promovido justamente pela educação, que promovia a conscientização política com a quebra da barreira do analfabetismo – um dos principais mecanismos de opressão em países em desenvolvimento. A leitura da palavra e a "leitura do mundo" - o contexto das relações políticas e econômicas - era, para Freire, concomitante, e consistia num único processo, ao mesmo tempo um ato de libertação e a base para a teoria da ação transformadora. O segundo conceito que trabalhamos com Freire em Stanford foi a sua ideia de que os sistemas educacionais ao redor do mundo se baseavam numa teoria "bancária" da educação, na qual o conhecimento é estruturado, organizado, e definido por terceiros, de modo a ser acumulado pelos estudantes e não um processo de descoberta e resolução de problemas pelos estudantes




> *O conceito de "educação bancária" é uma metáfora usada por Freire para sugerir que, neste modelo, os alunos são vistos como contas bancárias vazias que permanecem abertas para depósitos feitos pelo professor.... O que preocupava Freire nesse modelo de educação bancária não estava apenas ligado à dinâmica de sala de aula, mas também suas implicações a longo prazo no desenvolvimento humano e finalmente na transformação social. Ele argumentava que as relações promovidas pelo modelo de educação bancária evidenciavam dinâmicas de opressão ainda mais amplas. Quanto mais os estudantes se concentravam em estocar os depósitos confiados a eles, mais eles aceitavam um papel passivo, mais eles se inclinavam a aceitar o mundo como ele é, e assim, mais eles adquiriam uma percepção fragmentada da realidade* (SCHUGURENSKY, 2011: 71-72).

Com seu foco em estudantes de baixa renda, Freire também enxergava o ensino e a aprendizagem nas escolas como um caminho para libertar os estudantes das restrições de como e o quê aprender e, finalmente, para suprimir as estruturas ideológicas opressoras presentes nas sociedades desiguais.

Essas ideias foram incrivelmente empoderadoras para os participantes do seminário (e aqueles que assistiram a palestra). Elas introduziam uma base teórica para a transformação social não violenta, através de um modelo libertador de educação. Elas foram particularmente úteis para nós naquele momento da história dos EUA, pois Freire argumentava convincentemente que o diálogo era necessário para desenvolver uma sólida base de suporte para as transformações sociais. Esse diálogo demandava por um modelo educacional que refletisse sobre a opressão e suas causas e, a partir dessa reflexão, oportunizasse o desenvolvimento de políticas de transformação.

Ainda assim, o seminário não ocorreu sem conflitos. Havia um grupo de participantes negros e pardos no seminário, e alguns deles sentiam que a análise de Freire não reconhecia suficientemente os fatores raciais nas políticas baseadas puramente numa visão de classe



Livro2.indd 90 30/05/18 10:19

social tanto nos EUA como no Brasil. Eles argumentavam, com certa razão, que o racismo e as políticas raciais são componentes chave da relação entre a classe trabalhadora branca e as elites brancas. Como poderíamos reconquistar a classe trabalhadora branca que havia votado em Reagan e na sua política que desfavorecia a classe trabalhadora, sem ter que lidar com o racismo estrutural usado para levar indivíduos brancos de baixa escolaridade para setores políticos de direita? Poderiam os métodos de conscientização de Freire desconstruir o racismo entre as classes oprimidas ao mesmo tempo em que ele descontruía as relações de poder e opressão entre ricos e pobres?

Havia também discordância em torno do possível papel da pedagogia freiriana nas escolas em um contexto mais abrangente de libertação da sociedade como um todo. Não sei se até mesmo Paulo tinha uma resposta clara para essa questão. Ele certamente acreditava que seu método pedagógico melhoraria o aprendizado nas escolas e poderia engajar os alunos politicamente, especialmente as crianças mais pobres, que permaneciam pobres em consequência do modelo educacional que deveria permitir-lhes mobilidade social. No fim dos anos 80, Freire se juntou a Ira Shor para lançar uma série de diálogos sobre livros que abordavam o uso dos métodos de Freire da conscientização dos alunos em salas de aulas nos EUA, e a partir das salas de aula, construir movimentos sociais e transformar a sociedade (ver especialmente SHOR & FREIRE, 1987). Esses livros tinham por objetivo redefinir o papel dos professores como potenciais lideranças dialógicas e ativistas sociais. No entanto, participantes do seminário levantaram questões sobre como pais e administradores das escolas reagiriam às tentativas dos professores de introduzir diálogos políticos nas salas de aulas estadunidenses, num contexto em que inexistiam grandes movimentos políticos e sociais fora da sala de aula que poderiam dar suporte a esse modelo de ensino.

**2. Nicarágua e a Campanha pela Alfabetização**

Algum tempo depois, no final de agosto e início de setembro, me juntei a Paulo em sua visita à Nicarágua na Campanha pela Alfabetização. Nicarágua estava no meio da Revolução Sandinista e sob contra-ataque. Mesmo assim, a campanha pela alfabetização e outras reformas estavam sendo implementadas, e nós podíamos enxergar esses programas na prática. Eles usavam os métodos de Freire para ensinar camponeses e trabalhadores analfabetos a ler. Nunca poderei esquecer o dia em que visitamos uma das "escolas" de alfabetização, e me sentei em uma sala com Paulo enquanto os estudantes adultos, alguns deles com mais de 60 anos, vinham até o quadro para soletrar palavras. À medida que cada pessoa vinha ao quadro, e com certa dificuldade conseguia soletrar corretamente uma palavra, um semblante indescritível de felicidade tomava conta do seu rosto. Uma felicidade que refletia a descoberta de um sentimento de realização pessoal e auto-dignidade - de empoderamento. Do modo que descrevo esse ato, pode ser que ele possa parecer banal, mas é justamente a última palavra que usaria para descrevê-lo: o ato de indivíduos pobres, seres humanos marginalizados, reconquistando a sua humanidade. Talvez eles acabaram contribuindo para construir a revolução, talvez não. Mas não seria possível perder o que eles já haviam alcançado, e a práxis e percepções de Paulo os ajudaram a conquistar esse conhecimento.

Acompanhar Paulo de perto, na Nicarágua, no seu nicho de trabalho - encontrando com ativistas e professores de adultos e trabalhando com eles na campanha pela alfabetização - me ajudou a entender porque esse processo era muito mais interessante e motivador para ele do que dar cursos em universidades. Também percebi na Nicarágua que Paulo era um homem do mundo em desenvolvimento, mesmo ele tendo sempre acreditado que suas ideias eram igualmente relevantes para o ensino e a aprendizagem nos países desenvolvidos.

Em dezembro de 1987, Myles Horton e Paulo Freire, dois pioneiros da educação para a mudança social, se juntaram para lançar um livro de diálogos que refletiam suas experiências e ideias. Apesar deles terem vindo de contextos diferentes - um deles dos Montes Apalaches, uma região rural, e o outro de São Paulo, a maior cidade industrializada



Livro2.indd 91 30/05/18 10:19

do Brasil - Myles e Paulo compartilhavam a visão e a história de usar educação participativa como catalisadora da libertação dos pobres e desempoderados. As notáveis experiências comuns que eles tiveram, representam mais que 100 anos de práxis educacional. Uma das razões pelas quais Paulo Freire queria publicar um livro de conversas com Myles, ele explicou diversas vezes, era seu cansaço em ouvir da audiência estadunidense que suas ideias só eram aplicáveis em condições de subdesenvolvimento. "Não", ele dizia, "as histórias de Myles e do Centro Highlander mostram que essas ideias se aplicam também ao Primeiro Mundo" (BELL et al, 1990: xv-xvi).

## Segunda parte

### ANOS 2000 - ENCONTRANDO FREIRE PÓS-FREIRE QUANDO OUTRO MUNDO ERA POSSÍVEL

Em agosto de 2005, eu voltei aos EUA depois de passar 11 meses no Brasil, mais otimista do que sempre estive sobre a possibilidade de mudança social na América Latina e no mundo. Se por um lado eu tive pela primeira vez contato com a pobreza e desigualdade endêmicas ao sistema político e econômico brasileiro, por outro lado também vi, senti e experimentei a cultura de mudança e possibilidade em todos os lugares que fui. Eu nasci em 1984, no nordeste do estado de Nova Jersey, nos Estados Unidos, em uma comunidade composta por trabalhadores de diversas classes sociais e étnicas. Eu era a filha de líderes trabalhistas e desde que me entendo por gente sempre fui ensinada que pessoas não eram pobres porque eram preguiçosas, mas sim porque o sistema econômico lucrava com a exploração delas. Minha consciência política se desenvolveu no final dos anos 90 e começo dos anos 2000, período em que o paradigma econômico neoliberal marcado pelo Consenso de Washington era cada vez mais questionado. Durante meus dois primeiros anos de universidade me dediquei diretamente ao ativismo estudantil, mais especificamente, a uma organização estudantil contra a exploração da classe trabalhadora. O modelo de mudança desse grupo era baseado no poder da universidade de influenciar as ações das empresas que manufaturam seus produtos oficiais, sobretudo o vestuário, e o poder dos estudantes em pressionar a administração da universidade para assegurar que essas empresas estivessem engajadas em práticas trabalhistas justas. Eu também participei de diversos eventos políticos durantes esses anos, incluindo uma marcha em Washington para defender ações afirmativas na nossa universidade, um protesto contra a ALCA (Aliança de Livre-Comércio das Américas), em Miami, conferências estudantis nacionais organizadas pela União dos Estudantes Contra a Exploração do Trabalho, e pequenos protestos na minha própria universidade, apoiando alunos de pós-graduação e professores que lutavam por melhores condições de trabalho. Foi nesse contexto que fui ao Brasil em setembro de 2004, uma jovem mulher com experiência em ativismo estudantil ligado à justiça social, mas ávida por descobrir novas maneiras de fazer a diferença.

Enquanto estava no Brasil, tive a oportunidade de me conectar com dezenas de ativistas políticos que também estavam interessados e dedicados a encontrar maneiras de combater as desigualdades econômicas e sociais: uma pedagogia de mudança. Muitas das pessoas com quem conversei acreditavam na educação de base, que contribui para desenvolver o senso crítico de toda a comunidade, como primeiro passo para transformar a sociedade. Eles me disseram que esse método de educação popular se baseava nas ideias de Paulo Freire. Antes de chegar ao Brasil, eu havia lido *Pedagogia do oprimido*, mas foi apenas naquele ano, ao encontrar e ver pessoas no Brasil que praticavam ativamente o que ele escreveu, que eu verdadeiramente comecei a entender o que Freire dizia. Eu me inspirei na história de mulheres que enfrentaram maridos abusivos depois de fazer um curso de educação popular e nas narrativas de comunidades negras que começaram a assumir sua identidade negra. Durante esse período no exterior, tornei-me cada vez mais convencida de que esse método de organização ativista - focado em expandir nossos movimentos para fora - era a abordagem que a esquerda nos EUA precisava tomar. Freire já havia falecido, mas eu me tornei uma ativista freiriana num período pós-Freire.



Livro2.indd 92 30/05/18 10:19

As próximas seções descrevem as lições que aprendi com Freire no começo dos anos 2000, num momento histórico e particular em que nós acreditávamos que outro mundo era possível.

**1. A relevância de Freire para a política e a educação nos Estados Unidos**

Muitas circunstâncias ao redor do mundo mudaram para tornar a educação popular da década de 2000 diferente daquela que existia na década de 1980 – década de seu auge. Liam Kane (2001: 28) escreve que o final da década de 1980 até o final do século foi um período de "crise na educação popular e de uma necessidade de repensar o básico". Devido à diminuição dos governos abertamente ditatoriais na América Latina, havia dúvidas sobre se a educação popular precisava ou não continuar a trabalhar fora do sistema de educação formal. Além disso, devido à derrota do governo sandinista na Nicarágua, as pessoas questionaram a capacidade da educação popular de incitar mudanças revolucionárias em larga escala: "a educação popular da década de 1990 parece ter perdido parte da radicalidade dos anos anteriores" (KANE, 2001: 29). Em face de um paradigma econômico neoliberal que "objetivamente" declarava o fracasso da intervenção estatal praticada no passado, uma economia de mercado totalmente livre foi apresentada como o único futuro razoável. As alternativas em larga escala já não pareciam existir. Foi, como disse Francis Fukuyama (1989), o "fim da história".

No entanto, em 1999, eclodiu o movimento antiglobalização na consciência global, na Batalha em Seattle, em seguida o primeiro Fórum Social Mundial (2001) e inúmeras outras mobilizações em favor de um sistema econômico global mais justo. A educação popular era parte essencial do cultivo desse otimismo em um momento de desespero. No último livro que Freire escreveu antes de morrer, *Pedagogia da Liberdade: Ética, Democracia e Coragem Cívica. Título do livro: Pedagogia da liberdade: ética, democracia e coragem cívica*, ele escreve,

> *Devo salientar que este livro é sobre esperança e otimismo, mas não sobre otimismo falso ou esperança vã. É claro que as pessoas vão dizer - incluindo alguns da esquerda para quem o futuro perdeu sua essência problemática e agora não é mais do que algo garantido - que esse otimismo e a minha esperança não são senão o devaneio de um sonhador inveterado. Eu não tenho raiva de pessoas que pensam pessimistamente. Mas estou triste porque, para mim, eles perderam seu lugar na história. Há um grande fatalismo em torno de nós. Uma ideologia imobilizadora do fatalismo, com seu volúvel pragmatismo pós-moderno, que insiste em que não podemos fazer nada para mudar a marcha da realidade social-histórica e cultural porque é assim que o mundo é de qualquer maneira. A versão contemporânea mais dominante do fatalismo é o neoliberalismo. Com ele, somos levados a acreditar que o desemprego em massa e escala global é uma inevitabilidade do final do século. Do ponto de vista de tal ideologia, apenas uma estrada está aberta no que diz respeito à prática educativa: adapte o aluno ao que é inevitável, ao que não pode ser mudado. Nesta visão, o que é essencial é o treinamento técnico, para que o aluno possa se adaptar e, portanto, sobreviver. Este livro, que agora ofereço àqueles que estão interessados neste tema, é um NÃO decisivo para uma ideologia que humilha e nega nossa humanidade* (FREIRE, 1998: 26-27).

Estas afirmações de Freire articulam a crença central de que a mudança é necessária e possível. Kane (2001: 248) disse que "acima de tudo, ao invés de uma teoria acadêmica, a educação popular na América Latina é entendida como a propriedade intelectual dos movimentos de base em que a noção de pessoas como "sujeitos" de mudança tem um significado real". Ele continua dizendo que a educação popular tem as seguintes características: O currículo vem de experiências concretas e de interesses materiais das pessoas nas comunidades; É abertamente político, crítico do *status quo*, e comprometido



Livro2.indd 93 30/05/18 10:19

com mudanças progressistas e sociais; Sua pedagogia é coletiva, focada principalmente no aprendizado e no desenvolvimento do grupo, distinto do desenvolvimento individual; Tenta, sempre que possível, forjar uma ligação direta entre educação e ação social.

A educação popular é uma teoria da educação e da mudança social com duas dimensões. A primeira dimensão é a capacidade da pedagogia de desenvolver a compreensão intelectual de uma pessoa sobre a forma como diferentes condições sociais cultivaram a desigualdade em que ela atualmente vive. A segunda dimensão desta pedagogia é a sua capacidade de canalizar essa nova compreensão para a ação que desafia essas relações estruturais de desigualdade e acarreta a mudança social. Desta forma, as pessoas em situação de desigualdade em todo o mundo - pessoas que Freire chamou de "oprimidas" - poderiam se levantar e libertar-se de sua opressão. No entanto, Freire não estava escrevendo uma "metodologia". Para Freire, uma metodologia é apenas uma série de etapas específicas - um "método" de ensino - que as pessoas devem seguir para alcançar seus objetivos. Em vez disso, Freire escreveu sobre uma teoria do conhecimento e uma filosofia educacional que pode ser flexível em diferentes situações e circunstâncias.

**2. Otimismo - A "incompletude" dos seres humanos**

A "incompletude", característica única dos seres humanos, é a crença básica que impulsiona todas as ações, pensamentos, e o otimismo eterno de Paulo Freire. Freire acredita que o mundo está sempre mudando e que o futuro é indeterminado, o que significa que nosso futuro ainda não está determinado. Freire escreve,

> *Na verdade, seria incompreensível se a consciência que tenho da minha presença no mundo não fosse, simultaneamente, um sinal da impossibilidade de minha ausência na construção dessa presença. Na medida em que sou uma presença consciente no mundo, não posso esperar escapar da minha responsabilidade ética pela minha ação no mundo. Isso significa reconhecer que a História é um tempo cheio de possibilidades não inexoravelmente determinadas - que o futuro é problemático e ainda não está decidido, fatalistamente* (FREIRE, 1998: 26).

Entender que a "incompletude dos seres humanos" é importante, pois mostra a razão pela qual a pedagogia de Freire é tão otimista. Embora nem todos os seres humanos estejam conscientes de sua habilidade de mudar o futuro, perceber a capacidade de *agir* para a mudança - o que ele define como uma consciência crítica - é uma possibilidade inerente à nossa condição humana. Ao longo de seus escritos, livros, cartas e entrevistas, a "incompletude de nossa condição humana" é referida repetidamente porque é o ponto de partida necessário a partir do qual se pode entender a teoria da mudança que ele propõe. Ele diz, "a educação é aquele ato especificamente humano de intervir no mundo" (FREIRE, 1998: 6). O que ele quer dizer é que o objetivo da educação é tornar as pessoas mais humanas, e uma característica básica de ser humano é perceber a capacidade de questionar, intervir, recriar e transformar a própria realidade.

**3. A educação nunca é neutra: mantendo ou mudando o status quo**

Freire é muitas vezes criticado pelo modo como ele "politiza" a educação. No entanto, para Freire essas críticas não são válidas porque a educação nunca pode ser neutra. A educação sempre está *ativamente mantendo* ou *ativamente mudando* o status quo. Em resposta a um ataque aos programas de alfabetização freirianos, que se esforçam para ensinar as pessoas a ler a compreender melhor o complexo mundo à sua volta, Freire escreveu: "os defensores da neutralidade dos programas de alfabetização não mentem quando dizem que o esclarecimento da realidade é, tal qual aprender a ler e escrever, um ato político. Eles erram, no entanto, quando negam que a maneira pela qual negam a realidade não tem significado político" (GADOTTI, 1994: 55). Esta resposta mostra como



Livro2.indd 94 30/05/18 10:19

Freire nunca refuta a natureza política de seus projetos educacionais; o que Freire negou é a validade do termo "neutro".

Quando os alunos tomam conhecimento de diferentes fatos e ocorrências, sem qualquer explicação sobre como aplicar esse conhecimento, Freire acredita que a eles estão sendo negadas sua habilidade e direito, como humanos, de usar seu conhecimento para intervir no mundo. Outro exemplo dessa "mentalidade neutra da educação" é a forma como os alunos "problemáticos" são frequentemente aconselhados, ainda muito jovens, que, em vez de continuar sua educação regular, seria melhor para eles estudar em escolas profissionalizantes para adquirir habilidades técnicas e obter um trabalho. Freire acredita que esse tipo de educação não é uma maneira "neutra" de lidar com o futuro. Pelo contrário, esta é *uma maneira ativa* de fazer os alunos se moldarem à sociedade dominante, negando-lhes o direito humano de intervir e mudar o que deveria ter-lhes sido apresentado como um futuro *indeterminado*. Não há nada de errado em fazer um curso profissionalizante se essa é a escolha do aluno; o que está errado é a negação de possibilidades que muitas vezes inicia essa escolha, e a suposição de que habilidades técnicas podem ser aprendidas isoladamente do resto do mundo. Freire escreveu: "não aceito (porque não é possível) a posição ingênua ou estrategicamente neutra, muitas vezes reivindicada por pessoas que trabalham com educação ou por aqueles que estudam biologia, física, sociologia ou matemática. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo, e com os outros, e manter uma postura de neutralidade" (FREIRE, 1998: 73).

**4. A "educação bancária"**

A noção de que a educação nunca é neutra leva às próximas duas lições oferecidas por Freire sobre "educação bancária" e "educação problematizadora". Em *Pedagogia do oprimido*, Freire discute sistemas convencionais de educação pública, que ele define como organizados através do modelo de educação bancária. Esta terminologia agora é usada em vários contextos em todo o mundo para descrever um tipo de educação em que os professores são vistos como "depositantes" do conhecimento nas mentes "recebedoras" dos alunos. Este foi o modelo que Freire encontrou no sistema de escolas públicas brasileiras no nordeste do Brasil. Ele escreveu como os professores eram considerados "proprietários" do conhecimento com o objetivo de "dar" esse conhecimento aos seus alunos. Os estudantes, por outro lado, eram vistos como sendo passivos no processo de aprendizagem, não trazendo conhecimento prévio para sala de aula. Implícito neste modelo de educação é o conceito de inteligência como algo quantitativo e concreto que pode ser medido. Freire escreve,

> *No conceito bancário está a assunção de uma dicotomia entre seres humanos e o mundo: uma pessoa meramente está no mundo, não com o mundo ou com os outros; o indivíduo é um espectador, não recriador. Nesta visão, a pessoa não é um ser consciente; ele ou ela é possuidor de uma consciência: uma "mente" vazia passivamente aberta à recepção de depósitos de realidade do mundo exterior* (FREIRE, [1970] 2000: 75).

A implicação deste modelo de ensino é que os alunos não aprendem a pensar criticamente. Eles aprendem fatos, mas eles não aprendem a usar esses fatos ou a entender esses fatos de forma crítica para que eles possam mudar o mundo. Eles sabem que a capital do Brasil é Brasília, mas eles não entendem o que a capital implica, o que Brasília pode significar para eles, como as decisões tomadas em Brasília podem afetar suas próprias vidas.

**5. Educação problematizadora: ensinar é construir conhecimento e é dialógico**

O tipo de educação alternativa que Freire sugere envolve a construção de conhecimento através de um diálogo constante entre os alunos e o professor. Ele chama esse tipo de educação de "educação problematizadora":



Livro2.indd 95 30/05/18 10:19

> *Os alunos - não mais ouvintes dóceis - são agora co-pesquisadores críticos em diálogo com o professor. O professor apresenta o material aos alunos para sua consideração e reconsidera suas considerações prévias à medida que os alunos expressam as suas próprias. A educação problematizadora afirma homens e mulheres no processo de se tornarem, como seres inacabados e incompletos dentro e com uma realidade igualmente inacabada* (FREIRE, [1970] 2000: 81-84).

A educação problematizadora é dialógica, o que significa que é baseada em uma interação, um diálogo entre o professor e os alunos. O conhecimento é apresentado de forma problemática em que os alunos discutem e responde a perguntas, aprendendo uns com os outros, orientados pelo professor. O professor, no entanto, não levanta as perguntas, mas estimula a curiosidade do aluno simplesmente como um exercício, em seu próprio benefício. Embora o conhecimento do professor não seja considerado igual ao conhecimento dos alunos, ele ou ela também não são donos do conhecimento: eles o constroem, em diálogo, uns com os outros.

**6. Reflexão-Ação-Reflexão – Educação para a ação social**

Enquanto muitos cidadãos americanos concordam com Freire na sua caracterização negativa da educação bancária, e se esforçam para praticar o que ele descreveu como educação problematizadora, eles, muitas vezes, esquecem o aspecto mais importante da filosofia de Freire: *a educação é para ação social e a intervenção no mundo*. O que isso significa é que toda educação é uma interação entre reflexão e ação. Enquanto um professor pode passar duas horas estudando algo na sala de aula, esse novo conhecimento não é uma educação verdadeira, a menos que algum tipo de ação seja tomada com base nesse conhecimento. Por outro lado, se um grupo decidir agir sem refletir sobre essas ações antes ou depois, o ato também perde seu significado. Uma das passagens mais citadas de Paulo Freire descreve essa interação entre reflexão e ação:

> *Quando uma palavra é privada de sua dimensão de ação, a reflexão sofre também automaticamente; e a palavra é transformada em conversa ociosa, em verbalismo, em um "blá", "blá", "blá" alienado e alienante. Por outro lado, se a ação for enfatizada exclusivamente, em detrimento da reflexão, a palavra é convertida em ativismo. Este último - ação pela ação - nega a verdadeira práxis e torna o diálogo impossível* (FREIRE, [1970] 2000: 87-88).

Esta lição aplica-se tanto à educação em sala de aula como às ações de sindicatos e organizações políticas. O primeiro deve lembrar a importância de agir, enquanto os últimos devem se lembrar da importância de uma reflexão séria sobre as ações tomadas.

**7. O ponto de partida é o conhecimento e a experiência das pessoas**

Freire enfatiza repetidamente que qualquer projeto educacional deve começar com o conhecimento das pessoas, o que *eles* conhecem, e *suas* realidades. Um exemplo simples disso é a forma como Freire implementou seus programas de alfabetização. Nesses programas de alfabetização, antes que qualquer coisa fosse ensinada, uma equipe de pesquisa comunitária (composta por educadores de dentro e de fora da comunidade) faz um estudo sobre o "universo vocabular" das pessoas. Isso significa que eles passariam algumas semanas gravando palavras que ouviram repetidamente e frases comuns usadas pelas pessoas da comunidade. Após este período inicial, um currículo para ensinar as pessoas a ler e escrever seria criado com base no idioma e nas palavras que as pessoas usam em suas vidas diárias.

Freire não acreditava que os estudantes chegassem à sala de aula com mentes "vazias" - que é o principal motivo pelo qual ele criticava a educação bancária. As pessoas têm



Livro2.indd 96 30/05/18 10:19

milhares de experiências de vida e o respeito pelo conhecimento adquirido através dessas experiências é essencial para qualquer programa educacional. Freire escreve:

> *É impossível falar de respeito pelos estudantes, pela dignidade que está no processo de se tornar, pelas identidades que estão em processo de construção, sem levar em consideração as condições em que vivem e a importância do conhecimento derivado das experiências de vida, que eles trazem com eles para a escola. Não posso de modo algum subestimar tal conhecimento. Ou o que é pior, ridicularizá-lo* (FREIRE, 1998: 62).

Se um programa educacional não começa dentro do domínio da experiência anterior dos alunos, ele é intangível e, portanto, torna-se palavras sem sentido, "blá, blá, blá".

**8. O que Freire não disse: "a educação é não-diretiva"**

Cidadãos americanos frequentemente interpretam mal a crença de Freire na construção de currículos que consideram o conhecimento prévio dos alunos como uma promoção para a educação "não-diretiva". A educação não-diretiva é uma prática em que o currículo é baseado nos caprichos, interesses e impulsos diários dos alunos. A educação não-diretiva não tem metas estabelecidas quanto à direção da aprendizagem; o professor é simplesmente um facilitador. No entanto, *não* é isso que Freire defende. Na sua teoria da aprendizagem o professor não é o dono do conhecimento nem simplesmente um facilitador da discussão. Liam Kane define a redução da filosofia de Freire como uma promoção da educação não-diretiva como "*basismo*":

> *Embora a educação popular respeite o valor do conhecimento "popular", apenas uma prática educacional enraizada no basismo esperaria que os movimentos populares, partindo apenas de sua própria experiência, apresentassem as melhores ideias para fazer avançar sua luta. A educação popular tem que dialogar com o conhecimento científico, acadêmico ou "sistematizado", o "diálogo dos saberes", para maximizar o potencial da educação em contribuir para a mudança. Os educadores têm a função fundamental de determinar qual é o conhecimento particular "sistematizado" que será discutido pelo grupo* (KANE, 2001: 163).

A direcionalidade intencional da educação popular levanta uma contradição. Enquanto um educador popular tenta estimular o pensamento independente e crítico nos alunos, ele também deve ter uma ideia clara dos objetivos do processo de aprendizagem. A linha tênue entre dirigir o processo de aprendizagem e manipular os alunos, no entanto, pode não ser clara. Conciliar essa delicada relação entre ensino diretivo e aprendizagem é uma tarefa importante para ativistas americanos. Por exemplo, como promover um programa educacional que considere as experiências negativas dos sindicatos com seriedade, ao mesmo tempo em que promove a importância da organização da classe trabalhadora? Como abordar as verdadeiras tensões raciais sentidas entre diferentes comunidades, ao mesmo tempo em que ensinamos como a supremacia branca estrutura nossos entendimentos raciais? Estas são questões-chave para ativistas e organizadores nos Estados Unidos, pois nossos movimentos são pequenos e precisamos aprender a cooperar com pessoas que não estão sempre na mesma onda ideológica.

**9. Humildade versus sectarismo**

A principal razão pela qual Freire considera seus projetos educacionais uma pedagogia progressista para a mudança, ao contrário de um processo de aprendizagem manipulador, é a *humildade* que é uma parte essencial do processo. Por humildade, ele quer dizer, reconhecer o fato de que ninguém sabe as melhores respostas para o futuro. Organizações sectárias, tanto na esquerda quanto na direita, são cegadas pela sua crença e certeza no futuro.



Livro2.indd 97 30/05/18 10:19

> *O sectarismo, porque é mistificante e irracional, transforma a realidade em uma "realidade" falsa (e, portanto, imutável). O sectário de esquerda se desvia quando ele ou ela tenta interpretar a realidade e a história dogmaticamente e cai em posições essencialmente fatalistas* (FREIRE, [1970] 2000: 37-38).

Pelo contrário, um organizador político experiente não tem medo de ouvir e aprender sobre o mundo, dialogar e aprender com as pessoas. Um líder não pode considerar a si mesmo o "libertador dos oprimidos", porque qualquer mudança social que vem do alto não é verdadeira libertação. Freire é humilde o suficiente para perceber que ele não sabe, e não pode saber, como o futuro deveria ser. Ao mesmo tempo, ele passou toda a sua vida acreditando que a ação de base hoje, baseada na reflexão crítica séria das muitas realidades complexas, acabaria trazendo um mundo em que todos podem viver melhor. Como exatamente esse mundo seria, apenas o tempo poderia dizer.

### 10. Técnicas versus prática

Em uma última nota, é extremamente importante para educadores americanos perceber que Paulo Freire estava descrevendo o que ele imaginava como um projeto político, uma maneira de mudar o mundo, uma teoria de ação social. No entanto, as técnicas específicas que Freire descreveu para atingir esses objetivos - codificação de imagens, sátiras em grupo, teatralizações, atividades participativas - são usadas em vários contextos, até mesmo em alguns contextos conservadores, em todo o mundo. As técnicas de alfabetização que Freire desenvolveu foram incorporadas em muitos programas de alfabetização. Organizações de saúde geralmente usam codificações e representações visuais de problemas de saúde para promover práticas de saúde seguras. Foi registrado que a Agência Central de Inteligência Americana (CIA) ordenou duas mil cópias de um livro intitulado "Técnicas Participativas para Educação Popular" (KANE, 2001: 66).

No entanto, essas técnicas específicas que Freire e outros educadores populares desenvolveram são *simplesmente ferramentas no projeto geral de educação popular*. Essas ferramentas podem ser usadas por conservadores e progressistas, e seu uso não implica que a verdadeira educação freiriana esteja sendo praticada. Peter McLaren, um acadêmico americano que escreve sobre a teoria freiriana, escreve que o trabalho de Freire provavelmente será sempre domesticado e tirado do seu contexto político por muitas pessoas. Ele define isso como educação "pseudo-freiriana" (MCLAREN, 2003: 164). É por isso que é importante avaliar a forma como as pessoas usam "ferramentas" de educação popular para determinar se elas realmente estão praticando educação popular.

Estas são algumas das lições que tirei de Freire no início dos anos 2000: a incompletude dos seres humanos, a não-neutralidade da educação, a crítica à educação bancária, a necessidade de reflexão e ação, o começo da experiência educacional nos conhecimentos e experiências das pessoas, a crítica à educação não-diretiva, a promoção da humildade e a distinção entre técnicas e prática. Esta era uma época em que os movimentos sociais tomavam o poder político em toda a América Latina, quando ativistas nos Estados Unidos se mobilizavam contra o sistema econômico global, e quando pensávamos que outro mundo era realmente possível. Freire nos ajudou a teorizar um método para construir esse outro mundo.

## Terceira parte

## CONTEXTO ATUAL - REVISTANDO FREIRE NUM MOMENTO DE "EFICIÊNCIA" EDUCACIONAL E TRUMPISMO

Percorremos um longo caminho desde o início dos anos 2000, quando o movimento da justiça global estava em ascensão e a popularidade de livros como *Globalização e*



Livro2.indd 98 30/05/18 10:19

*seus descontentes* de Joseph Stiglitz (2002) pareciam representar o fim do consenso de Washington. Em Outubro de 2008, quando a crise econômica financeira atingiu os Estados Unidos, mais pessoas compraram o livro *O Capital* de Karl Marx do que em qualquer outro momento da recente história americana; elas buscavam uma explicação para a crise. No mesmo mês, nós elegemos nosso primeiro presidente negro, um momento histórico para um país que apenas seis décadas antes não oferecia direitos de cidadania completa aos afro-americanos. Barack Obama trouxe alguns ganhos reais para pessoas da classe trabalhadora nos Estados Unidos, incluindo um sistema de saúde que - embora não perfeito - era muito mais inclusivo e expansivo do que nunca. Sob severas restrições impostas pelo obstrucionismo republicano, Obama conseguiu gradualmente expandir a economia dos Estados Unidos para fora da pior recessão desde a década de 1930.

Apesar desses ganhos concretos em termos de políticas progressistas, Obama deu continuidade à maioria das políticas educacionais de George W. Bush, como seu programa *No Child Left Behind* (Nenhuma criança será deixada para trás). Obama substituiu o programa *No Child Left Behind* com *Race to the Top* (Corrida rumo ao topo). Entretanto *Race to the Top* aumentou o uso dos testes padronizados de alto risco e ofereceram mais financiamento governamental para escolas "*charters*" (semiprivadas) como soluções para o sistema educacional público "falido". Essa ênfase em aumentar as notas dos testes fragiliza a importância do diálogo crítico. Ela produz um tipo de educação diferente do que Paulo visionou e do que os educadores mais críticos acreditam ser o objetivo final da boa educação, que é ajudar a estimular o pensamento questionador. Dito isto, Obama expandiu amplamente os programas de bolsas de estudo para estudantes de baixa renda frequentar a universidade, impôs regulamentos no ensino superior privado e sem fins lucrativos e, nos últimos anos de sua administração, promoveu um Currículo Nacional Comum, destinado a aumentar os padrões da educação pública. Para estados progressistas, como a Califórnia e Massachusetts, entre outros, o Currículo Nacional Comum representou uma oportunidade para melhorar a formação de professores e aumentar o financiamento para os distritos escolares de baixa renda.

Então, em 2016, o impensável aconteceu: nosso país elegeu Donald Trump, empresário bilionário que apresentou uma plataforma "antissistema", mas de fato representou um retorno à lógica do mercado livre da era Reagan, com uma nova marca do nacionalismo branco. Trump ofereceu uma explicação para a desigualdade americana que ressoou em muitas populações brancas da classe trabalhadora: os imigrantes estavam roubando seus empregos, o sistema estava desperdiçando seu dinheiro em guerras estrangeiras, e havia "uma crise nos centros urbanos" - palavras que viraram símbolos para a "presença de negros preguiçosos". Trump disse às pessoas que ele iria trazer de volta os empregos para os Estados Unidos, tirar nossas tropas do Oriente Médio e acabar com acordos de Livre Comércio que ofereciam a outros países uma vantagem injusta no mercado global. Ele também continuou o ataque à educação pública, nomeando como chefe do Departamento de Educação Betsy DeVos, cujo objetivo é, literalmente, acabar com o "monopólio" do governo da educação pública através da criação de mais escolas particulares com financiamento público, mais *vouchers* - especialmente para escolas religiosas - e mais mecanismos de responsabilização, ainda menos significativos, em todo o país. A "eficiência" educacional é sinônimo de privatização. Notas altas em testes é o mesmo que uma "educação de qualidade".

Paulo Freire nunca foi tão importante para os educadores americanos. Enquanto a situação política é sombria, a eleição de Trump ativou um movimento de resistência. As pessoas querem se envolver, querem organizar, ficam consternadas com o ódio que o Trumpismo representa e inflama. Mas, como começamos? Que estratégias devemos tomar? Nosso país nunca esteve tão dividido, como construímos um coletivo, um movimento de massa para mudanças progressistas?

Se Freire estivesse vivo hoje, ele poderia nos lembrar que primeiro devemos aprender a ler nosso mundo, tentar entender as razões estruturais das nossas condições políticas e econômicas atuais, e então podemos agir.



Livro2.indd 99 30/05/18 10:19

A eleição de Donald Trump é, naturalmente, um sintoma de um problema maior: desigualdade econômica e falta de mobilidade social. O ataque à educação pública é uma extensão de uma crença do "senso comum" de que a "escolha dos pais" é uma forma de justiça social, que o "empreendedorismo" é uma solução para a burocracia governamental.

Freire pode nos dizer que, em vez de publicar no Facebook sobre o quanto nós odiamos o Trump, precisamos ir às comunidades onde ele é popular e ouvir as explicações do porquê eles o apoiaram e usar seu próprio idioma como base para uma "problematização" dessas posições. Ele também pode nos dizer que, nas comunidades que atualmente estão sendo bodes expiatórios - imigrantes latinos, afrodescendentes, comunidades muçulmanas - precisamos retomar o controle das nossas escolas, afastarmo-nos de testes repetitivos e pensar como apoiar uma educação mais envolvente, dialógica, e que une teoria e prática. Freire poderia nos lembrar que a tecnologia pode ser inovadora, mas no contexto atual, o diálogo também é uma forma de inovação. Freire pode nos dizer que o mundo está "inacabado", que Trump traz tanto horrores como oportunidades reais de organização política, e que o futuro depende de nós.

Educadores nos Estados Unidos estão revisitando Freire porque têm uma necessidade política. O método dialógico de Freire é uma ferramenta crítica para se comunicar em um mundo cada vez mais complexo, politicamente polarizado, individualizado e, em muitos países, cada vez mais desigual. Os ativistas sociais também precisam revisitar Freire. Ele pode nos ensinar como podemos ir além das profundas fendas políticas que dividem a classe trabalhadora, para que assim possamos enfrentar o racismo e a raiva e as interpretações muito diferentes que diferentes grupos da classe trabalhadora têm de sua opressão comum. Se alguma vez houve um tempo para reintroduzir Freire nas escolas, nos campi e nos grupos de resistência política que brotam em todo o país, este tempo é agora.

**Referências**


ARAÚJO FREIRE, Ana Maria, 2005. *Paulo Freire: Uma Historia de Vida*. São Paulo: Editora Villa das Letras.

BELL, Brenda; GAVENTA John; PETERS, John, orgs. 1990. *We Make the Road by Walking.* Philadelphia: Temple University Press.

FREIRE, Paulo, 1998. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

FREIRE, Paulo, 2000. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum International Publishing.

FUKUYAMA, Francis. 1989. *Have We Reached the End of History?* RAND Corporation.

GADOTTI, Moacir, 1994. *Reading Paulo Freire: His Life and Work*. Albany, NY: State University of New York Press.

KANE, Lian, 2001. *Popular Education and Social Change in Latin America*. London: Latin America Bureau.

MCLAREN, Peter, 2003. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (quarta edição). Boston, MA: Pearson Education.

SCHUGURENSKY, Daniel, 2011. *Paulo Freire* (Vol. 16). New York, NY: Continuum International Publishing Group.

SHOR, Ira & FREIRE, Paulo, 1987. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. New York: Bergin & Garvey.

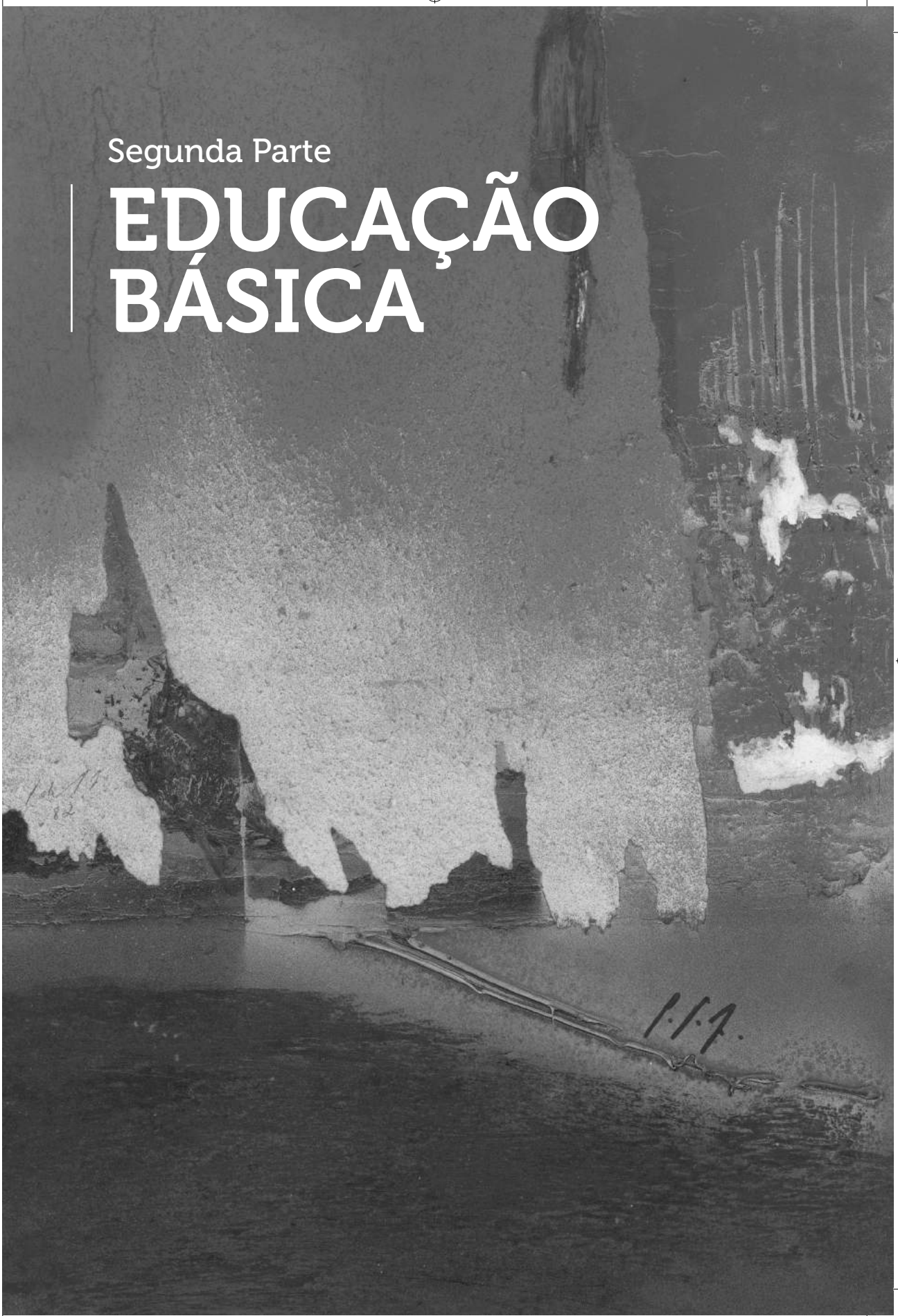
STIGLITZ, Joseph Eugene, 2002. *Globalization and Its Discontents*. New York: W. W. Norton & Company.




Livro2.indd 100 30/05/18 10:19

Segunda Parte

# EDUCAÇÃO BÁSICA



Livro2.indd 102 30/05/18 10:19

Ângela Biz Antunes

# 8. EXERCÍCIO DA CIDADANIA DESDE A INFÂNCIA

> *Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos.* Paulo Freire.

Leonardo Boff, em seu livro *A Águia e a galinha: uma metáfora da condição humana,* afirma que "a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam". Meus pés pisaram e pisam o chão da escola pública e do Instituto Paulo Freire e, portanto, minhas reflexões estão carregadas dessa caminhada e é sob este ponto de vista que apresentarei as ações de exercícios de cidadania desde a infância do IPF.

As experiências sobre as quais falarei não só têm relação com a instituição, mas com a minha vida pessoal. Antes de chegar ao IPF, trabalhei como professora de escola pública das redes estadual e municipal de São Paulo. Na rede municipal, tive a oportunidade de vivenciar uma experiência de valorização da cidadania dos educandos que muito me ensinou.

Estava em sala de aula e vivi intensamente a política educacional quando Paulo Freire esteve à frente da Secretaria da Educação, bem como o professor Moacir Gadotti, chefe de gabinete à época e, atualmente, presidente de honra do IPF. Foram anos de muito aprendizado para minha formação como professora e como ser humano pelos quais sou profundamente grata. Destaco aqui o quão foi importante ter sido convocada, como professora, a criar condições para a participação das crianças na definição do currículo da escola. Paulo Freire iniciou uma ampla escuta a todos os segmentos, pois, para ele, uma "Escola Pública popular não é apenas a que garante acesso a todos, mas também aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que realmente corresponde aos interesses populares, que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma *nova qualidade*, baseada no empenho, numa postura de solidariedade, formando a consciência social e democrática. [...] O primeiro passo é conquistar a *escola velha* e convertê-la num centro de investigação, reflexão pedagógica e experimentação com *novas alternativas* dum ponto de vista popular (SÃO PAULO, 1989: 10).

O *Movimento de Reorientação Curricular* ouviu os professores, os diretores, os coordenadores pedagógicos e, também, os alunos. Eles queriam conhecer *a cara da escola, sob o olhar dos educandos*. Toda a consulta feita à rede foi documentada. Para cada etapa da consulta a SME distribuía cadernos orientadores para o desenvolvimento das ações e, também, de sistematização do processo. A consulta feita com os alunos ficou no documento de nº 3.

Transcrevo aqui a justificativa apresentada pela equipe de educadores da SME: "a problematização prossegue, agora, envolvendo os alunos, uma vez que eles, como os professores, são, por excelência, os agentes que tornam operacional o currículo. O objetivo desta problematização é propiciar aos alunos momentos de reflexão, através dos quais eles também se percebam como sujeitos participantes de um processo coletivo que visa a reorientar o currículo para que ele atenda realmente suas necessidades, respeite sua identidade cultural e dê à educação a sua verdadeira dimensão: de apropriação e produção de conhecimentos relevantes e significativos" (SÃO PAULO, 1991: 28).

Para a problematização junto aos alunos, foram apresentadas as seguintes questões e metodologia:



Livro2.indd 103 30/05/18 10:19

> Sugerimos sejam contemplados alguns itens aprofundados de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos:
> *1. Relação professor-aluno (facilidades-dificuldades)*
> *2. Relação aluno-escola (papel da escola e do aluno; papel de todos que trabalham na escola; níveis de representação e participação de alunos no interior da escola)*
> *3. Integração escola-comunidade*
> *4. Conteúdos estudados x interesses e expectativas*
> *5. Conteúdos estudados x realidade social*
> *6. Conteúdos estudados x significação na vida social*
> *7. Disciplina: o que é? Por quê? Para quê? Como? – relação de normas disciplinares e responsabilidade*
> *8. Avaliação: o que é? Para quê? Como? – relação avaliação com estudo e aprendizagem: significado das notas das avaliações x processo real de aprendizagem*
> *9. Organização dos estudos*
> *Sugerimos, também: a) que a problematização seja desencadeada através da sensibilização de alunos por meio de textos, cartazes, conversas etc; b) que a discussão com os alunos seja realizada através de debates, produções, relatórios, questionários, expressão plástica, desenhos, pinturas, dramatizações, construção com sucata etc* (SÃO PAULO, 1991: 29).

Depois de feita a consulta, houve a sistematização e a devolutiva à rede sobre o que pensavam os alunos: a *cara da escola*, para eles, era: 'mal conservada', 'feia', 'suja', 'pichada', 'com ratos', 'rachada', 'sem luz', 'sem água', 'sem pátio', 'com mau cheiro', 'com vidros e cadeiras quebradas', 'com portão fechado', 'com banheiros em péssimas condições ou em número insuficiente, sem segurança, sem policiamento' (...) Desejam mais salas de aula, com melhor ventilação e iluminação. Querem, enfim, uma escola pintada, colorida, alegre, uma escola maior, melhor aparelhada, com 'sala de leitura maior', 'refeitório', 'mais (e maiores banheiros)', 'vestiários com chuveiro', 'cantina', 'telefone público'... Querem também uma escola mais gostosa, mais alegre, com mais espaço no pátio para recreação com árvores, horta, jardim, parquinho... (...) não veem qualquer relação entre os conteúdos que a escola procura transmitir e seu cotidiano: 'não tem relação com a vida', 'não são debatidos lá fora', 'não são utilizados', 'não são suficientes', 'não tem aplicação' (SÃO PAULO, 1989a: 11-12).

O *Movimento de Reorientação Curricular* permitiu que currículo e realidade interagissem. Foi uma porta que se abriu para que as expectativas e sonhos da comunidade entrassem na escola e se iniciasse um rico diálogo. Cada escola foi convidada a se distanciar da realidade vivida no cotidiano, a se colocar como objeto de estudo, a mergulhar em seu contexto, constatar seus limites e reconhecer os desafios a serem enfrentados para gerar a mudança. Viver esse processo de escuta, em especial, de escuta dos educandos, foi um momento de grande aprendizado para minha formação, principalmente, para aprender a enxergar a escola sob a perspectiva dos educandos.

Toda minha trajetória de educadora de escola pública, seja na sala de aula ou em outras instâncias, esteve diretamente envolvida com a luta pela participação popular na gestão da escola pública, trabalhando, em especial, com dois segmentos historicamente alijados dos processos decisórios nas unidades educacionais: alunos e familiares. No Instituto Paulo Freire, tenho tido a oportunidade de ampliar as possibilidades de aprendizado e continuar vivenciando projetos relacionados à gestão democrática e ao fortalecimento de exercício da cidadania desde a infância.

**1. Por que exercício da cidadania desde a infância?**

Paulo Freire afirma que "uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros



Livro2.indd 104 30/05/18 10:19

e todos com o educador ou a educadora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos" (FREIRE, 1997: 46). Concordando com essa afirmação, perguntamo-nos: como desenvolver um trabalho pedagógico que propicie aos educandos a experiência profunda de assumir-se? De que forma podemos contribuir para que, em nossas escolas, educandos e educandas assumam sua cidadania e se tornem sujeitos da história desde a infância? Nas salas de aula, na construção do currículo, que papel vamos incentivar, promover, vivenciar junto aos estudantes? Serão partícipes da construção do conhecimento? Serão reconhecidos como sujeitos de direitos? Criaremos condições para que aprendam a opinar sobre tudo que lhes diz respeito tal como nos artigos 15; 16; 58 e 59 do Estatuto da Criança e do Adolescente que versam sobre o direito à participação na vida política e exercício da cidadania? Como contribuir para que, mais do que um discurso favorável à cidadania e democracia, a escola crie condições de os alunos exercitarem a cidadania no cotidiano da unidade educacional? Para ser sujeito da história, o currículo não pode estar alheio à realidade dos(as) educandos(as), como, então, incorporar a cultura dos educandos na sala de aula? Como construir o necessário diálogo entre conhecimento informal e conhecimento formal? Como dar visibilidade às especificidades e singularidades das infâncias presentes nas escolas? Como educar o educador para que ele enxergue essas diferentes infâncias e reconheça a criança como ser social, cultural e de direitos?

No IPF, priorizamos esse eixo de atuação pois entendemos que precisamos superar a percepção da criança como ser abstrato, não completo, objeto de tutela, incapaz de decidir sobre o que lhe diz respeito. Precisamos conhecer a criança concreta com a qual lidamos cotidianamente na escola. Não podemos homogeneizar a nossa percepção. É crucial reconhecer as várias infâncias com as quais nos deparamos de acordo com a classe social, o gênero, a etnia, a religião, a orientação afetivo-sexual, a região do país, etc. Paulo Freire destacava a importância de as crianças serem compreendidas, de se conhecer a relação que estabelecem entre elas e com elas mesmas, de conhecer a realidade em que estão inseridas:

> *Não podemos deixar de levar em consideração as condições materiais desfavoráveis que muitos alunos de escolas da periferia da cidade experimentam. A precariedade de suas habitações, a deficiência de sua alimentação, a falta em seu cotidiano de atividades de leitura da palavra, de estudo escolar, a convivência com a violência, com a morte de que se tornam quase sempre íntimos. Tudo isso é, de modo geral, pouco levado em consideração não apenas pela escola básica, de primeiro grau, em que essas crianças estudam, mas também nas escolas de formação para o magistério. Tudo isso, porém, tem enorme papel na vida dos Carlos, das Marias, das Carmens. Tudo isso marca, inegavelmente, a maneira cultural de estar sendo dessas crianças* (FREIRE, 2008: 109).

Entendemos que devemos educar para a autonomia e esta se constrói desde a infância, conforme nos ensina Paulo Freire:

> *Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (...). Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade* (FREIRE, 1996: 120-121).

Comprometido com esse desafio, o Instituto Paulo Freire, nesses 27 anos de existência, desenvolveu inúmeros programas e ações de fortalecimento do exercício da cidadania desde a infância.



Livro2.indd 105 30/05/18 10:19

## 2. A práxis do Instituto Paulo Freire

Antes de entrar nas experiências, esclarecemos que, além dos projetos que realiza, buscando *promover o exercício da cidadania desde a infância*, o Instituto Paulo Freire integra o Comitê Estadual e o Comitê Nacional de Direitos Humanos e, seja nos Comitês seja em outras frentes de luta, elegeu a defesa dos direitos da criança e do adolescente como uma prioridade institucional e vem desenvolvendo ações nessa direção.

Em 1989, com a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, os países signatários comprometeram-se a assumir medidas legislativas e administrativas para promover e proteger a vida, a identidade e nacionalidade, o bem estar físico e mental das crianças. No Brasil, a sociedade civil organizada e representantes do poder público elaboraram o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) que se tornou a Lei nº 8.069/90. Passou-se a exigir a a ação do Estado propiciando políticas públicas necessárias para que o desenvolvimento das crianças se fizesse de forma plena e digna. Em 2007, a Lei nº 11.525, instituiu a obrigatoriedade do conteúdo que trata dos direitos da criança e do adolescente no currículo do ensino fundamental. Ancorados nesse movimento de luta em defesa dos direitos da criança, o IPF reconhece e se compromete com a necessária ação contínua e crescente na busca de concretização das conquistas estabelecidas no ECA e procura, no âmbito da educação, desenvolver ações visando a garantir os direitos conferidos às crianças e adolescentes e, em decorrência, a proteção integral prevista no Estatuto, com a prioridade requerida.

Como exemplo, citamos o lançamento do e-book *Salvar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), realizado no dia* 13 de julho de 2015, data em que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) completou 25 anos. O Instituto Paulo Freire (IPF), o *Centro de Direitos Humanos e de Defesa da Criança, Adolescente e Juventude Paulo Freire* (Cedheca Paulo Freire), com o apoio de outras *entidades que compõem o Comitê Estadual dos Direitos Humanos de São Paulo*, reuniu textos de 30 autores (pesquisadores e militantes históricos do Movimento dos Direitos Humanos), saudando a existência do ECA e, no contexto da tentativa de redução da maioridade penal, de violação dos direitos consagrados no ECA, lançaram um apelo à sociedade para que não aceitasse passivamente a desfiguração do Estatuto em relação aos princípios nele inscritos, que significam avanços na promoção, garantia e defesa dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil. Participamos de debates e manifestações em defesa do ECA e dos direitos das crianças e dos adolescentes e contra a redução da maioridade penal.

Em outro momento, diante do golpe deflagrado pelos oposicionistas ao governo da presidenta Dilma Rousseff e diante das ações do *Movimento Escola Sem Partido*, que, inclusive, atacaram claramente o pensamento freiriano, o Instituto Paulo Freire criou o *Blog Resistência e Luta*, divulgando textos, visando a contribuir com a reflexão sobre as ameaças à democracia no país e, em especial, na escola pública e vem participando de debates e manifestações contra as violações à democracia e ao estado de direito.

Nas ações de promoção do exercício da cidadania desde a infância, trabalhamos com a formação de educadores, gestores, coordenadores pedagógicos e familiares, visando à participação das crianças, adolescentes e jovens. Assessoramos inúmeras redes públicas de ensino nessa perspectiva, realizando diferentes ações: *Orçamento Participativo Criança, Sementes de Primavera, Conferências Lúdicas, Conferências Municipais de Educação, Conferências para a elaboração do Plano Municipal, Estadual e Nacional de Educação, Fóruns Mundiais de Educação* com a participação das crianças, enfim, ações tanto no âmbito das unidades educacionais, como mais ampliadas, e, em todas elas, incluindo as crianças.

Variam os nomes e a abrangência das atividades, mas com objetivos comuns: promover espaços de formação e de vivência cidadã e democrática desde a infância.



Livro2.indd 106 30/05/18 10:19

**2.1. No âmbito das Unidades Educacionais**

O Instituto Paulo Freire tem procurado criar condições de participação dos educandos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nos Conselhos de Escola, nos Conselhos de Classe, nos Grêmios Estudantis, na elaboração do *Projeto Eco-Político-Pedagógico* que envolve pensar a escola a partir de cinco dimensões: Leitura do Mundo, Princípios de Convivência, Gestão Democrática, Currículo, Gestão Social do Conhecimento e Avaliação.

O IPF tematiza a participação das crianças e adolescentes no fazer pedagógico da escola, seja na formação de gestores, de coordenadores pedagógicos, de professores ou de familiares. E tem buscado formas de incluir as crianças nos espaços já conquistados (Grêmios Estudantis), mas também criar novas formas de inclusão.

Os *Conselhos de Classe* são colegiados formados de professores e coordenação pedagógica para avaliar os alunos antes de lhes atribuir a nota ou conceito a cada bimestre. Em geral, eles não contam com a participação dos educandos. No IPF, trabalhamos com o conceito de *avaliação dialógica* (envolve todos os segmentos escolares), *formativa* (é compreendida como um dos momentos de aprendizagem) e *continuada* (durante todo o processo de ensino e aprendizagem). Nesse sentido, procuramos ampliar a participação dos sujeitos da avaliação, incluindo os educandos nos Conselhos de Classe e na avaliação do projeto da escola. Para isso, oferecemos formação aos professores e coordenação e também para os educandos. A avaliação, dessa forma, torna-se um exercício de cidadania, fortalecendo o senso crítico, a autoavaliação, o compromisso com a transformação e o amadurecimento pessoal.

Já os *Conselhos de Escola* são colegiados que contam com a representação dos diferentes segmentos escolares e que foram instituídos legalmente para democratizar a gestão da escola. A participação das crianças é prevista, mas pouco concretizada na prática. O IPF tem oferecido formação aos representantes dos Conselhos de Escola, buscando garantir, também, a participação das crianças.

Em relação à elaboração do projeto da escola, que, no IPF, denominamos *Projeto Eco-Político-Pedagógico* (PEPP), vimos desenvolvendo ações com a participação das crianças para que se manifestem em relação às relações humanas na escola, em relação ao que e como aprendem na sala de aula, em relação ao que propõem para melhorar, com o que se comprometem para que a escola fique melhor etc. Organizamos atividades lúdicas para viabilizar a escuta das crianças e incluir suas contribuições ao PEPP da escola.

**2.2. Conferências, Fóruns e Planos de Educação**

Além das atividades no âmbito da unidade educacional, o IPF tem desenvolvido ações que criam oportunidade de crianças de várias escolas de uma mesma rede de ensino se encontrarem. As ações se iniciam na escola e proporcionam a experiência de encontros municipais, estaduais e até nacionais.

Um exemplo dentre essas atividades, destacam-se as *Conferências Lúdicas*.

Nas últimas décadas, o Estado e a Sociedade brasileira vinham sendo convocados a construírem, mediante um diálogo estreito e democrático, ações, serviços e políticas públicas de proteção social à criança e ao adolescente, inserindo-os como prioridade na agenda pública. As Conferências Lúdicas constituem-se em espaços de participação, reflexão, discussão e exercício da democracia, que possibilitam o debate, analisam e propõem melhorias para a política pública de proteção às crianças, adolescentes e suas famílias. As Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente tornaram-se uma prática política frequente a partir da implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Elas ocorrem nas três esferas (municipal, estadual e federal), apresentam natureza intersetorial, transversal e deliberativa - que articulam todas as políticas públicas capazes de assegurar os direitos fundamentais da criança e do adolescente (saúde, educação, cultura, assistência social etc.) - e instauram o grande diferencial, que é garantir a participação das crianças e adolescentes em todos os espaços de debate e deliberações.

Além da *Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente*, vinculada ao movimento mais amplo, em nível estadual e nacional, há também a realização de



Livro2.indd 107 30/05/18 10:19

Conferências Lúdicas por iniciativa das próprias redes municipais de educação. Por exemplo, a Prefeitura de Osasco, município próximo a São Paulo, no período de 2007 a 2012, por meio da Secretaria Municipal de Educação, implementou a Conferência Lúdica com periodicidade anual, envolvendo a participação de todas as Unidades Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (PINI & FAVARÃO, orgs. 2012). Tudo que era discutido e aprovado pelas crianças era encaminhado à Secretaria de Educação, a qual incorporava junto às escolas as contribuições dos educandos de forma a impactar no currículo e no projeto das escolas.

Promover o exercício da cidadania desde a infância constitui-se em um desafio de múltiplos sujeitos e instituições que defendem os direitos humanos, a dignidade de vida e a justiça social. Nesta esteira, a escola assume um papel relevante - na medida em que se efetiva como espaço de construção coletiva da cidadania - e cabe aos professores(as) serem os mediadores do conhecimento e da ação, uma vez que são solicitados a pensar e a formular estratégias no cotidiano da escola que dialoguem e contribuam para a construção de sujeitos históricos, críticos, autônomos e participativos.

Assim, potencializar a participação da criança na construção cotidiana da escola, bem como na formulação da política de proteção, exige da atividade docente *quatro condições*:

1ª. Um amplo e contínuo processo de formação e debates acerca dos direitos da infância, direitos humanos e Educação Cidadã, pautados a partir de uma perspectiva crítica e socialmente comprometida.

2ª. O enraizamento do exercício da cidadania desde a infância, cujas expressões desta apropriação cultural e pedagógica se traduzam no currículo, nas atividades e nas relações cotidianas.

3ª. O *Projeto Eco-Político-Pedagógico* e o *Plano de Trabalho Anual*, além de assegurar os novos conteúdos, devem se configurar como construção processual e coletiva.

4ª. Por último, mas não menos importante: o planejamento interdisciplinar deve assegurar a apropriação dessa nova forma de ser docente, pautada não no repasse do conteúdo, mas na construção do conhecimento, que tem como eixo a vida e os recortes particulares das crianças e dos adolescentes e enquanto sujeitos de direitos.

O IPF faz parte do Conselho Internacional do Fórum Social Mundial e do Fórum Mundial de Educação, que, para nós, se constituem em verdadeiros instrumentos de formação para a pela cidadania por "um outro mundo possível".

Enquanto integrante desses Fóruns, o IPF, tem promovido, junto com outras entidades que também fazem parte dos Fóruns, a participação das crianças. Na edição do FME do ano de 2004, realizado no município de São Paulo, o IPF fez parte do grupo organizador do *Fórum Mundial de Educação Criança* (FME-Criança), que contou com a participação de mais de 6 mil crianças, adolescentes e jovens. Na edição de 2006, realizada na cidade de Nova Iguaçu, o *Fórum Infanto-Juvenil* reuniu cerca de 5 mil crianças e jovens, promovendo a reflexão sobre a participação, destacando a necessidade de uma escola que acolhesse as crianças, que os ouvisse, que os respeitasse e acreditasse na sua capacidade de perceber, propor e se comprometer com as mudanças.

Em Osasco, no ano de 2010, foi realizada outra edição do Fórum Mundial de Educação. IPF e SME de Osasco organizaram o *Fórum Mundial de Educação Infanto-Juvenil* com a participação de 1.500 crianças. Os Fóruns com crianças tem proporcionado muitos aprendizados: perceber a necessidade de uma outra lógica de organização, de que o tempo da criança é diferente do tempo do adulto, que o conceito de organização na perspectiva da criança é diferente, que os canais de manifestação das crianças não são "textos" e "palestras", não significa colocar todas elas em auditórios para ouvir outras pessoas falarem, e, sim, muita música, dança, pintura, teatro, desenho, brincadeiras, vídeos feitos no celular por eles, fotografias que revelam o que percebem da realidade, coral, trabalhos manuais, jogos cooperativos, Círculos de Cultura etc.

Muitas vezes, ao incluirmos as crianças em atividades que são identificadas como do mundo dos adultos (perceber a realidade, refletir sobre a realidade, expor as ideias, opinar, escolher, organizar) fazemos uma mera transposição de práticas pedagógicas destinadas aos adultos e aplicamos com as crianças e, ao não conseguirmos os resultados esperados,



Livro2.indd 108 30/05/18 10:19

dizemos que não é possível fazer isso com as crianças porque elas não têm maturidade. Estamos aprendendo a sair do "fazer para" e construir o "fazer com".

É possível incluir desde que respeitemos o grau de desenvolvimento humano e criemos condições pedagógicas de participação das crianças. Constituir espaços para diálogos intergeracionais (adultos ouvindo crianças) e entre o próprio público infanto-juvenil sobre assuntos do cotidiano: como brincamos em nossa região? Como poderíamos melhorar nossos espaços de lazer? Como vivem as crianças onde eu moro? Quando as crianças ficam doentes, como são tratadas? Onde as crianças aprendem coisas boas, além da escola? Quem ensina coisa boa em nosso bairro? Qual é a "trilha" do lazer, das brincadeiras, no local onde eu vivo? Como os adultos se relacionam com as crianças? etc.

As contribuições das crianças que nascem dos Fóruns são sistematizadas e, na formação dos educadores, são apresentadas e junto com os educadores verificamos como elas podem ser incorporadas no currículo da sala de aula, no projeto político-pedagógico, na gestão da escola.

O IPF vem assessorando também a elaboração de *Planos de Educação* há anos e sempre procurando incentivar a participação das crianças também nesses espaços. Trabalhamos com a concepção do *Planejamento Socializado Ascendente*, que nasce das demandas apresentadas pelas unidades educacionais, ouvindo todos os segmentos escolares, incluindo, aí, as crianças.

No ano de 2014, o Brasil aprovou o seu *Plano Nacional de Educação* (PNE - 2014-2024) depois de uma ampla consulta que envolveu os 26 estados, o Distrito Federal e os 5.570 municípios brasileiros. Após aprovação do PNE, foram elaborados os *Planos Estaduais de Educação* (PEEs) e os *Planos Municipais de Educação* (PMEs). O Instituto Paulo Freire faz parte tanto do F*órum Estadual de Educação do Estado de São Paulo* quanto do *Fórum Municipal de Educação da cidade de São Paulo* e participou ativamente das Conferências para elaboração do PNE, pautando nesses espaços, entre outras lutas, a democratização da gestão, a participação das crianças, adolescentes e jovens. Além disso, assessorou municípios para a elaboração de seus Planos de forma democrática, participativa e dialógica, incluindo, também, a participação das crianças.

**2.3. Projetos de fortalecimento do exercício da cidadania desde a infância**

Entre os projetos do IPF visando ao fortalecimento do exercício da cidadania desde a infância, podemos destacar: o *Projeto Orçamento Participativo Criança*, o Projeto JOV*em*PAZ e o Projeto *Sementes de Primavera*.

O *Projeto Orçamento Participativo Criança* foi realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Coordenadoria do Orçamento Participativo de São Paulo, alcançando mais de 500 unidades educacionais da rede municipal de São Paulo/SP. O objetivo central era criar condições para que os educandos definissem prioridades para a educação e para a cidade. Houve formação de educadores, formação de crianças e adolescentes, mobilização social, realização de 31 encontros regionais, 31 plenárias regionais e 448 assembleias (envolvendo diretamente nestas atividades 153.168 participantes), produção de material didático-pedagógico para os adultos e crianças participantes do projeto. Havia formação semanal para 10 mil alunos e, quinzenal, para 750 educadores. Dentre os materiais produzidos, fizemos o registro do processo feito pelas crianças que participaram do projeto; 03 vídeos de momentos distintos do processo do OP Criança; 01 caderno de formação dos adultos, 01 livro sistematizando todo o processo vivido pelo OP Criança.

O *Orçamento Participativo Criança* se inscreve no *Movimento da Escola Cidadã* e se pretende espaço de exercício da cidadania desde a infância (ANTUNES, org. 2004).

Para a maioria das crianças, é a escola que marca o início da sua atuação pública. É na escola que muitas delas vivenciam o primeiro encontro com a sociedade e têm a oportunidade de, por meio da participação, começar a construir sua autonomia. É aí que elas se deparam com o público, com o início da construção do significado do que é "coletivo".



Livro2.indd 109 30/05/18 10:19

É oferecendo oportunidades como a do OP Criança - de aprender a decidir coletivamente, a vivenciar e experimentar a validade do diálogo crítico como mediador dos conflitos, a construir, em grupo, acordos provisórios ou mais duradouros, a impacientar-se diante da divergência ou discordância, mas manifestar-se com respeito e justiça, a definir prioridades diante de tantas escolhas - que se criam as condições para que o cidadão e a cidadã se construam no cotidiano da escola, nas pequenas ações e relações do dia a dia.

Quando alguém participa de uma tomada de decisão, sente-se mais corresponsável por sua implementação, fiscalização e avaliação. Uma relativa indiferença em relação aos desperdícios dos recursos públicos advém, certamente, da não-apropriação do poder de definir prioridades nas políticas estatais.

O OP Criança potencializou a força mobilizadora da juventude para contribuir, de forma organizada e articulada, com os outros setores da sociedade, para a formulação e implementação de políticas públicas que direcionem os recursos públicos para o sentido do social, com vistas à concretização de uma sociedade mais democrática e mais justa, enfim, mais humana.

Já o Projeto JOV*em*PAZ foi desenvolvido em parceria com a Petrobras e 15 escolas públicas dos quatro municípios do estado de São Paulo: Ilha Comprida, Iguape, Osasco e São Paulo. Foram desenvolvidas atividades de Mobilização Social, Leitura do Mundo, encontros para compartilhar experiências dos jovens dos diferentes municípios, formação de jovens educadores sociais vinculados à rede estadual de educação dos municípios envolvidos para a construção da Cultura da Paz e da Sustentabilidade a partir dos seguintes eixos temáticos: Sustentabilidade e Cultura da Paz; Carta da Terra e Agenda 21; Cultura, Política e Comunicação; Grêmio Estudantil; Rádio Escolar e Jornal Escolar. O público alcançado diretamente foi de 225 educadores sociais.

O *desafio inicial* foi a seleção dos educandos para participar do projeto. Iniciamos com a divulgação entre as escolas e comunidades dos municípios escolhidos; utilizamos como critérios para a seleção: experiência de trabalho com os jovens e interesse no trabalho comunitário e social, conhecer a comunidade. A seleção inicial possibilitou o cadastro de diferentes grupos de educandos e um público bastante heterogêneo.

Nossa *metodologia de trabalho* incluiu:

a) o *estudo da realidade* (ER), onde o aluno expunha as suas ideias e seus conhecimentos sobre o tema ou assunto apresentado e o professor ouvia e registrava essas informações e organizava o conhecimento, mesmo sem ainda sistematizá-lo;

b) a *organização do conhecimento* (OC), onde o professor problematiza o assunto, partindo das informações colhidas e o aluno reflete sobre a situação apresentada. O aluno apresenta alternativas e o professor acrescenta informações, recorre ao conhecimento historicamente acumulado para ampliar a compreensão do educando sobre o objeto de estudo;

c) a *aplicação do conhecimento* (AC), onde, uma vez ampliado o conhecimento sobre o objeto de estudo, o aluno entende melhor a sua realidade e tem condições de melhor atuar sobre ela.

A marca desse projeto foi o respeito à construção coletiva dos educandos, o incentivo às suas ações em seus espaços e o construir juntos. As *festas* JOV*em*PAZ, entendidas como momentos ricos de "leitura do mundo", de resgate da cultural local, de maior conhecimento do contexto escolar e comunitário, e de reconhecimento da cultural global (planetária), foram realizadas com a participação da comunidade. Elas serviram tanto para resgatar a alegria das festas populares mas, principalmente, para amadurecer os grupos de educandos na organização e também na leitura dos dados que elas puderam revelar.

O projeto JOV*em*PAZ veio ao encontro também do movimento que valoriza a participação social nas políticas públicas de Meio Ambiente, na medida em que a própria sociedade aprimora sua vivência democrática. As mais representativas políticas de gestão socioambiental estão incorporando, desde sua elaboração, instrumentos e mecanismos de participação popular que garantem os direitos dos diversos grupos sociais, inclusive dos jovens (SILVA et al. 2004: 12-14).

O Projeto *Sementes de Primavera*, desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Osasco (SP) no contexto do *Programa Escola Cidadã*, entre 2007 e 2009



Livro2.indd 110 30/05/18 10:19

(FAVARÃO, org. 2009: 60-67), teve por objetivo principal criar condições para o exercício da cidadania desde a infância, permitindo que as crianças e adolescentes participassem ativamente da construção da escola e da cidade, contribuindo para torná-las socialmente mais justas e sustentáveis. Todas as ações vinculadas ao projeto dialogaram com os princípios político-pedagógicos da Secretaria, a saber: democratização do acesso e garantia da permanência, democratização da gestão e qualidade social da educação.

Tanto as crianças quanto os adultos envolvidos no projeto vivenciaram a participação na perspectiva cidadã. Para isso, foi essencial problematizar suas concepções de educação, de infância, de ser humano e de escola; bem como a forma como são pensados os processos de conhecimento e as relações desenvolvimento-aprendizagem e aprendizagem-ensino, que organizam as práticas pedagógicas. Segundo o professor Paulo Roberto Padilha, "todos têm direito e devem tomar decisões, mesmo quando corremos o risco de errar ao exercer este direito" (PADILHA, 2001: 16). É exercitando o ato de decidir que desenvolvemos a habilidade de decidir. Nesse processo, a criança reproduz para si e em si própria, a consciência da cidadania desde a infância.

Ao longo dos encontros semanais que ocorreram nas UEs, foram desenvolvidas inúmeras atividades de Leitura do Mundo, de forma lúdica, para conhecer o que pensam as crianças sobre a escola e o bairro. Os conteúdos significativos sinalizados por elas foram organizados em três eixos temáticos: *Projeto Sementes de Primavera*; *Escola Cidadã e Cidade Educadora*; *Direitos Humanos*. Cada um dos temas foi problematizado respeitando o grau de desenvolvimento humano de cada faixa etária. Questões geradoras desafiaram os grupos a encontrarem coletivamente caminhos possíveis para superar situações enfrentadas no cotidiano.

As *descobertas* das crianças foram sistematizadas por meio de produções lúdicas coletivas, maquetes, bonecos, jornais-murais, fanzines, gibis (ANTUNES & TOMCHINSKY, orgs. 2009), histórias de cordel, teatro, rap etc. A socialização desses materiais com a comunidade escolar se deu em diferentes ocasiões, como encontros de pais, palestras, reuniões do *Conselho de Gestão Compartilhada* (CGC), *Festa da Escola Cidadã* (FEC), *Conferências Municipais de Educação* etc.

Dentre os *avanços* do projeto, destaca-se a compreensão processual da comunidade escolar de que o protagonismo infantojuvenil não significa deixar alunos e alunas fazerem atividades e decidirem ações isoladas, mas sim envolvê-los na gestão da vida escolar e comunitária, mediante a palavra dialogada e a ação cooperativa.

**2.4. Publicações e jogos com a participação das crianças**

Além das ações acima, o IPF elaborou, em vários momentos, publicações com a participação das crianças

Não se discute ou se pratica cidadania "para a criança", mas "com a criança". Cidadania é uma condição em permanente construção. E, nesse processo, entendemos a relevância de as crianças aprenderem a registrar suas ações, a refletir sobre elas e a compartilhá-las. Não há lugar nem idade para ser cidadão, toda criança ou adolescente, independente de sua idade ou história, pode e deve vivenciar essa prática. Nessa perspectiva, procuramos incentivar as crianças a escreverem suas contribuições para outras crianças. Elaboramos com elas, conteúdo e ilustração, e publicamos, por exemplo, cadernos denominados *Dicas de Cidadania*, *Cadernos do PEPP* e também para o *Currículo*.

Buscando construir com as crianças formas de brincar e conhecer a realidade em que estão inseridos, surgiu a proposta de construirmos um jogo de tabuleiro que passou a se chamar *Jogo do Povo que Educa*. Ele tem os seguintes objetivos: promover o prazer de brincar junto, de maneira que todos ganhem; ampliar as vivências lúdicas no cotidiano da escola; reconhecer e valorizar diferentes sujeitos, espaços e instituições comunitárias; refletir sobre possíveis parcerias entre escola e comunidade para promover práticas articuladas de Educação Integral.

Na perspectiva da educação cidadã, da educação freiriana, o conhecimento se esvazia de sentido, se não contribuir para formar pessoas que sejam capazes de compreender o



Livro2.indd 111 30/05/18 10:19

mundo em que vivem, de se compreender, de agir para transformar o mundo, de exercitar a cooperação, a solidariedade, o diálogo, de construir a convivência social que faz possível a vida sustentável e com dignidade para todos. Para a maioria das crianças, em nosso país, é a escola que marca o início da sua atuação pública. É na escola que muitas delas vivenciam o primeiro encontro com a sociedade e têm a oportunidade de, por meio da participação, começar a construir sua autonomia.

Por meio desses projetos, buscamos, entre outros objetivos, criar condições para que as crianças construam relações humanas de respeito e entendam o conflito como inerente à convivência e como elemento importante para o nosso processo de humanização, aprendam a decidir coletivamente, a vivenciar e experimentar a validade do diálogo crítico como mediador dos conflitos, a construir, em grupo, acordos provisórios ou mais duradouros, a impacientar-se diante da divergência ou discordância, mas manifestar-se com respeito e justiça, a definir prioridades diante de tantas escolhas. Criar oportunidades de, por meio da participação, começar a construir sua autonomia e a exercer sua cidadania. Isso exige aprendizado. A solidariedade, o respeito, o saber escutar, avaliar e decidir implicam processos pedagógicos. Não se estabelecerá entre nós se não agirmos em sua direção. É preciso que a escola se prepare para criar condições de exercício da cidadania desde a infância e forme cidadãos capazes de escrever sua própria história.

Nossa atuação fundamenta-se numa concepção de política pública que procura superar o elenco de medidas pontuais, de ações isoladas, fragmentadas, descontínuas, imediatistas, ao sabor das urgências. Ele visa a superar iniciativas de governos que, em nome da valorização da cidadania, da participação, determinam o dia da cidadania, o dia da família na escola, o dia da criança... e, no resto do ano, a criança é desrespeitada no seu direito de falar e decidir, a cultura da criança é ignorada no currículo, a avaliação não considera seus saberes, etc.

As ações que realizamos visando ao *fortalecimento do exercício da cidadania desde a infância* partem de outra lógica. Dialoga com as crianças, adolescentes e jovens sobre como deve ser a escola, a educação, as relações humanas na escola, o bairro, a cidade na sua perspectiva. Isso implica ações contínuas e planejamento a curto, médio e longo prazos. Exige preparar a criança, mas também educar o adulto. Implica investir para superar o poder autoritário, criando condições para a materialização da democracia e da cidadania no âmbito da unidade escolar e da cidade. Exige uma nova educação.

Se esperamos que as crianças, adolescentes e jovens amem a cidade, cuidem do lugar em que vivem, participem de sua organização, construam relações humanas fundamentadas na solidariedade, com respeito e convivência com o diferente, precisamos envolvê-las, incluí-las no processo de decisão da organização dos espaços que ocupam. Elas precisam aprender a criticar, a propor, a se comprometer, a avaliar, a replanejar. Entendemos que é assim que podemos contribuir para formar novos cidadãos e cidadãs e qualificar o exercício da cidadania, viabilizando, assim, um outro mundo possível. Desejamos garantir o direito de escolha às nossas crianças. O direito à esperança, à utopia, ao sonho, ao projeto.

Nosso trabalho vai na direção contrária ao discurso único, ao individualismo, à competitividade, ao projeto individual, às leis do mercado em detrimento da ética do ser humano.

### 3. Princípios pedagógicos que orientam as ações de exercício de cidadania desde a infância

Concebemos a criança, o adolescente e o jovem como sujeitos do processo de construção do conhecimento, da sua própria história e do seu "estar sendo" no mundo, tanto em termos pessoais como sociais, reconhecendo-os como portadores de desejos, sonhos e necessidades próprias. Entendendo-os como seres capazes, criativos, propositivos, responsáveis, que têm o direito de vivenciar a cidadania desde a infância, atuando ativamente na construção e implementação de projetos que estejam relacionados às suas



Livro2.indd 112 30/05/18 10:19

vidas. Fundamentado em Paulo Freire, entende que "ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro se é interditado no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar" (FREIRE, 1997: 88).

A concepção de educador e educadora que fundamenta o fortalecimento do exercício da cidadania desde a infância é aquela que os entende como mediadores na construção do conhecimento e da identidade de seus educandos. É um educador que busca criar as condições para a aprendizagem e para a participação, entendendo, conforme Paulo Freire, que "ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1997: 25). No processo de ensinar-e-aprender, o educador busca conhecer o conhecimento dos educandos (Leitura do Mundo), organizar suas ideias (ampliar o conhecimento), propor ações de intervenção (agir para transformar a realidade). Vivencia uma postura dialógica e está aberto a aprender com a experiência vivida. Adota a perspectiva dos "Círculos de Cultura" de Paulo Freire: As classes são substituídas pelos Círculos de Cultura, os alunos pelos participantes dos grupos de discussões, os professores cedem lugar aos coordenadores de debates. De igual modo, a aula é substituída pelo debate ou pelo diálogo entre educador e educandos e o programa por situações existenciais capazes de desafiar os agrupamentos e de levá-los a assumirem posições de reflexão e crítica diante das condições dessa mesma existência (BEISIEGEL, 1982: 144).

A *Leitura do Mundo* é o primeiro, talvez o mais importante, passo para a construção do conhecimento na perspectiva freiriana. Para Paulo Freire, a Leitura do Mundo precede a leitura da palavra. Ler o mundo significa aproximar-se criticamente da realidade vivida. "O aprendizado da leitura e da escrita, associado ao necessário desenvolvimento da expressividade, se faz com o exercício de um método dinâmico, com o qual educandos e educadores buscam compreender, em termos críticos, a prática social. O aprendizado da leitura e da escrita envolve o aprendizado da 'leitura' da realidade através da análise correta da prática social (FREIRE, 2001: 110). "O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o pondo de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. 'Seu' mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo (FREIRE, 1992: 86-87).

O Programa de fortalecimento do exercício da cidadania desde a infância tem como *objetivos principais*:

1. Aumentar a participação das crianças e jovens na gestão democrática da escola.

2. Integrar as contribuições das crianças, adolescentes e jovens ao *Projeto Eco-Político-Pedagógico* das escolas e às políticas públicas, enfatizando a educação como direito da criança e do jovem.

3. Possibilitar espaços e oportunidades de mútua educação continuada entre crianças, jovens e adultos, enfatizando a participação infanto-juvenil.

4. Estimular a criação de órgãos de representação infanto-juvenil e fortalecer os já existentes.

5. Definir prioridades, no universo das políticas sociais, na perspectiva das crianças e dos adolescentes.

6. Potencializar recursos orçamentários das ações que têm as crianças e os jovens como público participante privilegiado e imediato, visando ao dimensionamento realista das propostas apresentadas e ao atendimento das prioridades estabelecidas.

Alguns dos *princípios pedagógicos* orientadores do processo de formação para a realização do fortalecimento do exercício da cidadania desde a infância são:

1. A formação busca a *construção do conhecimento a partir da prática*, da vivência. É uma formação que implica participação. A partir do que se vive, discute-se, analisa-se a prática, buscando compreendê-la e aperfeiçoá-la. É um processo educacional que se fundamenta em vivências e reflexões; que cria espaços e condições para que as crianças, adolescentes e jovens, com o apoio dos educadores, busquem respostas autônomas para os desafios que a realidade da escola, do bairro, da cidade e da sua própria vida lhes apresenta. A formação, na perspectiva freiriana, pressupõe a participação, a ludicidade, a dialogicidade,



Livro2.indd 113 30/05/18 10:19

a vivência e a interatividade. Não é uma formação em que educadores e educadoras chegam com conteúdos prontos, despejam sobre os participantes um manual ou um guia a ser rigorosamente cumprido, incluindo passos a serem seguidos, definindo, inclusive tempos para cada etapa, para que as ações do projeto seja bem sucedidas. Há, obviamente, um planejamento prévio do que se pretende alcançar, mas ele não é construído e nem desenvolvido de forma alheia às circunstâncias da realidade em que será aplicado e aos sujeitos envolvidos. É flexível e procura manter a necessária relação de organicidade com o contexto em que está sendo vivido. A pedagogia dialógica de Freire valoriza os "saberes de experiência feito". Promove o diálogo permanente entre saberes do cotidiano, construídos nos espaços informais, e saberes escolares, formais, visando à passagem da atitude passiva à atividade crítica e construtora de liberdade e solidariedade emancipatória. Colabora para a formação de sujeitos capazes de refletir sobre sua realidade e agir para transformá-la.

2. *Leitura de mundo*. Conhecer o que pensam as crianças, adolescentes e jovens: suas expectativas, seus desejos, interesses, necessidades e propostas sobre cada temática trabalhada.

3. *Tematização e Problematização*. Reflexão e aprofundamento da realidade constatada, dos problemas e potencialidades percebidas, das ações de intervenção propostas. Busca de ampliação do conhecimento, aprofundando a compreensão das práticas vividas. Vivenciar a pedagogia da pergunta para a construção do conhecimento. Levantar perguntas que provoquem o grupo para pensar, refletir sobre um determinado desafio ou uma questão a ser resolvida. Mais do que dar respostas, construir perguntas; lançar desafios, discutir coletivamente possíveis soluções.

4. *Ações de Intervenção*. Ler o mundo para transformá-lo. A partir da compreensão de cada temática discutida, decidir sobre ações de intervenção para a transformação social

5. *Avaliação dialógica e processual*. Cada etapa sendo avaliada, buscando identificar os acertos, os limites e desafios da prática e promover o "ser mais" do grupo. Nessa perspectiva, o fortalecimento do exercício da cidadania desde a infância, no processo de avaliação dialógica não abandona ou invalida a participação das crianças quando ela não se dá exatamente como planejada ou esperada. A avaliação é entendida como momento de aprendizagem, momento para se pensar as causas de nossas falhas e replanejar as ações para que os objetivos sejam atingidos. "A grande questão ao avaliarmos nossas ações é que não se faz o que se quer, mas o que se pode. Uma das condições fundamentais é tornar possível o que parece impossível. A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível. Isto faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir o mundo" (Paulo Freire. In: SME, 1992: 3).

As *Secretarias Municipais de Educação*, comprometidas com a qualidade social da educação e com a democratização da gestão escolar, juntamente com o IPF, assessorando-as pedagogicamente, vem procurando criar condições para que crianças, adolescentes e jovens digam sua palavra, exponham seu olhar sobre o lugar em que vivem, tenham oportunidade de ser sujeito na construção de sua escola, seu bairro e sua cidade, interferindo nas decisões políticas que lhes dizem respeito.

O que está no centro da questão é a estrutura de poder historicamente construída e cristalizada. A mudança nesse aspecto requer tempo e educação continuada. Exige iniciativas que desestruturem as bases das relações autoritárias, buscando fortalecer o protagonismo infanto-juvenil, a Reorientação Curricular e a gestão democrática da escola, estabelecendo como política pública a participação das crianças e adolescentes, dentro do espaço escolar, dando voz e vez a esse segmento.

## 4. Considerações finais

Infelizmente, não podemos afirmar que o exercício da cidadania desde a infância é uma prática vivida nas escolas brasileiras. Conforme afirma Marilena Chaui (2006), a sociedade brasileira é vertical, violenta e oligárquica. A violência que assola o cotidiano da população não é um surto passageiro, ela responde às realidades de um Brasil que se estruturou por



Livro2.indd 114 30/05/18 10:19

meio de relações de tutela e de favor. A política ainda apresenta traços medievais; vem de cima para baixo. As oligarquias ainda possuem grande força como representantes políticos de expressiva parte da população em nosso país.

Para que a esfera pública passe a constituir-se como pública e para que sejam fundados os pilares de uma sociedade democrática, não podemos prescindir da garantia dos direitos humanos e da eliminação dos privilégios. É na prática da política democrática que se instaura a esfera pública e a cultura do bem comum. No que diz respeito à atuação com crianças e adolescentes, é essencial apreender o conjunto de valores e princípios preconizados pela Constituição Federal, pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) e pelo *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Esses marcos legais nos provocam a olhar a realidade sob o foco de outras lentes, a acessar outras formas e conteúdos e a construir novas possibilidades de exercício da cidadania desde a infância.

Paulo Freire afirmava que era esperançoso não por teimosia, mas por imperativo existencial. Com ele, continuamos em busca dos sonhos que nos movem, fazendo o possível de hoje, como ele mesmo nos ensinou: a melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível de ser feita hoje, é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito. Mas se eu não fizer hoje o que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje o que hoje não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer.

Paulo Freire é mais conhecido como educador de adultos, mas ele, no início de sua carreira, foi professor de Português em escola do ensino médio, trabalhando com jovens. No Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco, onde ele também trabalhou, criou os Círculos de Pais e discutia, com eles, a educação oferecida aos filhos dos trabalhadores. Sob influência de Elza Freire, que era professora primária e depois se tornou diretora, Paulo Freire escreveu um dos seus primeiros textos abordando a educação para crianças e adolescentes. Já naquela época ele chamava a atenção para a necessidade de oferecermos outra educação às crianças. No artigo, *Escola Primária para o Brasil*, Paulo Freire afirma que "para atender aos anseios da nova sociedade brasileira em formação, há de ser uma escola de trabalho, de diálogo, da participação, da comunicação" (FREIRE, 1961: 22). Num outro trecho, ele fala de meninos "a quem a escola nada oferecia, senão repouso de suas canseiras de homens antecipados". Destaca o fato de a escola estar distante da realidade dos educandos: "meninos e meninas de zona subproletárias e rurais, intensamente sofridas por suas precaríssimas condições econômicas, a ler descrições de passeios a fazendas de tios Mários, de que talvez apenas o nome do 'tio' lhes seja peculiar" (FREIRE, 1961: 24).

Como Secretário da Educação da cidade de São Paulo, continuou a busca pela escola pública, popular e democrática, que, posteriormente, passou a chamar de Escola Cidadã. Nos Arquivos Paulo Freire, em São Paulo, dia 19 de março de 1997, um pouco antes de sua morte, numa entrevista à TV Educativa do Rio de Janeiro, falou de sua concepção da *Escola Cidadã*: "é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia".

O IPF coloca-se como missão a continuidade do legado de Paulo Freire, mantendo viva sua luta, atualizando-a aos desafios de hoje, vendo a educação cidadã como educação em direitos humanos, que promove a cidadania desde a infância. Desejamos continuar lançando sementes, trabalhando como "agentes polenizadores", facilitando a circulação dos "ventos dançarinos" que tornem férteis os terrenos da esperança e da mudança para uma educação por "um outro mundo possível".



Livro2.indd 115 30/05/18 10:19

## Referências


ANTUNES, Ângela, 2002. *Aceita um conselho: como organizar os colegiados escolares*. São Paulo: Cortez.

ANTUNES, Ângela, org. 2004. *Orçamento Participativo Criança*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

ANTUNES, Ângela; TOMCHINSKY, Júlia, orgs., 2009. *Sementes de Primavera: Cidadania desde a Infância - Gibi do Sementes*. Osasco: Secretaria da Educação.

BEISIEGEL, Celso de Rui, 1982. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática.

BENEVIDES, Maria Victoria, 1991. *A cidadania ativa. Referendo, plebiscito e iniciativa popular.* São Paulo: Ática.

BOFF, Leonardo, 1998. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 16 ed. Petrópolis: Vozes.

BORDENAVE, Juan Diaz, 1994. *O que é participação?* 9ª ed. São Paulo: Brasiliense.

CHAUI, Marilena, 2006. Conferência magna - *Educação em Direitos Humanos: memórias e desafios no contexto das sociedades democráticas* - conferencista: Dra. Marilena chaui - Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos. Brasília, setembro, 2006 - http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_marilena_chaui.pdf.

DEMO, Pedro, 1988. *Participação é conquista.* São Paulo: Cortez.

FAVARÃO, Maria José, org., 2009. *Educação cidadã em Osasco: avanços e desafios*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

FREIRE, Paulo, 1961. Escola Primária para o Brasil. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 35, n. 82, p. 15-33, abr./jun.

FREIRE, Paulo, 1967. *Educação como prática da liberdade*. 23 edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1986. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1992. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1995. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água.

FREIRE, Paulo, 1997 *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 2000 *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 4ª edição. São Paulo: UNESP.

FREIRE, Paulo, 2001. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez/IPF.

FREIRE, Paulo, 2001a. *Política e educação.* 6ª ed. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo, 2008. *Professora sim tia não*. São Paulo: Olho d' Água.

GADOTTI, Moacir, 2003. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.* 13 ed. São Paulo: Cortez.

GADOTTI, Moacir, 2005. *Boniteza de um sonho*. Curitiba: Positivo Editora.

GADOTTI, Moacir, 2007. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo: Publisher Brasil.

PADILHA. Paulo Roberto, 2001. *Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola.* São Paulo: Cortez/IPF.

PADILHA. Paulo Roberto, 2007. *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertrasncultural*. São Paulo: Cortez/IPF.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira, 2006. *FORUNS ECA: Fios que tecem o Movimento da Infância e da Adolescência na construção de caminhos para a democracia participativa*. Tese de Doutorado/PUC/SP.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira & FAVARÃO, Maria José, 2012, orgs. *Conferências lúdicas no Município de Osasco: contribuições para o exercício da cidadania desde a infância*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira, Maria José FAVARÃO & Roberta STANGHERLIM, orgs., 2011. *Currículo do povo que educa: relatos de experiências*. 2º Encontro Internacional de Educação de Osasco. v. 2. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

SÃO PAULO, 1989. Secretaria Municipal de Educação. *Construindo a Educação Pública Popular*. São Paulo, Diário Oficial do Município, 01/02/89 (Suplemento).

SÃO PAULO, 1989a. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo* – Documento 3. Problematização da escola: a visão dos educandos.

SÃO PAULO, 1989b. Secretaria municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. "Um primeiro olhar sobre o projeto". São Paulo, SME, *Cadernos de formação, no. 1*.

SÃO PAULO, 1990. Secretaria Municipal de Educação. *Construindo a Educação Pública Popular* - Caderno 22 meses.

SÃO PAULO, 1990a. Secretaria municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. "Estudo preliminar da realidade: resgatando o cotidiano", São Paulo, SME, *Cadernos de formação, no. 2*.

SÃO PAULO, 1990b. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo* – Documento 2 – Documento dirigido aos educadores da Rede Municipal de Ensino.

SÃO PAULO, 1990c. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Construindo a Educação Pública Popular* – Ano 2.

SÃO PAULO, 1990d. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. "Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra" – *Cadernos de Formação – Série Grupos de Formação.* CO-DOT – 003/91.




Livro2.indd 116 30/05/18 10:19

SÃO PAULO, 1991. Secretaria municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. "Tema gerador e a construção do programa: uma nova relação entre currículo e realidade". São Paulo, SME, *Cadernos de formação no. 3*.

SÃO PAULO, 1991a. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Construindo a Educação Pública Popular* – Ano 3.

SÃO PAULO, 1992. Secretaria Municipal de Educação. "Gestão colegiada na escola: uma aula de cidadania". *Relatos de Práticas Pedagógicas*, São Paulo, nº 1, 36 p.

SÃO PAULO, 1992a. Secretaria Municipal de Educação. "Estudo do meio e outras saídas para o ensino noturno: teoria e prática". *Cadernos Formação 4 Série: Construindo a educação do jovem e adulto trabalhador*.

SÃO PAULO, 1992b. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Construindo a Educação Pública Popular – Diretrizes e Prioridades para 1992* – Ano 4.

SÃO PAULO, 1992c. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Balanço Geral da SME – Projeção Trienal* – Dezembro de 1992.

SILVA, Alexandro Fernando et al. 2004. *Formação de educadores sociais: Projeto JovemPaz - construção intercultural da paz e da sustentabilidade*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.



Livro2.indd 117 30/05/18 10:19

Livro2.indd 118 30/05/18 10:19

Paulo Roberto Padilha

# 9. EDUCAR EM TODOS OS CANTOS

## EDUCAÇÃO INTEGRAL COM QUALIDADE SOCIOCULTURAL E SOCIOAMBIENTAL NO MUNICÍPIO QUE EDUCA

> *Quando alguém se passe na praia, na maré vaza, e os seus olhos se prolongam preguiçosamente, pela areia e pelas rochas, poderá admirar a água fria que lambe rochedos recobertos de algas verdes, escorregadias bem como as algas coralinas (...) Os rochedos e até as pedras de dimensão um pouco maior, parecem ter estado sempre ali, húmidas e tranquilas, abrigando vida nos seus recantos, num estar calmo feito de tempo e de segurança. Do mesmo modo, na floresta, os musgos verdes, os líquenes acinzentados ou amarelos que revestem pedras e as fragas transmitem ao caminhante uma serenidade também tecida no tempo. Sobre essas pedras e fragas, descortinam-se outros pequenos animais que passam, rapidamente, procurando abrigo, descanso e alimento. Também aqui, nos pinhais, nas florestas, se colhe no pleno de breves ruídos de vida, um clima de tranquilidade e de permanência no tempo e no espaço. Se porém, no passeio feito na maré vaza ou na floresta se ousar levantar uma destas pedras, um outro mundo se nos revela, exposto bruscamente à luz do dia. Toda uma multidão de seres se torna de repente visível e se movimenta num fervilhar de vida de que antes não se poderia suspeitar. Pode então descobrir-se uma turbulência feita de coexistências, de partilhas, de conflitos, de lutas pelo domínio do espaço, do alimento, da sobrevivência e de poder sobre cada situação, sobre cada relação. O desvendar das turbulências, por vezes das violências deste mundo insuspeitado, oculto até então pela parte mais visível, mais aparente da pedra, pode sobressaltar aquele que a virou e que atônito a olha, pela primeira vez, do "outro lado". Sobretudo se esse alguém construiu para si próprio a ideia de que e pedra não pode, não deve, ser mais do que o que se revela na superfície musgosa ou coberta de algas que se expõe à luz do dia* (STOER & CORTESÃO, 1999: 7).

Metáforas... como são belas as metáforas!

Quanta vida se esconde por debaixo das pedras calmas que, se não fosse por nossa ação, jamais seria conhecida ou descoberta?! Quantos de nós passamos, às vezes, a vida inteira, certos dos valores que encontramos no mundo que nos condiciona, acostumados que fomos a pensar que uma pedra é e deve ser mesmo, apenas, uma pedra, jamais tocada, nunca removida, para além de sua superfície musgosa? Por outro lado, quantas boas e belas surpresas podem se revelar aos nossos olhos, à nossa vida, dentro e fora da escola, quando nos permitidos ir para além da aparência da pedra intocada e, mais ainda, mergulhar no encanto das turbulências que nos desafiam a repensar o já pensado: por que precisa ser assim? Poderia ser de outra forma? E, principalmente, como lidar, agora, com o nosso olhar atônito, diante das surpresas do "outro lado", que nunca antes fomos capazes de observar?

De fato, esta epígrafe, retirada de parte da introdução do livro intitulado "Levantando a Pedra", de Stephen R. Stoer e Luiza Cortezão (1999), apesar de longa – para ser uma epígrafe, cumpre bem seu papel: desafia-nos a refletir sobre o tema aqui proposto, inquietando-nos e nos desequilibrando, no bom sentido das palavras, pois nos leva a revisitar perspectivas e possibilidades educacionais já experimentadas, mas que, sempre que retomadas, provocam-nos essa sensação de quem se surpreende com o novo, com as possibilidades abertas em nossa recente história, por projetos que desenvolvemos, e nos faz ver o que já avançamos e o que ainda pode ou poderia ser feito.



Livro2.indd 119 30/05/18 10:19

Este verdadeiro movimento de retomada, insinua uma aproximação do que Nietzsche e Foucault chamaram de genealogia, no sentido de

> *marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram* (FOUCAULT, 2000: 15).

Discorrermos sobre tema tão amplo e complexo - *Educar em todos os cantos: educação integral com qualidade sociocultural e socioambiental no Município que Educa* - exige-nos, mais do que retomar uma recente história de projetos e experiências vividos e desenvolvidos no Instituto Paulo Freire, estender aos leitores e às leitoras este convite: que ao percorrer as linhas deste texto, possam também revisitar as suas práticas, as suas experiências, seus sentimentos, suas emoções, seus êxitos, avanços, progressos, o que não foi exitoso, os desafios que permanecem em suas práticas, os projetos inacabados, o que está por vir e, mais que tudo, seu próprio *devir*, ou seja, este movimento de vida e do próprio mundo, que não nos permite parar, que nos faz perceber a "passagem contínua de uma coisa ao seu estado contrário, e esta passagem não é caótica, mas obedece às leis determinadas pela *physis* ou pelo princípio fundamental do mundo" (CHAUI, 1998: 36).

É nessa perspectiva – de breve exposição e convite à reflexão, que analisaremos o sentido e o significado do que entendemos por "educar em todos os cantos", por educação integral, por qualidade sociocultural e socioambiental da educação e por "Município que Educa", visando a termos um cenário de diferentes perspectivas e práticas educacionais que se complementam, na direção de educação não apenas sonhada, mas vivenciada dia após dia, inseparável da vida, da arte, da cultura e da alegria de ensinar e aprender. Trata-se de uma educação integral que procura criar interações, em nossas práticas cotidianas, entre arte e ciência, razão e emoção, escola e comunidade, espaços e tempos, realidade e utopia, teoria e prática, superando estas e outras dicotomias históricas.

Professores e alunos, escolas e comunidades, acumulam aprendizagens significativas e participam de diferentes projetos sociais, culturais, educacionais, esportivos, de lazer, políticos, entre outros. No entanto, principalmente no âmbito da educação formal, mesmo considerando os significativos e recentes esforços em todos os níveis e modalidades educacionais na atualidade, ainda se observa grande dificuldade de se incorporar ao currículo da escola aquelas aprendizagens e de se construir pontes entre elas. Esta dificuldade é ainda mais verdadeira quando se trata de aprender com a cultura popular e com as iniciativas das próprias comunidades e municipalidades às quais pertencem. Daí, a necessidade da elaboração coletiva de um *planejamento dialógico*, que resulte num projeto eco-político-pedagógico da escola, que traduza estes saberes, sonhos, esperanças, certezas e incertezas, em ações concretas de suas vidas cotidianas, pois a própria história já tem nos mostrado que pensar o futuro, por mais saudável que seja a utopia, pode também se transformar num eterno adiamento das realizações do presente. Não é nesta perspectiva que nos inserimos quando, por exemplo, defendemos a realização de um projeto. Como já o dissemos, nossa perspectiva de futuro dialoga com o nosso *devir*: este permanente movimento de transformação do mundo e de nossas próprias vidas, dia após dia.

Já existem significativas caminhadas na direção acima esboçada, por exemplo, quando se propõe e se trabalha forte para garantir processos de Educação Integral, quando se dá importância a temas como qualidade da educação, currículo, aprendizagem, relação escola e comunidade, trabalhadores em educação, papel do poder público, da sociedade civil e das redes socioeducativas, gestão intersetorial no território e elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral (1).



Livro2.indd 120 30/05/18 10:19

Quando nos referimos ao fato de que a educação acontece – ou que pelo menos deveria acontecer em todos os cantos, recantos e lugares (para não ser deseducação), referimo-nos a uma dupla dimensão. Primeiro, a dimensão espacial – dentro e fora da escola – ou, como ainda se fala, no contexto da educação formal (escolas) não formal (espaços da comunidade, das organizações educativas não oficiais) e informais (nos vários espaços da sociedade – na família, nas ruas, na convivência diária etc). Segundo, a dimensão da formação da sensibilidade humana, por meio do uso das artes e de seu papel transformador, das atividades criativas que nos causam emoções, que nos inspiram e permitem-nos reconhecer as vivências culturais das pessoas que se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo, como disse Paulo Freire.

Para reconhecermos que a educação acontece em todos os cantos (PADILHA, 2007; 2012), é necessário, por exemplo, sem fazermos apologia à arte, considerarmos todas as linguagens artísticas como formas de incentivar as novas gerações a cultivar e a vivenciar novos valores para além dos condicionantes históricos já existentes, sobretudo que possam transpor a lógica do consumo, da competição desenfreada, da lógica do utilitarismo, da guerra, da violência, com a qual as sociedades convivem, nos dias atuais, em suas vidas cotidianas, principalmente quando expostas aos meios de comunicação de massa e também às redes sociais que, por mais importância que tenham hoje em nossas vidas, também servem para incentivar, muitas vezes acriticamente, o ódio, a intolerância, o preconceito, a discriminação e a injustiça.

Na perspectiva de quem educa e se educa em todos os cantos, consideramos que a arte, ao mobilizar a emoção, a sensibilidade e a criatividade, pode também contribuir para problematizar essa cultura de massa que, infelizmente, faz-se tão presente no nosso cotidiano, nas nossas escolas, globalizando a cultura e fortalecendo ainda mais os efeitos perversos da globalização econômica da qual nos tornamos vítimas, e, dependendo de nossas ações ou omissões em relação a ela, também algozes.

A *Educação em Todos os Cantos*, a favor da existência humana, só pode acontecer se partirmos das relações humanas e, destas, com todas as formas de vida do planeta, respeitando as nossas diferentes diferenças e as múltiplas semelhanças culturais que, por seu lado, aproximam-nos, visando a todo tipo de inclusão e às aproximações, às interconexões de experiências educacionais que acontecem na escola e na cidade. É o que chamamos de *Educação Intertranscultural* (PADILHA, 2007; 2012), que dá ênfase à diversidade cultural no currículo de qualquer instituição educacional, diversidade que carrega, em si mesma diferentes diferenças e múltiplas semelhanças. E o ponto de partida dos processos educativos são as pessoas e as relações que elas estabelecem entre si e o mundo, e não os conteúdos "programáticos" da ciência, das artes etc.

Ao educarmos em todos os cantos visamos à superação de toda e qualquer dicotomia, dos purismos racionalistas ou não-racionalistas, e trabalhamos na perspectiva da complexidade do conhecimento, ou seja, muito mais com as conexões (uma coisa *e* outra) do que simplesmente com a negação (uma coisa *ou* outra) dos vários conhecimentos, saberes e manifestações da sensibilidade humana – sejam elas socioculturais ou socioambientais, relacionais e produtivas. O que se quer é, efetivamente, uma educação que promova a inclusão social, humana, com olhar ecossistêmico, e considerando todas as formas e manifestações de vida existentes no planeta. Daí, a necessidade de processos educacionais/curriculares que trabalhem *com* e *para além* da multirreferencialidade humana. São estas as características mais marcantes do que consideramos ser "educar em todos os cantos". Evidentemente, também aqui, há que se observar o caráter metafórico destes "cantos".

Se fizermos uma rápida incursão na história da educação, por exemplo, percebemos que não estamos falando de nada tão inédito assim. Na Antiguidade – desde a invenção da escrita, por volta de 4.000 aC até 3.500 aC, que se estendeu até a queda do Império Romano do Ocidente (em 476 d.C), já encontramos diversos modelos de homem, de cultura, de sociedade, que caracterizavam uma pedagogia do mundo antigo – sobretudo grega – verdadeiro



Livro2.indd 121 30/05/18 10:19

> *armazém dos modelos originários da formação social e humana, dos quadros culturais dessa formação e dos princípios que a regulam (a etnia, o dualismo social, a razão, a linguagem como domínio), mas é também uma galeria de diferenças, de oposições diversas no plano educativo, de modelos de formação cultural e humana que são alternativos em relação aos do classicismo greco-helenístico-romano e que continuam ainda a falar-nos, mesmo daquela grande distância temporal, como percursos da diferença e lições a recuperar e inserir criticamente no hoje* (CAMBI, 1999: 54-55).

São características da educação na Antiguidade o cuidado com o corpo, a educação prática, que unia "língua" e "mão", sem excluir a oratória, as artes, os jogos, os afetos, o trabalho, a cultura, o esporte, a formação musical, teatral, a dança, entre outros. Isso nos remete ao que caracteriza, nos dias atuais, como acima analisamos, uma educação que acontece em todos os cantos da sociedade, mobilizando cultura, relações intertransculturais, emoções, sensibilidades e, para isso, organizando o processo que, na atualidade, chamamos de educação integral, como veremos a seguir, em sua composição e em suas características específicas.

**1. Educação Integral, currículo e complexidade**

Estamos sempre aprendendo e ensinando, educando e nos educando. Dependendo de como entendermos cada uma dessas dimensões e de como organizamos os processos formativos, com maior ou menor *interação* entre elas, teremos processos e resultados educacionais diferenciados.

Se educamos sem dialogar com os saberes e experiências que nossos alunos e nossas alunas trazem para a escola, contribuiremos para dificultar as suas aprendizagens e para aumentar os índices de exclusão escolar. Portanto, inviabilizaremos a inclusão educacional, cultural, social e política, impedindo a superação da desigualdade social, da violência que hoje ganha fôlego na sociedade mundial, a manutenção e a conquista de novos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos. E uma das maneiras de enfrentarmos estes desafios, é justamente, investirmos mais tempo e energia, com rigor, seriedade e sempre com muita música e alegria, no que temos chamado de Educação Integral. Isso se faz tanto no cotidiano de nossas atividades escolares/comunitárias, como no âmbito de nossa participação e acompanhamento das diferentes políticas públicas em nossa sociedade.

A Educação Integral é um conceito complexo e amplo que, de certa forma, já está previsto contexto brasileiro, no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD) – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quando este se refere à progressão ampliada da permanência do aluno na escola, bem como no parágrafo 5.º do seu artigo 87, onde se previu que seriam "conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral". Esta temática tem sido discutida há algumas décadas (2) e não se restringe ao significado de horário ou tempo integral, que acontece quando o aluno passa mais tempo dentro ou fora da escola, mais acompanhado, melhor alimentado e cuidado.

A Educação Integral incorpora, mas não se confunde, apenas com horário integral. Isso porque ela procura associar o processo educacional a uma concepção de conhecimento e de formação humana que garanta o acesso e a permanência da criança na escola com qualidade sociocultural e socioambiental. Isso significa educar para a inclusão no seu mais amplo significado, não a inclusão às vezes já institucionalizada que, na verdade, burocratiza tudo, até mesmo os mecanismos de acesso e permanência das crianças na escola, esquecendo-se, por exemplo, de justamente incluir nas suas prioridades, aqueles que ainda não são atendidos pela educação pública.

Em nosso entendimento a Educação Integral cria novos espaços e tempos para vivências sociais, culturais e ambientais voltadas para:

1. trabalhar pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos,



Livro2.indd 122 30/05/18 10:19

sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais: em síntese, conhecer-pensar-criar-fazer-ser; a organização da comunidade numa perspectiva colaborativa e não apenas competitiva, respeitosa e valorizadora da diversidade étnica, racial, de gênero, geracional e cultural, que procura desconstruir as categorias excludentes étnicas; o incentivo e a difusão de experiências e vivências que valorizem os "ciclos de vida" da infância, da pré-adolescência, da adolescência, de todas as idades, para o exercício dos direitos de cidadania e do usufruto dos direitos constitucionalmente previstos;

2. os processos educacionais, culturais e ambientais que visem à formação humana com base nas diferentes e multidimensionais manifestações do conhecimento, dos saberes e das aprendizagens das pessoas.

É também característica da Educação Integral a valorização das redes de aprendizagens, dos múltiplos espaços em que a educação acontece, o que viabiliza, por exemplo, a abertura da escola à sua comunidade local e também ao que acontece em todo o planeta. Ela depende, naturalmente, de um projeto coletivo bem elaborado, que saiba aproximar cuidadosamente Estado e sociedade civil, o que depende de decisão democrática, de arregaçar as mangas, de criticar e de sempre acreditar que, pela nossa ação, o que fazemos na educação e na sociedade em que vivemos pode ser sempre melhor realizado.

*Valorizar cada sujeito* desse processo também é fundamental, de forma que estudantes, familiares, professores e professoras, coordenadores e diretores escolares, funcionários das unidades educacionais envolvidas e das instâncias governamentais participantes - além de toda a organização da sociedade civil - movimentos sociais, centros comunitários, esportivos, culturais, conselhos de direitos, igrejas, sindicatos, clubes, bibliotecas, teatros etc. saibam exatamente o que está para acontecer na educação da cidade. Por isso, a comunicação, a transparência, a veiculação de informação de todos os lados é exigência inicial para dar visibilidade tanto ao que se pretende fazer, quanto ao que já foi feito, até porque, se não se sabe o que está acontecendo, como podem as pessoas e instituições se associar e defender algum projeto? A comunicação é essencialmente educativa.

Trabalhar com a *formação continuada* dos sujeitos para viabilizar a Educação Integral é outra exigência desse processo, compondo uma verdadeira sinfonia em torno do projeto que se quer construir, o que depende de vários músicos, vários sujeitos, maestros e instrumentos – diríamos, recursos e condições humanas, financeiras e materiais concretas.

Educar integralmente significa, portanto, educar para garantir direitos e contribuir para a promoção de todas as formas de inclusão. Temos quase sempre pensado e trabalhado na perspectiva dos oprimidos, visando à não exclusão, procurando contribuir para a superação da expulsão das pessoas que, direta ou indiretamente, já estão inseridas nos processos e nos projetos participativos. Mas não basta. Ir além disso significa trabalhar também pela inclusão, em todos os sentidos, das crianças, jovens, adolescentes e dos adultos que estão fora da escola, que não estão matriculados nas instituições oficiais de ensino nem, tampouco, nos processos educacionais não formais. Tampouco estão incluídos nas instâncias culturais e esportivas, públicas e privadas. A questão é exatamente esta: nosso desafio é a inclusão efetiva de quem continua fora, à margem da sociedade e, infelizmente, por isso mesmo, indevida e injustamente marginalizado.

Para um processo de Educação Integral se exige uma organização curricular compatível com este tipo de proposta. Com isso, mesmo que sinteticamente, é necessário discutirmos o significado de currículo, bem como a sua complexidade.

Quando nos voltamos à discussão sobre currículo, estamos no âmbito das decisões concernentes a *quais* conhecimentos devem ser ensinados, *o que* deve ser ensinado e *por que* ensinar este ou aquele conhecimento. Diríamos melhor: mais do que ensinados, *o que* deve ser aprendido e *por que* aprendê-lo. Isso se confirma quando verificamos, nas palavras de Tomáz Tadeu da Silva, que

> *o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais*



Livro2.indd 123 30/05/18 10:19

> *conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados* (SILVA, 1999: 15).

Diante da amplitude do conceito de currículo, poderíamos dizer que currículo escolar é praticamente tudo o que se passa na escola e, carrega por isso mesmo, um grau imenso de complexidade, já que significa percurso da escola. Esta é a conclusão a que chegamos diante das palavras de Tomáz Tadeu da Silva e também do outro trabalho intitulado "Dilemas e controvérsias no campo do currículo", da professora Lucíola Licínio de C. P. Santos (FAE/UFMG, 2001). A sua reflexão destaca o grande número de transformações pelas quais a produção na área do currículo tem passado nas últimas décadas, que tem a ver, justamente, com a evolução das teorias às quais acabamos de nos referir. Segundo ela, os estudos sobre currículo, que antes possuíam um caráter mais prescritivo, a partir dos trabalhos de autores como Young (2000), Giroux (1997; 1999) e Apple (1989; 1997), passam a ter a existência de uma maior preocupação voltada para a compreensão do papel do currículo na escola, o que começa a ficar mais evidente. Na década de 70, por exemplo, não se discutia o porquê determinados tipos de conhecimentos eram privilegiados em detrimento de outros. Simplesmente os "especialistas" em currículo faziam a escolha e esta deveria ser cumprida pelas escolas. O que se observa nos estudos já desenvolvidos é que os saberes acadêmicos sobre currículo têm maior prestígio na educação escolar do que os próprios saberes práticos que nascem e que se consolidam nas unidades escolares.

Estudos mais recentes no campo do currículo estão agora mais voltados ao problema da exclusão escolar e sobre como a definição do currículo interfere na mesma. É esta a nossa perspectiva, pois também buscamos a construção de uma proposta curricular "que torne a escola realmente democrática, pela oferta de um ensino de qualidade" (SANTOS, 2001: 2).

Na prática educacional e no estudo das teorias do currículo, encontrarmos análises que negam não só a atualidade, mas também a presença de algumas concepções chamadas "tradicionais", como se elas, de repente, deixassem de exercer influência sobre nossa cultura, sobre nossas práticas e experiências. Isso é um equívoco. Portanto, quando estudamos o significado de currículo, estamos considerando a inevitável coexistência, positivamente conflituosa, das diferentes teorias do currículo, que vão aos poucos se transformando e mudando a prática curricular na escola. Na prática, este conflito se traduz, por exemplo, no embate entre concepções universalistas e particularistas de conhecimento. Assim, é importante destacar que qualquer tentativa de inovação educacional deve considerar que ela exige o *conhecimento* do instituído, a *motivação* para a sensibilização e o reconhecimento das necessidades existentes, a identificação de um *referencial teórico* que imprima consistência à proposta, uma *comunicação eficiente*, um sentido explícito, objetividade, flexibilidade e *exequibilidade* sobre o que se quer inovar, além das práticas processuais de *avaliação e auto-avaliação* sobre as propostas de inovação que será/está sendo implementada (GADOTTI, 2000).

É também possível associarmos currículo e complexidade, visando à reconstrução de uma perspectiva curricular que, em certa medida, possa vir ao encontro do movimento por uma educação realmente favorável à emancipação do ser humano, em que pensar no currículo se torne uma prática comum entre os diferentes participantes do processo educacional. Estaremos no campo de uma análise pedagógica complexa, que a considera ciência e arte da Educação.

Ao fazermos ciência, passamos a assumir a provisoriedade do conhecimento científico e, ao mesmo tempo, as suas vinculações ideológico-políticas, jamais neutras. E também não entendemos que a ciência dê conta da realidade ou que prescinda de outras formas de conhecimento – das artes, do mito, por exemplo, que seriam elementos curriculares básicos de uma educação que se refere à existência ou não, por exemplo, de uma *cultura comum.* Segundo este autor, integral efetivamente contemporânea e coerente com a educação em todos os cantos, à qual já nos referimos.

Nessa perspectiva, gestar um amanhã significa pensarmos, hoje, na *complexidade* da ciência, da nossa sociedade e da nossa escola, o que, segundo J. Gimeno Sacristán, remete-nos a decidir sobre o que entendemos quando falamos de currículo, no que se refere à existência ou não, por exemplo, de uma *cultura comum*. Segundo este autor,



Livro2.indd 124 30/05/18 10:19

> *para decidi-la será imperativo considerar quais de seus conteúdos servem à igualdade necessária, naquela competência cultural sobre a qual não se podem fazer distinções, e decidir que outros métodos não são essenciais, nos quais se possam fazer diferenciações sem violar o princípio da igualdade básica. O problema é difícil de resolver e depende de um diálogo profundo na sociedade* (SACRISTÁN, 2002: 247).

Fazer ciência é, também para nós, manifestação de paixão. Paixão pelo exercício da própria ciência, que não dispensa a organização do pensamento e a argumentação clara, até para que se garanta, metodologicamente, a defesa das teses propostas. Observo, no conjunto dos referidos argumentos, contribuições afirmativas relacionadas a algumas teses do *pensamento complexo*. Como Paulo Freire escreveu,

> *muitos têm sido os pensares em torno deste ou daquele desafio que me instiga, desta ou daquela dúvida que me inquieta mas também me devolve à incerteza, único lugar de onde é possível trabalhar de novo necessárias certezas provisórias. Não é que nos seja impossível estar certos de alguma coisa: impossível é estar absolutamente certos, como se a certeza de hoje fosse necessariamente a de ontem e continue a ser a de amanhã. Sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente* (FREIRE, 1995a: 18).

Contribui também para esta nossa reflexão sobre currículo e complexidade, a obra de Gregory Bateson (1904-1980) (3), para quem todo conhecimento se insere num *contexto* – ou seja, deve ser considerado dentro de um universo que é um imenso organismo que está em permanente ação e interação. Este autor se preocupou em desenvolver uma epistemologia que, antes de mais nada, deveria ser construída a partir dos seres vivos. Daí a sua ênfase na busca de entender como as ideias são construídas e, por conseguinte, seus estudos relacionados à natureza e à mente.

Bateson, ao fundamentar o seu trabalho na observação e na experimentação, propõe que todas as nossas ideias a respeito do que observamos passem, necessariamente, pela atenção à singularidade e à natureza de tudo o que observamos. Foi esta singularidade que também procuramos destacar na epígrafe deste texto, referindo-nos à metáfora do levantar a pedra.

É preciso reconhecer que no mundo em que vivemos e na escola que frequentamos, diariamente, deparamo-nos com problemas tão complexos para os quais a ciência, tal como tem sido hoje entendida – positiva, fenomenal, objetiva – não têm dado respostas. Por isso mesmo, desafiarmo-nos ao enfrentamento dos problemas que surgem em nossa vida cotidiana, torna-se uma exigência da práxis de uma educação que se quer transformadora, radicalmente democrática e libertadora da pessoa. Trata-se de assumir uma posição ideológico-política diante da realidade e da ciência e não uma atitude panfletária, como alguém poderia supor. Por isso, enquanto cientistas da educação – frisemos – abertos às demais ciências –, o nosso primeiro desafio é desocultar e reconhecer os problemas da nossa prática educacional, sem deixá-los de lado porque os julgamos irrelevantes ou de menor importância para o currículo da escola. Fazer o contrário, isso sim, é engajar-se, pela ação ou pela omissão, à manutenção de uma ordem científica que se proclama neutra mas que, na verdade, defende interesses ideológicos, políticos e econômicos que acabam por conservar e, pior ainda, por ampliar a desigualdade e a exclusão social.

Aqui nos voltamos para outra importante característica que o currículo passa a ter: ele assume um caráter de processo a partir de diferentes contextos, porque em construção e construído em diversificados espaços-tempos, escolares e não escolares. Isto favorece a não dicotomização entre razão e emoção, como dissemos no início deste texto, o que o faz avançar no que se refere às bases sobre as quais ele se constrói. Nesse sentido, conforme a



Livro2.indd 125 30/05/18 10:19

Professora Elvira Souza Lima, lembramos que "para Wallon, a emoção é mesmo a base sobre a qual se dá o desenvolvimento da inteligência. Ou seja, não há dicotomia entre emoção e razão no ser humano, nem há uma interferência negativa da emoção na racionalidade humana. Na verdade elas são interdependentes. A formação do ser humano tem como elemento constituinte a emoção" (LIMA, 1998:18).

Conforme nos lembra a mesma autora, Vigotsky amplia a discussão sobre a emoção e nos fala da arte como técnica social da emoção. Ora, é preciso frisar com todas as letras o significado destas palavras que, no nosso entender, revoluciona o conhecimento em relação à sua organização enquanto ciência, conforme a situaram Descartes (1596-1650), Spinoza (1632-1677) e o alemão Leibniz (1646-1716), Bacon (1561-1626), Locke (1632-1704) e Hume (1711-1776), entre outros.

No final do Século XX, início do Século XXI, vemos o surgimento e a afirmação de outros *paradigmas de ciência*, de outras formas de concepção do conhecimento, que procuram superar as defesas radicalizadas, por exemplo, de um conhecimento universalista ou particularista. Parece-nos que, diante de um mundo globalizado, deparamo-nos mesmo com a necessidade do fim das históricas dicotomias, bem como, com a defesa, nas diferentes áreas do conhecimento, da superação de uma visão linear de ciência, que tanto influenciou os estudos e práticas relacionados ao currículo, desenvolvendo a tendência de acomodar as coisas, isto é, de se trabalhar apenas com aquilo que era possível observar, medir, mensurar, quantificar.

O currículo da escola, que antes era apenas um recorte ou então sinônimo de conteúdo escolar, apresenta-se agora como um processo amplo, complexo, que deve considerar não apenas *o que* se deve saber, mas o *como* e também o *para que* aprender, *por que* aprender e mesmo *quem* deve aprender este ou aquele conhecimento. Outras perguntas definidoras do currículo da escola poderiam ser: quando? Onde? Com quem? Para quem?

A clareza em relação às respostas a cada uma destas questões é fundamental para que possamos pensar numa organização curricular coerente com a educação que queremos e, mais do que ela, com o mundo que queremos construir. Estamos aqui nos reportando às dimensões filosóficas, históricas, sociológicas, psicopedagógicas, antropológicas da educação, entre outras tantas presentes naquelas perguntas.

Por outro lado, Edgar Morin considera que não é possível apenas pensarmos de forma contextualizada; é preciso que pensemos também de forma complexa e, por conseguinte, que analisemos a concretude de uma experiência sob diferentes matizes. Dessa forma, conforme ele explica,

> *o pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e inter-retroações entre todo o fenômeno e seu contexto e de todo contexto com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte as relações, interrelações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e, que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca de todas as partes* (MORIN, s. d.: 14).

A questão que se coloca aqui é a de reconhecermos que o real é complexo, que intervimos – no nosso *devir* – permanentemente nos fatos e que os fenômenos variam e são explicados de acordo com o paradigma que orienta a nossa reflexão. Nesse sentido, é fundamental pensarmos o currículo como algo também complexo, que não se dá com base numa única lógica, que não se estabelece a partir de explicações simples ou de relações permanentes, que podem ser simplesmente previstas, planejadas, previsivelmente controladas.

Na verdade, é importante observarmos que quando passamos a pensar na perspectiva da "complexidade" relacionada ao currículo, esta combinação nos sugere refletir e problematizar a prática educacional – nas escolas e nos vários espaços e tempos da sociedade – com base nas relações que são estabelecidas a partir das



Livro2.indd 126 30/05/18 10:19

diferenças que coexistem nesses espaços, sobretudo as relacionadas à multiplicidade de culturas neles presentes.

Se já estamos falando do currículo da escola numa dimensão dialógica – duas lógicas – e complexa (Morin; Bateson), o fazemos considerando as experiências que os diferentes segmentos escolares trazem para a escola, seus saberes e as suas diferenças, enriquecendo e ressignificando, assim, reciprocamente, as vivências escolares e as comunitárias. Trata-se de uma *nova qualidade humana* e, portanto social, que estamos atribuindo ao processo educacional, que passa a valorizar as diferentes manifestações simbólicas da pessoa e dos grupos sociais que interagem na escola e na comunidade – numa perspectiva mais ou menos ampliada. Daí advém a ampliação dos processos comunicativos e dialógicos e a manifestação da criatividade, da ousadia, da crítica, da resistência, da denúncia e do anúncio, recriando e reinventando antigas práticas, agora pensadas com base em novos contextos e paradigmas. Mas nem todos querem mudar, pois isso implicar rever posturas, espaços de poder, sair do conforto e operar transformações que vão à raiz dos problemas. Esta é também a questão: mudar mentalidade é o mais difícil, inclusive.

Estar aberto ao novo: esta talvez a maior necessidade do momento histórico de travessia que estamos vivendo. É por isso que insistimos em fazer referência a uma pedagogia aberta às demais ciências e às artes. Não basta ir ou simplesmente provocar ou criar um espaço para o encontro, até porque, mesmo que ele aconteça, a negação do conhecimento do outro pode permanecer presente.

Até mesmo, em virtude do próprio ato de se encontrar, as diferenças podem aparecer e surgir de maneiras, às vezes, inesperadas ou violentas, provocando um maior distanciamento e o surgimento de fissuras que, posteriormente, podem dificultar a própria convivência. Nesse sentido, o encontro exige um processo pedagógico de interação entre as pessoas, que se reconhecem com o(s) diferente(s), que se conectam umas às outras e que dialogam com a ciência, com o sentir, com o saber e com o ser do outro, além da simples convivência, como temos experimentado nos projetos desenvolvidos no Instituto Paulo Freire, ao longo de 26 anos e existência (4); do contrário, esta convivência pode ser apenas aparente, silenciosamente respeitosa, mas, na verdade, de não-relação, negadora do saber do outro, formadora de "guetos", que não consegue conviver com o conflito ou, por outro lado, que se nega a aceitar a diferença até para certo distanciamento cômodo, ideológica, econômica, cultural e politicamente situado. Evidentemente, isso acontece e pode acontecer nos contextos escolares e educacionais onde convivemos.

Quando consideramos o currículo em relação à teoria da complexidade, pressupomos o sujeito da criação cultural e, portanto, o sujeito da construção do conhecimento, que é coletivo, mas que não ignora a dimensão individual do ser humano, que é a base de qualquer currículo. Este currículo, que se constrói a partir das necessidades históricas e naturais de homens, de mulheres, de pessoas que, em termos de gênero, se reconhecem não binárias, crianças, jovem, adultos e idosos, enfim, de toda a humanidade, e que avança buscando respostas para o "problema epistemológico da complexidade" (Morin; Bateson), que não deixa nunca de fazer a crítica dos fatos que estão, muitas vezes, ocultos diante dos nossos olhos e que, por isso mesmo, é uma construção essencialmente política, que implica numa ação transformadora que Paulo Freire chamou de *práxis*.

Trata-se de pensar a relação entre os sujeitos que tenham por base novos referenciais de ação, de contexto, de relação. Esta é uma importante reflexão de Gregory Bateson,

> *que contribui para se entender a pesquisa antropológica não mais como um processo de conhecimento objetivo de outras culturas, mas como o estabelecimento de um contexto relacional novo entre sujeitos de contextos socioculturais diferentes. Esta perspectiva, hoje reconhecida no campo da pesquisa antropológica, pode ser muito fecunda para se redimensionar criticamente a relação educativa. Particularmente quando se estabelecem conexões interativas com outros sujeitos, inseridos em contextos sociais e culturais diferentes* (FLEURI, 2001d: 60).



Livro2.indd 127 30/05/18 10:19

Por outro lado, refletindo sobre a influência da nova "dialógica" que estamos discutindo para pensarmos numa outra perspectiva curricular, vemos que, para Edgar Morin (1999:44), os atuais currículos escolares obedecem, ainda hoje, a uma lógica fundamentada na Ciência Clássica. E esta lógica, por sua vez, repousa, segundo aquele autor, em três pilares de certeza, quais sejam: 1. a ordem, a regularidade, a constância e sobretudo o determinismo absoluto; 2. a separabilidade, ou seja, o isolamento conceitual ou experimental do objeto do conhecimento, extraindo-o de seu meio de origem para examiná-lo num meio artificial; 3. O valor de prova absoluta fornecida pela indução e pela dedução.

Segundo Morin, esses três pilares encontram-se, hoje, em estado de desintegração, não porque a desordem substituiu a ordem, mas porque começou-se a admitir que lá onde reinava soberana, no mundo físico, existia na realidade um jogo dialógico entre ordem e desordem simultaneamente complementar e antagônico (MORIN,1999: 44). Esses pilares da ciência moderna encontram-se, segundo este autor, abalados, uma vez que a ciência clássica, ao contrário do que sempre propagou, nunca deu conta da realidade e, ainda mais hoje, continua não dando – até porque isso seria impossível.

Para superar este limite, a ciência moderna deixa de lado o que é "complexo". Ou, como afirmou Nietzsche,

> *há ainda inofensivos observadores de si, que acreditam que há 'certezas imediatas', por exemplo, 'eu penso', ou, como era a superstição de Schopenhauer, 'eu quero': como se aqui o conhecer recebesse seu objeto puro e nu para captar, como 'coisa em si', e nem do lado do sujeito nem do lado do objeto tivesse lugar uma falsificação (...) deveríamos afinal, desvencilhar-nos da sedução das palavras!* (NIETZSCHE, 1999: 305).

De maneira simplificada, as ciências modernas isolam experimentalmente o que pode ser explicado, levando ao que conhecemos hoje como a hiperespecialização do investigador e também ao risco da 'coisificação' do objeto estudado. Assim, criam-se fronteiras disciplinares e o isolamento de uma disciplina em relação às outras, já que elas possuem uma linguagem e um universo de conceitos que lhe são próprios (ib.: 1999).

Morin defende, pois, a necessidade da abertura das disciplinas, mas não o fim delas, o que seria impossível. Para ele, as *práticas interdisciplinares*, tão importantes na consolidação do currículo escolar, segundo entendemos – ou seja, o encontro de diferentes disciplinas para a troca e cooperação entre si, visando a um estudo mais orgânico – não têm surtido o efeito desejado pela pedagogia moderna, pois, nesse processo, com raras exceções, acaba acontecendo um diálogo em que os sujeitos potencialmente dialogantes se negam a escutar um ao outro.

Nem mesmo a associação de diferentes disciplinas em torno de um projeto ou de um objeto que lhes é comum, o que caracteriza as práticas *polidisciplinares*, têm conseguido superar os limites impostos pelos muros disciplinares estabelecidos pelas ciências modernas.

Uma possível superação desse limite, já que não é possível por fim às disciplinas, seria, segundo ele, a combinação de atividades interdisciplinares e polidisciplinares com práticas *transdisciplinares*, estas que geralmente se caracterizam por "esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, às vezes com uma virulência tal que as coloca em transe" (MORIN, 1999: 36). Isso porque, para Morin, foram as "redes complexas de inter, poli e transdisciplinaridade que operaram e que desempenharam um papel fecundo na história das ciências" (ib.:1999: 36), o que as ciências modernas não reconhecem. Assim, este autor propõe ainda que, associada a essas redes complexas, devemos "ecologizar" as disciplinas, ou seja, levar em conta tudo o que lhe é contextual, aí compreendidas as condições culturais e sociais.

É esta a nossa perspectiva, ao tratarmos do currículo: superar a linearidade do paradigma clássico de ciência e considerar a 'união entre a unidade e a multiplicidade" (MORIN, 2000: 38), levando em conta, para fins da determinação do currículo, tudo o que estiver no âmbito da "cultura da escola", isto é, este "mundo social (que é a escola), que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário,



Livro2.indd 128 30/05/18 10:19

seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos" (FORQUIN, 1993: 167).

Além do âmbito da "cultura da escola", que se considere também, na determinação do currículo, o que estiver no âmbito da "cultura escolar", que, de acordo com as análises sociológicas do mesmo autor, corresponde ao "conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados' sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas" (FORQUIN, 1993: 167).

Vivemos numa era planetária (5) e nos deparamos com o desafio de, mais uma vez, superarmos a polêmica do universalismo *versus* particularismos no fazer científico, que influencia diretamente a construção do currículo. Sem nos perdermos nos limites destas discussão, desejamos avançar também em relação a essa problemática. Por isso, consideramos necessário pensarmos no currículo a partir dos espaços dos quais disponibilizamos nos dias atuais e, ao fazê-lo, estaremos considerando tanto a dimensão local como uma visão mais global e multidimensional do trabalho eco-político-pedagógico que é pensar e fazer o currículo.

**2. Qualidade sociocultural e socioambiental da educação**

Para que possamos ter qualidade sociocultural e socioambiental, na perspectiva de uma educação intertranscultural, entendemos, em princípio, processos educativos caracteristicamente intencionais, escolares e não escolares, que pretendem contribuir para fundamentar e problematizar programas, projetos e ações que estimulem a realização, em diferentes espaços e tempos, de diálogos interativos e comunicativos entre as aprendizagens que acontecem em todas as modalidades e níveis de ensino. Trata-se de educar e tentar superar as dicotomias que resultam da desinformação, do fundamentalismo de todo tipo, das incertezas ou das certezas absolutas no campo das ciências, das artes, da religião, da política. Isso significa caminharmos *entre*, *ao mesmo tempo* e *para além* das históricas visões particularistas ou universalistas que resultam de diferentes interesses de pessoas, grupos e instituições, entre os quais, os econômicos, que, por exemplo, negam sistematicamente o diálogo para enfatizar e tornar único o discurso pedagógico, social, cultural e político, subordinando tudo às leis do mercado.

Uma *primeira característica* da qualidade sociocultural e socioambiental da educação intertranscultural é procurar ter sempre uma visão aproximativa da totalidade das ações propostas nos processos educativos, considerando a complexidade dos mesmos e evitando nos conformarmos, por exemplo, com a prática do projetismo, das ações imediatistas ou salvacionistas, que dispensam um processo de formação do sujeito sem que ele seja capaz de estabelecer profundas relações com outros sujeitos e entre diferentes manifestações do conhecimento e da sabedoria acumulada pela humanidade.

Uma *segunda característica* marcante deste processo educativo é valorizar o trabalho interdisciplinar quando este cria condições para o encontro entre diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento e quando, nesse processo, propõe-se uma ação curricular emancipadora. Neste caso, observemos bem, o foco principal da atenção ou da ação interativa são as disciplinas ou as áreas do conhecimento.

Uma *terceira característica* desta perspectiva, conforme já explicamos, é que os seus *pontos de partida* não são exatamente as disciplinas, as áreas do conhecimento ou as ciências. Os seus pontos de partida são as pessoas, os coletivos humanos e as relações que eles estabelecem entre si e com o mundo em que vivem. Portanto, iniciamos o trabalho pelo reconhecimento das histórias de vida, das culturas e das identidades, semelhanças e diferenças culturais entre as pessoas. Isso é característico dessa qualidade sociocultural de educação, à qual nos referimos. Mas não paramos aí. As *relações humanas* é o que nos interessa *no início* do processo pedagógico, justamente porque se trata de *educar para a convivência, para as inter-relações e para a interconectividade* entre as pessoas e entre elas



Livro2.indd 129 30/05/18 10:19

com o que se passa no planeta, nas suas mais complexas, mais singelas e mais dinâmicas dimensões, jamais ficando restritos ao que se passa ao nível pessoal, individual ou local. Aqui está presente a qualidade socioambiental da educação que buscamos.

Sermos intertransculturais, é bom reforçar, não significa apenas trabalhar, por exemplo, com grupos de pessoas que se encontram pela primeira vez em determinados contextos socioculturais de migração. Isso significa reconhecer, na nossa vida cotidiana, no dia-a-dia das nossas relações, que todas as pessoas são, em alguma dimensão, diferentes e semelhantes às outras, em determinados aspectos, e essa situação nos ajuda a construir uma relação educacional mais humanizada, mais condizente com os interesses, com as experiências, com as necessidades e com as características de cada cultura. De toda forma, os conflitos multiculturais, no contexto da atual crise financeira internacional, nascida no coração do neoliberalismo, do capitalismo e por conta de sua própria estrutura, nos quais "o desperdício de recursos financeiros nas dinâmicas atuais é avassalador" (DOWBOR, 2009: 25) (6), aguçaram as manifestações xenofóbicas em todo o mundo, o que torna esta discussão ainda mais pertinente e urgente.

A diferença e a semelhança cultural – étnica, social, de gênero, geracional, religiosa, entre outras -, estão presentes na nossa vida cotidiana, nas salas de aula, nas creches, na comunidade, nos espaços públicos, no *município que educa* e se educa, nos ambientes diversos que frequentamos para trabalhar, para o lazer, para qualquer tipo de convivência social, começando pela própria família. Por isso é que precisamos reconhecê-las até mesmo para melhorar e humanizar a nossa própria convivência humana, bem como nossas relações com todas as formas de vida do planeta, neste *mundo educador* em que vivemos. É nessa perspectiva que "nos educamos em todos os cantos".

Hoje, os tempos, os espaços de relação e de contatos culturais, principalmente levando em consideração as novas tecnologias da comunicação, são outros, muito mais complexos e amplos, exigindo novas formas de enfrentamento do fenômeno multicultural e de suas manifestações mais diretas, como a violência, o preconceito, os conflitos sociais, raciais, étnicos, sexuais, religiosos, econômicos, políticos, entre outros. Nessa direção, esta perspectiva curricular viabiliza e propõe atividades intertransdisciplinares, necessárias à Educação Integral, tentando dialogar com e, ao mesmo tempo, transcender o conhecimento científico, dando ênfase à *cultura como referência primeira* na relação com outras formas e manifestações do conhecimento e da sensibilidade humana.

Acentuamos que o importante, quando falamos de *ensino e aprendizagem no processo de Educação Integral,* são as vivências e as convivências humanas respeitando e cuidando das relações interpessoais, interculturais, bem como das relações que estabelecemos com a sustentabilidade do planeta – e isso dá substância à qualidade socioambiental da educação que praticamos, por exemplo, nos vários projetos e programas desenvolvidos no Instituto Paulo Freire, a partir dos estudos e pesquisas realizados por sua equipe pedagógica.

"Educar para a Sustentabilidade" (GADOTTI, 2008) não é apenas educar com base nos conhecimentos historicamente acumulados com os quais a escola, ainda hoje, tanto trabalha. Desta forma, estimulamos o diálogo, o conflito, a diversidade cultural, o reconhecimento das diferenças, das diferenças dentro das diferenças, das identidades dos sujeitos envolvidos, visando tornar sempre possível a ampliação do diálogo e a melhor qualidade de vida das pessoas envolvidas nesses ciclos vitais de ensino e de aprendizagem. Portanto, qualidade socioambiental e sociocultural da educação são indissociáveis.

Não estamos nos limitando à educação escolar ou à educação não escolar – ou, conforme ainda se escreve, à educação formal/não formal,– inclusive porque, para nós, *a educação acontece em todos os cantos,* em todos os momentos, em todas as horas da nossa vida e em todos os espaços em que vivemos e convivemos. Daí também a valorização conjunta da cultura, da ciência, da política, enfim, das várias manifestações do conhecimento, do sentir e do saber da humanidade, acumulado, por vir e no *devir.* Procurar aprender a utilizar as várias linguagens artísticas, as várias formas de expressão simbólica e representativa, material e imaterial, presentes em nossas vidas cotidianas, é uma forma de avançar na



Livro2.indd 130 30/05/18 10:19

direção da construção de uma educação que compreende o mundo com base nas relações dialógicas que nele se estabelecem e que também podem se dar por *conexões* (e/e).

Esse movimento relacional procura desvelar quais são as visões de mundo e de natureza humana que cada pessoa traz na sua experiência cultural, educacional, social, política e espiritual. E, assim, processualmente, criam-se as possibilidades para o autoconhecimento individual, pessoal, intra, interpessoal e coletivo.

Diferenças e semelhanças reconhecidas se desdobram nos seus aspectos pedagógicos, filosóficos, históricos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, linguísticos, políticos, éticos, econômicos, jurídicos etc.

A qualidade socioambiental da educação nos exige a adoção de uma metodologia que permita agregar ao processo de ensino e de aprendizagem dimensões teórico-práticas que promovam a socialização de informações, experiências, conhecimentos e saberes que tenham a ver com o necessário cuidado entre a relação ambiental-social, ambiental-político, ambiental-cultural, ambiental-econômica, entre outras. Tudo isso, para fortalecer a construção de realidades mais justas, igualitárias e sustentáveis. Isso acontece, por exemplo, quando elaboramos o projeto eco-politico-pedagógico das instituições escolares e não escolares.

Esta educação visa à emancipação do ser humano, que inclui, necessariamente, os necessários cuidados com o seu *estar sendo no mundo*, compreendendo a realidade vivida e sua ação sobre a natureza da qual ele faz parte. Falamos em *ecopedagogia*, uma pedagogia ética, estética e sustentável, que visa a que os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem desenvolvam uma práxis – ou seja, suas ações transformadoras – com base na realidade vivida e percebida, mas cuidadosa e respeitosa às questões socioambientais como, por exemplo, uma gestão ambiental compartilhada. Nesse sentido, buscar-se-á construir uma educação que transforma cada espaço da cidade em espaço favorecedor da cidadania ambiental e da garantia dos direitos ambientais.

Quando, então, nos processos formativos desenvolvidos a partir de nossos estudos, pesquisas e práticas formativas, no Instituto Paulo Freire, acabamos por criar uma referencialidade curricular que chamamos de intertranscultural e intertransdisciplinar, que nasce deste processo cultural, educacional e ambiental, buscamos promover a conectividade humana, o reconhecimento de relações híbridas da descoberta dos "entre-lugares", instâncias nas quais fundimos os nossos múltiplos saberes e procuramos superar o monoculturalismo e o "daltonismo cultural" (STOER & CORTESÃO, 1999), seja pensando na qualidade sociocultural ou socioambiental da educação praticada. Em ambas as dimensões, procuramos reconhecer novas cores, novos sabores, novos aromas, novos sentidos e significados para o ato de educar e de se educar, contemplando o conceito da *do-discência* (Paulo Freire).

Outros cuidados deste currículo são também observar– por exemplo, no que se refere à organização do trabalho educacional, as abordagens comunitárias visando à efetiva participação dos diversos segmentos escolares nesse processo, bem como a elaboração processual do projeto eco-político-pedagógico da escola ou da instituição educativa na práxis da avaliação dialógica, continuada e formativa, tanto no que se refere às aprendizagens dos sujeitos, como da instituição que promove e coordena o processo educativo.

### 3. Educação em todos os cantos: por um Município que Educa

Completando este complexo currículo intertranscultural, visando a uma efetiva educação integral, fez-se necessário, em nossa experiência educativa, criar espaços e tempos de encontros não só na escola mas também na comunidade, no bairro, onde o diálogo entre as pessoas e diferentes instituições pertencentes ao município onde se insere a unidade educacional. Foi o que se passou no Instituto Paulo Freire, quando tivemos a iniciativa da criação do Programa que denominamos "Município que Educa" (7), onde o diálogo intersetorial e intersecretarial é estimulado na perspectiva de uma ação



Livro2.indd 131 30/05/18 10:19

conjunta entre Estado e sociedade civil, para que a educação com qualidade sociocultural e socioambiental pudesse se realizar com mais efetividade.

Em 30 de janeiro de 2009, o Instituto Paulo Freire lançou a *Rede Município que Educa* durante a realização do Fórum Mundial de Educação (FME) e do Fórum Social Mundial, na cidade de Belém, Estado do Pará. Ali apresentamos, originalmente, a concepção da então proposta *Município que Educa: nova arquitetura da gestão pública*, que deu origem a um Caderno com o mesmo título (PADILHA, 2009).

Em Belém, fizemos a interconexão desta proposta com temas relacionados à sustentabilidade ambiental, à Educação Cidadã, à Diversidade Cultural, ao Estado e o Regime de Colaboração no Município que Educa, visando à Educação de Jovens e Adultos, bem como a questão de projetos especiais do Estado do maranhão, que se relacionam com esta proposta e, finalmente, com a perspectiva dos Municípios Educadores Sustentáveis. Criada a rede social www.municipioqueeduca.org, aos poucos as ideias iniciais foram sendo aprimoradas, na medida em que a rede então criada foi se tornando um espaço de articulação e de intercâmbio de experiências de gestão pública municipal, favorecendo o desenvolvimento local e superando a realidade que muitas ainda era e continuava sendo injusta.

O que nasceu em 2009, a partir de aprendizagens de importantes iniciativas e estudos, propostas e experiências, nacionais e internacionais, tais como as articulações da Educação Popular desde os anos 60 do século 20; dos movimentos sociais na América Latina em reação às ditaduras militares da década de setenta; da *Rede Cidades Educadoras*, criada em Barcelona em 1990; da *Escola Pública Popular que o educador Paulo Freire inaugurou em São Paulo no final da década de oitenta, dando origem* ao *Movimento da Escola Cidadã*, que se fortaleceu até os dias atuais; da experiência do P*rograma Municípios Educadores Sustentáveis*, do Ministério do Meio Ambiente (MMA); do *Tratado de Educação Ambiental para Municípios Sustentáveis e Responsabilidade Global*, criado desde a Conferência Mundial Eco-92, dentre outras.

A partir de janeiro de 2009, o Município que Educa passa a ser um Programa, no sentido de tentar ampliar o seu alcance e de poder vir a integrar, com o tempo, diferentes aproximações, parcerias, projetos, iniciativas e ações, com intencionalidades educativas, intersetoriais e intermunicipais, oriundas da maior aproximação entre }Estado e sociedade civil.

No Brasil, a autonomia dos municípios foi significativamente ampliada com a Constituição Federal de 1988, que também abriu espaço para a cooperação das comunidades no planejamento municipal. Portanto, o Programa Município que Educa surge neste contexto, como uma iniciativa do Instituto Paulo Freire e de instituições a ela ligadas.

Este Programa teve como objetivo potencializar as intencionalidades educativas dos diversos sujeitos sociais e fortalecer processos de gestão municipal integrada e participativa. Esta ênfase educativa favorece um desenvolvimento mais sustentável e inclusivo da municipalidade, pois o intercâmbio de saberes, a sensibilização e ma tomada de consciência criam as condições para uma cidadania efetiva.

Em 2010 o Programa Município que Educa é lançado oficialmente em São Paulo, com a publicação de um livro intitulado *Município que Educa: múltiplos olhares* (PADILHA; CECCON & RAMALHO, orgs, 2010), onde são apresentados os caminhos percorridos até aquele momento e o alcance do programa no que refere à formação do povo que educa, à articulação em rede do mesmo, à participação social e à compreensão de que o mesmo cria novos espaços de educação e de vida para a população para quem visita a cidade. Discutiu-se também o Programa Município que Educa na relação com a Educação Integral e comunitária, com a participação das crianças, adolescentes e jovens, com a diversidade cultural como direito, com a ação cultural por uma nova cultura política, com a paisagem do município como território educativo, com a sustentabilidade, com a comunicação e as mídias, com a utilização dos softwares livres no município, com a elaboração do Plano Municipal de Educação, com a governabilidade democrática, com a perspectiva de uma viva, convivência e aprendência mais saudáveis, dignas e felizes, com a maior e mais intensa



Livro2.indd 132 30/05/18 10:19

articulação entre escola, comunidade e família e, por fim, em relação aos desafios do "povo que educa", no contexto do referido programa.

A título de síntese, podemos dizer que um Município que Educa reconhece e potencializa a dimensão educativa das iniciativas locais, incentiva a participação ativa da comunidade e visa a integrar os esforços dos diferentes setores de forma orgânica e democrática. Noutras palavras, é um município onde poder público e sociedade civil trabalham juntos, de forma colaborativa e parceira, viabilizando o exercício da cidadania ativa.

Como Programa concretamente realizado, o Município que Educa tornou-se "Programa Povo que Educa", no Município de Osasco-SP, e desenvolveu parceria com a União Nacional dos Secretários Municipais de Educação, Sucursal São Paulo (UNDIME-SP), permitindo o mapeamento, avaliação e intercâmbio de inúmeros municípios do Estado de São Paulo, de experiências escolares, educacionais e comunitárias, vinculadas aos princípios e propostas do Programa.

Como ideia-força e conjunto de princípios, também defendida em outros fóruns nacionais e internacionais pelo Instituto Paulo Freire, este Programa acabou consolidando um conjunto mínimo de características que podem contribuir, e já têm contribuído, para orientar os municípios que queiram caminhar nessa direção, sempre conectados à perspectiva da Educação em Todos os Cantos e com a Educação Integral, aqui discutidas. As suas principais características, entre outras, são:

1. O município reconhece e valoriza sua ampla dimensão territorial, social e cultural: o centro, a periferia, os setores rurais, incluindo as diversas culturas e realidades sociais ali presentes.

2. A intencionalidade educativa das iniciativas dos vários sujeitos sociais é potencializada e considerada essencial para o desenvolvimento sustentável e inclusivo da municipalidade.

3. Deve haver um planejamento educativo coletivo para organizar as ações locais de inciativa do Estado e da Sociedade Civil.

4. Incorporação de processos formativos iniciais e continuados fortalecendo a base social e os quadros da gestão publica para uma adesão ativa ao Programa.

5. Permanente articulação entre diversas áreas e setores da municipalidade.

6. As ações locais são pensadas em suas relações com a região o país e o mundo.

7. As redes sociais são elemento essencial, mas não único, ao desenvolvimento dos municípios e do próprio Programa.

O desafio de atuar em redes, de apostar em ações intertransculturais e intersetoriais, bem como de promover a Educação Integral no Município que Educa, é de todos nós, educadores e educadoras, cidadãos e cidadãs ativos, que buscam construir juntos um a sociedade, considerando suas diferenças e semelhanças.

Quanto mais cada pessoa estiver empenhada nesse movimento de mudança e de transformação social, cultural, educacional, econômica, política, ética e estética, mais viáveis, visíveis e imediatos serão os resultados que poderemos alcançar, o que se aplica ao Brasil e a todas as nações que, solidariamente, buscam superar a intolerância e construir não apenas outras educações possíveis, mas outros mundos possíveis.

**Notas**

(1). Como foi proposto recentemente do Brasil no *Programa Mais Educação*, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação. Vide: MOLL, Jaqueline. (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre, Editora Penso, 2012).

(2). A propósito, ver as seguintes publicações: PARO, FERRETTI et all, 1988; FORTUNATI, 2006 e CADERNOS CENPEC, 2006. Ver também livro de Moacir Gadotti, intitulado *Educação Integral no Brasil: inovações em processo* (São Paulo, ED,L., 2009).

(3). Gregory Bateson foi antropólogo, biólogo, psiquiatra e cibernético. Autor de vários livros voltados, principalmente, para a temática da comunicação humana, é ainda pouco conhecido e publicado no Brasil. Plantou o alicerce do que se pode chamar de uma "Antropologia da Comunicação". Seu único livro traduzido para o português é *Mente e natureza:* a unidade necessária. Trad. Claudia Gerpe. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1986. Tradução de *Mind and nature: a necessary unity*, 1979.



Livro2.indd 133 30/05/18 10:19

(4). Sobre o conceito de relação com o outro, bem como a respeito da possível formação de uma nova humanidade, marcada pelo entendimento e pela conciliação, ver, respectivamente, *Eu e Tu* (BUBER, 1974) e *Um é o outro* (BADINTER,1986).

(5). A este respeito ver Gutiérrez e Prado (1999), que, ao tratarem também das novas categorias interpretativas da ciência, defendem uma cidadania ambiental e planetária que, na escola, se manifesta pedagogicamente no que eles chamam de *Ecopedagogia*. Ver também o livro do Professor Moacir Gadotti, intitulado *Pedagogia da Terra* (2000a), no qual o autor trata do conceito de 'planetaridade', contrapondo-se ao conceito de globalização capitalista, relembra que o estatuto científico só se legitima como organização da reflexão sobre uma prática concreta (pedagogia da práxis), além de analisar alguns conceitos hoje muito utilizados na educação tais como "sociedade sustentável", "educação sustentável", "consciência planetária" e "civilização planetária". No capítulo 7 do livro, Moacir Gadotti oferece ao leitor o significado do "Movimento pela Ecopedagogia" e conclui analisando "A terra como Paradigma".

(6). A este respeito, ver o texto de Ladislau Dowbor, intitulado "A crise financeira sem mistérios: convergências dos dramas econômicos, sociais e ambientais" - de 09/02/2009, 26 pgs. Este texto pode ser encontrado no site do autor: http://dowbor.org/artigos.asp.

(7). A este respeito, ver Caderno de Formação da Educação Cidadã, volume 2, intitulado *Município que Educa: nova arquitetura da gestão pública* (PADILHA, 2009).

## Referências


ANTUNES, Ângela & PADILHA, Paulo Roberto, 2010. *Educação integral, educação cidadã*. São Paulo: IPF.

APPLE, Michael e BEANE, James, orgs. 1997. *Escolas democráticas*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez.

APPLE, Michael, 1989. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.

BADINTER, Elizabeth, 1986. *Um é o outro*. Tradução: Carlota Gomes. 2. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

BATESON, Gregory, 1986. *Mente e natureza: a unidade necessária*. Trad. Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves. Tradução de *Mind and nature: a necessary unity*, 1979.

BUBER, Martin, s. d. *Eu e Tu*. Tradução, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 29 ed. São Paulo: Editora Moraes. Tradução do original alemão *Ich und Du*, 8 ed. Lambert Schneider: Heidelberg, 1974.

CAMBI, Franco, 1999. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999 (Encyclopaideia).

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Cadernos Cenpec*, n . 2, São Paulo, 2006.

CHAUI, Marilena, 1998. *Convite à filosofia*. 7ª ed. São Paulo: Ática.

CORTESÃO, Luiza, 2002. *Ser professor: um ofício em risco de extinção*? São Paulo: Cortez/IPF.

DOWBOR, Ladislau, 2009. *A crise financeira sem mistérios: convergências dos dramas econômicos, sociais e ambientais.* São Paulo, 09/02/2009, 26 pgs. Vide site:http://dowbor.org/artigos.asp. Acesso em 20/04/2009.

FLEURI, Reinaldo Matias e COSTA, Marisa Vorraber, 2001b. *Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular.* Ijuí: Ed. Unijuí.

FLEURI, Reinaldo Matias, 1999. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. in: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 80, n. 185, p. 277-289, mai./ago. 1999.

FLEURI, Reinaldo Matias, 2001a. *Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola.* 9 ed. São Paulo: Cortez.

FLEURI, Reinaldo Matias, 2001c. Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: para além do hibridismo. *Revista Brasileira de Educação* - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e Editora Autores Associados, Rio de Janeiro, n. 17, p. 115-126, mai./ago, 2001c.

FLEURI, Reinaldo Matias, org. 1998. *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover/NUP.

FORQUIN, Jean-Claude, 1993. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas.

FORTUNATI, José, 2006. *Gestão da Educação Pública*. Porto Alegre: Artmed.

FOUCAULT, Michel, 2000. *Microfísica do Poder.* 15 ed, organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira, 1995. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor.* 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1999. *A educação na cidade.* São Paulo: Cortez.

GADOTTI, Moacir, 1999. Apresentação à edição brasileira - cidadania planetária. In: GUTIÉRREZ, Francisco & PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo, Cortez/IPF, 1999. pp. 21-25.

GADOTTI, Moacir, 2000. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed.

GADOTTI, Moacir, 2000a. *Pedagogia da Terra.* São Paulo: Peirópolis.

GADOTTI, Moacir, 2008. *Educar para a Sustentabilidade*. São Paulo: IPF.

GADOTTI, Moacir, 2009. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: IPF.




Livro2.indd 134 30/05/18 10:19

GIROUX, Henry, 1997. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
GUTIÉRREZ, Francisco & PRADO, Cruz, 1999. *Ecopedagogia e cidadania planetária***.** São Paulo: Cortez.
HALL, Stuart, 1997. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.* Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A .
LIMA, Elvira Souza, 1998. *Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: GEDH, Série Separatas.
MORIN, Edgar, 1973. *Le paradigme perdu: la nature humaine.* Paris: Seuil.
MORIN, Edgar, 1991. *La méthode IV. Les idées, leur hyabitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation.* Paris: Seuil.
MORIN, Edgar, 1996. *O problema epistemológico da complexidade.* 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América.
MORIN, Edgar, 1999. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN.
MORIN, Edgar, 2005. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Meridional.
MORIN, Edgar, s. d. *O problema epistemológico da complexidade.* Sintra: Publicações Europa-América.
MORIN, Edgar,2000. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez/Brasília-DF/UNESCO.
NICOLESCU, Barasab, 1999. *O manifesto da transdisciplinaridade.* Tradução: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM.
NIETZSCHE, Friedrich, 1999. *Obras incompletas.* Seleção de textos de Gérard Lerun. Tradução e notas de Rubens R. T. Filho. Postácio de Antônio Cândido. São Paulo, Editora Nova Cultura, 1999. (Coleção Os Pensadores).
PADILHA, Paulo Roberto Padilha, 2007. *Educar em todos os cantos. Reflexões e Canções por uma Educação Intertranscultural*. São Paulo: Cortez: IPF.
PADILHA, Paulo Roberto, 2001. *Planejamento dialógico:* como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez/IPF.
PADILHA, Paulo Roberto, 2004. *Currículo Intertranscultural*. Novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez/IPF.
PADILHA, Paulo Roberto, 2009. *Município que Educa: nova arquitetura da gestão pública.* São Paulo: IPF. Caderno de Formação da Educação Cidadã; v. 2., 2009.
PADILHA, Paulo Roberto, CECCON, Sheila & RAMALHO, Priscila, orgs. 2010. *Município que Educa: princípios e propostas.* São Paulo: IPF.
PARO, Vitor Henrique; FERRETI, Celso João; VIANNA, Cláudia P; SOUZA, Denise T. 1988. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo, Cortez/ Autores Associados.
ROMÃO, José Eustáquio, 2000. *Dialética da diferença: O projeto da Escola Básica Cidadã frente ao Projeto Pedagógico Neoliberal*. São Paulo: Cortez.
SACRISTÁN, J. Gimeno, 2002. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed.
SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. 2001. *Dilemas e controvérsias no campo do Currículo*. s.l., FAE/UFMG.
SILVA, Tomáz Tadeu da, 1999. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. Porto Alegre: Artes Médicas.
SNYDERS, Georges, 1988. *A alegria na escola.* Tradução de Bertha Halpern Guzovitz e Maria Cristina Caponero. São Paulo: Manole.
STOER, Stephen R. e CORTESÃO, Luiza, 1999. *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.* Porto: Afrontamento.
VIGOTSKY, L. S. 1995 *Obras escogidas.* Madrid: Aprendizaje/Visor,. vol III.
WALLON, T. 1973. *Psychologie et Éducation de l'Enfance.* Paris: Enfance.
YOUNG, Michael F. D. 2000. *O currículo do futuro.* Campinas: Papirus.



Livro2.indd 135 30/05/18 10:19

Livro2.indd 136 30/05/18 10:19

Moacir Gadotti e
Sônia Couto

# 10. REINVENTAR A EDUCAÇÃO É INVERTER PRIORIDADES

## O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS COMO POLÍTICA PÚBLICA

Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo, entre 1989 e 1991 e chegou a esse cargo com o forte propósito de "inverter prioridades". Para mudar a educação, para reinventá-la, não poderia simplesmente requalificar a educação existente. Precisava estabelecer novas prioridades: investir mais nos que mais precisam da educação. Se isso vale para a educação em geral, isso tem muito mais pertinência quando falamos da educação de jovens e adultos.

A experiência de Paulo Freire inspirou, posteriormente, muitas outras, não só no Brasil. Essa inversão de prioridades pode ser particularmente observada na sua política de educação de adultos. Uma de suas primeiras iniciativas foi criar o *Movimento de Educação de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo* (MOVA-SP), em parceria com movimentos sociais e populares, uma política pública de Educação Popular como havia feito em 1963 ao criar o *Programa Nacional de Alfabetização* no Ministério da Educação e Cultura.

O MOVA-SP inspirou outros MOVAs, que se multiplicaram pelo país e se organizaram em torno de uma rede, a *Rede MOVA-BRASIL*. Aos poucos foi se constituindo uma "*Metodologia MOVA*", apropriada a essa modalidade de alfabetização de adultos que pode ser replicada e reinventada em cada lugar. Por isso essa metodologia foi considerada como uma "tecnologia social". Uma das novidades da Metodologia MOVA é a articulação entre poder público e sociedade civil.

Todos os MOVAs têm em comum essa metodologia que é dialógica e forma para e pela cidadania. No MOVA a alfabetização é cidadã. Ela empodera pessoas e comunidades a dizerem a sua palavra, a se organizar, a lutar pelo direito à educação e a conquista de novos direitos.

No Brasil essa "inversão de prioridades" já era reivindicada pelos "pioneiros" da Educação Nova desde a década de 1930 do século passado, quando sustentavam que "na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação".

E no interior das prioridades da educação nenhuma sobreleva em "importância e gravidade" o da educação de jovens e adultos. Essa deveria ser a grande prioridade do Ministério da Educação na medida em que convivemos com 81 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não concluíram o Ensino Médio e, entre esses, 58 milhões não têm sequer o ensino fundamental completo e 13 milhões são considerados "sem instrução" nas estatísticas do IBGE (Instituto Brasileiro Geografia e Estatística), portanto, analfabetos.

Como pode uma nação ser democrática convivendo com essa realidade de desrespeito a um direito humano fundamental?

Negar esse direito é negar o direito de cidadania. A prioridade da educação deve começar pelos que mais necessitam dela. Nenhum país do mundo superou seus desafios educacionais sem equacionar, simultaneamente, o problema da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos, o que implica não só acesso mas, igualmente, a criação das condições para a continuidade dos estudos. Não basta se alfabetizar. É preciso continuar aprendendo ao longo de toda a vida.

Aqui, quando falamos em "política nacional", não nos referimos apenas ao caso brasileiro. Como a situação do analfabetismo, no mundo, é muito semelhante à de outros países, o que propomos não se aplica apenas ao caso brasileiro. Pode se aplicar a outros países. Como sustenta Rosa Maria Torres (2013: 49) "todos os anos, durante anos, durante décadas, lemos o mesmo: pessoas analfabetas do mundo são contadas por milhões (dois terços são mulheres) e pouco progresso é feito, apesar de recomendações, declarações, eventos e até



Livro2.indd 137 30/05/18 10:19

mesmo a recente Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012)". Assim, mesmo depois de quase três décadas de Educação para Todos, estamos ainda muito longe de um mundo alfabetizado. A utopia de um mundo alfabetizado parece ter sido arquivada. Conclui Rosa Maria Torres: "renunciar ao objetivo da alfabetização universal não é apenas negar uma necessidade básica de aprendizagem e um direito humano fundamental que auxilia pessoas de todas as idades e condições, mas renunciar a um pouco mais de dignidade e esperança em um mundo cada vez mais desumanizado" (TORRES, 2013: 51).

O tema do analfabetismo resiste a entrar na pauta política. O analfabetismo não está na agenda política porque cansamos de alfabetizar adultos. É a política da desistência. Não respeitando a biografia dos analfabetos adultos, tentamos "letrá-los" e não conseguimos. Então, culpamos os próprios analfabetos pelo seu analfabetismo. Eles são inalfabetizáveis! Não podemos considerar os adultos e os idosos como seres inalfabetizáveis.

O propósito deste pequeno ensaio é oferecer algumas reflexões em torno do que poderia ser uma *política nacional de educação popular de jovens e adultos*, considerando que os movimentos e fóruns de educação de jovens e adultos sempre se inspiraram, de uma forma ou de outra, no paradigma da Educação Popular.

**1. Por que valorizar e priorizar a EJA?**

Há uma razão simples para argumentar em favor da prioridade à educação de jovens e adultos: a educação é um direito que não prescreve aos 14 anos. Não priorizar a educação de jovens e adultos é penalizar duplamente os analfabetos: ontem, na chamada "idade certa" lhes foi negado esse direito e hoje lhe é negado novamente.

Tivemos, até bem pouco, uma política governamental que desvalorizava a EJA, argumentando que:

a) os analfabetos mesmos *não demandam alfabetização*;

b) a alfabetização não influi no *rendimento* das pessoas e nem na busca por um *emprego*;

c) para os governos, o *investimento* é muito maior do que o retorno.

d) é preciso "fechar a torneira", ou seja, priorizar a educação das crianças para que, no futuro, não haja mais analfabetos.

Esses argumentos são falaciosos. É fácil demonstrar que são muitos os benefícios de um programa de alfabetização de jovens e adultos, inclusive para a proteção da infância. Segundo a Pastoral da Criança, em pesquisa realizada em 2002, a falta de alfabetização das mães é uma das principais causas de desnutrição infantil. Até o Banco Mundial – agência do sistema das Nações Unidas – mudou de opinião em relação à política de EJA. Uma pesquisa realizada pelo banco (OXENHAM & AOKI, 2000) mostrou que os participantes em programas de alfabetização:

a) têm maior *confiança* e *autonomia* no interior de suas famílias e comunidades;

b) estão mais à vontade que os não-alfabetizados quando levam e trazem seus *filhos da escola* e monitoram o seu progresso;

c) alteraram suas *práticas de saúde* e de nutrição em benefício de suas famílias;

d) *aumentam sua produção* e seus ganhos usando informações recebidas nos programas de alfabetização ou acessando outras informações;

e) *participam mais efetivamente* na comunidade e na política;

f) mostram melhor *compreensão das mensagens* disseminadas pelo rádio, TV e pela mídia impressa;

g) desenvolvem *novas* e *produtivas relações sociais* por meio de seus grupos de aprendizagem;

h) guardam suas habilidades de alfabetização e as usam para expandir sua *satisfação na vida diária*.

É preciso investir mais na educação de jovens e adultos. É o que recomendou a UNESCO na sua *Conferência de Hamburgo* (1997), a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V), enfatizando a necessidade de reconhecer o papel indispensável do



Livro2.indd 138 30/05/18 10:19

educador bem formado, garantir a diversidade de experiências, reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da educação, fortalecer a sociedade civil e a cidadania, integrar a educação de jovens e adultos como uma modalidade da Educação Básica, reconceituar a educação de jovens e adultos como um processo permanente de aprendizagem do adulto.

É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida. Os jovens e adultos alfabetizandos já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à educação negado. Não podem, ao retomar seu processo educacional, serem humilhados, mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura.

**2. O processo de produção de conhecimentos na educação popular de jovens e adultos**

O conhecimento é uma construção social e não mera "aquisição", "assimilação" de algo preexistente ao sujeito que conhece. Não se trata de "transpor" o conhecimento de quem sabe para quem não sabe. Na Educação de Adultos é preciso harmonizar e interconectar o formal e o não-formal. Como dizia Paulo Freire: a conscientização precede a alfabetização, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Isso não significa restringir o conhecimento aos saberes da comunidade, mas reconhecer a legitimidade do saber popular, da cultura do povo, de suas crenças.

Valorizar o saber popular, entretanto, nada tem a ver com tentar "escolarizar" o conhecimento tradicional, descontextualizando-o e submetendo-o a critérios de rigor totalmente alheios ao chão onde foi produzido historicamente. Não era isso que queria Paulo Freire. O que ele queria era estabelecer pontes entre o saber primeiro e o saber sistematizado, científico, entre diferentes saberes e experiências, tendo por base critérios de relevância social e cultural.

Antes de conhecer o sujeito se "interessa por", "é curioso de". Isso o leva a apropriar-se do que a humanidade já produziu historicamente. Mas isso tem que fazer sentido para ele. No processo de construção do conhecimento passa-se da curiosidade ingênua à "curiosidade epistemológica" (FREIRE, 1997). Isso não se dá magicamente: é um processo árduo, tenso e contraditório. "Aprender é gostoso mas exige esforço", dizia Paulo Freire no primeiro documento que divulgou como Secretário Municipal de Educação de São Paulo em janeiro de 1989. A Teoria do conhecimento de Paulo Freire fundamenta-se num Antropologia, numa concepção de ser humano inacabado, inconcluso, incompleto. O ser humano precisa conhecer para tornar-se sujeito de sua história. Somos sujeitos individuais e coletivos. Precisamos do outro para nos completar; precisamos dialogar.

Em *Pedagogia da autonomia* – onde ele mais desenvolve esse tema - Paulo Freire fala de uma "rigorosidade metódica" no processo de construção do conhecimento que não pode ser dissociada de uma "rigorosidade ética". A noção de rigor em Paulo Freire não é meramente formal e metodológica e não está separada da relevância social do conhecimento, como foi demonstrado por Álvaro Veira Pinto em seu livro *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica* (PINTO, 1969). "Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria" (FREIRE, 1997: 67). *Procura*, porque não há aprendizagem sem pesquisa; *boniteza*, porque precisamos de um ambiente limpo, arejado, iluminado, acolhedor, estético, favorável à aprendizagem, precisamos de uma comunidade de aprendizagem; e *alegria*, que resulta do prazer em aprender. Paulo Freire propunha-se a mudar uma certa lógica da escola que sustenta que estudar é "chato". Estudar, aprender traz alegria e felicidade. Mas isso não acontece se o que aprendemos não tem sentido para nós. Construir conhecimento é também construir sentido para nossas vidas.

Paulo Freire deu importantes contribuições ao processo de produção de conhecimento, as quais deveriam ser levadas em conta numa nova política de educação de jovens e adultos. Sem ter a pretensão de esgotar o tema, gostaríamos de apontar, entre tantas



Livro2.indd 139 30/05/18 10:19

contribuições, os seguintes *princípios*: teorizar a prática para transformá-la; reconhecer a legitimidade do saber popular; a pesquisa participante; a harmonização e interconexão entre o formal e não-formal; combinar trabalho intelectual com trabalho manual, reflexão e ação, a conscientização, o diálogo e a transformação.

Na perspectiva da Educação Popular de Paulo Freire, o conhecimento tem um papel crítico e transformador. Uma política de educação popular de jovens e adultos, nessa perspectiva, precisa assegurar que a construção e a socialização do conhecimento promova o diálogo entre o saber popular e o conhecimento científico.

As inspiradoras contribuições de Paulo Freire à Educação Popular continuam muito atuais, constantemente reinventadas por novas práticas sociais, culturais e educativas, entre elas, a politicidade inerente ao ato educativo; a recusa ao pensamento fatalista neoliberal; uma pedagogia comprometida com a cidadania ativa e a ética como referencial central da busca pela radicalização da democracia (ASSUMPÇÃO, org. 2009).

Para Paulo Freire, mais importante do que saber como ensinar é saber como o aluno aprende. Paulo Freire construiu um *método de conhecimento* e não um método de ensino. Por isso criou, desde seus primeiros escritos, o neologismo "Dodiscência" (FREIRE, 1997: 31), docência+discência, para designar a relação dialógica entre o ato de ensinar e de aprender - "não há docência sem discência" *(id., ib,* p. 23); "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" *(ib., ib.,* p. 25) - um não é objeto do outro.

Essa foi também a preocupação de um de seus grandes mestres: Álvaro Vieira Pinto. Em seu livro *Sete lições sobre educação de adultos*, ele dedica um capítulo inteiro à distinção entre Educação Infantil e Educação de Adultos, afirmando que "a alfabetização de adultos é um processo pedagógico qualitativamente distinto do infantil" (PINTO, 1994: 72). Diz ele que o "equívoco" dos pedagogos que tratam igualmente adulto e criança deve-se ao fato de eles não pensarem a educação no seu "contexto concreto" e que "lhes falta a noção do caráter existencial da educação" (Idem), permanecendo "no plano das generalidades e idealização" (*Id*., *ib*., p. 71). E conclui: "a diferença de procedimento pedagógico se origina na própria diferença no acervo cultural que possuem a criança e o adulto (*Id*., *ib*., p. 73).

**3. Como manter motivados os educandos da EJA?**

A heterogeneidade é uma marca da EJA. Ela atende os excluídos dos excluídos: indígenas, quilombolas, populações do campo, ciganos, pessoas portadoras de deficiências, pessoas em situação de privação de liberdade, migrantes, catadores de materiais recicláveis, população em situação de rua... que, mesmo exigindo tratamento didático-pedagógico e materiais didáticos que atendam a todos, sem distinção, pois todos estão sendo alfabetizados, necessitam, por outro lado, de atenção pedagógica e metodológica diferenciada e específica. Isso porque, também segundo Freire, é o contexto que deve ser levado em consideração antes de qualquer planejamento educacional.

Há muitos anos, a *andragogia*, de que nos falava Pierre Furter (1972), tem nos ensinado que a realidade do adulto é diferente da realidade da criança, mas incorporamos ainda pouco esse princípio em nossas metodologias. Há um grave *equívoco metodológico* em muitos programas de EJA e que afugenta muitos jovens e adultos expulsos da escola que, mesmo assim, continuam interessados em se alfabetizar: infelizmente a EJA apresenta, ainda, um currículo que não interessa ao analfabeto adulto. Paulo Freire, há 50 anos já alertava para esse equívoco dizendo que era humilhante para o analfabeto ter o mesmo currículo, os mesmos conteúdos e a mesma metodologia que era utilizada na educação de crianças. E hoje isso é ainda muito mais grave: com o desenvolvimento das novas linguagens e novas tecnologias (celular, computador, TV, vídeos, a Internet, as diversas mídias e redes sociais...) há uma nova cultura popular de uso intensivo da comunicação. Os alunos sentem-se desconfortáveis com um currículo centrado no domínio da cultura letrada, não levando em consideração o quanto as novas tecnologias da comunicação são necessárias não só na vida diária (pagar uma conta, usar um caixa eletrônico...) mas também no trabalho e no exercício da cidadania.



Livro2.indd 140 30/05/18 10:19

A aprendizagem é um processo que se dá "ao longo da vida", como sustenta a Unesco. Ele não sofre interrupções, mas, não se dá de forma semelhante em todos os seres humanos. Cada um tem um tempo e um ritmo próprios. Procedimentos rígidos e homogêneos, que visam a uniformizar a aprendizagem prejudicam o desempenho do aprendiz. Isso vale tanto para a criança quanto para o adulto. Mas há muitas diferenças a considerar. Vejamos, por exemplo, o conceito de "evasão".

A evasão do aluno trabalhador e da aluna trabalhadora pouco tem a ver com a evasão de alunos que frequentam escolas, com a mesma faixa etária, com o mesmo nível de aprendizagem e preocupações. A evasão na EJA tem características próprias que devem ser respeitadas pelos educadores e pela sociedade. Chamar esse aluno adulto de "evadido" sem entender suas *causas***,** é o mesmo que criminalizá-lo e culpá-lo por não ter tido acesso à educação na chamada "idade própria". Essa noção de evasão não leva em conta o contexto do aluno trabalhador: sua situação econômica, local de trabalho, transporte, segurança, saúde, horários impróprios, incompatíveis com suas responsabilidades, falta de material didático. Os jovens e adultos continuam sendo vistos sob a ótica das carências "escolares", como se precisassem de uma "segunda chance" de frequentar a escola. Solução: voltar para a escola e recuperar o "tempo perdido"!

Essa é uma lógica perversa que ignora a identidade desses alunos trabalhadores. O que eles sabem não é considerado: eles trazem consigo uma história, as marcas da socialização e da formação que tiveram. Só precisam ser considerados como sujeitos de direitos. Muitos alunos de EJA não acham significativo para suas vidas o que estão aprendendo e abandonam o curso. Os cursos de EJA não atendem as suas expectativas. Frustrados e inseguros eles abandonam o curso.

A frequência do aluno trabalhador, jovem e adulto, é um grande desafio que se coloca para as políticas públicas de EJA. Como enfrentar o cansaço depois de um dia inteiro de trabalho? A resposta, na prática, é decepcionante: inadequação das salas de aula para adultos, falta de iluminação, ausência de um lanche, despreparo do corpo docente para trabalhar com pessoas adultas. A "infrequência" ou "frequência flutuante", como alguns dizem, desses alunos, não pode confundir-se com o conceito de "evasão escolar".

A *ausência* do aluno trabalhador dá-se, muitas vezes, pela necessidade de trabalhar. Desde a década de 1930, na França, foi criada a chamada *Pedagogia da Alternância*, justamente para atender essa necessidade dos educandos jovens e adultos que vivem no meio rural, flexibilizando sua frequência às aulas para não prejudicarem nem os estudos e nem sua necessidade de trabalhar. Trata-se de uma metodologia que organiza os tempos e espaços educativos de acordo com as necessidades dos educandos, evitando assim a "evasão".

Nas zonas rurais - onde se encontra o maior número de analfabetos - as longas distâncias dificultam a frequência dos alunos, além da exaustão após uma dura jornada de trabalho na lavoura. Uma *nova política pública de EJA* precisa ter mais clareza das *condições de vida* desses jovens, adultos e idosos que frequentam nossos cursos. Há variadas e diversas situações vividas que fazem com que eles interrompam os estudos, inviabilizando cursos e programas para essa modalidade da educação básica. Uma estratégia é ressignificar o conceito de evasão em EJA, buscando incidir sobre suas causas e criando uma dinâmica metodológica que atinja o interesse dos educandos. É preciso trabalhar a autoestima do aluno que acha que "não consegue aprender mais" e investir fortemente na motivação.

Na EJA, especialmente, recomenda-se uma prática eco-político-pedagógica fundamentada na perspectiva freiriana. Nesse sentido, antes de se definir os conteúdos escolares, busca-se, na cultura primeira das pessoas, em "círculos de cultura intertransculturais" (PADILHA, 2012), e nas relações humanas que elas estabelecem entre si e com o meio ambiente em que vivem, conhecer os seus saberes prévios, as suas experiências, os seus anseios, os direitos que ainda não alcançaram e precisam alcançar, dando real sentido e significado às aprendizagens propostas nas formações da EJA, numa perspectiva emancipadora (FEITOSA, 2010.).



Livro2.indd 141 30/05/18 10:19

Para o aluno trabalhador, a decisão de retomar os estudos, ou de iniciá-los, exige um replanejamento de sua vida, de seus horários. Trata-se de uma decisão que produz muitas mudanças no seu cotidiano: na rotina de trabalho, nos horários de deslocamento, nas relações familiares (como, por exemplo, as muitas alfabetizandas que precisam deixar os filhos com alguém, precisam negociar a ausência em casa, no período noturno, com os respectivos companheiros e companheiras etc). Para ele não desistir, as condições para o ensino e a aprendizagem precisam ser garantidas, oferecendo um ambiente estimulador, atividades desafiadoras conectadas aos contextos socioculturais dos educandos, oferecendo espaço para a reflexão crítica, a autonomia, a criatividade.

**4. Por uma nova política de Educação de Jovens e adultos**

Desde 2009, quando da realização da CONFINTEA VI, busca-se consolidar uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos capaz de garantir os princípios defendidos pelas CONFINTEAs e pelo coletivo de EJA, nos diferentes fóruns e demais espaços em que atua. A Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), criada em 2003 para assessorar o Ministro da Educação no que tange à formulação de políticas para Alfabetização e EJA vem trabalhando nessa nova política.

Em março de 2012, a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) do MEC solicitou aos membros da CNAEJA a formação de um Grupo de Trabalho para analisar o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e propor mudanças, a fim de garantir maior efetividade. O GT identificou a necessidade de discutir de maneira integrada o Programa Brasil Alfabetizado e a Educação de Jovens e Adultos. Esse GT avaliou a necessidade de integrar efetivamente a alfabetização à EJA, para não comprometer a continuidade nos estudos, permitindo um conjunto de ações. Como resultado desse trabalho foram apresentadas indicações gerais para a construção de uma Política Nacional de Alfabetização na EJA articulada com outros programas já existentes, em especial, o Programa *Brasil Sem Miséria*. O Instituto Paulo Freire colaborou na apresentação dessas indicações.

Essa política teria como objetivo principal superar a perspectiva restrita de alfabetização, caminhando na direção da consolidação de uma política pública que inclua a alfabetização no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, promovendo a continuidade entre uma e outra e integrando a EJA à qualificação profissional.

Foram apontadas *proposições* para orientar a construção de uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos que inclua a alfabetização. Dentre elas destacamos: a) inserção da alfabetização como primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos nas redes públicas de ensino, fortalecendo a continuidade dos estudos com a finalidade de conclusão da Educação Básica; b) valorização do alfabetizador por meio de formação inicial e continuada ofertada com apoio do governo federal e de remuneração nunca inferior ao piso salarial nacional e c) promoção de parcerias horizontais, intersetoriais e articuladas em programas de escolarização de jovens e adultos e trabalho, nas diferentes instâncias governamentais e da sociedade civil.

Uma nova política de EJA precisa assentar-se nos *princípios* da Educação Popular que são, entre outros: a gestão democrática, a organização popular, a participação cidadã, a conscientização, o diálogo/conflito, o respeito à diversidade, a cultura popular, o conhecimento crítico e uma perspectiva emancipatória da educação.

O termo "popular" pode ser entendido como tudo aquilo que atende às necessidades populares, às demandas dos excluídos. Tem a ver com o quantitativo – que atende a todos – e com o qualitativo, uma certa concepção de educação. Entendemos o "popular" da educação na perspectiva da emancipação, da transformação. Seria, então, tudo o que se realiza na perspectiva da transformação, da libertação, da conscientização. É o sentido mais utilizado pelos militantes dos movimentos sociais. Com base nesta visão de mundo em transformação, eles propõem lutas e metodologias que visam a mudar a situação de miséria vivida pelo povo.



Livro2.indd 142 30/05/18 10:19

Para Paulo Freire, a Educação Popular é um projeto político de construção do poder popular. Para ele, "a educação popular se delineia como um esforço no sentido da mobilização e da organização das classes populares com vistas à criação de um poder popular" (Paulo Freire. In: TORRES, org, 1987: 74) [...]. "Eu diria que o que marca, o que define a educação popular não é a idade dos educandos, mas a opção política, a prática política entendida e assumida na prática educativa" (*Id*., *ib*., pp. 86-87).

Os meios de comunicação das elites criticaram, na época, a gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação do Município de São Paulo, mas ela repercute até hoje em muitas municipalidades. No momento atual, ela inspira o grande movimento por uma *Política Nacional de Educação Popular,* em geral, e uma *Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos*, em particular. A EJA já trabalha, em grande parte de seus programas, com o paradigma da Educação Popular, portanto, daria institucionalidade ao que já existe na prática.

No campo da *institucionalidade* da Educação Popular já demos passos importantes com a criação da Rede de Educação Cidadã (RECID) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2003, a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2007, a criação do Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã da Secretaria Nacional de Articulação Social (SNAS), da Secretaria-Geral da Presidência da República, em 2011, e, finalmente, em 2012, com as "Diretrizes político-metodológicas da educação em economia solidária" e a aprovação da "Política Nacional de Educação Popular em Saúde".

A partir deste contexto favorável, uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos precisaria: a) indicar seus princípios e referenciais metodológicos, portanto, seus *pressupostos*: b) estabelecer o que deseja alcançar, portanto, seus *objetivos*; c) estabelecer prazos, metas, legislação, parcerias etc, portanto os *meios para a sua efetivação*; d) apontar os recursos disponíveis, materiais e financeiros, portanto, o seu *financiamento*; e) indicar como irá acompanhar a sua efetivação, portanto, o seu *monitoramento*; f) estabelecer o papel do *poder público* (Federal, Estadual e Municipal) e o papel da *sociedade civil*.

Como já afirmava Carlos Rodrigues Brandão no início da década de 1980, precisamos pensar estrategicamente, levando em conta que "há tarefas de luta de longo alcance por uma educação do povo. Há momentos de lutar pela educação sem ter o poder que oficialmente a controla. Há momentos conjugados de lutas pelo poder político, usando também a educação. Há momentos de lutar, tendo o poder, por uma outra educação" (BRANDÃO, 1988: 21). Nas últimas décadas, experimenta-se o retorno da Educação Popular ao Estado, por conta dos regimes democráticos, mas ela, "estrategicamente", ficou também com um pé fora do Estado: "o problema que se põe àqueles que, mesmo em diferentes níveis, se comprometem com o processo de libertação, enquanto educadores, dentro do sistema escolar ou fora dele, de qualquer maneira dentro da sociedade (estrategicamente fora do sistema; mas taticamente dentro dele) é saber o que fazer, como, quando, com que, para que, contra que e em favor de que" (FREIRE, 1978: 69).

**5. A educação popular de jovens e adultos como política pública**

Pode-se dizer que Paulo Freire foi o educador brasileiro que mais abriu as portas para a "Educação Popular como política pública" (PONTUAL, 2004; 2011) por meio de sua atuação como Secretário Municipal de Educação de São Paulo e, particularmente, com a criação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP). Ele mostrou que a Educação Popular é um processo que se constrói ao mesmo tempo *dentro e fora do Estado* (HECK & PONTUAL, 2012). O Estado, como a Sociedade, não é um ente monolítico. Ele está em constante processo de transformação. Por isso, Paulo Freire defendia a tese de que a Educação Popular pode e deve inspirar as políticas públicas de educação. Ele queria que se falasse de Educação Popular na escola pública e que a própria concepção popular de educação se tornasse a concepção hegemônica da educação. Ele não



Livro2.indd 143 30/05/18 10:19

entendia a Educação Popular apenas como educação não-formal, por mais que valorizasse a informalidade. Ele queria não só democratizar a educação, mas, garantir que ela pudesse "ser popular", isto é, incorporar em suas práticas os princípios emancipatórios da Educação Popular como parte de um projeto de Sociedade.

Duas *intuições originais* marcaram a biografia de Paulo Freire sobre o tema: a primeira, ainda na década de 1950, criando um método específico para a Educação de Adultos e, a segunda, em 1989, criando o MOVA-SP, em articulação com os movimentos sociais e populares.

O Programa MOVA-SP foi lançado no dia 29 de outubro de 1989, na Câmara Municipal de São Paulo, contando com a participação massiva de movimentos sociais e populares da capital paulista que colocaram, então, a experiência deles a serviço do governo municipal, sem com ele se confundir. Com o propósito de assegurar uma relação de *parceria* bem sucedida entre a prefeitura e os movimentos sociais e populares, criou-se o Fórum dos Movimentos Populares de Educação de Adultos da Cidade de São Paulo que compartilhava a gestão do projeto com a Secretaria de Educação, de acordo com os princípios da gestão democrática defendida por ele. Ele insistia na importância da participação das associações de bairro e organizações da sociedade civil, dos movimentos sindicais, sociais e populares como insistia na participação das universidades com as quais também estabeleceu um termo de parceria. Para ele, a ação participativa dos movimentos sociais na gestão do MOVA era essencial.

Na metodologia MOVA, a articulação e a mobilização social são tão importantes quanto a alfabetização. A parceria é um grande diferencial da *Metodologia MOVA*, particularmente as parcerias que se dão nos locais e as novas redes que surgem a partir delas. Os sindicatos acabam construindo uma agenda política voltada para fora, para a sociedade e não somente para dentro, na defesa dos direitos da categoria. A *participação* é um direito de cidadania. Na perspectiva da Educação Popular, ela deve impregnar a formulação e a implementação das políticas públicas e deve ser efetivada por meio de mecanismos de democracia direta, fortalecendo o poder popular.

Na construção de uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos – a exemplo do que foi feito com a criação da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (2012) - o que se quer é que o Estado reconheça, valorize, promova e implante a Educação Popular de Jovens e Adultos. Trata-se, portanto, de uma política de Estado que institucionalize e potencialize a Educação Popular de Jovens e Adultos. Como afirmou Selvino Heck, assessor especial da Secretaria Geral da Presidência da República, falando sobre a Educação Popular em geral como política pública, o objetivo desta política "é o de articular, fomentar, divulgar, produzir conhecimento e trocas de experiência entre práticas de educação popular desenvolvidas no âmbito das políticas públicas dos governos e da sociedade civil organizada, consolidando, a partir do respeito à autonomia, a educação popular como política pública, intersetorial e transversal ao conjunto das iniciativas, para avançar na participação cidadã, na democratização do Estado, de forma articulada com a estratégia de superação da miséria e com um modelo de desenvolvimento com justiça social para o Brasil" (HECK, 2013).

A Educação Popular de hoje tem a cara dos *movimentos sociais* (GOHN, 2009). Eles se fortaleceram como portadores da esperança, com suas múltiplas subjetividades políticas, lutando por moradia, pelo direito à terra, por transporte, segurança, pelos direitos humanos, pelo meio ambiente, saúde, emprego, diversidade étnica, racial, de gênero, sexual etc. dando novo rosto à Educação Popular. A Educação Popular tem, ainda, a seu favor, hoje, o surgimento das novas forças de poder local democrático. É estratégico contar com essas duas forças somando iniciativas da Sociedade e do Estado.

A Educação Popular como modelo teórico reconceituado pode oferecer grandes alternativas para a educação formal também nos anos que estão por vir, com governos mais democráticos. Não podemos perder essa oportunidade de tornar a Educação Popular uma política pública, oportunidade de construir um poder mais popular e de fortalecer



Livro2.indd 144 30/05/18 10:19

um processo verdadeiramente revolucionário de emancipação. Daí a necessidade hoje de inserir a Política Nacional de Educação Popular na agenda dos movimentos sindicais, sociais e populares.

Pode o estado assumir os princípios da Educação Popular? A gestão de Paulo Freire, no município de São Paulo, durante o governo da prefeita Luiza Erundina, respondeu positivamente a essa pergunta estabelecendo a "Escola Pública Popular" (FREIRE, 1991) como meta de sua gestão. É verdade, Paulo Freire não impôs a Educação Popular por decreto. Havia todo um trabalho educativo de convencimento. A favor de uma política pública de Educação Popular temos hoje a declaração de Paulo Freire como patrono da educação brasileira: o governo brasileiro assume, com isso, uma atitude de concordância com a concepção popular de educação. Com essa declaração, ele está indicando a validade do seu pensamento pedagógico, portanto, de sua concepção, de sua teoria e método.

**6. Retomar o sonho interrompido**

Em 1963, com Paulo Freire, em Angicos (RN), nascia um sonho possível, o sonho de construir uma nação com base numa educação emancipadora. Mais do que um projeto de alfabetização tratava-se de um projeto de nação. O sonho foi interrompido em 1964 com a extinção do *Programa Nacional de Alfabetização*. O processo coletivo de construção de uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos pode fortalecer a retomada desse sonho.

Como estratégia de luta, devemos continuar a formação de núcleos, centros de Educação Popular e formar educadores populares. As novas gerações têm grande potencial de comunicação; a juventude é generosa, mas precisamos de novas linguagens, precisamos valorizar, respeitar e conviver com novas formas de mobilização dos jovens. Não se trata de abandonar as antigas (e sempre atuais) bandeiras, mas, de torná-las mais visíveis, mais atrativas, conectadas aos desafios atuais. Nosso discurso, nossa causa, não pode afastar os jovens. Nossas antigas e ainda atuais *bandeiras* precisam ser valorizadas, retomadas historicamente, atualizadas numa Sociedade de redes e de movimentos, impregnada pelas tecnologias da informação.

Enfim, *não podemos perder nosso discurso*. A tentação é abandoná-lo por falta de ouvintes dentro e fora do governo. O rumo já foi dado por Paulo Freire no passado: "estar dentro e fora do Estado". Não dá para ficar só "fora", na crítica externa - política ou acadêmica - embora essa crítica seja também muito importante. A crítica de fora exerce um papel importante para mudar o dentro. Isso foi reconhecido por Lula no governo: acolhia a crítica dizendo que sem essa pressão de fora não conseguiria certos avanços dentro. Sem a luta de fora, muitas lutas de dentro não seriam viáveis. Mas, a luta no interior do Estado é imprescindível.

Paulo Freire foi declarado patrono da educação brasileira mas seu *ethos pedagógico* ainda está longe da política educacional. Essas efemérides nos animam a propor uma Política Nacional de Educação Popular pois ela está de acordo com esse novo *ethos*. Angicos representa um convite a um novo pacto social em que a educação, exercida de comum acordo com os movimentos sociais e a Sociedade Civil, torna o *Estado um instrumento de transformação social*, um instrumento de gestão do desenvolvimento, um instrumento de luta contra a opressão, um instrumento de libertação e, não, simplesmente, de regulação e de governança da ação social, como querem os neoliberais.

A causa de Paulo Freire precisa ser completada por nós todos e todas. Ela só será completada quando o Brasil e o mundo estiver livre do analfabetismo.

O que falta para eliminarmos o analfabetismo?

Falta, principalmente, vontade política e planejamento. Vontade política não só dos governos, mas também da sociedade. A vontade política dos governos depende muito da organização e da pressão da sociedade. Direitos são conquistas, não doações.

Trata-se de decidir se queremos fazer política para as *pessoas* ou somente para as *coisas*. E trata-se, ainda, não só de alfabetizar jovens e adultos, mas de inseri-los num



Livro2.indd 145 30/05/18 10:19

sistema educacional que os acolha e não que os expulse novamente. Os *sistemas de ensino* de hoje não estão preparados para receber alunos egressos dos cursos de alfabetização de adultos. São necessários programas especiais para jovens, adultos e idosos num sistema educacional realmente popular e democrático – isso, no âmbito da federação, dos estados e dos municípios, em regime de colaboração e de uma gestão participativa.

Nós, do Instituto Paulo Freire, cremos que, até agora, a maioria dos governos não levou a sério esse desafio. Bastaria mapear, com mais precisão, onde estão e quem são os analfabetos. Fazer um cadastro único como foi feito com o "Bolsa Família" e oferecer a todos eles e elas a oportunidade de se alfabetizar.

Mas falta, ainda, *retomar o diálogo com a sociedade*. Fazer uma aliança Estado e Sociedade civil organizada. Será preciso articular e potencializar tudo o que já existe nesse campo. Existem numerosas iniciativas sociais e populares que foram sistematicamente ignoradas. Falta planejamento governamental para mapear e colocar em rede essa enorme força social até agora desperdiçada e desconsiderada pelos governos. Precisamos convocar e reunir a força que temos fora do sistema regular de ensino.

O governo federal precisa criar uma política nacional de alfabetização com planejamento, com planos concretos, com mobilização nacional, com monitoramento, com metas e prazos precisos e não apenas programas isolados que, na maioria das vezes, não dialogam entre si e pouco com outros programas do próprio governo. Estados e municípios podem fazer o mesmo: construir seus *pactos pela universalização da alfabetização*. E será preciso envolver a sociedade. Pactuar com a sociedade. Nada justifica excluir milhões de analfabetos e de analfabetas do direito fundamental de ter acesso à educação.

## Referências


ASSUMPÇÃO, Raiane, org. 2009. *Educação popular na perspectiva freiriana*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

BEISIEGEL, Celso de Rui, 1974. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos.* São Paulo: Pioneira.

BEISIEGEL, Celso de Rui, 1982. *Política e educação popular; a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil.* São Paulo: Ática.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 1980. *A questão política da Educação Popular*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 1982. *O que é Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 1988. "Um plano popular de educação". In: DAMASCENO, Alberto e outros, 1988. *A educação como ato político partidário*. São Paulo: Cortez, pp. 19-24.

BRASIL, Ministério da Saúde, 2012. *Política Nacional de Educação Popular em Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde.

BRASIL/MDS/RECID, 2008. *Projeto político-pedagógico.* Brasília: MS/SEDH/RECID.

BRASIL/MEC/CNE/CBE, 2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer11/200, aprovado em 10.05.2000. Parecer 11/2000 de Carlos Roberto Jamil Cury.

CARVALHO, Gilberto, 2012. *Participação social como método de governo: um mapeamento das ' interfaces socioestatais' nos programas federais*. Brasília: FUNAG.

CURY, Carlos Roberto Jamil, 2010. *Por um sistema nacional de educação*. São Paulo: Fundação Santillana/Moderna.

FEITOSA, Sonia Couto Souza, 2010. *Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado*. Brasília, DF: Líber Livro.

FREIRE, Paulo, 1976. *Ação cultural para a liberdade e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1978. "A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro?" In: Revista *Educação & Sociedade*. Campinas: UNICAMP/Cortez & Moraes, Ano I, n. 1, Setembro de 1978, pp. 64-70.

FREIRE, Paulo, 1991. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo, 1997. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FURTER, Pierre, 1972. *Educação e vida: contribuição à definição da educação permanente*. Petrópolis: Vozes.

GADOTTI, Moacir & Carlos Alberto Torres, 1992. *Estado e Educação Popular na América Latina*. Campinas: Papirus.

GADOTTI, Moacir & Carlos Alberto Torres, 1994. *Educação Popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez/Edusp.

GADOTTI, Moacir, 2008. *Mova, por um Brasil Alfabetizado*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

GOHN, Maria da Glória, 2009. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez.

HECK, Selvino e Pedro Pontual. "Pé dentro, pé fora: a experiência brasileira". In: Revista *La Piragua*, nº 37, Agosto de 2012. Lima: CEAAL, pp. 90-99.

HECK, Selvino, 2013. *Reunir nós e milhões*. Brasília: RECID. In: *www.adital.org.br*. Acesso em 23 de junho de 2013.

JARA H., Oscar, 2012. *A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis*. Basília: CONTAG.

OXENHAM, J. & AOKI, A., 2000. *Including the 900 million*. Washington: The World Bank.




Livro2.indd 146 30/05/18 10:19

PADILHA, Paulo Roberto, 2012. *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
PINTO, Álvaro Vieira, 1969. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
PINTO, Álvaro Vieira, 1994. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez.
PONTUAL, Pedro, 2004. "Educación Popular y democratización de las estructuras políticas y espacios públicos". In: Revista *Piragua*. Nº 20. México: CEAAL.
PONTUAL, Pedro, 2011. *Educação Popular como Política Pública*. Brasília: RECID.
RECID, 2006. *Vamos lá fazer o que será*. Brasília: Recid/MDS.
TORRES, Rosa Maria Torres, 2013. "Renuncia a un mundo alfabetizado?". In: Revista *Educación de adultos y desarrollo*, "Después de 2015". Bonn: BMZ, no. 80, 2013, pp. 49-51.
TORRES, Rosa Maria, org., 1987. *Educação Popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.
VALE, Ana Maria do, 1992. *Educação Popular na escola pública*. São Paulo: Cortez.



Livro2.indd 147 30/05/18 10:19

Livro2.indd 148 30/05/18 10:19

Genuíno Bordignon

# 11. RECONHECIMENTO E CERTIFICAÇÃO DE SABERES POPULARES

Falar em Educação Popular remete, necessariamente, ao legado de Paulo Freire. Sua reflexão pedagógica, especialmente no que se refere à educação de adultos, tem sempre presente a valorização do saber das classes populares, excluídas do conhecimento letrado. Freire situa o conhecimento popular como cultura e, portanto, como fundamento para a construção, pela leitura de mundo, de uma educação emancipadora, que supera a mera transmissão de saberes acumulados para situá-lo como ato político. Neste sentido ganha significado sua afirmação de que *se a educação não for libertadora, o sonho do oprimido será o de se tornar opressor*. Enquanto ato político a educação adquire o significado mais amplo de formação humana, concebendo o sujeito como consciência articulada com o outro, ambos autônomos e mutuamente comprometidos num projeto de sociedade não opressora.

Todo o conhecimento, todos os saberes, tem um valor intrínseco. Na dimensão cultural da educação não há culturas ou saberes superiores ou inferiores, mas apenas diferentes, todos carregados da riqueza da expressão humana e humanizadora. O saber popular também constitui cultura, rica de significados humanos. O reconhecimento dos saberes populares precisa então ser ponto de partida para uma educação emancipadora, questionando e ressignificando o conceito e o papel do conhecimento, seja popular ou letrado, atribuindo-lhe significado para a vida, para o exercício da cidadania ativa, para uma leitura de mundo que supere relações opressoras e excludentes.

A abordagem da questão do reconhecimento de saberes acumulados pelo adulto nas suas experiências de vida e trabalho demanda um mergulho em questões epistemológicas, pedagógicas e normativas, ou seja: do processo de construir e apropriar-se de conhecimentos e de reconhecê-lo.

## 1. Bases epistemológicas

Em primeiro lugar cabe uma distinção, embora muito sintética, entre informação, conhecimento, aprendizagem e educação.

A *informação* representa a mera descrição da realidade, o repasse do dado frio. Na concepção tradicional de educação, empirista e positivista, produzir conhecimento significava, simplesmente, observar, interpretar e descrever a realidade em si mesma, vista como exterior ao indivíduo, ou seja: aprender significava descrever a realidade como ela é, sem intervenção sobre ela. É a perspectiva da educação acrítica, empirista/positivista. O mundo da mídia hoje, especialmente das redes sociais, promoveu uma exponencial mudança das possibilidades e da natureza da informação, em geral *viesada* pela ótica dos informantes. E a escola da informação perdeu o bonde da história.

O conhecimento deriva da explicação, do desvelamento da realidade em suas múltiplas dimensões, atribuindo-lhe significado a partir da crítica, da interpretação da informação. Na perspectiva dialética, produzir conhecimento significa construir representações da realidade. Representações que são construídas por sujeitos situados e datados, nas suas relações sociais e experiências de vida e trabalho. Caberia aqui a invocação da teoria da caverna de Platão, no sentido de que vemos apenas as sombras da realidade, por meio das quais, sob a ótica de cada um, construímos as imagens, as representações da mesma. Então, o conhecimento constitui uma representação social, contextualizada nas características dos grupos e dos indivíduos nas diferentes sociedades, ou seja: é histórico e cultural, traduzido pela linguagem. Nessa perspectiva ganha especial significado a afirmação de Paulo Freire de que *a leitura de mundo precede a leitura da palavra*, ou seja: conhecimento é leitura de mundo expressa na linguagem (oral, imagética, escrita ...).



Livro2.indd 149 30/05/18 10:19

A educação ocorre na mediação do conhecimento com a vida, quando o conhecimento ganha significado para a vida e permite atuar sobre as representações da realidade construídas historicamente. Neste sentido torna-se relevante a afirmação de Paulo Freire (2004: 38) de que a educação "é práxis que implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo; que implica (...) promover a capacidade de ler a realidade e de agir para transformá-la, impregnando de sentido a vida cotidiana".

A educação é, essencialmente, formação humana, no sentido da *Paidéia* grega, que atribuía ao conhecimento uma dimensão ética na formação do cidadão. Diferentemente de treinamento (ou amestramento), educação implica na promoção da autonomia do sujeito, como consciência articulada com o outro, na promoção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva.

Haverá aprendizagem quando o conhecimento (leitura de mundo - explicação e compreensão da realidade) promove a educação e passa a orientar a ação humana, ou seja: passa a ser conhecimento em ação na prática social. Quando ocorre apreensão do conhecimento sem mudança da prática social, não há aprendizagem. A aprendizagem ocorre quando o conhecimento impacta, muda a prática. Um exemplo simples: o estudante faz um belo trabalho sobre educação ambiental, com pesquisa na internet desenha coloridos recipientes para a coleta seletiva do lixo, ganha nota 10, mas em casa não separa o lixo, mistura tudo num só recipiente. Adquiriu conhecimento, mas não aprendeu.

O historiador Yuval N. Harari (2016) analisa que os humanos não têm em seu código genético, como nos demais seres da espécie animal, programadas as ações de sobrevivência. A ausência de tais códigos biológicos os levou a desenvolver o que ele denomina de *mitos partilhados,* o que permitiu, na sociedade atual, construir *redes impressionantes de cooperação em massa* (pátrias, religiões, instituições sociais, empresas). E observa que as normas sociais que sustentam essas redes não se baseiam em *instintos arraigados,* mas na crença em *mitos partilhados,* que estabelecem a ordem social intersubjetiva, Ordem essa que é própria de cada rede social desenvolvida ao longo do tempo, ou seja: de cada cultura.

Autores como Piaget, Wallon, Vygotsky, Castoriadis confluem na análise do processo de construção do conhecimento como uma mediação entre sujeitos e seu meio, ou seja: pela experiência dos humanos em sua relação com a realidade, decodificada pela inteligência, pela pesquisa científica, para além dos códigos biológicos.

Considero pertinente, ainda, uma reflexão sobre a questão dos paradigmas. O paradigma, ou modelo científico de análise da realidade, representa a visão de mundo ou, a leitura da realidade de cada cultura, e que estabelece os *mitos partilhados*, ou os valores que orientam a ação de cada sociedade. Os paradigmas mudam com as descobertas científicas e a evolução do conhecimento. Basta lembrar que o mundo antigo era concebido como geocêntrico (Ptolomeu e Aristóteles), depois como heliocêntrico (Copérnico e Galileu) para a dimensão atual (de Kepler a Stephen Hawking) de espaço infinito e em permanente movimento, povoado por bilhões de galáxias, sem centro, onde a terra representa um minúsculo planeta, com sua imensa beleza e povoada por milhares de seres, onde nós humanos produzimos cultura, novos paradigmas e criamos instituições (mitos partilhados) para nosso viver em comum. Não só na astronomia, mas também em todas as áreas do conhecimento humano a ciência avança, muda concepções, *ou mitos compartilhados*, sepulta velhos paradigmas e institui novos.

A ruptura de paradigmas é sempre traumática, porque nos tira da zona de conforto, desestabiliza nossas crenças e nosso agir. A escola, criada no paradigma institucional do exército e das igrejas (instituições hierarquizadas e doutrinárias), situada como detentora do conhecimento (ou da informação acumulada?) e de sua transmissão, talvez seja a instituição atual que mais resiste à mudança de paradigma. É sempre difícil abrir mão de *saberes* acumulados e enfrentar a aventura de reinventar-se.

A instituição educacional representa o paradigma histórico de apropriação, desenvolvimento e sistematização do conhecimento. Mas a escola não se constitui no único meio de aprendizagem, de apropriação e desenvolvimento da cultura. Os que não frequentaram a escola, ou a abandonaram em alguma etapa do caminho, embora por fora



Livro2.indd 150 30/05/18 10:19

da *pista institucionalizada,* não pararam de aprender e de se desenvolver pela mediação com a realidade e com o outro. Percorrendo itinerário próprio, construíram suas representações da realidade, adquiriram conhecimentos, desenvolveram competências.

Cabe ressaltar o significado aqui atribuído a competências, que ultrapassa os limites do mero desenvolvimento da capacidade do fazer, para situá-lo na dimensão plena da formação do ser humano, da mobilização de conhecimentos que capacitem o ser humano a realizar-se e, em interação com o outro, realizar a sociedade com oportunidades iguais para todos viverem e serem felizes.

Esses fundamentos oferecem as bases epistemológicas para o processo de reconhecimento e certificação de saberes dos jovens e adultos que não frequentaram, ou frequentaram parcialmente, o itinerário escolar oficial.

## 2. Bases normativas

O princípio do reconhecimento dos saberes do adulto acumulados nas experiências de vida e trabalho é afirmado e reafirmado legalmente.

O direito da pessoa ao reconhecimento dos saberes adquiridos nas experiências de vida e trabalho, como alternativa à escolarização formal, encontra respaldo na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e é proclamado em inúmeras declarações em convenções de organismos internacionais, especialmente pela UNESCO. A afirmação desse direito ampara-se em uma visão antropológica da educação como cultura, ao considerar como saberes e expressões culturais próprias as diferentes formas de ser, de pensar, de se expressas e de agir das diferentes comunidades humanas. No contexto da diversidade cultural, as diferentes culturas, eruditas ou de grupos tradicionais não admitem hierarquizações, ou seja, não existem culturas superiores, mas apenas diferentes, cada uma carregando a riqueza da expressão humana e humanizadora.

Na VI CONFINTEA, realizada em 2009 em Belém, a UNESCO recomendou aos sistemas educacionais a elaboração de instrumentos, normas e procedimentos com o objetivo de facilitar o reconhecimento de aprendizagens obtidas fora do contexto formal de escolarização.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), de inspiração do genial Darci Ribeiro, situa em seu artigo 1º a dimensão dos espaços educacionais: *Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.*

Ou seja: a lei admite os múltiplos espaços dos processos formativos, vale dizer de aprendizagens. Aprendemos em todas as idades, situações pessoais e contextos de vida e nas modalidades formal, não formal e informal. No Art. 24, inciso II, letra "b", admite a inscrição do educando na série ou etapa adequada, *independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato***,** estabelecendo a possibilidade de reconhecimento e validação de saberes adquiridos por meios não formais ou informais. No entanto, ao definir, no § 2º do Art. 38), que *os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos mediante exames*, limita essa possibilidade. Em documento recente o MEC (2013) estabelece como uma das orientações fundamentais para EJA, *valorizar e reconhecer os saberes apreendidos pelos educandos ao longo da sua trajetória pessoal e profissional, mediante comprovação de escolaridade anterior.* Exemplos claros do paradigma burocrático que resiste a novos parâmetros que contemplem os saberes populares.

O art. 41 da LDB na redação dada pela Lei nº 11.741/2008, é mais explícito, mas somente em relação à educação profissional, ao definir que *o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.* Nesse contexto, a Resolução CNE/CEB, nº 06/2012, reafirma a ênfase do reconhecimento e validação de saberes para a educação profissional, *como uma forma de valorização da*



Livro2.indd 151 30/05/18 10:19

*experiência extraescolar dos educandos, objetivando a continuidade de estudos segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos*

Embora afirmado como princípio nos organismos internacionais voltados para a educação, timidamente presente em nossa legislação, e um dos fundamentos da pedagogia freiriana, o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos fora do contexto escolar ainda não encontra, no Brasil, normatização.

O reconhecimento de saberes registra, no Brasil, algumas experiências no campo da educação profissional, realizada pelo SENAI e pelo PRONATEC/MEC, no programa CERTIFIC. Na educação básica, há uma incipiente, mas exitosa experiência do SESI, no programa da Nova/EJA. Em âmbito mundial há experiências em curso, em mais de 20 países abrangendo a Europa, a Ásia, a África, a América Central e do Sul. O Instituto de Educação ao Longo da Vida, com sede em Hamburgo, Alemanha, coordena a avaliação dessas experiências, por meio de um comitê internacional, do qual faz parte o Brasil, por meio do SESI.

**3. Bases pedagógicas**

A escola busca transmitir às pessoas, nas diferentes fases de sua vida, os conhecimentos (representações e descrição da realidade) historicamente acumulados pela cultura. Ou seja: a escola, por meio do currículo (uma pista de corrida, no sentido etimológico latino original), estabelece um itinerário educativo para transmitir, informar às crianças e aos adolescentes as representações da realidade historicamente construídas, geralmente, sob um enfoque meramente teórico e descontextualizado.

Os hoje adultos excluídos na infância ou adolescência deste itinerário (desta pista), não pararam de se desenvolver e amadurecer. Por outros caminhos, correndo por fora da pista oficial da escola, construíram suas representações e interpretações da realidade pelas experiências de vida, ou seja: desenvolveram aprendizagens, adquiriram conhecimentos. Incorporaram um saber em vários aspectos de sua vida ativa, adquiriram competências e habilidades, tornando-se capazes de solucionar problemas, de tomar decisões e de transformar e participar da realidade política, social e cultural que os cercam, ainda que, muitas vezes, não tenham sistematizado essas competências. Embora não sistematizadas ou construídas a partir de uma concepção ingênua da realidade, essas representações e competências são reais, contextualizadas, e constituem a cultura do adulto.

Então, o processo de construção do conhecimento do adulto não é mais a partir de uma folha em branco, da retomada da pista oficial da escola (o currículo) no seu início, como se intelectualmente criança ainda fosse. O que a educação de adultos precisa fazer é sistematizar essas representações, dando sentido às experiências. O itinerário educativo (currículo) não será a repetição do que não fez quando criança, mas a partir do que ele construiu ao longo da vida, a partir do reconhecimento dos saberes acumulados pela experiência de vida e em processos educativos não formais.

Afinal, porque o adulto parou no meio do caminho escolar, independentemente das razões objetivas que apresente, não pode ser castigado ou, como afirma Moacir Gadotti (2014: 17), humilhado a recomeçar o caminho do começo, como se criança ou adolescente fosse:

> *É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o educando adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância de sua biografia, da sua história de vida. Os jovens e adultos alfabetizados já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à Educação negado. Não podem, ao retomar seu processo educacional, ser humilhados, mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura.*

Álvaro Vieira Pinto (1989: 72-73), em Sete lições sobre educação de adultos, analisa os equívocos na educação de adultos, situando sua raiz "na falta da noção do caráter existencial



Livro2.indd 152 30/05/18 10:19

da educação", para alertar que "o ponto de partida do processo formal da instrução não é a ignorância do educando e sim, ao contrário, aquilo que ele sabe, a diferença de procedimento pedagógica se origina da diferença no acervo cultural que possuem a criança e o adulto no momento em que começam a ser instruídos na escola".

Observa Álvaro Vieira Pinto (1989: 83-85) que o "educando adulto é antes de tudo um membro atuante da sociedade" e que a educação de adultos "trata de instruir pessoas já dotadas de uma consciência formada, para lembrar que "é evidente que se necessita aprender os elementos básicos do saber letrado, as primeiras letras, a escrita, os rudimentos da matemática, mas este saber, ainda que fundamental e indispensável, só vale por seu significado instrumental, por aquilo que possibilita ao educando para chegar a saber".

Assim, para Álvaro Vieira Pinto (1989: 86-87), a educação de adultos "deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gírias, etc". Isso requer a superação da concepção ingênua, da visão regressiva do processo educativo, que parte do pressuposto de que o adulto estacionou culturalmente ao não frequentar a escola, ignorando que o desenvolvimento do ser humano é de natureza social, e que o adulto é um "sabedor, membro atuante e pensante na sua comunidade".

Considerando a impossibilidade de refazer um caminho não percorrido na idade própria, porque criança mais não é, na educação de adultos o reconhecimento de saberes deve constituir o ponto de partida, situando o educando no que já desenvolveu/aprendeu - não na *não escolarização*, na presumida ignorância - no seu acervo cultural, na sua realidade autêntica, seu mundo do trabalho, relações sociais, crenças, valores, gostos, gírias.

É constitutiva do ser humano a capacidade de aprender e se desenvolver ao longo da vida, por meios formais, não formais e informais, pela interação com o meio sociocultural, apropriando-se da cultura, recriando-a e tecendo sua história e a história de seu tempo. Cabe à educação promover no sujeito a passagem da consciência ingênua (alienação) para a consciência crítica, polêmica (autonomia), considerando que o ato pedagógico será sempre um ato de conhecimento e um ato político, que capacita o educando a *ler o mundo.*

Nossa cultura tende a institucionalizar o saber, considerando como válidos para a vida, para a cidadania, somente os conhecimentos sistematizados segundo o paradigma escolar formal. Essa cultura da institucionalização acorrenta a concepção do conhecimento ao formal, e cria resistências e limitações ao reconhecimento de saberes adquiridos informalmente nas experiências de vida ou em processos não formais.

No livro *Conversa Sobre a Fé e a Ciência* (GLEISER, BETTO & FALCÃO, 2011), Frei Betto traz uma reflexão sobre a institucionalização, a partir de parâmetros humanos, dos bens imateriais ou espirituais, explicitando as questões do divino e a do conhecimento. Pondera que toda a institucionalização humana aprisiona, enquadra em parâmetros humanos a dimensão imaterial. Afirma, em última análise, que para ter fé e se relacionar com o divino as religiões são meros suportes, para acrescentar que o mesmo se dá em relação à instituição educacional para chegar ao conhecimento. Afirma ele que, assim como as religiões tendem a engessar a fé, as universidades tendem a enclausurar o conhecimento.

**4. Princípios metodológicos**

O reconhecimento dos saberes relativos à educação básica acumulados ao longo da vida pelos adultos, no Brasil, requer o desenvolvimento de metodologias para além dos parâmetros escolares de provas e exames. Neste sentido está em curso a incipiente experiência do SESI referida acima, a partir de uma metodologia em caráter experimental.

Neste campo é importante que a experiência venha antes da norma. A institucionalização prévia correria o risco de engessar e empobrecer a rica gama de possibilidades. Reduzir o reconhecimento de saberes a *exames* já é uma restrição que enquadra o processo no paradigma escolar formal. É a institucionalização acorrentando o processo.

Para além de exames, as metodologias de reconhecimento de saberes podem contemplar histórias de vida, entrevistas, depoimentos de supervisores, mostra de criações



Livro2.indd 153 30/05/18 10:19

e realizações e tantas outras formas que revelem competências e habilidades desenvolvidas, sem a necessidade de novamente o adulto ser humilhado pela burocracia de um exame, que pode indicar conhecimentos adquiridos, mas não aprendizagens reais, desenvolvimento de competências. Uma metodologia abrangente contempla os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas no percurso da vida pessoal e social, da vida profissional e da vida escolar formal, assim como nos processos não formais de formação: cursos, treinamentos, seminários e outros.

Nunca será demais lembrar que os conhecimentos são objetos, cuja finalidade é o desenvolvimento de competências humanas, de vida, de cidadania e trabalho. Se o conhecimento não cumprir sua finalidade, não der significado à vida, não constituir instrumento de transformação do mundo, na concepção freiriana, será mero enfeite intelectual, mera erudição.

A certificação dos saberes aferidos pela metodologia própria, corresponderá à etapa de educação requerida pelo adulto, podendo ser total, quando revela o desenvolvimento das competências esperadas daquela etapa, ou parcial, quando há conhecimentos a adquirir para o desenvolvimento de competências para o exercício pleno da cidadania.

Mais que um mero instrumento de identificação e validação de competências para a certificação escolar, o processo de reconhecimento de saberes se constituirá em efetivo processo de inclusão cidadã do adulto, pelo desenvolvimento da consciência de si, de sua dignidade e de seu papel na construção da sociedade na qual sonha viver e amar.

## 5. Breves considerações finais

O reconhecimento e a certificação de saberes na educação de adultos representam um efetivo processo educativo de inclusão cidadã, pela afirmação da identidade de cada educando, que implica no respeito às particularidades de cada pessoa e, portanto, no respeito às diferenças das múltiplas inteligências e modos de ser e viver.

Uma educação emancipadora requer a superação do velho paradigma escolar positivista. Mas essa superação não se dará pelo caminho da negação, mas sim da construção do novo paradigma de educação e sociedade na qual sonhamos viver, amar e sermos felizes. Finalizo invocando meu grande mestre Mário Osório Marques, com o qual aprendi que não há *esperança na simples refutação, porque só um novo fundamento pode arruinar o antigo.*

Se a vida *quer é coragem,* o direito dos jovens e adultos de terem seus saberes reconhecidos e completarem sua educação básica, requer mais que coragem, requer dos gestores públicos e dos educadores novos paradigmas, compromisso, ousadia, sonhos, utopias.

## Referências


BRASIL, MEC, PRONATEC, 2013. *Documento referência PRONATEC: educação de jovens e adultos*. MEC (mimeo).

FREIRE, Paulo, 2004. *Pedagogia do oprimido*. 38ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir, 2014. *Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos*. São Paulo: Moderna/ Fundação Santillana.

GLEISER, Marcelo; Frei BETTO & Waldemar FALCÃO, 2011. *Conversa sobre a fé e a ciência*. São Paulo: Nova Fronteira

HARARI, Yuval Noah, 2016. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. Tradução Janaina Marcoantônio. 10ª ed. Porto Alegre: L&PM.

PINTO, Álvaro Vieira, 1989. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo. Autores Associados: Cortez.




Livro2.indd 154 30/05/18 10:19

Francisca Pini e
Janaina Abreu

# 12. OS DIREITOS HUMANOS MUDANDO A CARA DA ESCOLA E DA SOCIEDADE

Compreendemos os Direitos Humanos numa perspetiva histórico-crítica, como estratégia de luta da classe trabalhadora. Na mesma direção, a Educação em Direitos Humanos refere-se à possibilidade pedagógica de construirmos uma consciência crítica e comprometida com valores emancipatórios.

Os Direitos Humanos, no contexto da sociedade burguesa, representam um processo de conquista de legitimidade e responde aos antagonismos de classe e `produção da desigualdade, mesmo considerando a existência de diferentes abordagens destes direitos que, evidentemente, refletem os interesses de forças na sociedade, nas diferentes conjunturas históricas.

Já a Educação em Direitos Humanos, na perspectiva da educação permanente e crítica, fundamentada numa teoria social que assegure o conhecimento da realidade e voltada para a mudança da estrutura da sociedade capitalista, vem sendo debatida no campo da educação crítica latino-americana há quase três décadas.

O educador Paulo Freire (1921-1997), em palestra proferida no *Seminário de Educação e Direitos Humanos*, em 1989, na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, então Secretário de Educação do Município de São Paulo, ao problematizar a intrínseca relação entre Direitos Humanos, educação e direitos sociais, econômicos e políticos, defendeu a tese de que a politicidade da educação demanda veementemente do professor e da professora que se assumam como seres políticos, que se descubram no mundo como políticos e não apenas como técnicos ou sábios, porque também o técnico e o sábio são substantivamente políticos. Todos defendem algum projeto de sociedade.

Freire nos provoca a pensarmos que a manutenção da sociabilidade capitalista é assegurada tanto pelos capitalistas, quanto por aqueles que estão de acordo com este modo de ser, a elite que se forma em torno dessa ideologia.

Outra questão trazida no mesmo Seminário de 1989 pelo educador Paulo Freire, foi que o(a) educador(a) de qualquer campo político precisa ser competente naquilo faz. O que os difere dos educadores que defendem projetos conservadores são três atributos indissociáveis: método, conteúdo e objetivos. Por que faço, a favor de quem e como abordo os conteúdos? As respostas a essas perguntas revelam o seu modo de estar sendo no mundo.

A educação defendida por Paulo Freire tem diretrizes, valores e princípios que reconhecem a pluralidade de pensamento, a diversidade e a luta de classes. Tais princípios como: o exercício da cidadania ativa, democracia, convivência com a diversidade, ocupação do espaço público para a permanente luta por um projeto democrático e popular, são imprescindíveis no processo educativo dos(das) educandos(as) e dos(das) educadores(das). Este aprendizado ético, teórico, político e metodológico faz parte da Educação em Direitos Humanos.

É fundamental refletir a educação para além da ordem estabelecida, conforme o filósofo húngaro Istvan Mészáros (2005) problematizou em seu livro *A educação para além do capital*, o que significa romper com o controle exercido pelo capital na estrutura social, em todas as dimensões, pois a educação é parte constitutiva dessa lógica de reprodução. Afirma ele:

> *A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dos dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada"...ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas* (MÉSZÁROS, 2005: 35).



Livro2.indd 155 30/05/18 10:19

É nesse contexto que o projeto popular de educação, disputado nos últimos 30 anos no campo da educação crítica, insere os Direitos Humanos na agenda política e social da América Latina, em particular, no Brasil.

O diálogo com os saberes dos(as) educandos(as) ganha espaço na relação ensino e aprendizagem, por inserir a realidade concreta como parte desse processo. A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a leitura política dos(as) educadores(as) em relação à realidade.

> *(...) não posso falar da transformação radical da sociedade e, ao mesmo tempo, converter meus educandos em puros objetos passivos dentro dos quais eu deposito minha sabedoria. Mas, por outro lado, também não posso, como educador, deixar os educandos abandonados como se lhes dissesse: "Agora adivinhem". Não. Nem uma coisa, nem outra. Tenho de assumir uma responsabilidade política, uma luta constante para cumprir cabalmente minha tarefa de educador. E essa coerência entre discurso e prática, devo buscá-la em todos os níveis* (Paulo Freire. In TORRES, 1987: 84).

Paulo Freire (1997) evidencia que é preciso corporificar o nosso discurso pelo exemplo e criar efetivamente condições para o diálogo com o outro. Não existe a minha realidade e a dele, pois ambos pertencem a uma classe social. Nesse sentido, o posicionamento político em favor dos excluídos está posto, desde que se tenha consciência de classe.

A educação, na perspectiva libertadora, exige a dialogicidade, Leitura do Mundo coletiva, conhecimento da realidade e teoria social. Segundo Paulo Freire é pela Leitura do Mundo que apreendemos a vida cotidiana, considerando que a educação não pode se dar alheia ao contexto dos sujeitos, nem o conhecimento pode ser construído ignorando o saber das pessoas envolvidas. É a partir dela, do conhecimento do nível de percepção dos(as) educandos(as), de sua visão do mundo, que Paulo Freire escreveu que era possível organizar um conteúdo, e, por conseguinte, um currículo libertador, capaz de provocar mudanças nas pessoas, as quais influenciariam o seu contexto.

Assim, a realidade imediata vai sendo inserida em uma compreensão mais abrangente revelando ao(à) educando(a) que a realidade local, existencial, possui relações com outras dimensões: regionais, nacionais, continentais, planetária e em diversas perspectivas: social, política, econômica, ambiental e cultural, que se interconectam.

Nesse processo desafiador, Paulo Freire realça a importância da dimensão cultural nos processos de educativos. Com as discussões sobre o conceito de cultura, as pessoas descobrem que, tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. "Cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de seu cancioneiro popular. Cultura é toda criação humana" (FREIRE, 1983a: 109).

As nossas utopias estão constantemente em busca de solo no terreno concreto da realidade para se enraizarem. Mesmo que elas, muitas vezes, pareçam impossíveis e inalcançáveis, permanecem fundamentais, como faróis que nos guiam na direção de novos sonhos possíveis.

No processo histórico, diversas estratégias foram formuladas para disputar o projeto democrático popular da educação. Uma delas é o *Projeto da Escola Cidadã*, termo cunhado por Genoíno Bordignon e retomado por Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão (GADOTTI & ROMÃO, 1997). Eles explicam que a escola cidadã seria a escola pública autônoma, sinônimo de escola pública popular, integrante de um sistema único (público) e descentralizado (popular). Este movimento da escola pública popular, para ter êxito, exige uma ampla articulação e aliança com as forças progressistas da sociedade que lutam nessa mesma direção, visando à processual criação de condições concretas na direção do rompimento com o capitalismo que produz desigualdade, violência e miséria.



Livro2.indd 156 30/05/18 10:19

## 1. A Educação Popular emancipadora como fundamento da Educação em Direitos Humanos

A Educação Popular como práxis social é compreendida como aquela que não está institucionalizada, ocorre dentro e com os grupos populares; é determinada pela realidade e sua perspectiva é histórica. Desenvolve-se na sociedade para se contrapor ao projeto educacional dominante. Por isso, é adotada em diferentes contextos, principalmente pelos movimentos sociais do campo e da cidade. Há a defesa, por parte do movimento pela escola pública, gratuita, laica e de qualidade, que a Educação Popular se transforme em uma educação também financiada e oferecida pelo poder do Estado, a serviço dos interesses e projetos das classes populares. "Isto é parte do projeto histórico de, um dia, toda educação realizar-se, em uma sociedade plenamente democrática, como Educação Popular" (Emiliano Palmada Liu. Apud BRANDÃO, 2006: 54).

Conforme Carlos Rodrigues Brandão (2006), a primeira experiência de educação com as classes populares se deu, sucessivamente, primeiro como Movimento de Educação de Base (MEB), depois educação libertadora e, mais tarde, como Educação Popular, Surgiu no Brasil no começo da década de 1960. Nasceu no interior de grupos e movimentos da sociedade civil, alguns deles associados a setores de governos municipais, estaduais ou da federação.

Paulo Freire foi um dos intelectuais brasileiros que conseguiu captar os anseios dos oprimidos e fazer disso uma bandeira de luta, pois teve a capacidade intelectual de organizar o conjunto dos(as) trabalhadores(as) na década de 1960 para refletir a situação em que viviam e transformar este componente da realidade em instrumento de luta política, tendo como exemplo, os movimentos de cultura popular.

> *Os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) que, em menor escala que os Centro Populares de Cultura (CPCs), também se multiplicaram pelo país, se originaram no MCP de Recife, criado em maio de 1960, ligado à prefeitura de Recife. O movimento nasceu da iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos que se aliaram ao esforço da prefeitura da capital de Pernambuco no combate ao analfabetismo e elevação do nível cultural do povo, buscando também aproximar a juventude e a intelectualidade do povo* (PAIVA, 1983: 236).

A alfabetização de adultos, coordenada por Paulo Freire, foi elemento aglutinador das massas, como estratégia para a eliminação do analfabetismo no país/Brasil, e contribuiu para fortalecer os grupos populares no enfrentamento à violência.

Concomitantemente ao Movimento de Educação de Base (MEB), a Educação Popular se reconheceu também nos MCPs. O destaque aqui é apenas para afirmar que os princípios teórico-metodológicos de Paulo Freire não ficaram restritos à alfabetização de adultos. Os diversos estados brasileiros, em particular, o estado de nascimento de Paulo Freire, Pernambuco, é a expressão da produção da cultura popular, como transformadora da realidade. O MEB, após sua criação, atuava de forma articulada, sendo um dos integrantes do MCP. Conforme Vanilda Paiva (1983: 238),

> *o MCP de Pernambuco desenvolveu suas atividades a partir de 1960. Entre setembro de 1961 e fevereiro de 1963 realizou uma experiência de educação pelo rádio com recepção organizada em escolas experimentais, e para a qual foi preparado o Livro de Leitura do MCP, transmitindo programas de alfabetização (50 a 60 minutos de aulas noturnas durante os dias úteis) e de educação de base (10 a 20 minutos). Aos sábados e domingos eram feitas transmissões musicais e teatrais por intermédio da Divisão do Teatro do MCP ou levados ao ar as novelas gravadas pela SIRENA.*

Importante contribuição à educação popular foi o *Teatro do Oprimido*, quando o diretor e dramaturgo Augusto Boal, na década de 1960, refletia com os camponeses a questão da reforma agrária, no Teatro Arena, em São Paulo. Dessa relação com as pessoas, o diretor e



Livro2.indd 157 30/05/18 10:19

criador do *Teatro do Oprimido* percebeu que o teatro libertador seria aquele que provocava nas pessoas questões relativas às suas vidas e das reflexões emergiam as respostas. Foi assim, que Boal cria um teatro como linguagem humana, expressão do povo e meio para produção do próprio espetáculo.

Esse conjunto de criações refletem uma concepção libertadora de educação, em diferentes contextos influenciam o campo da educação crítica na América Latina e inserem os Direitos Humanos na agenda da política pública educacional no Brasil e nos demais países da América Latina.

Os Direitos Humanos aparecem, num primeiro momento, marcados por um período de ditaduras, no Brasil e Bolívia, em 1964, na Argentina em 1966 e 1976, na Bolívia novamente, em 1971, Chile e Uruguai, em 1973. Esse momento considerava os Direitos Humanos como forma de resistência, afinal os direitos civis, políticos e sociais, foram arrancados de todos os cidadãos pelo sistema repressor. É evidente que se trata de sujeitos políticos que estavam na contramão do sistema autoritário, sendo esse processo vivido por quem discutia alternativa à educação escolar, por meio da Educação Popular. Este movimento ocorreu de diferentes maneiras na América Latina.

Outra fase que marca a discussão dos Direitos Humanos é o período de 1980-1990, quando os Direitos Humanos foram institucionalizados, pois a partir de 1986**,** os institutos políticos vão sendo reconstituídos na América Latina em diferentes momentos.

Naquela época, no campo da educação, os direitos humanos não alcançaram a discussão que assegurasse a *politicidade* dos conteúdos curriculares, mas eles apareceram por meio de disciplinas intituladas: formação cívica, formação cidadã. Esse período é marcado por grande otimismo, resultado do retorno do exílio de importantes quadros de diferentes países e continuaram lutando por democracia de base.

Esse processo histórico de aprofundamento das reflexões sobre Educação em Direitos foi interrompido, na década de 1990, pelo projeto neoliberal o qual impactou a política nacional e internacional, com o desemprego em massa, criminalização dos movimentos sociais e a perdas dos direitos sociais, o que produziu mais miséria e mais desigualdade.

**2. A conquista do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**

As lutas sociais se reconfiguram e continuam na disputa política em defesa de um outro projeto de sociedade. E a questão da Educação em Direitos Humanos continua fazendo parte do instrumento de luta da classe trabalhadora. A própria concepção de Educação em Direitos Humanos vai se fortalecendo e articulada com as demandas cotidianas da vida social. O educador Paulo Freire não tratou em seus livros do conceito em si, mas trouxe os fundamentos estruturantes dessa concepção, quando aponta que a sociedade opressora produz oprimidos e, nessa relação, a luta por direitos considerados fundamentais a todos os seres humanos - sem quaisquer distinções de classe, nacionalidade, etnia, faixa etária, opinião política, orientação afetivo-sexual, religião - não seria possível, tendo em vista que o valor essencial para a autonomia do ser humano é a democracia.

De fato, a contribuição de Paulo Freire na América Latina se deu em diferentes contextos e grupos, na alfabetização de adultos, na luta pela reforma agrária, na saúde, na luta pela escola pública popular, nos movimentos sociais e nos movimentos de cultura. Obviamente que o fato de haver intelectuais e estudantes comprometidos com essa perspectiva crítica de educação tornou o seu enraizamento mais efetivo naquele período. As ditaduras ocorridas de 1960 a 1990, na América Latina, interromperam um processo de construção social por meio da Educação Popular.

Para impulsionar o debate crítico sobre Direitos Humanos, inicia-se na década de 1990, no Brasil, o debate sobre a necessidade da elaboração de um *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, em âmbito nacional, que pudesse promover uma educação em direitos no conjunto da sociedade.

Após 13 anos de debates, reflexões e lutas em todo o território nacional, em 2003 foi lançado o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH), o qual está ancorado



Livro2.indd 158 30/05/18 10:19

no *Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos* e insere o Brasil na história de luta por uma *Política Nacional de Educação em Direitos Humanos*.

O documento é composto por *cinco eixos de atuação*: educação básica; educação superior; educação não formal; educação dos(as) profissionais dos sistemas de justiça e segurança; educação e meios de comunicação. Esta priorização de cinco eixos nos convoca a reflexão de que Educação em Direitos Humanos é feita na escola e em vários espaços da vida social.

A orientação do PNEDH é de que a Educação em Direitos Humanos seja promovida por meio de formação permanente, sendo assim, todo o sistema educacional e demais áreas das políticas sociais precisam assegurar diretrizes para a construção de uma educação comprometida com os princípios éticos-políticos-pedagógicos da educação libertadora, valores e atitudes, que sejam construídos e vivenciados a partir desse conhecimento da realidade formulação de ações que concretizem esse modo de ser na sociedade.

Nessa direção, é relevante destacar que em pesquisa desenvolvida pelos cursistas, dos quais o Instituto Paulo Freire (IPF) fez parte, com a participação de Francisca Pini - o *Curso de Educação em Direitos*, oferecido, em 2010, pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) na Costa Rica - identificou-se que a abordagem dada aos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos nos programas curriculares em universidades de 18 países da América Latina é isolada no curso de Direito e em alguns cursos das Ciências Humanas, o que significa que o modelo tradicional de planejar as matrizes curriculares pouco dialogam com essa perspectiva de educação.

Os conteúdos não são explícitos em Direitos Humanos nas carreiras voltadas para a formação do docente, como pedagogia (IIDH, 2010). Dos dados apresentados destaca-se o Brasil, com conteúdos em Direitos Humanos no âmbito de pós-graduação, sendo a área jurídica com recorte nos direitos da criança e adolescente, a que mais desenvolve estudos neste campo.

Em relação à graduação, os cursos de Serviço Social e de Psicologia são os que oferecem algum tipo de formação em Direitos Humanos. O Brasil é o único país da América Latina que conseguiu formular um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos até 2010. Este dado indica que é preciso a reorganização curricular dos cursos das Universidades, as quais tratam da formação profissional de todas as carreiras, caso contrário, a Educação em Direitos Humanos se resumirá a fomento de projetos de extensão, os quais são importantes, mas, considerando seu relativo isolamento do currículo das próprias universidades, como acontece atualmente, não conseguem contribuir de formal estrutural com a mudança que almejamos na sociedade.

### 3. Educação em Direitos Humanos no Instituto Paulo Freire

O Instituto Paulo Freire (IPF), ao longo dos 27 anos de atividade, desenvolveu diferentes projetos de assessoria aos órgãos públicos, contribuindo para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos. Todos os projetos buscaram construir reflexões teórico-metodológicas e ético-políticas para ampliar o repertório dos sujeitos envolvidos e criar processos metodológicos que permitissem novas aprendizagens numa profunda relação democrática e participativa.

Nessa trajetória, o Instituto Paulo Freire tem assessorado redes de educação para a ampliação da gestão democrática, da participação popular, da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, do currículo, do planejamento, entre outros programas e projetos, buscando articular conhecimento socialmente produzido pela humanidade com a mudança de atitudes e valores, que reconhece na diferença, a riqueza da humanidade. Esta educação é intitulada "libertadora", porque compreende o ser humano como capaz de aprender e ensinar, na relação de ensino e aprendizagem.

Sabemos que o debate dos Direitos Humanos não alcançou ainda, salvo raras exceções, o chão da escola e as diversas políticas sociais públicas, devido ao não reordenamento



Livro2.indd 159 30/05/18 10:19

dos órgãos de Estado e o recente processo democrático. Esse processo histórico de aprofundamento das reflexões sobre Educação em Direitos Humanos foi enfraquecido pelo projeto neoliberal, na década de 1990, o qual impactou a política nacional e internacional, com o desemprego em massa, a criminalização dos movimentos sociais e as perdas dos direitos sociais.

### 3.1. Direitos Humanos nas articulações em redes, fóruns, movimentos com a participação do IPF

A perspectiva freiriana, no que se refere aos Direitos Humanos e à Educação em Direitos Humanos, sempre considerou o necessário conhecimento da prática e de sua reflexão visando à intervenção na realidade. Nessa perspectiva, a formulação das diretrizes é fundamental para subsidiar o planejamento dialógico das ações, tendo em vista que, nesta etapa, as pessoas são incorporadas como parte constitutiva desse processo democrático.

No ano de 2014, em que "descomemoramos" os 50 anos do golpe civil e militar, nossa reflexão ocorreu na direção da realidade social, da memória e da verdade deste período, para que possamos avançar no processo democrático do nosso país. Os resquícios e heranças do golpe civil e militar estão presentes no sistema político e na cultura brasileira de modo geral.

A Educação Popular em Direitos Humanos se propõe a refletir a ideologia subjacente no período da ditadura civil e militar e a defesa intransigente de um projeto popular, e têm como princípios a democracia popular e justiça econômica e social. A pátria só será livre quando o povo que a habita tiver seus direitos políticos, civis, econômicos, sociais, culturais e ambientais assegurados. Enquanto isso não acontecer, estaremos juntos construindo uma sociedade que possa assegurar a todos os seres humanos uma vida digna.

É importante salientar que no contexto da organização e preparação da participação no *Fórum Mundial de Direitos Humanos*, diversas organizações e movimentos sociais no campo da luta social por Direitos Humanos se articularam e compuseram o Comitê Estadual dos Direitos Humanos de São Paulo, dentre elas, o Instituto Paulo Freire, para construírem propostas e refletirem durante o Fórum, que foi realizado de 10 a 13 de dezembro de 2013, em Brasília.

Com quatro meses de reflexão, estas entidades e movimentos sociais avaliaram a necessidade de lançarem a Campanha "Promova Consciência com Educação em Direitos Humanos". A Campanha foi apresentada e discutida no contexto do Fórum e como encaminhamento os participantes apontaram a necessidade de incluir que esta educação é socialmente referenciada e tem opção pública e popular. Nesse sentido, a Campanha ficou intitulada "Promova Consciência com Educação Popular em Direitos Humanos", para demarcar a defesa de um projeto popular de Educação em Direitos Humanos que assegure a concepção de homem/mulher como sujeitos históricos.

Após o Fórum Mundial de Direitos Humanos, no ano de 2013, o IPF, instituição integrante da coordenação do *Comitê Estadual dos Direitos Humanos* de São Paulo, planejou várias ações no Estado de São Paulo.

O Instituto Paulo Freire, em parceria com o Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, o NTC/PUC/SP e o Movimento Nacional de Direitos Humanos/Regional-SP se responsabilizaram inicialmente pelo planejamento e desenvolvimento do Curso *Educação Popular em Direitos Humanos*.

Esse curso, oferecido entre 2014 e 2016 teve como objetivo intensificar os conhecimentos sobre Educação Popular em Direitos Humanos, para que se consolide como uma práxis político-cultural e pedagógica e estimule a formulação de propostas promotoras da justiça social, cultural e econômica no cotidiano da vida social. Nesse processo, os participantes são desafiados a elaborarem projeto de intervenção/ação multiplicadora, para ser desenvolvido no seu espaço do movimento social, fóruns, políticas sociais e entidades da sociedade civil.

No ano de 2017, com assessoria pedagógica do Instituto Paulo Freire, foi elaborado o *Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos*, por meio do Conselho Estadual da Pessoa



Livro2.indd 160 30/05/18 10:19

Humana. Uma aliança com vários especialistas e organizações, que de forma generosa se dedicaram 10 meses de trabalho com pesquisa, elaboração teórica, audiências públicas e sistematização do texto final, como contribuição à política de Educação em Direitos Humanos do Estado de São Paulo.

Outro espaço para a atuação na área de Educação em Direitos Humanos tem sido a presença do IPF nos *Fóruns Paulo Freire* (FPF). O Fórum Paulo Freire promove o encontro entre pessoas e organizações que desenvolvem trabalhos e pesquisas na perspectiva da filosofia freiriana para compartilhar experiências, reflexões e propostas, tendo como objetivo fortalecer o movimento por uma outra educação possível, pautada nos Direitos Humanos. Estrutura-se em duas dimensões: presencialmente, nos encontros internacionais a cada biênio, e virtualmente, por meio de diálogos na rede social da UniFreire. Encontros Internacionais do Fórum Paulo Freire vêm ocorrendo desde 1998.

Em todos os Encontros Internacionais do *Fórum Paulo Freire* a temática dos Direitos Humanos esteve presente. Apenas como ilustração citamos alguns.

Entre 12 a 15 de setembro de 2006 ocorreu em Valência (Espanha), o V Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, que teve por Tema Geral: *Sendas de Freire: Opresiones, Resistencias y Emancipaciones en un Nuevo Paradigma de Vida*. Em 2008, nos dias 16 a 20 de setembro, comemorou-se o marco de dez anos do primeiro encontro e 40 anos da *Pedagogia do Oprimido*, em São Paulo, novamente no Brasil, tendo por tema *Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*. Nos dias 12 a 19 de setembro de 2010, ocorreu em Praia (Cabo Verde), o primeiro encontro do FPF em continente africano. Este encontro foi um novo marco na história dos fóruns e dos Institutos Paulo Freire, tendo como tema *Paulo Freire e Amílcar Cabral: Por uma Releitura da Educação e da Cidadania Planetária*. O encontro de 2012 aconteceu em Los Angeles (EUA). Organizado pelos Institutos Paulo Freire da Inglaterra e de Los Angeles apresentou como tema *Educação freiriana socialmente justa: sonhando com um mundo onde seja mais fácil amar*". Em 2014, foi realizado o IX Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire (Turim – Itália) nos dias 17 a 20 de setembro, tendo por tema: *Caminhos de emancipação para além da cris*e.

**3.2. Direitos Humanos nos projetos do IPF**

Pode-se dizer que a temática dos Direitos Humanos esteve presente nos projetos do IPF desde sua criação, inspirada na práxis freiriana. Vejamos alguns exemplos.

Inspirado no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), criado pelo educador Paulo Freire, o Projeto *MOVA-Brasil* (2003-2015) segue no caminho para além das letras e números. Desenvolvido por meio de uma parceria entre Petrobras, Federação Única dos Petroleiros (FUP) e Instituto Paulo Freire (IPF) tem como finalidade promover a dignidade humana garantindo aos indivíduos e às comunidades a oportunidade de reconstruírem seu destino e de conquistarem o direito à cidadania plena e participativa.

O Projeto *MOVA-Brasil*, em 12 anos de atuação, contribuiu para a diminuição do analfabetismo no País e a inserção de seus participantes no mundo do trabalho. Foram mais de 200 mil educandas e educandos atendidos em 12 estados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, São Paulo e Sergipe. O Projeto *MOVA-Brasil*, cuja proposta educativa pressupõe a superação de toda e qualquer situação de opressão, coerentemente com a concepção de educação, concebe o trabalho como ação humanizadora, transformadora, emancipadora e, consequentemente, a economia, nesta perspectiva, não pode ser pensada de modo exploratório, competitivo, visando à produção e ampliação do capital, mas de forma solidária.

As ações de formação profissional desencadeadas no MOVA, a partir de 2012, contemplaram a Economia Solidária, mas também a Economia de Mercado, já que a oferta de cursos nesta modalidade é significativamente maior. No entanto, o trabalho desenvolvido em sala de aula, concomitante ao processo de formação profissional, buscou assegurar a prática do cooperativismo e das ações solidárias.

Ao longo de 2012 a 2015, o Projeto *MOVA-Brasil* alcançou cerca de dois mil educandos(as), incidindo na melhora da qualidade de vida, por meio da geração de renda, e estabeleceu



Livro2.indd 161 30/05/18 10:19

parcerias para oferta de formação profissional com o Sistema S (SENAC, SENAR, SENAI, SESI, SEBRAE), SENAES, Institutos de Educação Superior (UERN, IFRN, IFPE ), Secretarias Municipais de Educação, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centros e Institutos de Educação Tecnológica, ONGs, Secretaria Municipal de Assistência Social, Secretaria Municipal de Saúde, Institutos e Associações.

A perspectiva metodológica adotada no Projeto fundamenta-se nos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos de Paulo Freire. A ação pedagógica desenvolve-se com base na Leitura do Mundo do educando ou educanda, a partir da qual se identificam as situações significativas da realidade em que ele ou ela está inserido(a). Desse processo surgem os temas geradores que, por sua vez, orientam a escolha dos conteúdos. O conhecimento construído no ato de educar busca problematizar a realidade e a compreensão mais profunda do mundo vivido. A partir dessa compreensão crítica, educandos e educandas são estimulados a planejar ações de intervenção social e passam a atuar como sujeitos da construção de realidades mais justas e humanas.

Entre 2006 e 2013 o IPF desenvolveu na cidade Osasco (SP) o *Projeto Escola Cidadã*, envolvendo um grande conjunto de ações para o desenvolvimento de metodologias participativas que impulsionassem a participação da população nas conferências municipais, com o desafio de reorganizar a política municipal de educação, cujas diretrizes foram: desenvolvimento sustentável, democracia e inclusão Social. O objetivo das formações foi propiciar a todos os segmentos da escola, formação continuada para a construção do processo participativo do *Projeto Eco político-pedagógico* (PEPP) e *Plano de Trabalho Anual* (PTA).

A teoria do conhecimento de Paulo Freire orientou todas as etapas do processo formativo. A Leitura do Mundo consistiu em visitas a diversas unidades educacionais e de mais espaços da cidade, para conhecerem mais a realidade, das suas experiências escolares e comunitárias. "Esse trabalho demonstrou que, partindo da história concreta do lugar e das pessoas que vivem, estudam e trabalham na cidade é possível construir intervenções que dialoguem com a realidade concreta e trazer significado para o se ensina e o que se aprende. As formações foram organizadas por grupos específicos a saber: Formação com funcionários de apoio; Formação com a Equipe Pedagógica da Secretaria de Educação; Formação com a equipe de acompanhamento da Educação de Jovens e Adultos e o MOVA; Formação com crianças da EMEF e EMEI para o Fortalecimento do Exercício da Cidadania desde a Infância para atuação com as crianças e adolescentes das Unidades Educacionais; Formação dos Diretores e Coordenadores Pedagógicos das EMEFs e Coordenadores/as da EMEIS e CRECHES; Formação com os pais, mães e responsáveis; Formação com professores/professoras (oficinas artístico culturais); Formação com integrantes do Conselho de Escola.

Entre 2009 e 2010, numa ação conjunta com o *Instituto de Defesa do Direito de Defesa* (IDDD) de São Paulo, o IPF ofereceu formação e produziu material pedagógico sobre os direitos dos encarcerados. Coube ao IPF trabalhar este conteúdo para elaborar um *Caderno de Formações* em que tais informações fossem passadas por meio de uma linguagem adequada a compreensão dos educandos/as. O Instituto Paulo Freire também elaborou temas e promoveu momentos nas formações para garantir a coerência com sua proposta metodológica e maior integralidade na formação dos educandos/as. O público da formação foram os /as encarcerados/as, sendo uma unidade feminina e uma masculina.

Entre 2012 e 2014, o IPF ofereceu um *Curso de Capacitação para Trabalhadores/as da Política de Assistência Social* do Município de Campinas. A formação alcançou os trabalhadores/as da Política de Assistência Social, por meio das divisões e dos Centros de Referência da Assistência Social, equipe da gestão da proteção básica e estagiários. Em 2013, o processo de formação priorizou os trabalhadores/as recém concursados da Assistência Social e da rede socioassistencial, com objetivo de assegurar o compartilhamento de saberes construídos em 2012 e de planejar ações nos territórios que contribuíssem para a promoção da participação dos usuários na construção da política de assistência social. No ano de 2014, a formação foi para trabalhadores/as dos Centros de Referência da



Livro2.indd 162 30/05/18 10:19

Assistência Social, divisões da assistência social e serviço de convivência, fortalecimentos de vínculos e equipe de gestão da Proteção Social Básica. Este projeto teve por objetivo efetivar o monitoramento às equipes anteriores e subsidiar os projetos político-pedagógico das atividades desenvolvidas nos territórios.

Em outra ação, o IPF, em parceria com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) da Cidade de São Paulo, ofereceu um curso de *Formação de Conselheiros(as) em Direitos Humanos e Participação Social*.

A formação dos Órgãos Colegiados da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo aconteceu no ano de 2015, tendo em vista, o caráter impulsionador do debate e da reflexão na promoção/proteção, defesa e controle social dos Direitos Humanos no município de São Paulo, para construir a cultura dos Direitos Humanos na sociedade.

Além de compreender a gramática dos Direitos Humanos na inter-relação com a sociedade, os conselheiros/as dialogaram com suas atribuições na promoção dos Direitos Humanos. O projeto de *Formação de Conselheiros(as) em Direitos Humanos e Participação Social* alcançou em suas formações no ano de 2015 cerca de 150 gestores dos seguintes seguimentos: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA, Grande Conselho Municipal do Idoso – GCMI, Conselho Municipal de Políticas de Atenção às Drogas – COMUDA, Conselho Municipal de Juventude – COMJUVE, Conselho Municipal de Políticas para LGBT – CMLGBT, Comitê Intersetorial da Política da População em Situação de Rua, Comissão Municipal de Erradicação do Trabalho Escravo – COMTRAE entre outros, aprofundando seus conhecimentos sobre Orçamento Público (OP), Plano Plurianual (PPA) e Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) refletindo sobre possibilidades de arrecadação e sobre a administração adequada dos recursos públicos para a promoção dos Direitos Humanos das pessoas que vivem no município, bem como, criar canais de comunicação dos cidadãos com a Câmara Municipal.

A partir da compreensão de cada temática discutida, foram tomadas decisões coletivas sobre as ações para transformação da realidade (ler o mundo para transformá-lo), elencando pontos para a atuação dos conselheiros. Avaliação dialógica-formativa-continuada: avaliação dialógica e formativa do curso, buscou identificar os avanços e desafios para reorientação da prática.

Para essa formação foram produzidos materiais de formação com 20 publicações inéditas: sete Cadernos de Formação, dois Cadernos de Orientação, dez Cadernos de Colegiados e um Caderno do Ciclo Participativo de Planejamento e Orçamento. O objetivo desse material foi o de permitir uma melhor compreensão das relações entre Direitos Humanos, cidadania, Educação Popular, participação social, direito à cidade, bem como apresentar formas e ferramentas de gestão mais participativas adotadas pela atual administração. Nesse sentido, os cadernos apresentam também dez importantes conselhos desta cidade, sua composição, estrutura, funcionamento e o mais importante: como e onde participar.

Entre 2013 e 2015 o IPF desenvolveu o *Projeto de Assessoria Pedagógica à Secretaria de Segurança Urbana de São Bernardo do Campo-SP*. Este projeto de prevenção da violência, denominado "Mulheres da Paz e Protejo – Território Silvina em São Bernardo do Campo - SBC", no contexto do Programa Cidade de Paz, buscou dar respostas críticas e construtivas aos estigmas do preconceito de classe e de cor, visando à prevenção da violência. Teve por objetivo fortalecer o protagonismo dos jovens e das mulheres através de um percurso socioformativo com enfoque no exercício ativo da cidadania e na atuação comunitária, promovendo a convivência solidária, contribuindo para a transformação das relações comunitárias com interferência direta na dinâmica familiar e social, como estratégia de prevenção da violência.

Por meio de formações, capacitou 50 mulheres e 75 jovens como multiplicadores de uma cultura de paz para atuação na comunidade, na construção e fortalecimento das redes sociais locais, foram abordados temas como Identidade e pertencimento



Livro2.indd 163 30/05/18 10:19

social; Estímulo à autoestima; Autocuidado e construção de projetos de vida; Gênero; Raça / etnia; Geração e classe; Família: antigos e novos arranjos familiares; Cidadania: participação, protagonismo e mudança; Juventude; Mídia e consumo; Direitos Humanos; Direitos femininos; Sistema de garantia de direitos; Legislação: Declaração dos Direitos Humanos; Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; Estatuto do Idoso; Estatuto da Igualdade Racial; Lei Maria da Penha; Sexualidade, direitos sexuais e reprodutivos/homossexualidade, entre outros.

Entre 2012 e 2017 o IPF ofereceu formação para *Trabalhadores/as da Política de Assistência Social de Franca* (SP). O processo formativo de na Secretaria de Ação Social de Franca ocorreu de 2013 a 2017.

No primeiro ano, a formação ficou centrada na abordagem do marco teórico e marco legal, para subsidiar às Unidades Estatais, juntamente com os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), para o início do reordenamento institucional. As temáticas relativas aos: direitos humanos, Leitura do Mundo, família, território, inclusão social, diversidade étnico-racial, gênero, intersetorialidade, avaliação dialógica fizeram parte do conteúdo formativo. A consolidação do processo de reordenamento institucional, com vistas ao trabalho articulado e integrado desenvolvido no território, o qual tem buscado formular respostas concretas às demandas da população.

No segundo ano, na mesma direção, foi iniciada a formação introdutória à Proteção Social Básica e Proteção Social Especial (PSE de Alta Complexidade), buscando assegurar o alinhamento conceitual e metodológico ao trabalho desenvolvido nos diferentes Serviços.

No terceiro e quarto anos, foram realizadas formações introdutórias para os serviços da proteção social especial de média e longa complexidade, para atenderem as novas demandas postas pela política social e principalmente desenvolverem ações que promovam na população o interesse pela participação ativa.

Aos/às trabalhadores/as das unidades estatais foi assegurada a supervisão técnica, com o objetivo de consolidar o processo de reordenamento institucional desenvolvido com os Centros de Referência da Assistência Social e serviços de convivência e fortalecimentos de vínculos nos territórios.

Para que serve a Educação em Direitos Humanos?

Como ela pode mudar a cara da escola e da sociedade?

Em nossa compreensão, ela contribui com a nossa humanidade e nos convoca a nos posicionarmos diante da vida e perceber a humanidade que há em cada pessoa, reconhecendo-a como igual, na perspectiva da alteridade. Como afirma Paulo César Carbonari (2007: 174) "a relação é efetivação do encontro de alteridades... O fazer-se é temporal e incerto. É lembrança e esquecimento. A urgência insiste em tornar fugazes todas as lembranças e a tornar certo somente o aqui e o agora. A permanência incita à memória, que faz as certezas se tornarem frágeis. Urgência e permanência dizem um pouco das marcas do tempo no fazer-se humano como reconhecimento".

Dessa forma, reconhecer-se nas lutas sociais, no sofrimento das pessoas e nas injustiças, encoraja-nos a sermos mais humanos e a lutarmos por mais humanidade, em um mundo repleto de indiferença, individualismo, isolamento social e de relações mediadas por mercadorias, a negação do humano parece ser a única saída.

Nesse contexto estivemos e estamos na contramão desse sistema capitalista construindo relações humanas nos espaços escolares e não escolares que possam promover consciência da nossa condição humana e das possibilidades que temos de mudar a história.

**4. Os desafios da Educação em Direitos Humanos no século XXI**

Neste século XXI, a Educação em Direitos Humanos ganha centralidade, pois retoma sua direção para a defesa do pleno desenvolvimento humano, respeitando, reconhecendo os grupos socialmente excluídos e, com eles, reassumindo a luta histórica por um projeto



Livro2.indd 164 30/05/18 10:19

emancipador anticapitalista. Neste contexto, novas bandeiras são incorporadas, como a defesa socioambiental.

A Educação em Direitos Humanos ainda não alcançou a formação de agentes públicos e sociais para atuarem no campo escolar e não escolar, a qual abrange os sistemas de educação, saúde, habitação, segurança pública, sistema de justiça, mídia, comunicação, entre outros. É necessário integrar e aprimorar os espaços de participação existentes, bem como criar novos espaços e condições institucionais de construção e monitoramento das políticas públicas de Educação em Direitos Humanos.

O cenário atual da América Latina, em relação aos processos econômicos, político-ambientais e socioculturais evidenciam um capitalismo globalizado em um contexto de crise, que se explica nos marcos da reestruturação produtiva que leva, consequentemente, à precarização e subalternização do trabalho à ordem do mercado, exigindo do trabalhador mais flexibilidade, qualificação, eficácia e eficiência num cenário em que alguns postos de trabalho desaparecem ou são substituídos pela tecnologia. Os salários e as condições de trabalho se tornam precários para a parcela ainda privilegiada, que consegue se inserir no mercado formal, e um enorme contingente da classe trabalhadora sobrevive do trabalho informal.

O Brasil é o primeiro país da América Latina a ter um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no entanto, há uma distância entre Plano e a realidade brasileira, tendo em vista que avançamos no campo jurídico social, mas não rompemos a barreira cultural.

Vivenciamos no século XXI a disputa da *Escola Cidadã* contra a *Escola Sem Partido.* Conforme Moacir Gadotti, a escola sem partido é uma expressão da falta de espírito crítico e de reflexão quer permeia escola, sociedade, apontada, há décadas pelos educadores. A escola sem partido é um sintoma de uma sociedade manipulada pelo complexo burguês midiático, empresarial e religioso, em oposição ao pensamento de Paulo Freire que é hoje um dos educadores mais lidos no mundo. O Brasil está caminhando na direção oposta à tendência universal na educação: uma educação reflexiva, crítica, cidadã e plural. Esse movimento introduz a censura a certos conhecimentos, restringindo o currículo a um conjunto de informações consideradas úteis. Ele nega aos brasileiros o acesso aos bens comuns da humanidade. Seria inútil estudar filosofia, história, sociologia? (GADOTTI, 2016: 154).

Outro desafio que enfrentamos na sociedade brasileira é a implementação do Plano Nacional dos Direitos Humanos. Ele amplia o debate e as ações para as outras dimensões dos Direitos Humanos e aponta a responsabilidade do estado democrático brasileiro para envidar esforços na direção da construção da memória, verdade e justiça com relação as violações aos Direitos Humanos perpetradas durante os governos militares. A sociedade brasileira organizada reivindica a história contada por quem viveu a repressão e não por quem tem os meios oficiais para registrá-la. A história e a memória resistem e trazem a verdade e, esta, a justiça.

Conforme István Mészáros (2005) nunca foi tão necessário questionar: educar para quê e em qual direção? Defendeu a existência de práticas educacionais que permitam trabalhar as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade que liberte o ser humano da dominação do capital, e propôs que a função da Educação seria contribuir para transformar o(a) trabalhador(a) em um sujeito político capaz de modificar a realidade. É nessa perspectiva que defendemos e nos somamos à luta de que a educação não deve servir aos interesses do mercado, mas ao atendimento das necessidades humanas, na medida em que pode contribuir, no âmbito da disputa hegemônica, com a superação da lógica desumanizadora do capital, que se fundamenta na desigualdade, na exploração, no individualismo, no lucro e na competição.

Em tempos de crise do sistema capitalista é preciso compreender porque algumas experiências educacionais no campo popular tiveram êxito e outras não. Quais lições podemos extrair dos caminhos já percorridos e como reacender o sonho e impulsionar as reflexões teórico-práticas para a construção de um projeto de Educação em Direitos Humanos?



Livro2.indd 165 30/05/18 10:19

A pedagogia do oprimido 50 anos depois, convoca-nos a repactuação dos princípios teórico-metodológicos da concepção de educação libertadora. Essa é a utopia que nos move; o sonho de que outra sociabilidade é possível, se construída com as classes populares.

## Referências


ASSUMPÇÃO, Raiane, org. 2009. *Educação Popular na perspectiva freiriana*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

BITTAR, E. C. B. 2004. *Ética, educação, cidadania e direitos humanos*. São Paulo: Manole.

BRANDÃO, Carlos R. 2000. *Educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis: Vozes.

BRANDÃO, Carlos R. 2006. *O que é Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense.

CANDAU, V. M. 2007. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: Silveira, R. M. G.; Dias, A. A.; Ferreira, L. F. G.; Feitosa, M. L. P. A. M. & Zenaide, M. N. T. orgs. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária, 2007, p. 399-412.

CARBONARI, Paulo Cesar, 2007. Sujeitos de direitos humanos. In: SILVEIRA, Maria Godoy, et al. 2007. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária.

CHAUI, Marilena, 2006. *Direitos humanos e educação*. Congresso sobre Direitos Humanos, Brasília, 30 ago. 2006. Disponível: <www.dhnet.org.br/dados/textos/a_pdf/chaui_dh_educacao.pdf>. Acesso em: 7 out. 2015.

COMPARATO, Fábio Konder, 1999. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva.

FEITOSA, Sonia C. S. 2008. *Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado.* Brasília: Liber livros.

FREIRE, Paulo, 1983. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1997. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir & José Eustáquio ROMÃO, J. E. orgs. 1997. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez.

GADOTTI, Moacir, 2016. A Escola Cidadã Frente à Escola Sem Partido. In: AÇÃO EDUCATIVA. *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. Ação educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, orgs. São Paulo: Ação Educativa.

MÉSZAROS, Istvan, 2005. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

MOSCA, Juan José e Luís Pérez AGUIRRE, 1990. *Direitos Humanos: pautas para uma educação libertadora*. Petrópolis: Vozes.

PADILHA, Paulo Roberto, 2005. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: Schilling, Flávia, org. 2005. *Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, pp. 171-181.

PAIVA, Vanilda Pereira, 1983. *Educação popular e educação de adultos.* Rio de Janeiro: Loyola.

PINI. Francisca Rodrigues de Oliveira & MORAES, Célio Vanderlei, orgs. 2011. *Educação, Participação Política e Direitos Humanos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

SCHILLING, Flávia, org. 2005. *Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez.

SILVA, Roberto da Silva et al. 2009. *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão & Arte Editora.

TORRES, Rosa Maria, org. 1987. *Educação Popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.

VIOLA, S. E. A. Direitos humanos. In: Streck, D. R.; Redin, E. & Zitkoski, J. J. orgs. 2008. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 134.




Livro2.indd 166 30/05/18 10:19

Silvia Maria Manfredi

# 13. EDUCAÇÃO E TRABALHO NO FUTURO
## INQUIETAÇÕES E PERSPECTIVAS

Vivemos tempos de regressão e incertezas, que geram inseguranças em prospectar o futuro. A velocidade das transformações tecnológicas, acrescida dos grandes retrocessos vividos no campo dos direitos trabalhistas, modalidades de trabalho geradas a partir da globalização da economia e do avanço do neoliberalismo, dificultam a imaginação de cenários e perspectivas de educação inclusiva e emancipatória que beneficie a todos aqueles que vivem do trabalho.

Na ótica do pensamento e das atuais práticas da economia flexível e da visão neoliberal, parece natural a defesa de uma educação tecnológica, altamente especializada e concorrencial. Os efeitos perversos que o avanço da automação flexível e da globalização dos negócios têm provocado nos mundos do trabalho, - gerando a precarização do emprego, a segregação de oportunidades, o crescimento das taxas de desemprego, especialmente para os jovens, mulheres, migrantes, o rebaixamento dos salários, só para citar alguns - faz com que o discurso dominante que privilegia a educação como mecanismo de desenvolvimento e crescimento profissional, torne-se inverossímil e enganoso.

Diante destas perplexidades fiquei exitante para escrever um artigo que não fosse prisioneiro das ideias dominantes e que apontasse caminhos alternativos possíveis, coerente com a perspectiva emancipatória e progressista do legado de Freire.

Retomando algumas leituras dos autores que discutem e analisam criticamente temas relacionados ao trabalho, pensei que talvez fosse importante retomar a perspectiva da centralidade do trabalho e não do avanço das tecnologias, como eixo principal para abordar o tema da relação *educação e trabalho no futuro*. Justifico minha escolha pelas seguintes razões: o trabalho historicamente se metamorfoseia em função do avanço dos meios e instrumentos de produção, mas continua sendo uma atividade central para os homens e sociedades humanas. Nesse sentido, os avanços tecnológicos deveriam ser meios para o avanço e desenvolvimento de todos os que vivem do trabalho e da sobrevivência do planeta Terra. Nesta ótica o crescimento exponencial das tecnologias digitais e sociais deveriam ser instrumentos/meios para o desenvolvimento e construção de bens coletivos e sociais e não veículos de construção de desigualdades e exclusões. A lógica do capital cognitivo, própria do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, reduz maquiavelicamente as oportunidades de construção de bens e riquezas materiais e culturais, à competitividade do mercado e lucro. Desta feita, descarta outras vias alternativas de construção de conhecimento e uso das tecnologias para fins mais coletivos e sociais, na perspectiva de inclusão dos menos qualificados, escolarizados, culturalmente e etnicamente diferenciados, em outras palavras, menos ocidentalizados e inseridos na logica do mercado.

Além disso, gostaria de revisitar algumas das premissas e princípios que historicamente têm orientado experiências e projetos de educação popular alternativos, movidos por visões transformadoras e progressistas inspirados em Freire e outros pensadores defensores da emancipação dos setores populares. Penso que a construção do futuro - apesar dos condicionantes econômicos, sociais e políticos - possa ser encarado como um campo de "inéditos viáveis" como diria Freire, em que homens e mulheres podem atuar para construir e transformar o mundo. Parafraseando Bauman (2016), em seu livro *Escrevendo o futuro*, eu diria com Freire (1997: 85): "o mundo não; o mundo está sendo".

### Primeira parte

### CENTRALIDADE DO TRABALHO COMO CATEGORIA ESTRUTURANTE DAS SOCIEDADES

A história da humanidade mostra que o trabalho é uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e o funcionamento



Livro2.indd 167 30/05/18 10:19

das sociedades. Desde o início dos tempos vários filósofos e estudiosos, economistas, sociólogos, historiadores, tem feito do trabalho objeto de reflexão. Hoje podemos falar de diversas abordagens (marxistas, funcionalistas, estruturalistas, culturalistas) que retratam as diferentes concepções e visões sobre a natureza do trabalho. Ainda que existam diferentes nuances e diferenças entre as várias abordagens, é possível identificar pelo menos três ideias-força que justificam a centralidade do trabalho em sociedade:

> 1. "*O trabalho constitui uma das bases fundadoras da economia de qualquer sociedade, uma força social de produção de bens e serviços e uma fonte de renda sobrevivência de grandes segmentos das populações humanas. Além de ser uma fonte de in-come (renda), constitui também um instrumento de inserção social.*
> 2. *O trabalho é a base para a estruturação de categorias socioprofissionais, faz nascer práticas coletivas, ordena os ritmos e a qualidade de vida, enfim, determina as relações entre os diferentes grupos, classes e setores da sociedade, mediante os quais se definem parâmetros de identidade social e cultural, de cooperação, de solidariedade ou de competição, de lutas e conflitos sociais.*
> 3. *Por causa disso, o trabalho também constitui objeto de ação e de intervenção de políticas governamentais: a regulação, o controle, a distribuição e locação dos locais de trabalho e o de não trabalho. Também fazem parte da construção de normas e instituições para disciplinar e controlar o seu funcionamento como atividade social. Nesse sentido, o trabalho e o não trabalho, revelam-se também um dos principais esferas políticas, das diferentes instâncias do Estado e de seus gestores, notadamente nas sociedades modernas contemporâneas* (DEREYMZ, 1995: 5-6).

Parte significativa dos teóricos também concordaria de que o trabalho e as formas concretas de sua efetivação são históricos, isto é, vão se construindo ao longo da história das sociedades humanas variando de acordo com os modos de organização da produção social e de distribuição das riquezas e do poder. No passado, como na atualidade, as especializações profissionais surgem em decorrência de mudanças de ordem técnico-organizativa do sistema econômico das sociedades, afetando igualmente as condições materiais de trabalho e os tipos de profissionais necessários. Além disso, historicamente antigas formas ou tipologias de trabalho (trabalho assalariado, trabalho doméstico, o trabalho cooperativo, trabalho voluntário etc..) bem como de ofícios convivem com as formas hegemônicas.

Os ofícios e as profissões constituem-se historicamente em função das necessidades advindas com a transformação dos processos produtivos e meios de produção de outro, da crescente complexidade e diversificação das funções de comando, controle, de defesa e de preservação social, nas diferentes formações sociais. O desenvolvimento do industrialismo, como modo de produção de bens, mercadorias e serviços, fruto das grandes transformações técnico-científicas da chamada revolução industrial, amplia e diversifica não só os mundos do trabalho como o das profissões.

Historiadores sociais como Thompson (1989) e Hobsbawn (1987), descrevem com precisão e clareza as transformações ocorridas no campo dos diferentes ofícios, durante o processo de transição das economias pré-industriais, na passagem do trabalho doméstico e do artesanato para o trabalho fabril, nas primeiras indústrias e depois com o desenvolvimento da grande indústria. O desmonte do antigo ofício artesanal e o surgimento de novas profissões é, portanto, fruto das transformações na reorganização do modo de produção e organização do trabalho, nas sociedades modernas.

Processo semelhante estamos assistindo nas sociedades capitalistas nos últimos 30 anos, com o desenvolvimento de novas tecnologias, oriundas das novas descobertas nos campos da informática, da robótica, da microeletrônica etc. O elevado grau de



Livro2.indd 168 30/05/18 10:19

desenvolvimento tecnológico gerou a necessidade de novas especializações profissionais e provocou o desaparecimento de outras. Novas profissões, a exigência de novos conhecimentos, habilidades, que decorrem não só das mudanças tecnológicas, mas também das mudanças nas formas de organização, gestão e contratação do trabalho. Por outro lado, o desenvolvimento tecnológico, em alguns setores, também provocou a redução de postos de trabalho, instaurando o desemprego e a necessidade, como veremos mais adiante, de discutir a formação para outras formas de trabalho, para além do trabalho assalariado (trabalho autônomo, cooperativo, associado) e para enfrentar a crise do desemprego e demais efeitos sócio-econômicos advindos dos processos de mundialização do capital.

**1. A realidade do trabalho na atual fase de desenvolvimento do capitalismo cognitivo (1)**

A partir dos anos 70/80 a microeletrônica e os computadores revolucionaram os meios de produção, provocando movimentos de restruturação e organização do trabalho nos diversos setores, notadamente, no setor industrial. Para um futuro próximo, prospecta-se o desenvolvimento das tecnologias digitais (2), físicas e biológicas e segmentos como a tecnologia das coisas e nanotecnologia. Fala-se numa quarta Revolução industrial e das chamadas fábricas inteligentes, ou indústria 4.0 (3), capazes de produzir itens customizados em larga escala e sem a necessidade de estoques. Alguns dos primeiros sinais dessa nova fase já estão presentes na atualidade: drones, impressoras 3D, computação na nuvem, sistemas capazes de tomar decisões e aperfeiçoar produtos e mercadorias. A expectativa é de que, até 2020, 75 bilhões de equipamentos estarão conectados internet e vão se comunicar entre si sem a interação humana (PISTONO, 2013).

Há entre os economistas e cientistas sociais diferentes modos de abordar e analisar as transformações decorrentes dos impactos e consequências de desenvolvimento de tais tecnologias e sua adoção nos mundos do trabalho. Contudo, há um certo consenso, que as transformações da sociedade atual e o mundo do trabalho seriam a expressão das transformações pelas quais está passando o sistema capitalista tanto ao nível dos países centrais como periféricos e produto da crise econômica iniciada nos anos 70/80, de ruptura com o compromisso keynesiano fordista. O modelo de flexibilização pós-fordista e a adoção de inovações tecnológicas trouxeram mudanças nos meios e processos de produção, na reorganização do trabalho, no sistema ocupacional na desregulação e flexibilização das relações de trabalho que são os fatores estruturais responsáveis pela reconfiguração do mundo do trabalho e das ocupações/profissões nos dias de hoje.

**2. Impactos das novas tecnologias sobre os mundos do trabalho**

As transformações geopolíticas provocadas pela reordenação da economia em nível mundial teve reflexos e ecos não só no mundo do trabalho, mas em todas as esferas da sociedade - ambiental, social, cultural e politica.

Quanto ao trabalho, como atividade social foi - e está sendo - qualitativamente afetado por uma série de fatores: desequilibro entre a demanda e oferta de trabalho, causada pelo progresso tecnológico, reorganização da produção industrial e dos serviços (deslocamento entre os setores), globalização, concentração da riqueza nas mãos de poucos. Alguns desses processos são irreversíveis e tenderão a se manter num futuro próximo. Contudo, foram diversificados, como afirma Castells,

> *o processo de reestruturação capitalista deixou marcas decisivas nas formas e nos resultados da introdução das tecnologias da informação no processo do trabalho. Os meios e formas dessa reestruturação foram diversos, dependendo da capacidade tecnológica, cultura política e tradições ligadas ao trabalho em cada país. Assim o novo paradigma informacional do trabalho e mão de obra, não é um modelo simples, mas uma colcha confusa, tecida pela interação histórica entre transformação*



Livro2.indd 169 30/05/18 10:19

> *tecnológica, politicas de relações industriais e ação conflituosa (devida à capacidade de organização e luta dos trabalhadores de cada país – grifos nossos)* (CASTELLS, 1999: 262).

Pesquisadores, cientistas e economistas, como Castells (1999) e De Masi (2017), efetuaram estudos longitudinais e comparativos, tentando analisar as características das economias capitalistas informacionais e globalizadas e fazer alguns prognósticos sobre o futuro do trabalho. Tais estudos embora identifiquem algumas tendências comuns em relação aos impactos das novas tecnologias no âmbito do trabalho, são também muito cautos em afirmar que "existe uma variação histórica muito grande de modelos e efeitos, dependendo das instituições, da cultura e dos ambientes políticos, próprios de cada pais/nação" (CASTELLS, 1999: 224). Nesse sentido não é possível fazer generalizações sem diferenciar a composição interna do emprego nos diferentes setores econômicos (agricultura, indústria, serviços) e examinar a evolução diferencial da estrutura ocupacional e do emprego em cada um dos países, considerando-se a diversidade cultural/institucional/política de cada uma das sociedades singulares. Apesar das diferenças, é possível apontar algumas tendências gerais e/ou processos que tendem a se universalizar.

**2.1. Quanto ao emprego e às ocupações, tais estudos apontam:**

a) diminuição do emprego industrial e o aumento de empregos no setor de serviços, embora haja diferenças importantes entre os países;

b) crescimento da diversificação do setor de serviços como fonte de emprego;

c) elevação do emprego para administradores, profissionais especializados, knowledge workwers (artistas, pesquisadores, professores, manager intermediários) e técnicos;

d) formação de um proletariado de escritório, composto de funcionários administrativos e de vendas;

e) relativa estabilidade de uma parcela substancial do emprego no comércio varejista;

f) os novos trabalhos serão principalmente ligados a investimentos de infraestrutura, aos investimentos das multinacionais, para a requalificação de residências e edifícios, construção civil, às startup sociais e às manufaturas voltadas para a exportação.

g) conservação do trabalho artesanal de qualidade, como campo de atividade para a adoção de novas tecnologias, em especial com a impressora 3D.

O emprego das novas tecnologias propiciará o desaparecimento de algumas ocupações, tais como operários genéricos (sem qualificação especifica, que efetuam trabalhos rotineiros e mecânicos): carteiros, telefonistas, bancários, gráficos, jornalistas da imprensa escrita e a criação de novas novos empregos e ocupações. Os "new jobs" estarão concentrados em boa parte nos novos conceitos de serviços às pessoas e às novas tendências de consumo eco-sustentável, na qualidade de vida, requalificação/eficiência energética, problemas ambientais (controle da qualidade do ar, da água, dos alimentos e remédios) agricultura biológica e na assistência social às pessoas, na saúde, na gestão de processos e decisões, elaboração de sistemas de segurança etc (DE MASI, 2017: 330).

Assim, haverá, de um lado, uma proliferação de atividades no baixo terciário, atividades essas repetitivas, rotineiras e facilmente descartáveis, e de outro, atividades ricas em conteúdo que simbolizam justamente essa nova fase do capitalismo cognitivo informacional. Essas últimas reuniriam os profissionais hiperespecializados para atuar em organizações produtivas (dos setores aeronáutica, mecatrônica, química, farmacêutica, moda, etc e de serviços (saúde, instrução, justiça, turismo, logística de transportes agroalimentar, *water management* etc..) (DE MASI, 2017: 357).

**2.2. Quanto aos níveis de ocupação x desemprego**

As inovações tecnológicas são responsáveis pelo desemprego tecnológico, à medida que propiciam a substituição do trabalho humano pelas máquinas, ainda que possibilitem a criação de *new jobs.* Contudo, as pesquisas têm demostrado que, numericamente, não atingem níveis exponenciais de crescimento de modo a incorporar a grande maioria dos



Livro2.indd 170 30/05/18 10:19

jovens, mesmo daqueles que possuem um alto nível de escolaridade, haja vista os índices de desemprego de jovens egressos das universidades.

Além disso, os setores que introduzem novas tecnologias empregarão um número cada vez menor de trabalhadores, com altos níveis de instrução formal, criativos, dinâmicos: "empregos estão sendo extintos e novos estão sendo criados, mas a relação quantitativa e qualitativa entre as perdas e ganhos varia entre as empresas, industrias, setores regiões e países em função da completividade, estratégias empresarias, politicas governamentais, ambientes institucionais e a posição relativa na economia global" (CASTELLS, 1999: 284).

Embora não seja a regra, o progresso tecnológico e a produtividade do trabalho crescem em velocidade exponencial. Estima-se que nos próximos 10 anos o reconhecimento vocal, as nanotecnologias e a robótica, causarão um "joblessgrowth" que redundará na perda de 60% dos atuais postos de trabalho (PISTONO, 2013: 35). O desequilíbrio entre a demanda e oferta de emprego, comportará um desastroso desbalanceamento entre as taxas de ocupação e desemprego, que afetará principalmente determinados segmentos da população: jovens, mulheres e imigrantes (STANDING, 2011).

Paralelamente a esse diagnóstico pouco animador sobre as taxas de ocupabilidade/desemprego, há autores, tais como Harvey (2009), Castells (1999) e Rifkin (1995) que sublinham o processo de polarização na escala das ocupações. Aumentará a diferenciação salarial, dos ritmos e tempos de trabalho entre aqueles que estarão no topo da pirâmide ocupacional, e os que estão na base da pirâmide.

**2.3. Quanto à tipologia de trabalho**

A substituição de empregos estáveis por empregos temporários tem sido responsável por consequências pouco previsíveis sobre os salários, os níveis de ocupação, sobre a renda proveniente do trabalho, sobre o tempo de trabalho e não trabalho, contratos de trabalho. De qualquer modo, de acordo com Castells, o emprego "normal", ou seja, aquele de turno integral, com contrato de trabalho bem definido e com perspectivas de permanência futura, tende a diminuir sensivelmente. Assim, progressivamente haverá um aumento do trabalho assalariado por tempo indeterminado, pelo trabalho temporário, por conta própria, ou por projetos. Tende a aumentar o trabalho temporário, a título precário, eventual e mal remunerado, como ressalta Standing (2011):

> *No paradigma informacional os tipos de emprego mudam em quantidade e qualidade e na natureza do trabalho realizado. Assim, como o novo sistema produtivo requer uma nova força de trabalho e os indivíduos e grupos incapazes de adquirir conhecimentos informacionais poderiam ser excluídos do trabalho e ou rebaixados. Além disso, como a economia internacional é uma economia global, o desemprego reinante concentrado em alguns segmentos da população (por exemplo jovens mulheres e imigrantes e em algumas regiões) poderá tornar-se uma ameaça se a concorrência global for irrestrita e se o método de regulação entre capital e trabalho não for modificado. Se as forças da concorrência desenfreada não forem freadas levarão ao desemprego e a estrutura social dual* (CASTELLS, 1999: 284-285.).

A flexibilidade dos processos e dos mercados de trabalho da economia globalizada (empresas em rede) propiciada pelas tecnologias da informação, afeta as relações de produção e trabalho herdadas do industrialismo, introduzindo um novo modelo de trabalho flexível e um novo tipo de trabalhador: a jornada flexível, e a individualização do trabalho no processo de trabalho. As categorias que mais crescem são o trabalho temporário e o trabalho meio expediente (CASTELLS, 1999: 285-286). Em alguns países o trabalho autônomo está ganhando vulto e assumindo altas porcentagens.

Coexistem várias formas de flexibilização: salários, mobilidade geográfica, situação profissional, segurança contratual e desempenho de tarefas. As tecnologias atuais promovem e favorecem tais formas de flexibilidade, mas se não houverem acordos específicos sobre



Livro2.indd 171 30/05/18 10:19

a estabilização de uma ou várias dimensões do trabalho, alerta Castells, o sistema evoluirá para uma flexibilidade generalizada multifacetada em relação a trabalhadores e condições de trabalho (CASTELLS, 1999: 293).

O trabalho temporário tem crescido incrivelmente no mercado do trabalho flexível, na maior parte das situações está associado aos fenômenos da desempego não só tecnológico, mas fruto de processos de reestruturação organizacional e produtiva das novas empresas e a falta de políticas afirmativas em relação ao trabalho. Segundo Standing (2011) em consequência do modelo neoliberal e das politicas econômicas delas derivadas,

> *o modelo de flexibilização do mercado de trabalho tem resultado na criação de um fenômeno global, do trabalhador precário, composto por milhões de indivíduos em todo o mundo, completamente privados de referimentos estáveis e de direitos. Esse bloco de pessoas em sua maioria jovens, mulheres e imigrantes, estão se tornando uma nova "classe social explosiva". O sucesso da agenda mundial neoliberal, assumida em maior ou menos grau, a depender do caso por governos de todas as composições, favoreceu o surgimento desse novo sujeito social e politico* (STANDING, 2011: 13).

**3. A convivência com as tecnologias digitais e informáticas no trabalho e na sociedade**

Vivenciamos como a informática está transformado o mundo através da tele-aprendizagem, tele-trabalho, tele-divertimento, tele-relacionamento e a invasão maciça das tecnologias da informação nas fábricas, escritórios e organizações de serviços, substituindo as atividades de trabalho que podem ser codificadas e que requerem uma sequência programável em tempo real. Com o barateamento dos preços das tecnologias muitas atividades humanas serão potencialmente suscetíveis de automação e, portanto, o trabalho nelas envolvido pode vir a ser dispensável. Isso não quer dizer que prescindam da intervenção dos trabalhadores, da sua capacidade humana de criação, intervenção e de organização social e politica, pelo contrário, tais capacidades tendem a se fazer cada vez mais necessárias. Trabalhadores instruídos, autônomos, com capacidades de planejamento, gestão e decisão. Capacidade para trabalhar em grupos, teams, parece ser uma exigência em qualquer campo/setor profissional. Cada vez mais se requerem habilidades para condividir planos, projetos e o desenvolvimento de ações e coordenar grupos de trabalho. O trabalho em pequenos e grandes grupos constitui a tônica das novas modalidades de trabalho.

Assim, em graus e modalidades diferentes, o trabalho do futuro irá requerer a convivência com a automação mecânica, máquinas sofisticadas de controle numérico, robots, associada à automação digital e ao uso dos novos media e das tecnologias nas diferentes dimensões: hardware, software, *humanware*, *orgware* (4). Diversas categorias de tecnologias em que a máquina cada vez mais fala a linguagem da comunicação interpessoal. Smartfones, tablets, telefones e computadores portáteis, sistemas de comunicação cada vez mais conectados entre si através da Internet estão nos acostumando a uma mediação digital "natural" nas relações da vida quotidiana.

Esses instrumentos invadiram as nossas vidas, estão presentes nos espaços urbanos e domésticos nas relações interpessoais e afetivas, e se tornando com o tempo meios de controle e comunicação presentes em modo crescente nos locais de trabalho imaterial (serviços) e materiais (fábricas). A transversalidade e persuasividade dos instrumentos digitais requerem competências e práticas que se apoiam em processos de alfabetização digital e em competências e destrezas adquiridas através da experiencia pessoal e muito menos da experiência propriamente profissional. O mundo imaterial dos serviços, do conhecimento, da comunicação, dos "media" e o mundo material das "coisas" tendem a intercambiar instrumentos, linguagens e portanto cultura (RIVOLTELLA, 2017).

A cultura digital suplantará a cultura analógica. Contudo, a invasão das tecnologias digitais e sociais não prescindirá do esforço humano de criatividade, estética, ética,



Livro2.indd 172 30/05/18 10:19

colaboração, pensamento crítico e *problem solving*: "as tecnologias da informação e comunicação são ambientes (5) de comunicação, intermediação, e de relações entre pessoas, lugares, objetos e máquinas. Portanto com a introdução dessas tecnologias no interior dos mundos do trabalho, há que levar em consideração a linguagem específica dos media digitais, suas regras, de seu reconhecimento e apropriação que se instaura entre o trabalhador e os instrumentos com os quais interage" (MAGONE & MAZALI, 2016: 107-108).

## Segunda parte

## A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO

Considerando todos os desafios e incertezas apontadas pelos estudiosos e cientistas sociais sobre a segmentação social e a divisão dos trabalhadores em potencialmente empregáveis (maior especialização, maiores oportunidades de acesso à escolarização e formação, acesso às tecnologias mais avançadas de informação e comunicação) versus aqueles com menores oportunidades (baixo nível de escolarização, menos oportunidades de acesso – escola, novas tecnologias etc...), como pensar a relação educação/trabalho, no futuro? Educar para a diferenciação e segmentação ou para a formação de um trabalhador cidadão?

### 1. O caminho e a perspectiva da competitividade da formação na ótica do hiperespecialismo

Essa é sem dúvida a perspectiva em sintonia com a ótica do capitalismo cognitivo, aderente e em sinergia com a ideologia neoliberal.

Até o final dos anos 80, a visão hegemônica predominante, pautava-se no binômio educação escolar básica + técnica (e tecnológica) e tomava como parâmetro a estrutura de cargos, funções e qualificações voltadas para a manutenção da pirâmide ocupacional do emprego formal existente. Visava, principalmente, o desenvolvimento de competências profissionais, relacionadas com as necessidades organizacionais e funcionais do mercado e das empresas/organizações.

Paralelamente à formação escolar, gratuita e oferecida em escolas públicas e privadas, desenvolviam-se outras práticas educativas, capacitação, treinamento, formação em serviço (*on the job*). No modelo taylorista/fordista o *treinamento* é entendido como preparação para desenvolver operações e ações específicas relativas ao posto do trabalho, em se tratando de operador ou trabalhador manual e, para as tarefas de supervisão e gerenciamento, no caso dos encarregados das demais áreas administrativas, de vendas, de direção etc. As transformações nos padrões de produção com a adoção de modelos mais flexíveis contribuíram para ressignificar as práticas de *treinamento* que foram redirecionadas para todos os escalões do quadro de funcionários, desde a produção, supervisão, administração e gerenciamento e para temas e questões relacionadas com o desenvolvimento institucional e com perceptivas das redes construídas pelas grandes corporações multinacionais.

A exclusão de grandes segmentos da população ativa, especialmente jovens, mulheres, imigrantes, ou seja, os grupos e setores sociais que vivem do trabalho e que têm poucas condições de competir para os postos mais altos da hierarquia ocupacional, pelas razões estruturais que já salientamos (introdução de novas tecnologias e flexibilização dos contratos de trabalho) propiciou o surgimento de uma concepção de educação desvinculando a educação profissional do mercado de trabalho: o chamado modelo de "educação por competências" e do conceito de "formação polivalente" e pluri funcional, em que predominam os componentes "Técnico-Científicos", com base na trilogia - informática, linguagens próprias do universo da telemática e robótica. Aliadas às dimensões tecnológicas modernas, a visão de que as iniciativas de empreendedorismo individual e coletivo podem vir a complementar/substituir a falta de empregos formais e criar novas oportunidades de trabalho e renda, ressignificando as relações e o tempo de trabalho. Nesta nova



Livro2.indd 173 30/05/18 10:19

corrente, duas ou mais tendências podem ser notadas: uma nitidamente neoliberal, na ótica da formação de empreendimentos individuais, de natureza capitalista, e outras que poderíamos designar como iniciativas associadas e de cooperação autogestionada.

Na primeira tende-se a reproduzir o modelo de organização-gestão do capital em escala micro, de empresas individuais ágeis, tecnologicamente avançadas, inseridas em nichos de mercado e inseridas no mercado de produção de bens e serviços. Na segunda linha, ainda que o mercado não desapareça, a ênfase passa a ser a necessidade de articulação, associação para sobreviver no mercado de trabalho, através da geração de bens e serviços. Neste campo, nota-se a criação de vários modelos para reunir em um mesmo local de trabalho de profissionais liberais e ou trabalhadores autônomos para a produção de bens e prestação de serviços de natureza variada.

O sistema de trabalho denominado *coworkings* (6) reúne num mesmo espaço profissionais de diferentes instituições e de áreas diferentes tendo como foco a codivisão espacial do trabalho. Trata-se de um formato no qual diversas empresas, coletivos ou profissionais liberais dividem um mesmo espaço, buscando primordialmente a partilha dos gastos com o local de instalação. Visando à ocupação de um espaço comum, o *coworking* abre diversas possibilidades de proximidade para esses trabalhadores, que provavelmente se encontrariam dispersos e isolados uns em relação aos outros .

Há também experiências de empreendedorismo social (7) em que a forma organizativa se orienta para as necessidades dos setores de grupos com necessidades especiais, marginalizados, excluídos do mercado de consumo ou orientados para serviços de conservação e manutenção do ambiente. Organizativamente, estes últimos, tendem a escolher modelos de gestão mais coletivos, menos hierárquicos e mais democráticos.

A primeira orientação, filia-se a uma versão modernizante e inovadora, ainda que marginal dos grandes empreendimentos e negócios das grandes empresas capitalistas. O segundo grupo tende a se alinhar, em alguns casos, com a visão colaborativa de trabalho, associando a perspectiva individual a momentos de intercâmbio coletivo, embora pautados nos cânones do trabalho flexível do novo paradigma das sociedades tecnológicas e informatizadas.

## 2. Problematizando e refletindo sobre perspectivas

Considerando o caráter excludente da expansão do atual modelo de mundialização do capital, que tem reduzido as oportunidades de emprego estável e gerado o aumento do desemprego (tanto no que se refere aos índices gerais, mas, especialmente, os índices de desemprego nas faixas vulneráveis), que propostas alternativas se poderiam contrapôr à orientação hegemônica? Pensando no futuro da humanidade e do planeta que propostas formativas orientadas para o trabalho, que outras propostas formativas poderiam ser enunciadas? Se não se optar por uma perspectiva educacional que sintonize com os interesses do capital, privilegiando a formação como instrumento de competição, de excelência profissional para os que vão vingar no mercado, como argumentar em favor de outra perspectiva mais inclusiva que vá na direção dos interesses e necessidades daqueles/as que vivem do trabalho? Isso implica o reconhecimento de que os sujeitos que vivem do trabalho, constituem uma força social capaz de promover mudanças e transformações na sociedade e que uma educação escolar de qualidade que espelhe sua cultura e sua história, seja de vital importância para fortalecer processos de emancipação social.

Como pensá-la numa perspectiva que, ao mesmo tempo, valorize o trabalho como fonte de profissionalização, de produção de conhecimentos, de sociabilidade, de realização pessoal e coletiva e de emancipação e transformação social? Partindo da centralidade do trabalho, como atividade social e criativa, como equacionar a relação trabalho/educação, em uma perspectiva, que valorizando-o, possa servir de meio para a criação de novas formas de trabalho, de relação com as novas tecnologias sociais e para a construção do bem viver ? Ou seja, uma educação vista como um direito e que crie novos aportes para o bem viver e a construção de oportunidades para todos aquele que vivem do trabalho.



Livro2.indd 174 30/05/18 10:19

### 3. Parâmetros inclusivos para uma educação do futuro, tendo o trabalho como centralidade

Partindo do pressuposto da centralidade e da importância do trabalho como atividade humana e que a cultura digital e o ciberespaço tendem a se hegemonizar no mundo do trabalho e na vida cotidiana dos cidadãos, que desafios essas perspectivas trazem para a educação? Com enfrentar o avanço da automação e das tecnologias digitais e trabalhar numa perspectiva emancipatória e critica de educação?

Partindo do presente e projetando um futuro em que as tecnologias da informação e comunicação estão/estarão interferindo e mediando os processos informacionais e comunicativos entre os seres humanos, irreversíveis - no modo de produzir, construir e disseminar as inovações científicas, conhecimentos e ideologias - como pensar as questões relativas à educação escolar e os demais espaços coletivos de aprendizagem e socialização dos jovens e adultos trabalhadores?

Enfim, o avanço das novas tecnologias está transformando as relações sociais entre as pessoas e criando um outro padrão civilizatório, um novo sistema de representações sociais e culturais, gerando uma outra *cultura de trabalho*. Em vista disso, como pensar a educação para aqueles que vivem do trabalho, tomando como paradigmas a inclusão social, a consciência crítica, a construção de direitos, da democracia e da cidadania planetária?

Quais são as ideias força, que gostaríamos de projetar para o futuro resgatando alguns dos ensinamentos que nos foram legados por autores como Gramsci, Morin, Freire, entre outros, que constituem referências para uma visão emancipatória e humanizante de educação integral dos futuros trabalhadores?

### 4. O resgate do trabalho como princípio educativo

Do ponto de vista ontológico o trabalho é concebido como uma forma de ação propriamente humana, por meio da qual os homens agem sobre a natureza, transformando-a e recriando suas condições materiais, sociais e culturais de existência.

> *Atividade consciente e útil por meio da qual ele modifica objetos que estão no meio em que vive visando satisfazer suas necessidades. Adaptação destes objetos à existência especificamente humana, que define a atitude dos indivíduos para com a natureza, determina relações sociais e condiciona a atitude do ser humano para com outros seres humanos. Exige ajustes individuais às necessidades coletivas e atitudes para consigo próprio. Este intercâmbio com a natureza levou à separação do ser humano do reino animal, ao aprendizado da confecção de instrumentos, ao desenvolvimento da capacidade de aprender e produzir conhecimentos, ao despertar de faculdades tipicamente humanas, ao desenvolvimento pessoal e social, à constituição do indivíduo como humano e social. Aí está a dimensão ontológica do trabalho (poder de originar as características humanas do ser) e seu princípio educativo* (MARTINI, 1997: 173).

O trabalho, como atividade é uma práxis social concreta e historicamente determinada, que constitui, em nível epistemológico, numa relação dialética entre sujeito/objeto. A partir da reação que tenho ao meio (natural e cultural), a meu ambiente, vou construindo as minhas próprias formas de pensar, de emocionar e de fazer; vou construindo minha natureza humana ou me desumanizando. "Ninguém nasce feito", dizia Freire. É experimentado-nos no mundo que nós nos fazemos. "Na verdade, não é possível separar o que há em mim, de profissional, do que venho sendo como homem, das minhas experiências de menino, de jovem, dos meus desejos, dos meus sonhos, com o meu bem-querer ao mundo ou seu desamor à vida" (FREIRE, 1997: 81-82). Trabalhar significa transformar-se a si mesmo pelo trabalho e aprender com e durante a atividade profissional. Por isso, durante o encontro entre o sujeito e o trabalho, "é impossível postular que quem trabalha possa escapar sem



Livro2.indd 175 30/05/18 10:19

cessar ao conhecimento do trabalho, portanto é impossível dizer que quem trabalha não seja também ao mesmo tempo produtor de conhecimento" (MARTINI, 1997: 173).

Sendo assim, a construção da profissionalidade dos trabalhadores (qualquer que seja o seu nível de especialização) engloba itinerários e percursos complexos cuja apreensão depende das realidades (contextos) nas quais elas se desenvolvem e da história de vida de cada sujeito trabalhador. Os contextos de vida e de trabalho representam os lugares da experiência e de saberes não estruturados, absorvidos e reconstruídos de modo não linear e ativo pelos indivíduos, resultando de uma complexa combinação entre conhecimentos estruturados (escolares e/ou acadêmicos) e a experiência vivida.

Se o trabalho constitui um campo de experiência para o sujeito, é também entendido como uma ocasião para desenvolver um *savoir-faire*, para a aquisição de técnicas, conhecimentos, habilidades relativas ao desempenho de certas tarefas, ou seja, de meios de ação sobre o real, o próprio trabalho constitui em si, um espaço de autoconstrução, desenvolvimento e formação pessoal e profissional. Assim, as atividades de trabalho possibilitam a construção de saberes "de experiência feitos", na expressão de Freire.

Essa concepção do trabalho como processo de construção de quem trabalha, constitui a matriz para a ideia do "trabalho como principio educativo", pois requer um movimento dialético entre o pensar e o atuar. Por mais mecânico e degradado que seja o trabalho, ou seja, por um mínimo de atividade criativa e reflexiva que este exija, o trabalho como vimos, também propicia a produção de bens culturais e intelectuais. Nesse sentido, mostra-se como uma instância e um processo formativo. Processo constituído de momentos/percursos de ensino-aprendizagem que permitam ao individuo, apropriar-se de conhecimentos teóricos e operacionais, desenvolver habilidades, destrezas, competências relativas ao exercício de uma atividade de trabalho.

O aprendizado profissional pode ser adquirido informalmente por meio da experiência ou, formalmente, mediante intervenções educacionais sistemáticas, ou seja, através da inserção em percursos de escolarização que vão desde o nível básico até o universitário. Contudo, a construção da profissionalidade não se limita à escola. Inclui percursos de formação e aprendizagem que se dão fora da escola.

> *São aprendizagens oriundas de uma socialização que provem das experiências de escolarização, formação sistemática (através de cursos e ou atividades formativas) pela imersão e convivência com os companheiros de trabalho, entre aprendizes e trabalhadores mais experientes, ou de situações de intercâmbio entre iguais, onde se aprende a assimilar rotinas e praticas de trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores que compõem a cultura da profissão, da categoria profissional ou mesmo da cultura organizacional da empresa. A troca com os pares inclui os saberes provenientes de experiências sociais partilhadas de cunho organizativo com a ótica classista, social e cultural de gênero, etnia, etc. de participação em movimentos* (TARDIF & RAYMOND, 2000).

Espaços de intercâmbio e confronto de ideias, valores, saberes derivados de rotinas de trabalho, mas também dos enfrentamentos e conflitos vivenciados no quotidiano e que são a expressão da existência de mecanismos de dominação e espoliação, resistência e luta.

Contudo, reconhecer que o ato de trabalho encarna essa potencialidade não significa dizer que essa possibilidade se efetive concretamente nas condições de trabalho regidas pelo capital, daí a importância de se pensar, politicamente em projetos educativos que superem a "pedagogia do capital" e das "competências para a empregabilidade", garantindo um percurso educacional e de formação profissional que se baseie em outra lógica, qual seja: articular o mundo do trabalho, com a socialização da cultura, entendida como conjunto de bens produzidos historicamente no mundo da ciência, tecnologia, das artes e da política. Em outras palavras, é preciso privilegiar propostas e projetos educativos que resgatem as várias dimensões da educação integral do trabalhador como pessoa e ser social e político.



Livro2.indd 176 30/05/18 10:19

## 5. Uma educação integral (8), libertadora e crítica voltada para o exercício do trabalho e da cidadania

Na atualidade, não há quem questione a importância e o direito a uma educação escolar básica de qualidade que deve anteceder, e sobre a qual se deve apoiar, uma educação voltada para o trabalho.

Uma educação escolar publica de qualidade que propicie uma formação técnico-humanista integrada, orientada para as varias dimensões do humano: psico afetiva, cognitiva, sociocultural (incluindo a dimensão científico-tecnológica) e política. Uma formação humana, em que se busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação holística para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país e a um planeta. Uma educação capaz de construir o processo de tornar-se cidadãos, um processo voltado para a formação de sujeitos sociais participantes do exercício e usufruto do trabalho, da geração e uso dos conhecimentos e do exercício da responsabilidade e capacidade como cidadãos de "serem dirigentes e controlar quem dirige" na acepção gramsciana: "é preciso formar os jovens operários para pensar, estudar, dirigir e controlar quem dirige" (GRAMSCI, 1978).

Uma educação orientada para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho, transformando a natureza em função das necessidades coletivas da humanidade e, ao mesmo tempo, cuidar de sua preservação em face das necessidades dos demais seres humanos e das gerações futuras.

Uma educação inclusiva que considera os conhecimentos científicos e as novas tecnologias como suporte para o avanço da democratização das relações sociais, políticas e, ao mesmo tempo, a serviço do bens coletivos e sociais. Uma educação que propicie, como ressalta Freire (2000), uma compreensão crítica da tecnologia, necessariamente submetida ao crivo político e a vigilância ética.

## 6. Uma educação que tome o trabalho como princípio educativo e a intervenção social como princípio pedagógico

Como já ressaltamos, é imperativo pensar o trabalho como princípio educativo, não apenas o trabalho como um fim, mas como portador de um conjunto de significados: filosófico, sociológico, econômico político, prático e pedagógico. Tal perspectiva politico epistemologia, implica que cada trabalhador e trabalhadora deve conhecer o mais amplamente possível a história do trabalho, dos processos de trabalho, das ciências, das tecnologias e sua contextualização social, cultural e política.

Isso implico, no âmbito escolar, construir propostas curriculares e metodológicas que visem a garantir a integração entre o planejamento e a execução, com o objetivo de eliminar a separação entre trabalho manual e intelectual, situar os processos de trabalho e as relações sociais no trabalho no tempo (história) e no espaço (território), compreender o mundo do trabalho em geral e os aspectos relacionados com ocupações específicas e apropriar-se de métodos, instrumentos e tecnologias atinentes às diferentes ocupações.

Outro eixo fundamental decorrente da perspectiva epistemológica dialética, na construção de conhecimentos e saberes tem a ver com a relação teoria e prática, no sentido de práxis pedagógica. O conhecimento teórico só se torna social e politicamente significativo se for orientado para ação coletiva, que vise transformar a realidade.

Além disso, é fundamental que essa (re)produção de conhecimento orientada por um sentido ético, ou seja, compromissado com a produção de conhecimentos, saberes, bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições da vida coletiva e não apenas produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e privilegiar o lucro: "de uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como do lucro, a do mercado" (FREIRE, 2000: 102).



Livro2.indd 177 30/05/18 10:19

No âmbito da educação escolar são significativas as experiências e práticas que procuram adotar esses princípios para organização dos currículos e a construção de uma estratégia metodológica que integre, de modo articulado e dinâmico a formação inicial, alicerçada nas humanidades, artes e ciências, com uma formação voltada para o exercício do trabalho, nos diferentes oficios , ocupações e profissões. Tais experiências, notadamente desenvolvidas no Brasil e outros países da América Latina, têm propiciado o desenvolvimento de projetos educativos inspirados nas práticas educativas dos movimentos sociais, tentando adequar diferentes projetos pedagógicos e estratégias curriculares (currículos integrados, modulares, baseados na pedagogia da alternância), com um duplo objetivo: a) garantir o acesso aos excluídos da escola a possibilidade de completar/prosseguir os estudos, dentro da hierarquia do sistema escolar; b) garantir a possibilidade de construção de um itinerário formativo profissionalizante, para os trabalhadores desempregados, visando sua reinserção no mundo do trabalho.

Esses projetos e experiências, tomam o trabalho como princípio educativo e a intervenção social como estratégia pedagógica para promover a relação teoria/pratica e a participação cidadã para incentivar práticas e ações de cidadania, ao nível social local (escola comunidade/escola-bairro). A intervenção social como princípio e ferramenta pedagógica mobiliza professores e estudantes para prestação de serviços à comunidade imediata e/ou no território onde a unidade escolar se insere, em um tipo de "estágio social". Metodologicamente tal estratégia visa além de garantir uma conectividade com a realidade na qual está inserida a escola, propiciar a experimentação de projetos, procedimentos elaborados conceitualmente, no âmbito das diferentes disciplinas curriculares. Na perspectiva de intervenção-ação, propiciam a estudantes, professores a possibilidade de realizar ações cidadãs e ao mesmo tempo avaliar a efetividade das aprendizagens propiciadas. Além das ações de participação cidadã, prevê-se também estágios individuais articulados com ações de orientação profissional. No caso das populações adultas que já possuem um histórico de experiências de trabalho, estão previstas ações de certificação de saberes e competências adquiridas no âmbito de sua trajetória de vida e de trabalho (9).

No que diz respeito especificamente a formação técnico-científico-profissional as propostas inovadoras tentam garantir os conhecimentos gerais e específicos necessários à formação de qualquer trabalhador/trabalhadora (jovem ou adulto).

Eis alguns *exemplos de modelos conceituais* elaborados com o propósito de garantir uma formação integrada, integradora e contextualizada na construção de currículos escolares de educação técnica e profissional.

**6.1. Currículo integral e integrado**. Um deles foi desenvolvido no projeto de educação técnico profissional do sistema público de ensino do Estado da Bahia, (Brasil – 2008/2017), em que o "curriculum integral e integrado" tomou o trabalho como princípio educativo, articulando a formação básica à técnica geral.

> *Da formação técnica geral, fazem parte um "conjunto de conhecimentos de caráter sócio-técnico relativos ao trabalho, que perpassam todas as ocupações e que são necessários a qualquer tipo de inserção no mundo do trabalho (assalariado, de forma autônoma ou por meio da economia solidária). Um conjunto de conhecimentos que podem ser utilizados em qualquer tipo de trabalho ou servir de referência para diferentes atividades profissionais. Aborda, dentre outros, temas como planejamento, programação, avaliação e controle, importantes na organização do trabalho e da produção. A formação técnica geral é utilizada nos currículos integrados (10) como conhecimentos ponte entre a formação geral e a formação específica, que pode ser na forma de arcos ocupacionais (11). Deste modo, a formação técnica geral também é uma estratégia metodológica voltada tanto para a integração de conhecimentos no currículo, quanto para uma abordagem e/ou introdução ao mundo do trabalho. Isto é feito partindo dos elementos mais gerais, presentes*



Livro2.indd 178 30/05/18 10:19

> *em todos os processos de trabalho e têm como resultado uma maior compreensão, por parte do aluno trabalhador, da multidimensionalidade do trabalho e da área profissional em estu*do (LIMA, 2007).

Quanto aos *conteúdos*, eles envolvem temas transversais a várias disciplinas curriculares, que podem ser desenvolvidas de modo interdisciplinar, ora como temas transversais ora como propostas de projetos de intervenção social e/ou estágio escolar. Eles abrangem *Organização do processo do trabalho* aplicado a todos os eixos tecnológicos) (12), a *Organização social do trabalho*, o que remete à formação política dos trabalhadores e inclui informações sobre o sistema público de emprego, associativismo, cooperativismo, empreendedorismo - numa perspectiva coletiva e social - e economia solidária. Entre os temas transversais destaca-se, ainda, *Ética e Direitos do do Trabalho* - que remete também a formação política dos trabalhadores e inclui as discussões sobre diversidade e inclusão; *Iniciação à pesquisa científica* - que retoma a iniciação científica no ensino médio, com foco na tecnologia social; *Saúde, Segurança e Meio Ambiente* - com foco na prevenção e na proteção coletiva contra acidentes, doenças profissionais e danos ambientais, enquanto direito e *Inclusão Digital*, garantindo o aprendizado das ferramentas básicas da informática, seu uso e aplicação nos diferentes áreas e campos profissionais (LIMA, 2007).

**6.2. Núcleos politécnicos comuns**. Outra inovação curricular, constitui a proposta de construção de *Núcleos Politécnicos Comuns* (13). Comuns como partes integrantes da estrutura curricular dos eixos tecnológicos nos cursos de educação profissional e tecnológica de nível médio.

> *A noção de núcleo politécnico comum foi introduzida pela legislação sobre eixo tecnológico com a perspectiva de ser um componente curricular transversal, e não uma disciplina, o que significa dizer que os conteúdos desse núcleo também podem ser interpretados na sua função de eixo estruturador. Ela pode favorecer a adoção de modelos pedagógicos integradores de conteúdos e a formação do aluno na perspectiva de facilitar-lhe a transferência de aprendizagens, tendo um significado especialmente importante no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras de ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica de nível médio. Trata-se de um recurso importante para o desenvolvimento do sentido crítico e compreensivo da cultura tecnológica, da criatividade e da capacidade de comunicação de ideia*s (MACHADO, 2010: 104).

O *Núcleo Politécnico Comum* pode incluir as bases científicas gerais, os princípios científicos que estão subjacentes às técnicas, as metodologias de caráter geral e de nível básico, as interações com instrumentos de uso generalizado, as tecnologias de organização, de higiene e segurança no trabalho, de sistemas de proteção e segurança, de ergonomia no trabalho etc. bem como noções básicas que respondam às necessidades comuns sobre como se orientar no sistema da produção social e a ética sobre as relações entre tecnologia e sociedade. Como ressalta Lucília Regina de Souza Machado (2010:104), "é importante registrar que há nexos entre a proposta de núcleo politécnico comum e a expectativa de que a adoção do critério organizacional baseado em eixo tecnológico favoreça a prática da interdisciplinaridade. Isto aponta para o reconhecimento da necessidade de uma educação profissional e tecnológica integradora de conhecimentos e experiências, que favoreça a construção do pensamento tecnológico e a capacidade de intervir em situações concretas".

Na mesma lógica que a proposta anterior observa-se a intencionalidade de proporcionar a apropriação dos conhecimentos técnico/tecnológico a partir das dimensões de complexidade, interdisciplinaridade, conectividade, intersetorialidade, vinculação entre teoria-prática e com as temáticas da cultura e do desenvolvimento local.

Finalmente, gostaria de tecer algumas considerações sobre a educação e as novas tecnologias.



Livro2.indd 179 30/05/18 10:19

## Terceira parte

## A EDUCAÇÃO E AS NOVAS TECNOLOGIAS

As inovações tecnológicas hegemônicas mais difundidas e veiculadas no âmbito dos mundos do trabalho e das profissões, costumam valorizar as chamadas tecnologias de ponta, em geral referem-se a tecnologia funcional Das grandes organizações/ corporações capitalistas.

Uma abordagem educacional crítica das tecnologias requer não somente uma reflexão em relação às formas de sua apropriação, mas também sobre as possibilidades de revertê-las a partir de uma outra concepção de sistema societário, ou, pelo menos, uma reconversão em função do bem estar coletivo e comum. Significa redirecioná-las, como afirma Feenberg (2002), com a intenção de *ampliar a participação democrática no processo de trabalho, atentar para as variáveis ambientais e critérios de saúde no trabalho, no impacto da técnica na saúde dos consumidores e o desenvolvimento das potencialidades intelectuais dos trabalhadores.*

### 1. A diferença conceitual e ideológica das tecnologias convencionais x tecnologias sociais

Uma perspectiva de educação que propicie uma visão crítica e desmistificadora das novas tecnologias convencionais e hegemônicas deve adotar uma abordagem critica que incorpore o entendimento mais amplo da tecnologia a partir de outra noção de racionalização, fundada na compreensão do papel que ela exerce nos contextos humanos. Trata-se de uma maneira de interpretar as demandas contemporâneas por tecnologias ambientalmente sustentáveis, aplicações da tecnologia médica, etc., que respeitem a liberdade e a dignidade humana, métodos de produção que protejam a saúde dos trabalhadores e ofereçam perspectivas de desenvolvimento das suas capacidades e habilidades.

Autores críticos em relação às tecnologias convencionais destacam o papel não neutro da ciência e da tecnologia e da possibilidade de repensá-las como meios para a construção de novas formas de gestão e organização do trabalho e apropriação do excedente criado em projetos e experiências alternativas de organização e gestão do trabalho, através de cooperativas e do trabalho associado.

Segundo Roberto Dagnino (2009), a tecnologia convencional (TC) "pode ser definida a partir de um conjunto de características - relativas a seus efeitos sobre o trabalho, à sua escala de produção ótima, aos seus efeitos sobre o meio ambiente, às características dos insumos utilizados na produção, ao ritmo da produção, ao tipo de controle exercido sobre os trabalhadores, etc. - que a distingue da tecnologia social". Para ele, a TC é poupadora de mão de obra, além de ser *segmentada*, "não permitindo que o produtor direto exerça controle sobre a produção", *alienante*, "pois suprime a criatividade do produtor direto, *hierarquizada*, "pois exige que haja a posse privada dos meios de produção e o controle sobre o trabalho". O objetivo principal da TC é "maximizar a produtividade para acumular capital".

Estudiosos latino-americanos e autores críticos das visões hegemônicas têm construído um referencial critico dessas tecnologias e proposto o que denominam de *Tecnologias Sociais*.

> *A Tecnologia social tem, como um de seus objetivos, justamente reverter essa tendência colocada pela tecnologia capitalista convencional. A Tecnologia social, em contraposição, reuniria características como: 1) ser adaptada a pequenos produtores e consumidores de baixo poder econômico; 2) não promover o tipo de controle capitalista, segmentar, hierarquizar e dominar os trabalhadores; 3) ser orientada para a satisfação das necessidades humanas (produção de valores de uso - "o mundo não é uma mercadoria, tal como nos informa o lema do Fórum Social Mundial); 4) incentivar o potencial e a criatividade do produtor direto e dos usuários;*



Livro2.indd 180 30/05/18 10:19

> *5) ser capaz de viabilizar economicamente empreendimentos como cooperativas populares, assentamentos de reforma agrária, a agricultura familiar e pequenas empresas* (DAGNINO, 2009).

A Tecnologia social, imbricada na realidade das sociedades locais,- aponta para a produção coletiva e não mercadológica.

Assim, a abordagem das tecnologias, em uma perspectiva educativa critico social como diriam Freire e Giroux não importa somente destacar as características técnico-científicas dos diferentes sistemas, mas de suas dimensões socioculturais e politicas, problematizando-as, refletindo sobre questões do tipo: Para que servem? Que uso está sendo dado? Quem está se beneficiando? Implicam numa ampliação do conhecimento dos trabalhadores ? Que efeitos estão tendo na divisão técnica do trabalho e nas formas de gestão? Supõe a fertilização de tecnologias antigas com conhecimentos e componentes novos? Que tipos de reflexos/contribuição trazem para os processos de gestão democrática?

Por outro lado, se coerentes com o que vimos afirmando, que o trabalho como prática social é ambiente para a construção de conhecimentos e saberes, experiências, oriundos de processos de aprendizagem heterogêneos e múltiplos, em que os trabalhadores são produtores de conhecimentos, quando se fala na apropriação e (re)invenção das tecnologias há que se reconhecer e legitimar os saberes de experiência feitos preexistentes, articulando-os com os novos conhecimentos e habilidades técnico-científicas necessárias ao exercício do trabalho.

Desta feita, emergem algumas *indagações*: Que pontes e mediações podem e devem ser pensadas para incorporar conhecimentos e tecnologias acumuladas e pertencentes ao *background* dos diversos trabalhadores portadores de saberes e culturas diferentes, quer seja da culturas analógicas e digitais? Que diálogo geracional deve-se estabelecer entre os sujeitos portadores de culturas e saberes diversos dos mesmos campos profissionais? O que deve ser incorporado e integrado dessas culturas para que as inovações não desmantelem e cancelem conhecimentos e saberes experienciais que possam ter uma validade teórico-prática para garantir ao mesmo tempo o processo de renovação/manutenção de elementos estruturantes e essenciais das diferentes culturas dos diferentes oficios e profissões? Além de valorizar as diferentes aportes dos trabalhadores como pessoas e sujeitos, como fazer com que as inovações tecnológicas sejam um remix de tradição reinventada e renovada, valorizando assim o aporte das diferentes culturas e tradições a cerca dos produtos, tecnologias e processos do trabalho?

Estas e outras questões nos parecem pertinentes quando se pensa numa perspectiva educacional emancipatória e em políticas inclusivas para o trabalho. Nesse sentido, parece-nos, conceitual e politicamente importante, reconectá-los a partir de outra lógica estabelecendo relações e conexões entre conhecimentos científico-tecnológicos e saberes experienciais individuais e coletivos (expressão de tradições e culturas diferentes).

## 2. As novas tecnologias da comunicação e a educação de trabalhadores-cidadãos

Enfim, não há que se deixar de considerar a importância e a invasão dos meios de comunicação – os medias através da internet e seus aplicativos, não só nos ambientes de trabalho mas nos espaços e instituições educacionais.

Nos últimos 20 anos, os diversos espaços urbanos e muitos aspectos da nossa vida cotidiana, têm sido invadidos por *displays* elétrico-eletrônicos que povoam espaços e serviços públicos – o uso de cartões eletrônicos, de tabelas eletrônicas nos aeroportos, nas estações, nas fachadas dos edifícios. Sem falar na invasão de smartfones, tablets, computadores: "os ambientes em que vivemos são mediatizados, de modo que os media tornaram-se, cada vez mais integrantes naturais, como que fizessem parte integrantes da vida e dos ambientes" (RIVOLTELLA, 2017).

Segundo Kenski (2007:33) o avanço e a combinação das tecnologias de informação e de comunicação gerou o desenvolvimento de tecnologias e ambientes digitais: "em tais



Livro2.indd 181 30/05/18 10:19

ambientes reúnem-se a computação (a informática e suas aplicações), as comunicações (transmissão e recepção de dados, imagens e sons etc.) e os mais diversos tipos, formas e suportes em que estão disponíveis os conteúdos (livros, filmes, fotos, músicas e textos). É possível articular telefones celulares, computadores, televisores, satélites etc e, por eles, fazer circular as mais diferenciadas formas de informação".

Tal rede imensa e complexa de comunicação via WEB possibilita a comunicação simultânea entre pessoas, ultrapassando distâncias e interligando países, pessoas e organizações de maneira permanente para os mais diferentes finalidades: trabalhar, estudar, conversar, trocar experiências, enfim partilhar conhecimentos, informações, experiências em pequenos grupos ou em comunidades virtuais. Graças a essas tecnologias nasce o teletrabalho e o *eLearning*, os sistemas de vídeo-conferências e muitas outras formas de comunicação a distância (RIVOLTELLA, 2017: 23-28).

As tecnologias digitais, através das aplicações conversacionais e de publicação aberta da Web, transportaram-nos para a dimensão virtual da aldeia global de MacLuhan, na qual, informações, conhecimentos, diluem as fronteiras entre a aprendizagem formal e informal e criam novas práticas e atividades culturais, utilizando o potencial das tecnologias digitais para criar, através da WEB as redes de interação social e aprendizagem colaborativa. O desenvolvimento de ambientes virtuais e da difusão do LMS (Learning Management System) e dos CMS (Content Management System), que são definidos como "plataformas de *eLearning* e ambientes interativos em 3D, cria a possibilidade vivenciar situações interativas, que requerem colaboração, participação e cooperação (RIVOLTELLA, 2017: 26-27).

Estamos vivendo num mundo globalizado, no qual os media são sempre mais onipresentes na vida de todos nós: crianças e jovens que fazem parte da geração net (digital), serão cada vez mais ágeis e autônomos no acesso e gestão das informações, uma sociedade adulta cada vez mais defasada no acesso e uso dos media, notadamente aqueles das classes/grupos sociais desfavorecidos, nesse sentido a educação emancipadora também deve se colocar mais esse desafio (14).

Fala-se em inclusão digital e desafios educativos referentes a apropriação e desenvolvimento de uma cultura digital, pois é disso que se trata. A inclusão digital parte da "alfabetização digital", que compreende a aquisição de habilidades técnicas e de linguagem, mas que não se limita a elas. Como afirma, Gomes (s. d.), exige a compreensão crítica dos conhecimentos embutidos no mundo digital. Ler e escrever não é passear por cima das palavras, dizia Paulo Freire, ler é ter a convicção profunda e estética do lido. Aprender a ler significa vincular a aprendizagem e o exercício da palavra à leitura de mundo, sem a dicotomia entre a leitura do texto e do contexto, visando pronunciar o mundo e desvelar a realidade. Com base nesse princípio, a alfabetização digital seria a habilidade para lidar, entender e usar informação em múltiplos formatos em uma extensiva gama de textos digitais apresentados por computadores. O conceito de alfabetização vai além de simplesmente poder ler: é significar o ler, significar é compreender, é dar sentido (FREIRE, 1995: 101).

Essa alfabetização deve ser realizada de modo a desenvolver a capacidade critica em relação às mensagens veiculadas, tanto no que diz respeito à forma quanto ao conteúdo, ou seja, desconstruir as imagens, descobrir as mensagens sub-reptícias, reconstruir através de uma interpretação critica as mensagens veiculadas. A criticidade também implica na desmistificação da absolutização das mensagens e tecnologias, da carga de poder a elas associadas, dos "processos de instituição mítica das significações", designados por Chaui (2010) do mundo audiovisual e informatizado disponibilizado pela cultura do ciberespaço.

Isto porque as tecnologias multimídia são suportadas por poderosas indústrias culturais e apesar de criarem as mais variadas oportunidade de autoeducação e de educação à distância, não só na idade escolar, mas ao longo de toda a vida, tendem a criar processos de homogeneização, massificação e controle ideológico.

A inclusão digital em uma perspectiva de educação integral também requer a capacidade para utilizar a vasta gama de canais e ambientes de aprendizagem disponíveis através da Internet (15). A difusão dos media também comporta um outro desafio para os



Livro2.indd 182 30/05/18 10:19

profissionais da educação e para as instituições de ensino. A apropriação e utilização das tecnologias digitais no plano do ensino e da aprendizagem em geral, requer uma mudança conceitual e das práticas dos atores, profissionais da educação, alunos, seja no âmbito escolar, nos espaços informais de educação. A educação através dos media, desde ao anos 90, vem se estruturando como uma área de ensino e pesquisa, designada de *Media Education*. Incluída no âmbito das ciências da educação e do trabalho educativo, tem como objetivo realizar estudos, reflexões e propor estratégias operacionais através dos uso dos media, como recurso para a condução de práticas educativas em diversos âmbitos sociais (escola, família, empresas, instituições públicas e privadas). Tal área contemplaria: uma linha de ensino-aprendizagem das linguagens e metodologias empregadas pelos media (tradicionais e novos); o desenvolvimento e aplicação dos media no âmbito da didática, do ensino, como instrumentos funcionais aos diferentes modelos de educação presencial e/ou à distância e , finalmente, considerá-la como de estudo e reflexão, enquanto integrante da cultura humana. Nessa nova corrente, há também quem argumente em favor da criação de uma nova figura profissional, designada "*Media Educator*", profissional especializado, com conhecimento das linguagens e metodologias dos media e competências para "usar técnicas de moderação on line, criar e gerenciar grupos das redes on line, coordenar e animar comunidades on line e servir de mediador tecnológico" (RIVOLTELLA, 2017b: 101).

O uso e a difusão dos media, na educação escolar e em geral, constitui um outro grande desafio, pois, também, reflete na formação de educadores e profissionais da educação. Eis outro grande desafio de uma perspectiva educativa emancipatória e inclusiva, pois requer uma mudança também das estratégias de formação profissional para os que trabalham em educação. Compreende, naturalmente, a renovação do pensamento pedagógico e da abertura a novas propostas educativas , evitando a cristalização das representações de conhecimento e o consequente desenvolvimento das formas de resistência à mudança e à introdução de inovações. Um grande esforço coletivo que necessita de um sério investimento nas políticas de formação inicial e continuada de educadores, como trabalhadores.

Não penso ter esgotado o tema que me foi proposto da educação e trabalho no futuro. Concluo, com Freire, quando se refere à alfabetização em televisão: "me aproximei do tema, como mulher que criticamente exercita sua curiosidade e, porque se sabe capaz de fazê-lo e não se sente uma privilegiada singular, reconhece que esta possibilidade, a de pensar criticamente, faz parte da natureza humana (FREIRE, 2000: 109). Como ele, penso que a questão fundamental que se coloca a qualquer um de nós não é a de lutar contra as novas tecnologias digitais e sociais no trabalho, mas de estimular o desenvolvimento da curiosidade, do pensar críticos e da democratização de sua apropriação.

## Notas

(1). O capitalismo cognitivo, também referido como capitalismo cognitivo-cultural ou economia cognitivo-cultural ou, ainda, terceiro capitalismo (entendido como uma fase posterior ao mercantilismo) é um capitalismo industrial teoria centrada nas mudanças socioeconômicas provocadas pelas tecnologias da Internet e da Web2.0, as quais têm transformado o modo de produção e a natureza do trabalho. Nessa fase do capitalismo - correspondente ao trabalho pós-fordista - haveria maior geração de riqueza comparativamente às fases anteriores, e o conhecimento e a informação (competências cognitivas e relacionais) seriam as principais fontes de geração de valor. E integrada pelos setores como a indústria de alta tecnologia, serviços comerciais e financeiros, serviços pessoais os meios de comunicação de massa e a indústria cultural, entre outros. Caracteriza-se pelo uso de tecnologias digitais associado ao trabalho cognitivo e cultural. A teoria do capitalismo cognitivo tem sua origem na França e na Itália, especialmente nos trabalhos de Gilles Deleuze e Felix Guattari (*Capitalismo e Esquizofrenia*), de Michel Foucault (sobre o nascimento do biopoder) e nos conceitos de império e multidão, elaborados por Michael Hardt e Antonio Negri. A esse respeito ver Bouzid Izerrougene *A Economia Política do Cognitivo*, trabalho apresentado no Encontro da Anpec 2006. Revista *Economia*, Maio/Agosto 2008.

(2). Tecnologias digitais que são a referência no cenário da 4ª. Revolução industrial – o MRP (Materials Requeriments Planning) e o MES (Manufacturing Execution System).

(3). Dotados de equipamentos com sensores e softwares preparados para a interpretação de informações obtidas e tomada de decisões de acordo com parâmetros de segurança, produtividade e ciência desejados, as fabricas inteligentes vão se diferenciar no interior do sistema produtivo, em função de quatro princípios básicos: a virtualização



Livro2.indd 183 30/05/18 10:19

das operações; operação com monitoramento e correções em tempo real; descentralização dos ciclos de produção (tornando as fábricas mais modulares e independentes; customização, com a oferta sendo direcionada de acordo com a demanda real dos clientes.

(4). Hardware refere-se às tecnologias de ordem física (equipamentos, máquinas); software, às tecnologias de instrução (procedimentos); *humanware*, às tecnologias interativas (relação entre os sujeitos e destes com os equipamentos); *orgware*, às tecnologias de organização e de gestão.

(5). *Ambientes* - espaços virtuais de aprendizagem que permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos para apresentar informações e facilitar a interação entre pessoas(sincrônica e assincrônica) e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções. A conectividade garante o acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal, em qualquer tempo e lugar, sustentando o desenvolvimento de projetos em colaboração e a coordenação de atividades (KENSKI, 2000: 94-95).

(6). SOARES, Juliana Maria Moreira; SALTORATO, Patricia. *Coworking*, uma forma de organização de trabalho: conceitos e práticas na cidade de São Paulo. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento,* [S.l.], v. 4, n. 2, p. 61-73, dez. 2015. ISSN 2237-826X. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/42337/26968>. Acesso em: 12 jan. 2018: http://dx.doi.org/10.5380/atoz.v4i2.423.

(7). Empreendedorismo social privilegia a inovação e impacto, em detrimento de lucro. O que não significa que ambos os caminhos não possam coexistir, uma vez que projetos com desígnio social que geram receita também se incluem neste gênero de empreitadas. Além disso, algumas características de um empreendedor comercial, como a capacidade de iniciativa, inovação, gestão e mobilização de recursos e o sentido de oportunidade são igualmente indispensáveis num empreendedor social. As parcerias e o trabalho cooperativo, em rede, tornam-se essenciais para a sustentabilidade dos seus empreendimentos.

(8). Como explicita Moacir Gadotti (2009), a educação integral tem como princípios da integralidade (omnilateral, não fragmentada), associado ao conceito de totalidade, como é sustentado por Morin (2000) quando se refere "complexidade" do mundo e dos seres humanos; da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, interculturalidade e trasnculturalidade. Para aprofundar tais conceitos, ver, *Educação Integral no Brasil* (GADOTTI, 2009).

(9). Projeto e metodologia de certificação profissional construído no MTE - Secretaria de Políticas Públicas de Emprego, 2003-2007. A esse respeito ver *Politica de Certificação Profissional* (MANFREDI, 2017). No contexto Europeu vale mencionar o modelo francês -denominado VAE (Validation des acquis de l'éxperience). www.vae.gouv.fr e as metodologias de validação e certificação desenvolvidas na Itália (REGGIO & RIGHETTI, 2013).

(10). A denominação "currículo integrado" tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

(11). *Arcos Ocupacionais* - são agrupamentos de ocupações relacionadas, que possuem base técnica próxima e características complementares. Cada um dos Arcos pode abranger as esferas da produção e da circulação (indústria, comércio, prestação de serviços), garantindo assim uma formação que amplie as possibilidades de inserção ocupacional do aprendiz ao término do programa, seja como assalariado, autônomo ou em atividades da economia solidária. O objetivo principal da utilização da metodologia, considerada uma inovação no que diz respeito à formação adequada a quem inicia sua trajetória profissional, consiste nas possibilidades de vivências práticas dos beneficiários em mais de uma ocupação dentro da mesma organização, enriquecidas pela troca de experiências entre os aprendizes contratados por diferentes empresas. Construção conceitual, usada para construir o material didático do Projeto *ProJovem Trabalhador* (BRASIL, 2003-2015), COOPE, Laboratório Trabalho e Formação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

(12). *Eixos Tecnológicos* – conceito utilizado para fins da classificação de cursos no âmbito da educação tecnológica, aonde eixo significa como que uma linha central, em torno da qual gravitam cursos para a formação de profissionais que referenciam suas atividades num conjunto de tecnologias que guardam similaridade em sua natureza (BRASIL. MEC/SETEC, 2006b). Alguns exemplos: Ambiente e Saúde: Tecnologias associadas à melhoria da qualidade de vida, à preservação e utilização da natureza, ao suporte e à atenção à saúde; Apoio Educacional :Tecnologias de apoio pedagógico e administrativo de instituições educacionais; Controle e Processos Industriais: Tecnologias associadas aos processos mecânicos, eletroeletrônicos e físico-químicos, à gestão da qualidade e produtividade. Gestão e Negócios: Tecnologias associadas à organização da produção e do trabalho, gestão da qualidade, produtividade e competitividade das organizações. Informação e Comunicação: Tecnologias relacionadas à comunicação e processamento de dados e informações. A esse respeito ver MACHADO, Lucília Regina de S. *Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos: linhas críticas*. (Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010).

(13). A *politecnia* diz respeito à recomposição do trabalho fragmentado, à valorização dos saberes não padronizáveis, ao domínio da técnica em nível intelectual, exigindo do trabalhador, principalmente, compreensão teórico-prática das bases das ciências contemporâneas, dos princípios tecnológicos e de organização e gestão do trabalho.

(14). O crescimento e expansão dos media, cria um novo campo de pesquisa e de praticas pedagógicas, designada de *Media Education*. Ver a esse respeito RIVOLTELLA, Pier Cesare (2017).

(15). Possibilidade de acessar cursos on line gratuitos organizados pelas melhores Universidades através de plataformas como MITOpenCourseWare e iTunesU e Kan Academy (htpp://kanacademy.org).



Livro2.indd 184 30/05/18 10:19

## Referências


BAUMAN, Zygmunt, 2016. *Scrivere il futuro*. Roma: Lit Edizioni.

CASTELLS, Manuel, 1999. *Sociedade em rede: a era as in formação: economia, sociedade e cultura*, volume I. São Paulo: Paz e Terra.

CHAUI, Marilena, 2010. *Espaço, tempo e o mundo virtual*. Café Filosófico. São Paulo, TV Cultura, 2 de setembro de 2010. Programa de TV. Disponível em:<http://www.cpflcultura.com.br/site/2011/11/29/espaco-tempo-e-mundo-virtual-a-contracao-do-tempo-e-oespaco-do-espetaculo-%E2%80%93-marilena-chaui-e-olgaria-matos-2/>.

DAGNINO, Roberto, org. 2009. *Tecnologia social: ferramenta para construir outra sociedade*. Campinas, São Paulo: IG/Unicamp.

DE MASI, Domenico, 2017. *Lavoro 2025: Il futuro dell'occupazione (e della disoccupazione)*. Venezia: Marcilio Editori.

DEREYMZ, Jean-William, 1995. *Le travail: histoire, perpectives*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

DIAS, Paulo, 2012. Comunidades de educação e inovação na sociedade digital. Universidade Aberta, Portugal: Revista *Educação, Formação & Tecnologias*, 5 (2), dezembro de 2012. Revista *EFT*: http://eft.educom.pt.

FISCHER, Rosa Maria Bueno, 2012. Mitologias em torno da novidade tecnológica em educação. In: *Educação & Sociedade*, vol.33, no. 121. Campinas, Oct./Dec. 2012; http://dx.doi.org/10.1590/S0101733020120004000007.

FREIRE, Paulo, 1995. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.

FREIRE, Paulo, 1997. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 2000. P*edagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp.

GADOTTI, Moacir, 2009. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

*GIROUX*, Henry A. 2003. Pedagogía *y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza - una antología* crítica.- 1" ed.-. Buenos Aires: Amorrortu.

GOMEZ, Margarita V. s.d. *Alfabetização na esfera digital: uma proposta freiriana* (Texto mimeografado), s.d.

GRAMSCI, Antonio, 1978. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HARVEY, David, 2009. Alternativas ao neoliberalismo e o direito à cidade. In: Revista *Novos Cadernos* NAEA v. 12, n. 2, p. 269-274, dez. 2009.

HOBSBAWN, Eric J. 1987. *Mundos do trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

IZERROUGENE, Bouzid 2008. *A economia política do cognitivo*. Trabalho apresentado no Encontro da Anpec 2006. In: Revista *Economia* - Maio/Agosto 2008.

KENSKY, Vani Moreira, 2007. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informaçã*o. Campinas: Papirus.

LIMA, Antonio Almerico Biondi, 2007. Avanços conceituais, institucionais e metodológicos nas políticas públicas de qualificação*.* In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA,2007. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Anais e Deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - 2006.

MACHADO, Lucília Regina de Souza, 2010. *Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. Linhas Críticas*, Brasília, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010.

MAGONE, Annalisa; MAZALI, Tatiana, 2016. *Industria 4.0: uomini e macchine nella fabbrica digitale*. Milano: Edizione Guerrini e Associati.

MANFREDI, Silvia Maria, 2016. *Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*. Jundiaí: Paco Editorial.

MARTINI, Franck, 1997. Sujets en travail: histoires de rencontres. In: SCHWARTZ, Yves, org. *Reconnaissances du travail: pour une approche ergologique*. Paris: PUF, 1997. pp. 171-188.

MORIN, Edgar, 2000. *La testa bem fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

PISTONO, Federico, 2013. *I robot ti ruberrnno il lavoro ma va bene cosí: come sopravvivere al colasso economico ed essere felici*. Edição não comercial, Agosto 2013.

REGGIO, Piergiorgio; RIGHETTI, Elena, 2013. *L'esperienza valida: teoria e pratiche per riconoscere e valutare competenze*. Roma: Carocci editore.

RIFKIN, Jeremy, 1995. *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho*. São Paulo: Makron Books.

RIVOLTELLA, Pier Cesare, 2017. *Tecnologie di comunità*. Brescia: ELS La Scuola Editrice Morcelliana.

RIVOLTELLA, Pier Cesare, 2017b. *Media education: idea, metodo, ricerca*. Brescia: ELS La Scuola Editrice Morcelliana.

SANTOS, Jéssica dos; LAURENTI Priscila, 2015. *Empreendedorismo social: os negócios sociais na grande Florianópolis.* Florianopolis, 2015. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Centro Sócio Econômico (CSE). Departamento de Ciências da Administração (Trabalho de Conclusão de Curso).

SOARES, Juliana Maria Moreira; SALTORATO, Patricia, 2015. Coworking, uma forma de organização de trabalho: conceitos e práticas na cidade de São Paulo. In: *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 61-73, dez. 2015. ISSN 2237-826X. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/42337/26968>: http://dx.doi.org/10.5380/atoz.v4i2.4R

STANDING, Guy, 2011. *Precari: la nuova classe esplisiva*. Bologna: Il Mulino.




Livro2.indd 185 30/05/18 10:19

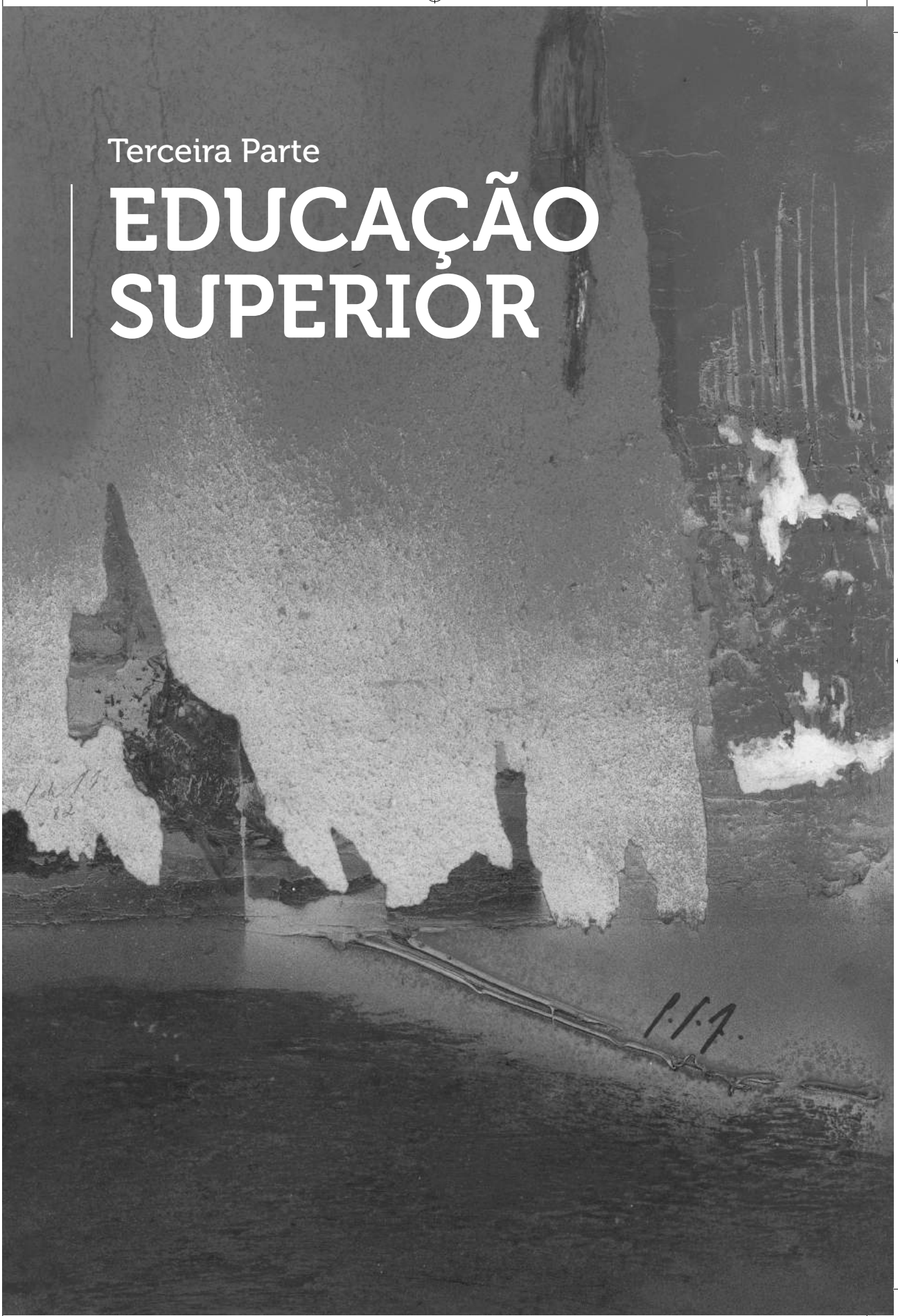
TARDIF, Maurice, Lessard, C. 2005 *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana*. Petrópolis: Vozes.

TARDIF, Maurice, RAYMOND, D. 2000. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: Revisa *Educação & Sociedade*, Campinas, 2000, dez. vol 21, n. 73, p. 209-244.

THOMPSON, Edward Palmer, 1989. *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Editorial Critica, t.1-2.



Livro2.indd 186 30/05/18 10:19



Terceira Parte

# EDUCAÇÃO SUPERIOR

Livro2.indd 187 30/05/18 10:19

Livro2.indd 188 30/05/18 10:19

José Eustáquio Romão

# 14. PAULO FREIRE E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Em 2017, comemoraram-se os trinta anos de existência Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), no 42º Encontro Nacional, o que evidencia o dinamismo da organização, já realizara uma média de 14 eventos dessa natureza por ano.

Lamentavelmente, todo esse empenho parece não ter sido recompensado por resultados proporcionais aos esforços despendidos, uma vez que ainda se registra uma relativa dificuldade quanto ao conceito de "Extensão" Universitária e a Instituição de Educação Superior (IES) ainda vem considerando-a e tratando-a como a menos importante de suas três missões institucionais (Ensino, Pesquisa e "Extensão") (1). É claro que a ênfase dada a cada uma dessas missões sempre variou de IES para IES e de contexto para contexto.

A hegemonia do perfil do corpo docente tem sido um fator preponderante para a atribuição dessa ênfase, pela IES, a cada uma de suas missões institucionais. Em outras palavras, é possível perceber que as políticas universitárias, ora deram maior importância ao Ensino, ora à Pesquisa, de acordo com a hegemonia de determinado tipo de docente na composição do corpo de gestores. Como se sabe, a gestão universitária é em geral entregue, seja pelo meio democrático da eleição, seja pela monocrática indicação ou nomeação, ao segmento docente.

Simon Schwartzman (1992: 18 e seguintes) construiu interessantes metáforas – a dos estratos geológicos e a das camadas do bolo de noiva – para caracterizar a IES brasileira, inspirando o autor deste trabalho para a construção de uma tipologia de perfis docentes de educação superior, cada um deles dominando uma época da trajetória histórica dessa instituição. A partir daí, poder-se-ia estabelecer uma cronologia em *três fases*, de acordo com a importância dada a cada uma das missões institucionais pela Universidade Brasileira. Primeiramente, a ênfase foi dada ao Ensino e, depois, à Pesquisa. Somente o futuro dirá quando será a vez da "Extensão".

Na primeira fase, que se estenderia desde a implantação dos primeiros cursos superiores no Brasil (1808), até a segunda metade do século XX (1968), portanto, durante mais um século e meio, as IES brasileiras se dedicaram quase que exclusivamente à formação de profissionais liberais e, de modo especial, à dos advogados, engenheiros e médicos. Por isso, nada mais natural do que a implantação da hegemonia dessas categorias nos órgãos de direção da instituição. Predominavam na educação superior os *profissionais-professores* e os mais bem-sucedidos profissionalmente dedicavam parte de seu tempo à transmissão "a seus alunos seus conhecimentos, sua experiência e seu modelo de trabalho" (*id.*, *ib.*, p. 18). Ou seja, os profissionais dos diversos setores das atividades produtivas ou da prestação de serviços (advogados, engenheiros, médicos, dentre outros) faziam "bico" nas IES, encarregando-se das disciplinas que compunham as matrizes curriculares dos cursos superiores no Brasil. Como compunham a maioria do corpo docente, logravam controlar, também, os cargos estratégicos da gestão das IES. Nesse período, deram mais importância ao ensino voltado para a formação profissional, tornando-o soberano e voltado para a formação de quadros estratégicos para o Estado e para as elites. É bom lembrar que nem todas essas instituições tinham o *status* de Universidade, alcançando-o – e apenas algumas poucas – mais de um século depois (2).

Na segunda fase, quando o governo militar implantou a reforma do ensino superior (Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968) e criou o *Plano Nacional de Capacitação Docente* (PICD), garantindo bolsas de estudos para candidatos a pesquisadores que se matriculavam em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, para serem cursados, inclusive no exterior, a pesquisa iniciou sua marcha exitosa no interior das IES, tornando-se, aos poucos, a missão institucional mais prestigiada, particularmente a partir dos egressos de cursos de



Livro2.indd 189 30/05/18 10:19

mestrado e doutorado. Dizendo-o de uma maneira mais simples, na segunda fase (1968-2000), embora os professores pós-graduados fossem ainda minoritários, defendia-se a ênfase na Pesquisa no interior das IES e seus mestres e doutores eram os mais prestigiados (e invejados). Relativamente aos anos imediatamente anteriores a esse novo tempo das IES brasileiras referiu-se Schwartzman (1992: 15):

> *Nessas condições, a obtenção de uma educação voltada para a pesquisa e para a carreira universitária só se dava de forma fortuita – uma bolsa de estudos concedida por uma fundação estrangeira, um contato eventual com um professor excepcional, a vivência de uma experiência rara e isolada junto a um determinado departamento ou laboratório. Ainda que poucos, esses "jovens turcos" formados nestas condições fixaram uma liderança ativa no ataque à universidade tradicional*.

Defendendo uma Universidade construtora de conhecimentos e engajada na luta pela articulação das atividades acadêmicas com as questões sociais nacionais, voltando-se para a satisfação dos interesses da maioria, esses poucos eloquentes professores encontraram eco e prestígio junto aos estudantes e à sociedade em geral. Pouco a pouco, esses "jovens turcos", como os chama Schwartzman (3), na verdade *pesquisadores-professores*, foram se impondo na própria administração universitária e ocupando os cargos dos órgãos formuladores das políticas de educação superior do País, mudando a tônica das missões institucionais universitárias. A objetivação desse novo "tom" da Pesquisa, apesar de todas as dificuldades de financiamento e de infraestrutura laboratorial, evidencia-se nos estímulos às progressões funcionais e aos programas de bolsas públicas de pós-graduação e pesquisa.

Como já afirmado neste texto, não dá para profetizar sobre a possibilidade de uma terceira etapa baseada na importância conferia à "Extensão", mas pode-se falar de uma terceira fase da composição de um perfil de professores que vai, aos poucos, se tornando maioria nas IES brasileiras: os *professores-professores*. Ou seja, tanto pela progressiva profissionalização, quanto pela incorporação de ex-professores da educação básica – às vezes titulados precariamente, ou nem titulados – há um segmento docente que, diferentemente dos profissionais-professores, que fazem da docência superior um "bico (4), se dedica integralmente à tarefa docente. Esses professores-professores parecem ter mais sensibilidade para com a articulação entre o que se faz na Universidade e as demandas da sociedade, seja porque vieram da educação básica, seja porque pertencem às camadas mais desprovidas de recursos, potencializando, portanto, na sua eventual conquista de hegemonia no interior das IES, a possibilidade de o que chamamos "Extensão" venha a ser a missão institucional mais importante no futuro da Universidade.

Este texto esclarecerá sobre os conceitos, a gênese, a trajetória histórica, as finalidades, as potencialidades e as dificuldades da "Extensão" na Universidade Brasileira. Tratará, também, da discussão que Paulo Freire travou com os defensores da "Extensão", em uma obra memorável intitulada *Extensão ou comunicação?* (1977).

Antes, porém fará uma incursão teórica para referenciar parte da reflexão que aqui se desenvolve sobre as articulações que as missões institucionais de uma determinada organização travam as demandas mais gerais da sociedade.

**1. Instrumento de Desenvolvimento Sustentável ou Instrumento Corporativo**

Não há como esconder o débito que esta parte do texto tem com a obra *The evolution of civilizations: an introduction to historical analysis* (1979), de Carroll Quigley (5), que, embora tenha inspirado parte da análise aqui desenvolvida, teve seus conceitos reelaborados, seja pela necessidade de atualização, seja pelas diferenças ideológicas entre o pensador norte-americano e o autor deste trabalho.

Depois de dividir, de modo um tanto quanto simplista, as formações sociais ao longo da história em "sociedades parasíticas" e "sociedades produtivas", Quigley (1963: 46) (6) define



Livro2.indd 190 30/05/18 10:19

civilização como "uma sociedade *produtiva* que tem escrita e vida urbana". Em seguida, o historiador considera:

> *Das duas dúzias de civilizações, as quais existiram todas durante os últimos dez mil anos, sete viveram em anos recentes, e as restantes, aproximadamente 17, viveram e morreram há muito tempo. Todas elas, tanto as vivas quanto as mortas, podem ser divididas em três grupos, dependendo da planta com carboidrato que produziram como alimento básico. Havia três de tais alimentos: o milho, o arroz e o grão (trigo e cevada)* (ib., p. 47).

Depois de analisar as duas civilizações do milho ("Andina" e "Meso-Americana"), as três do arroz ("Sínica" de que derivaram a "Chinesa" e a "Japonesa"). Da "Índica" teria derivado a "Hindu", da qual, certamente se formará uma civilização que Quigley denomina provisoriamente de "Indiana". Detalha mais as chamadas civilizações do grão, todas derivadas das "Culturas Hortícolas Neolíticas":

a) A "Sumeriana" ou "Mesopotâmica", que teria gerado a "Hitita" e a "Cananeia".

b) A "Egípcia" que, juntamente com a herança da "Mesopotâmica", formou a "Civilização Cretense" que, por sua vez, teria gerado a "Mediterrânea" (Clássica). Da "Mediterrânea" também derivaram a "Islâmica" e a "Civilização Ocidental". Da "Clássica" ainda teria derivado a "Ortodoxa" (Russa).

O historiador afirma ainda que "com estudo mais cuidadoso seria possível distinguir, aproximadamente, mais oito civilizações, divididas mais ou menos igualmente entre Oriente Próximo e Extremo Oriente" (QUIGLEY, 1979: 50).

E assim conclui Quigley suas elucubrações sobre as civilizações: "de suas ruínas emergiram três civilizações: a) a Civilização Ocidental, que poderá culminar no Império Americano; b) a Civilização Ortodoxa, que parece estar culminando no Império Soviético; e c) a Civilização Islâmica, que culminou no Império Otomano e foi desmantelada por intrusos da Civilização Ocidental na primeira metade do século atual" (*id.*, *ib.*).

Ressalvando-se as profecias frustradas e algumas discordâncias analíticas do ponto de vista historiográfico, especialmente no que diz respeito ao simplismo tipológico, não deixa de ser curiosa a tentativa de Quigley de compreender a marcha cultural da humanidade. Para ele, toda sociedade humana se desenvolve em cinco dimensões (as três do espaço, o tempo como quarta dimensão e a abstração como quinta). O que ele chama de "quinta dimensão", na verdade é a cultura que, por sua vez, se divide em seis "níveis" (Intelectual, Religioso, Social, Econômico, Político e Militar). Porém, o mais interessante e que justifica a referência a esse historiador "harvardiano" é a teoria (de base cultural) que ele vai construir sobre a gênese, ascensão e decadência das civilizações. Ou seja, em cada um dos seis níveis mencionados, ele considera que uma civilização pode desenvolver instrumentos, de forma a dar eficácia às finalidades e metas que previu para satisfazer suas necessidades de segurança (nível militar), de organização das relações interpessoais (nível político), de riqueza material (nível econômico), de companhia (nível social), de certeza psicológica (nível religioso) e de entendimento (intelectual). Segundo ele: "Um instrumento é uma organização social que está preenchendo eficazmente a finalidade para que surgiu" (*id*., *ib*., p. 65). Entretanto, segundo ele, todo instrumento tende a se tornar uma "instituição", e acaba por adquirir "vida e escopo próprios distintos do escopo do nível" [...]; assumindo, portanto, "atividades e finalidades próprias, separadas e diferentes das finalidades para que foi inventada" (*id.*, *ib.*), redundando numa "eficácia decrescente" em relação às finalidades originais. Ou seja, nas palavras do próprio Quigley (*op. cit.*, p. 65-66):

> *Cada instrumento consiste em pessoas organizadas em relações umas com as outras. Quando o instrumento se torna uma instituição, essas relações se tornam fins em si, em detrimento dos fins da organização em seu todo. Quando um povo [por exemplo] quer que sua sociedade seja defendida, cria uma organização chamada exército. Este exército consiste em muitas*



Livro2.indd 191 30/05/18 10:19

> *pessoas com deveres diversos. Cada pessoa assume como seu propósito o cumprimento desses deveres, mas isso logo passa a não deixar ninguém na organização com a finalidade da organização como sua finalidade principal. A finalidade da organização – neste caso, defender a sociedade – passa a ser um alvo secundário para todos os componentes da organização.*

Certamente, em razão de suas atividades de consultor da marinha norte-americana, Quigley segue dando exemplos de organizações militares que se "institucionalizaram" ao longo da história ocidental. Um exemplo claro desse processo seria o da infantaria romana, que teria, no "nível militar" sido o principal instrumento de expansão da Civilização Mediterrânea para a construção do Império Romano. No entanto, afirma Quigley que este instrumento perdeu sua eficácia, quando se tornou necessário transformar a máquina de guerra romana em cavalaria. Nesse momento, os homens da guerra de infantaria temeram as transformações e a perda de posições de mando e privilégios, perdendo, no entanto, a própria capacidade de "reorganizarem suas ideias e transformarem suas forças de infantaria em cavalaria", perdendo, por via de consequência, o Império e a Civilização Clássica, que iria ser substituída pela Civilização Ocidental Cristã.

Inspirando-se em Georges Clemanceau, que teria afirmado que "a guerra e demasiado importante para ser confiada a soldados" (*apud* QUIGLEY, *op. cit*., p. 71), o historiador norte-americano conclui: "Clemanceau poderia muito bem ter ampliado sua observação e dizer que tudo é demasiado importante para ser confiado a peritos profissionais, porque cada organização de tais profissionais e cada organização social estabelecida se torna uma instituição de direitos adquiridos, mais preocupada com seus esforços para manter-se ou promover os próprios interesses do que realizar o objetivo que a sociedade espera que realize" (*id.*, *ib.*).

Ainda que correndo o risco de simplificação parecem suficientes as referências às contribuições de Carroll Quigley, até aqui explicitadas, de que este texto é tributário.

O que se apresenta a seguir, ainda que referenciado em *A evolução das civilizações: uma introdução à análise histórica* (QUIGLEY, 1979), apresenta uma singularidade na sua formulação e na sua aplicação às missões institucionais universitárias.

Em lugar de "civilização" de Quigley preferir-se-á o conceito de formação histórico-social, referido a qualquer aglomerado humano organizado e em busca da preservação da espécie, na sua integridade física e na sua marcha singularmente humanizadora. O conceito de civilização já foi devidamente criticado por suas marcas eurocêntricas autorreferenciadas e, por isso, será evitado. Neste trabalho, portanto, não se fará uma tipologia das formações sociais, nem muito menos, qualquer hierarquização entre elas. Quando houver referências eventuais às singularidades de qualquer uma delas, ter-se-á em vista apenas a demonstração de sua diversidade, na medida em que dizer que uma delas é mais evoluída que outra, é preciso dizer qual o traço cultural e o critério que foi usado para tal apreciação. A título de exemplo, pode-se considerar que uma determinada formação histórico-social é mais "atrasada" do que outra em relação ao uso de tecnologias midiáticas, mas tal conceito não autoriza dizer que sua cultura é menos desenvolvida, uma vez que ela pode ser mais avançada em outros traços culturais, como, por exemplo, no uso mais sustentável da natureza. Em suma, as formações sociais não são mais ou menos desenvolvidas; as formações sociais são diversas em suas criações e manifestações culturais, em seu processo de humanização.

Qualquer formação histórico-social criou (e cria) cultura. Cultura, por sua vez, pode perfeitamente substituir a dimensão "abstração" de Quigley. Ela pode ser percebida em seus processos ("níveis" segundo Quigley) mais esclarecedores da gênese, evolução e decadência da respectiva formação histórico-social que a abriga. Neste sentido, entende-se por cultura qualquer realização humana, qualquer transformação do que é natural, objetivando o atendimento de uma necessidade pessoal ou coletiva. Sinteticamente, pode-se dizer que cultura é a humanização da natureza, como a concebia a escola alemã de antropologia de Franz Boas, cujo discípulo norte-americano mais importante e mais conhecido no Brasil foi Herskovits (7).



Livro2.indd 192 30/05/18 10:19

Assim, qualquer formação histórico-social apresenta 3 (três) conjuntos de processos culturais, que equivalem e superam aos/os seis níveis de Quigley: a) Processos Produtivos; b) Processos Associativos e c) Processos Simbólicos.

Os processos produtivos (8) são constituídos por aqueles processos desenvolvidos pelos seres humanos e voltados para a obtenção de bens materiais necessários à sobrevivência. São aqueles processos relativos à "produção e reprodução da vida imediata", como afirmou Engels (1984: 2). Ou, como entendeu Darcy Ribeiro: "... o conjunto das formas de ação sobre a natureza para a produção das condições materiais de existência da sociedade" (*op. cit.*, p. 129).

O conjunto dos processos associativos é constituído pela forma de regulação, aplicação, monitoramento e controle do convívio social. Em algumas formações sociais, as regras de organização das relações interpessoais não são registradas por escrito, como ocorre nas que têm constituições e leis complementares, mas são pactuadas nas memórias das organizações e das pessoas, constituindo o que os teóricos da chamada Teoria Geral do Estado chamam de "direito consuetudinário". Em suma o conjunto dos processos associativos estão confinados no universo da superestrutura jurídico-política da formação histórico-social, na perspectiva analítica do Materialismo Dialético.

Também situado na superestrutura está o conjunto dos processos simbólicos, constituído pelas elaborações e formas de representação da realidade que os membros da formação histórico-social fazem, tais como: arte, ciência, magia, religião, costumes etc. Em geral, para analistas não materialistas dialéticos, a cultura se confunde com este conjunto de processos culturais, esquecendo-se de que os processos produtivos da existência material e os associativos são, também, processos culturais.

Poder-se-ia acrescentar outros conjuntos de processos, como o afetivo. Entretanto, se eles se referem às elaborações e expressões pessoais e coletivas da vida emocional, eles e seus resultados podem, dependendo de sua natureza, enquadrar-se, ou no conjunto dos processos culturais associativos, ou no dos simbólicos.

Esta sumária e rápida excursão antropológica se justifica para afirmar que a instituição escola, seja de que grau for, tem como objeto e objetivo a cultura, mas trabalha, principalmente, com o conjunto dos processos culturais simbólicos. Assim, na Universidade, as missões institucionais Ensino e Pesquisa são elementos constitutivos dos processos simbólicos e apenas a "Extensão" penetra, às vezes de modo mais explícito, os dois outros conjuntos de processos culturais (Produtivo e Associativo) da formação histórico-social específica. É claro que, quando mais planetarizada (9), menos se justificará falar de formações histórico-sociais, mas apenas dos processos e das organizações dos "terráqueos".

Devemos retornar, porém, à missão institucional "Extensão" para verificar o papel que ela tem representado no interior das IES brasileiras e qual seriam as funções desejáveis que ela deveria exercer.

## 2. Trajetória da Educação Superior no Brasil

Antes da periodização da "Extensão" enquanto missão institucional atribuída à educação superior e que não se confunde, nem com Ensino, nem com Pesquisa, será tentada a construção de uma periodização da própria educação superior no País e das IES que a oferecem.

A historiografia brasileira tem situado o marco inicial da História da Educação Superior Brasileira no ano de 1808, quando foram criadas as primeiras cátedras de medicina da Bahia. Cabe alertar, porém, que embora não oficialmente, os jesuítas desenvolveram estudos correspondentes ao nível superior, já a partir do século XVI e é, a partir daí, que deve ser considerado o início dos estudos superiores no Brasil e verificar se já a partir daí as instituições que os ofereciam, desenvolviam, ou não, o que mais tarde foi denominado "Extensão" Universitária".

Temendo que a educação superior se tornasse um instrumento de luta pela independência de sua colônia sul-americana e ao contrário da metrópole congênere, a



Livro2.indd 193 30/05/18 10:19

Espanha, que criou universidades já a partir do século XVI na América Espanhola, Portugal não apenas desestimulou como proibiu a criação de universidades no Brasil. Isso não quer dizer que não tenham surgido estudos pós-secundaristas no território colonial, como foi o caso dos cursos de Artes e Filosofia. É claro que os jesuítas também desenvolveram cursos de Teologia para a formação de sacerdotes nos seus seminários. No entanto, essas iniciativas não tinham um caráter contínuo e orgânico, funcionando sob a forma de conferências esparsas e ocasionais. Por isso, como afirma Luiz Antônio Cunha, há uma solução de continuidade entre as universidades e o que se fez nos três primeiros séculos da colonização: "De todo modo, o ensino superior brasileiro como o conhecemos hoje não descendeu, em nenhum aspecto, do enorme edifício que os jesuítas erigiram na colônia. As instituições de ensino superior atualmente existentes resultaram da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas ao início do século XIX, quando foi atribuído ao Brasil o *status* de Reino Unido de Portugal e Algarve" (CUNHA, 2011: 153).

Ainda assim, mesmo com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, e a criação de cursos superiores sob a égide do Estado para atender às necessidades emergentes de formação de recursos humanos estratégicos para o governo, não foram criadas universidades, mas cátedras isoladas de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro (1808), e de Engenharia, na Academia Militar do Rio de Janeiro (1810), com objetivos bélicos. Somente quase um século depois, mais precisamente em 1874, surgiu o primeiro curso de Engenharia em estabelecimento civil (Escola Politécnica) e, portanto, não voltado para as artes da guerra.

Em 1827, já com o País separado de Portugal, D. Pedro I criou os cursos de Direito em São Paulo e Olinda nos mesmos moldes dos anteriores: locais improvisados, os próprios professores dando provimento aos meios para o ensino e cátedras isoladas.

Das origens da colonização até o quase o final do século XIX – mais precisamente, de 1532 quando, em São Vicente, a empresa colonial portuguesa iniciou a produção de açúcar com mão de obra de escravos africanos, até a abolição de 1888, o substrato comum do Escravismo Moderno (10) determinou que a superestrutura jurídico-política se organizasse, nesse longo período, um Estado Escravocrata Moderno com uma sociedade também Escravocrata Moderna, dado que a cada modo de produção corresponde um tipo de Estado e de sociedade.

Ora, se a educação é um componente da superestrutura, o ensino superior responde também às determinações econômicas em última instância. Assim, ele foi reduzidíssimo em solo brasileiro, quase inexistente, e, quando oferecido, marcado pelo elitismo, pela improvisação, pela dispersão das cátedras isoladas e pela precariedade da infraestrutura. Neste longo período de cerca de 400 anos, a formação histórico-social brasileira passou, assim, por períodos que marcaram profundamente a não criação ou criação limitada de universidades no País. Os períodos da trajetória da educação superior e das IES, serão examinados resumidamente a seguir.

**I - Escravocrata Moderno Colonial (11) Eclesiástico (12) (1550-1759)**

Em 1549, aportaram em terras brasileiras os primeiros jesuítas, juntamente com o primeiro Governador-Geral, Tomé de Sousa. No ano seguinte, criaram-se os primeiros cursos superiores, com a finalidade de formar padres. Contudo, já em 1553, iniciaram-se os cursos de Artes e Teologia cujos objetivos não se limitavam à formação clerical, mas também a agentes do governo e das elites locais.

**II - Escravocrata Moderno Colonial Iluminista (1759-1808)**

Com a expulsão dos jesuítas da Colônia, em 1759, todo o legado da Companhia de Jesus, tanto material como simbólico, começaria a se esboroar. No seu furor reformista, o Marquês de Pombal (13) não logrou obter os efeitos que pretendia, porque suas medidas fragmentárias e desarticuladas, pelo menos no caso da Colônia, desestruturaram quase tudo que os jesuítas tinham construído e, o que é pior, quase nada pôs no lugar. Basta dizer que, de 1759 até 1772, nenhuma iniciativa foi tomada pelo governo português em relação à educação na Colônia, pois foi somente nesse último ano do período que se instalou o ensino



Livro2.indd 194 30/05/18 10:19

público oficial, com a criação das "aulas régias de ler e escrever", em número de 17, no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais São Paulo, Pará e Maranhão – e do "subsídio literário" para financiá-las. Parece que foi também aí que se iniciou a praxe do desvio dos recursos financeiros educacionais para outros fins no Estado brasileiro.

As pretensões iluministas do Marquês limitaram-se, no que diz respeito à educação superior, à reforma da Universidade de Coimbra, a que apenas alguns poucos funcionários públicos e filhos das elites coloniais conseguiam ter acesso.

**III - Escravocrata Moderna Semicolonial Estatista (1808-1822)**

A novidade em relação à superestrutura foi que o Brasil passou a ser uma colônia mutilada de Portugal e uma colônia incompleta da Inglaterra. "Mutilada", porque a Coroa Portuguesa, necessitando o apoio militar inglês contra Napoleão, teve de compensar a aliada com vantagens econômicas, como a abertura dos portos às nações amigas. Esta iniciativa do príncipe D. João acabou com o monopólio comercial que era a viga mestra de sustentação do chamado "pacto colonial". A bi-colonização, embora curta, transformou o País em uma semicolônia de ambas as metrópoles.

A efemeridade da nova situação não foi suficiente para que as influências do sistema educacional inglês concorresse com o eurocentrismo franco-alemão (modelos napoleônico e humboldtiano) (14), que acabaram impregnando mais profundamente os inaugurais cursos superiores do Brasil com suas marcas acadêmicas.

**IV - Escravocrata Moderna Independente Estatista (1822-1890)**

O Escravismo Moderno continuou, bem como o caráter estatal e estatista da educação superior, vinculada a estabelecimentos voltados, prioritariamente, para a formação de quadros para o Estado. Enquanto na Europa e nos Estados Unidos, a educação superior era oferecida também para a formação de recursos humanos voltados para a acumulação burguesa, na sua fase predominantemente industrialista, no Brasil, com a manutenção do modo de produção escravista, não se configurava a demanda crescente, uma vez que o ensino superior era acessado apenas pelos filhos das elites, com vistas funcionalismo público e ao adorno erudito.

Não se destacou neste tópico a formação de professores, porque ela se dava, no período imperial, no nível secundário, com a criação das "primeiras escolas normais em Niterói (1835), na Bahia (1836), no Ceará (1845) e em São Paulo (1846)" (ARANHA, 1996: 155).

Com o rompimento do "pacto colonial" e o início do processo de afirmação da identidade brasileira como uma nação independente, a educação superior passou a ter missões cada vez mais diversificadas, diante de uma demanda que não se limitava mais a formar quadros estratégicos para a Igreja Católica e para o Estado, nem apenas para uma minoria letrada das elites.

A partir da primeira metade do século XX, a educação superior passou a ser, cada vez mais, uma necessidade do próprio modo de produção capitalista e de outras classes sociais da sociedade burguesa a ele correspondente. Assim, pela periodização da acumulação capitalista e da organização e reprodução da organização dessa acumulação, que é o Estado Burguês, é possível traçar uma periodização da educação superior e de sua organização institucional, a partir daí até os dias de hoje.

**V - Burguesa Liberal Positivista (1890-1930)**

De acordo com Décio Saes (*op. cit.*) o processo de transição do Estado Escravocrata Moderno para o Estado Burguês no Brasil se estendeu de 1888 a 1891, marcado por três fatos emblemáticos: a abolição da escravidão (1888), a proclamação da República e a elaboração e promulgação da Constituição de 1891. É claro que, na infraestrutura econômica, a transição do Escravismo Colonial para o Capitalismo foi mais lenta e mais longeva, tendo precedido e sucedido o processo de mudança da superestrutura jurídico-política, que transformou, porém, a natureza do Estado (15).

Com a tomada do poder pelos militares, influenciados pelo Positivismo de Auguste Comte (1798-1857), Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-1891), na qualidade de professor ilustre da Academia Militar e, depois, de Ministro da Instrução, Correios e



Livro2.indd 195 30/05/18 10:19

Telégrafos, implantou a educação positivista em todos os graus, especialmente no superior, com as marcas do cientificismo, do determinismo e do naturalismo, privilegiando as "ciências exatas" e rompendo com a tradição do ensino literário e clássico.

No entanto, a educação superior continuaria desarticulada, com cátedras, cursos e eventuais "academias", que não se aglutinavam em universidades.

Com os positivistas, a criação de Universidade retardou-se mais ainda no Brasil, porque eles acreditavam "tratar-se de uma instituição irremediavelmente comprometida com o conhecimento metafísico (na classificação comteana - *sic*) (16), que a ciência estava destinada a substituir" (CUNHA, *op. cit.*, p. 156).

Contudo, o Positivismo ficou mais na proclamação do que nas realizações, uma vez que a "República da Espada" (1889-1894) foi muito efêmera e, além de mal interpretados, os princípios da doutrina de Isidore Auguste Marie François Xavier Comte (1798-1857), mais conhecido como Auguste Comte, não se coadunava com os interesses das oligarquias agrário-exportadoras que dominariam do País até 1930.

Como se pode perceber, até quase o fim da primeira metade do século XX, a Universidade não existia no Brasil a não ser por efeito de proclamação e, ainda assim, esporadicamente.

Tampouco é possível falar em "Extensão" como uma das missões institucionais da educação superior.

Como a Universidade é oficialmente criada na fase subsequente à trajetória da educação superior brasileira abordada até aqui, a história da "Extensão" será tratada conjuntamente com a análise histórica daquela instituição, pois é no interior de sua matriz que se justifica falar dessa nova missão institucional.

### 3. Trajetória Contemporânea da Universidade e da "Extensão" Universitária Brasileiras

Ainda que escassa, a literatura brasileira sobre o tema tem sido unânime em considerar a "Extensão" Universitária (17) como uma expressão, no mínimo, ambígua e polissêmica. Ana Luíza Lima Sousa, por exemplo, desenvolveu exaustiva pesquisa em seu mestrado sobre o tema e já na apresentação da obra que resultou da dissertação assim se exprimiu: "Existe uma multiplicidade de enfoques e consequentemente de ações, interlocutores e posicionamentos sobre a Universidade e suas relações com a sociedade. Isso tem refletido numa diversidade de definições sobre o que venha a ser a extensão universitária" (SOUSA, 2000: 7).

E essa autora vai indicando o que entende por "Extensão": a Universidade e suas relações com a sociedade. No entanto, embora essas relações possam ser um dos componentes das atividades "extensionistas", seu caráter genérico não ajuda muito no esforço de construção da definição. Embora tenha sido pró-reitora de "Extensão" de uma reconhecida Universidade pública do País e, portanto, uma legítima representante do movimento de defesa dessa missão institucional da Universidade, a autora insiste em afirmar que o conceito de "Extensão" é marcado pela polissemia e pela ambiguidade.

Portanto, pode-se deduzir da literatura específica sobre a questão que, qualquer que seja o nome que se lhe dê à missão institucional universitária que não trata, nem do Ensino, nem da Pesquisa, e que seu foco é o das relações entre a IES e a sociedade em geral (aí se incluindo o Estado e o mercado) é a "Extensão" Universitária. Às vezes, a especificidade dessa missão institucional aparece como "compromisso social da Universidade".

Os segmentos universitários brasileiros têm de usar a palavra "extensão" para designar o conjunto das ações que não se confundem com Ensino, nem com Pesquisa (18), uma vez que ela está consagrada no *corpus* regulatório da educação superior, inclusive no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, bem como nos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação. Ela aparece explicitamente na avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mais precisamente no quesito 5 das fichas de avaliação da Capes, com o nome de "Inserção Social". Mas, confirmando o caráter secundário no universo das missões universitárias



Livro2.indd 196 30/05/18 10:19

antes mencionado, tem apenas 15 (quinze) de pontuação máxima percentual para efeito de avaliação.

Até a chamada "República Nova" (1930-1934), Ana Luíza Lima Sousa não identificou: "nenhum registro no discurso oficial que reconheça a existência da Extensão. Isso só vai acontecer em 1931, com a promulgação do Primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras. O termo extensão foi usado pela primeira vez na legislação da educação brasileira em 1931, no Decreto-Lei nº 19.851" (SOUSA, 2000: 57).

Entretanto, a mesma autora considera que "atividades extensionistas" foram desenvolvidas antes, especialmente pelo envolvimento dos estudantes nos movimentos políticos da Inconfidência Mineira (séc. XVIII) e, no século subsequente, no movimento abolicionista e no republicano. No século XX, a partir do primeiro Congresso Nacional dos Estudantes, realizado em São Paulo, em 1910, a participação política dos discentes da educação superior foi se tornando cada vez mais intensa, com destaque para o período anterior ao golpe militar de 1964 e nos primeiros anos da ditadura. A autora continuou considerando que a participação estudantil na política deve ser considerada como "Extensão":

> *A Extensão Universitária, neste primeiro período da História da presença discente no cenário nacional, pode ser entendida como a participação dos estudantes nos movimentos políticos da época. É certo que não se encontravam organizados estruturalmente e suas ações eram esporádicas regionalizadas. No entanto, pode-se evidenciar a preocupação que existia, no meio estudantil, quanto a assumir um compromisso com a Sociedade, através (sic) da presença constante em qualquer movimento de luta importante. Eram participações eminentemente políticas e voltadas para os interesses nacionais (*id., ib., p. 27-28).

Como se pode perceber, no intento de construir uma periodização da História da "Extensão" no Brasil, a autora baseia-se no critério do protagonismo dos atores históricos: primeiramente, dos estudantes; em segundo lugar, do Estado e, finalmente, das próprias IES. Em seguida, desdobra cada um desses períodos com base em critérios puramente cronológicos. O resultado é uma superposição de períodos e subperíodos que mais confundem do que ajudam a desvendar as fases ou etapas da "Extensão", reconhecida oficialmente, ou não. Ao falar de "primeiro período da História" da "Extensão", Ana Luíza Lima Sousa refere-se à periodização que construiu a partir do protagonismo estudantil (I Período: da Colônia ao Estado Novo; II Período: do Estado Novo até o Golpe de 1964 e III Período: do Golpe de 1964 até os nossos dias). Quando constrói a periodização a partir do protagonismo do Estado, considera: I Período - da Colônia até o Golpe de 1964; II Período - do Golpe de 1964 até a abertura política e III Período - da abertura política até nossos dias. Finalmente, referenciada no protagonismo das IES, encontra quatro períodos: Período I - do início do Ensino Superior até as primeiras experiências extensionistas; Período II - das primeiras experiências extensionistas até o Golpe de 1964; III Período - do Golpe de 1964 até a abertura política e IV Período - da abertura política até nossos dias. Como se pode observar os períodos não coincidem e às vezes se superpõem. Parece mais uma periodização dos protagonismos dos diversos segmentos da comunidade universitária do que da "Extensão".

Como se trata de uma missão institucional da Universidade ou das IES que não chegaram o *status* de Universidade, a História da "Extensão" deve ser considerada a partir de seu documento fundante e, daí em diante, em suas etapas subsequentes até os dias de hoje.

A certidão de nascimento da "Extensão" Universitária é o Decreto-Lei n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, que criava o Estatuto das Universidades Brasileiras e já destacava em sua ementa que a preferência para a organização institucional do ensino brasileiro era em "sistema universitário", mas que a educação superior poderia organizar-se, também, sob a forma de "institutos isolados". Vale a pena transcrever os artigos desse diploma legal (Decreto-Lei) (19) do Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934):



Livro2.indd 197 30/05/18 10:19

> *Art. 42. A extensão universitaria será effectivada por meio de cursos e conferencias de caracter educacional ou utilitario, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitario.*
> *1º Os cursos e conferencias, de que trata este artigo, destinam-se principalmente á diffusão de conhecimentos uteis á vida individual ou collectiva, á solução de problemas sociaes ou á propagação de idéas e principios que salvaguardem os altos interesses nacionaes.*
> *2º Estes cursos e conferencias poderão ser realizados por qualquer instituto universitario em outros institutos de ensino technico ou superior, de ensino secundario ou primario ou em condições que os façam accessiveis ao grande publico* (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017) (20).

No artigo 35 do mesmo Decreto-Lei, que trata das organizações dos diversos cursos que serão ministrados pela Universidade, aparecem os "cursos de extensão" na alínea "f", "destinados a prolongar, em benefício collectivo, a actividade technica e scientifica dos institutos universitários". É evidente que o sentido atribuído ao verbo "prolongar" significa "estender" a atividade técnica e científica da instituição à comunidade. E, como se vivia numa sociedade agrário-exportadora, a "Extensão" Universitária foi entendida como "Extensão" Universitária Rural. Este último adjetivo ficará acoplado à "Extensão" até a década de 1970 (21).

O termo "extensão", que reaparece no Título III do mencionado Decreto-Lei, merece ser compreendido no contexto da transcrição *ipsis verbis*:

> *TÍTULO XIII - VIDA SOCIAL UNIVERSITARIA*
> *As universidades brasileiras, solidarias nos mesmos propositos e aspirações de cultura, devem manter activo intercambio de entendimento e de cooperação, afim de que efficazmente contribuam para a grande obra nacional que lhes incumbe realizar.*
> *Entre os institutos de qualquer Universidade deverá haver permanente contacto, facilitado em reuniões collectivas, nas quaes os corpos docente e discente possam encontrar ambiente agradavel e propicio á orientação e renovação dos ideaes universitarios. Mas, além disso, as universidades devem vincular-se intimamente com a sociedade, e contribuir, na espera de sua acção, para o aperfeiçoamento do meio.*
> *Art. 99. A vida social universitaria terá como organizações fundamentaes: a) associações de classe, constituídas pelos corpos docente e discente dos institutos universitarios; b) congressos universitários de 2 em 2 annos; c) extensão universitária; d) museu social.*

A "Extensão" aí aparece claramente como uma "organização" da vida social universitária, que deve articular as instituições e seus órgãos entre si, bem como articular todo este conjunto com a sociedade, a partir da "espera de sua ação" (demanda?). Analisando o contexto mais amplo, percebe-se, já no documento fundante da "Extensão", a pretensão ruralista, consignada logo a seguir, como percebe Ana Luíza Lima Sousa: "A influência desta legislação logo se fez sentir com o surgimento, em 1943, da Universidade Rural do Brasil, no Rio de Janeiro. Na verdade, tratava-se de uma criação inspirada na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Minas Gerais, em Viçosa, e, portanto, à semelhança da primeira, sua preocupação era difundir conhecimentos técnico-científicos para a comunidade rural" (*op. cit.*, p. 58).

É bom lembrar que, no mesmo ano, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública.

A partir do Decreto-Lei nº 19.851/31, o termo "Extensão" tornou-se obrigatório nos diplomas legais que regulavam a educação superior. Assim, ela aparece, timidamente, na Lei nº 4.024, de 20 de novembro de 1961, a primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*



Livro2.indd 198 30/05/18 10:19

*Nacional* (LDBEN), que não acrescentou nada ao que havia sido registrado no Estatuto das Universidades Brasileiras a respeito do tema. Aliás, a palavra "Extensão" aí aparece apenas uma vez no artigo 69, alínea "e", limitada à oferta de curso.

Pela repressão explícita (argumento da força), ou pela cooptação (força do argumento) das organizações e mobilizações discentes – muito ativas no período imediatamente anterior do Nacional Desenvolvimentismo Populista –, os militares lograram neutralizar, relativamente, o movimento estudantil durante as duas décadas do regime de exceção (22). Os principais instrumentos da cooptação foram (i) o *Projeto Rondon*, criado pelo Decreto nº 67.505, de 6 de novembro de 1970, transformado em Fundação pela Lei nº 6.310, de 15 de dezembro de 1975, e vinculado ao Ministério do Interior, com autonomia administrativa e financeira.

Como todas as ações do Projeto dependiam dos estágios dos estudantes do ensino técnico e universitário, em algum momento, com anuência ou resistência, os coordenadores do projeto do Ministério do Interior tiveram de se articular com as autoridades educacionais (MEC, secretarias de estaduais e municipais de educação). Contudo a hegemonia explícita dos ministérios militares ou mais próximos do militarismo, determinou a adesão incondicional de todas as demais autoridades ao Projeto. Dele vieram a constar quatro programas: *Campus* Avançado, Operação Nacional, Operação Regional e Operações Especiais. A linguagem puramente militar expressava bem o "espírito" do Projeto e seus objetivos nacionalistas assentados na "Doutrina da Segurança Nacional" (23). Portanto, o *Projeto Rondon* e seus "programas" se aliavam a outras verdadeiras operações de "guerra interna" contra a "subversão comunista" (24). Daí, os estudantes universitários serem seu principal alvo, pois foram eles os últimos baluartes da resistência democrática organizada contra o Estado de Exceção. Aos renitentes, a repressão se tornava mais intensa; aos cooptados, as facilidades que permitiram criar, talvez, a maior empresa de "turismo estudantil" do mundo. Os *campi* avançados das universidades localizavam-se nas regiões mais ermas do País e os estudantes eram deslocados para eles, para permanência em tempo razoável – com todas as atividades acadêmicas regulares justificadas no período de ausência da Universidade –, a fim de prestarem serviços de saúde, educação, infraestrutura etc., de acordo com a respectiva área de formação superior.

Pode-se dizer que, nesse período de quase duas décadas, a "Extensão" funcionou em todo o País. O assistencialismo predominante foi contrariado, dialeticamente, em alguns *campi*, quando, por exemplo, foram criados os cursos de formação de recursos humanos para as comunidades locais, como o que aconteceu, pioneiramente, em Tefé, Amazonas, onde foram implantadas as licenciaturas para formação de professores não titulados daquela imensa região da Amazônia Ocidental (25). Os cursos abriam espaço para, inclusive, fazer-se educação política, "subversiva", ou alimentadora da "guerra psicológica adversa", como os militares denominavam a resistência à ditadura militar.

Lidas nos dias de hoje, portanto fora do contexto da época, as finalidades do *Projeto Rondon* acabaram por propiciar dialeticamente aos militantes da resistência, dentre outros avanços: conhecimento da realidade interiorana do País; maior aproximação entre a Universidade e as comunidades pobres do Brasil; maior e mais profunda percepção da ampliação das desigualdades; potencialização da fixação de recursos humanos superiores no *hinterland* brasileiro.

Entretanto, a "Extensão" voltara com mais força na reforma do ensino superior promovida pelos governos militares, com a imposição da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968., no sentido de reforçar seu caráter assistencialista. No artigo 17, alínea "d" e artigo 25, a "Extensão" aparece como modalidade de curso. Contudo, ela retorna no artigo 40, como atividade de natureza diversa: "Art. 40. As instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento" (BRASIL, Câmara dos Deputados, disponível em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html, consultado em 26 de novembro de 2017).



Livro2.indd 199 30/05/18 10:19

Neste dispositivo, a "Extensão" já aparece como atividade a ser desenvolvida pelos estudantes em programas voltados para o "processo geral de desenvolvimento" e para "a melhoria das condições de vida da comunidade". Embora trabalhando com conceitos vagos de "desenvolvimento em geral" e de "comunidade", esta normativa avança o conceito de "Extensão" para além do seu entendimento como mera oferta de cursos esparsos e não inseridos nas matrizes curriculares dos cursos regulares, mas sempre tendo como substrato o assistencialismo e a doutrinação ideológica nos termos da Doutrina de Segurança Nacional. Mesmo com a extinção ditadura em 1985, o Projeto Rondon sobreviveu até 1989.

Conviveu, na década de 1970, com o movimento dos *Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária* (Crutac), iniciado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Resolução nº 57/65U, de 28 de dezembro de 1965). Com apoio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), como uma forma de responder a seu papel secundário nas ações do Projeto Rondon, as IES passaram a desenvolver os Crutacs. O então Ministro da Educação Tarso Dutra, baseado na experiência do Rio Grande do Norte, chegou a criar a Comissão Incentivadora do Crutac (Cincrutac), pelo Decreto-Lei nº 916, de 7 de outubro de 1969, com vistas a criar "Crutacs" em outras universidades (26). O Crutac, a Cincrutrac e a *Coordenação de Atividades de Extensão* (Codae), que teria sucedido a última, não tiveram êxito na visibilização das prerrogativas da educação no campo de conflito que se instalara entre o MEC e o Ministério do Interior (Minter). Mesmo que a Codae tenha elaborado um *Plano de Extensão Universitária* (1975), ele não avançou diante da avassaladora hegemonia do Minter nas ações extensionistas nacionais.

Extinta a Codae, em 1979, será necessário esperar o ano de 1987 para, no clima da "redemocratização" tentar-se o resgate, "ressignificado" ideologicamente, da "Extensão", com a criação do *Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras* (FORPROEX).

Primeiramente, é preciso dizer que a constituição de um fórum, ou de uma organização representativa de agentes públicos, acaba por apresentar fragilidades, dentre as quais se destacam:

1ª. Constituído(a) por agentes públicos, mas, em geral, instituído(a) por direito privado, esse tipo de organização não escapa de uma certa ambiguidade, exacerbada quando esses agentes ocupam cargos demissíveis *ad nutum*.

2ª. Terminados os mandatos de seus membros, esse tipo de organização sofre uma espécie de vácuo, até a posse dos novos membros em suas respectivas administrações.

3ª. Por mais esforços que se despendem, há sempre solução de continuidade entre uma gestão e outra, até porque a hegemonia ideológica no interior do fórum ou da organização pode mudar drasticamente de uma administração para outra.

No caso do FORPROEX, a situação se complica, por causa de diversidade das funções "extensionistas", da ambiguidade conceitual e da falta de prestígio da "Extensão" no próprio âmbito universitário.

No tópico subsequente, a "Extensão" será examinada, no sentido de dela se extraírem as aspas, ou no sentido contrário de substituí-la, sem aspas, por outra denominação que dê conta das atividades que, com ela se quer significar. Essa interessante e importante discussão será feita à luz do que Paulo Freire refletiu, veementemente resistindo, sobre/à "Extensão".

**4. Paulo Freire e a "Extensão" na Contemporaneidade**

Mais do que nunca, justifica-se retomar as reflexões de Paulo Freire como referência para a discussão de qualquer tema importante da educação na atualidade. Primeiramente, porque uma pesquisa recente, realizada nos Estados Unidos, revelou sua importância mundial como um dos pensadores mais lidos na área das Ciências Sociais, mormente na da educação. No caso do Brasil, razão mais forte se impõe uma vez que ele é o *Patrono da Educação Brasileira* e o *ethos* freiriano acaba por se impor como referência para todos os graus e modalidades da educação.



Livro2.indd 200 30/05/18 10:19

No caso específico do objeto deste trabalho, Paulo Freire escreveu – no exílio, porque estávamos em plena ditadura e ele era proibido no Brasil – uma obra específica, *Extensión o comunicación* (1969), de uma atualidade indiscutível para os que ainda lutam por outra Universidade possível e por outro mundo possível, nos dias em que estamos vivendo. É que a Universidade, desde seu nascimento no século XI até os dias de hoje, oscilou entre ser um instrumento de desenvolvimento sustentável da sociedade como um todo e ser um instrumento corporativo a serviço apenas de seus próprios membros. E, lamentavelmente, em muitos casos, ela corporativizou-se de fato e distanciou-se dos interesses mais gerais da sociedade em que estava inserida. No Brasil, salvo honrosas exceções que confirmam a regra, ao longo de sua curta história – se comparada aos mais de 900 anos de suas congêneres europeias – ela quase sempre esteve a serviço das elites que compunham, por meio de seus intelectuais orgânicos, os quadros universitários. Um subconjunto das ações que a Universidade brasileira vem englobando na equivocada expressão "Extensão Universitária" pode, se transformada já a partir de sua sintaxe, poderá representar uma esperança para a reconstrução da Universidade no mundo.

Sempre preocupado com a etimologia das palavras e a trajetória histórica dos significados originais, que vão se transformando e ganhando outros significados – vão de "ressignificando", para usar um neologismo da moda –, Paulo Freire toma o vocábulo "extensão" (do latim *extendĕre*: ex = fora + tendĕre = esticar) e lista alguns de seus significados, destacando o da frase: "Pedro é agrônomo e trabalha em *extensão*" (FREIRE, 1992: 19). Observa-se, pelo exemplo, que Freire está condicionado, como era comum nos anos 60 do século XX pela "Extensão Rural". É bom lembrar que escreveu o texto no Chile, quando trabalhava no *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria* (ICIRA), dirigido por Jacques Chonchol que, aliás, escreveu o prefácio da obra e que seria, alguns anos depois, ministro de Salvador Allende. Nessa época, a "Extensão" Universitária estava fortemente vinculada à assistência ao campo, no sentido de levar conhecimentos e técnicas produzidas no interior da Universidade ao meio rural, de modo a ampliar a produção do setor primário da economia.

No sentido de demonstrar que as palavras carregam consigo, intrinsecamente, significados, contextual e ideologicamente, marcados, Paulo Freire parte dos conceitos de "campo linguístico" de Jost Trier (1894-1970) e de "campos associativos" de Charles Bally (1865-1947) (27), para resistir veementemente contra o termo "extensão". Veja-se o que ele afirma *ipsis litteris* (FREIRE, 1992: 22):

> *buscando descobrir as dimensões de seu campo associativo, facilmente seremos induzidos a pensar em:*
>
> | | |
> |---|---|
> | *Extensão* | *Transmissão* |
> | *Extensão* | *Sujeito ativo (o que estende)* |
> | *Extensão* | *Conteúdo (que é escolhido por quem estende)* |
> | *Extensão* | *Recipiente (do conteúdo)* |
> | *Extensão* | *Entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra "atrás do muro" àqueles que se encontram "além do muro", "fora do muro". Daí que se fale em atividades extramuros)* |
> | *Extensão* | *Messianismo (por parte de quem estende)* |
> | *Extensão* | *Superioridade (do conteúdo de quem entrega)* |
> | *Extensão* | *Inferioridade (dos que recebem)* |
> | *Extensão* | *Mecanicismo (na ação de quem estende)* |
> | *Invasão cultural* | *(através - sic - do conteúdo levado, que reflete a visão de mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem.* |

Pode-se contestar Paulo Freire, defendendo a posição de que as palavras mudam de sentido nos diversos contextos, que o significado do vocábulo "extensão" mudou, foi "ressignificada" – em atendimento ao modismo neológico – e é , como afirmam hoje os que a defendem, um instrumento de integração da Universidade com a sociedade, portanto



Livro2.indd 201 30/05/18 10:19

um instrumento de desenvolvimento sustentável e, não, um instrumento corporativo, "institucionalizado", como escreveu Carroll Quigley.

Os responsáveis institucionais pela "Extensão" Universitária chegam a dizer que a discussão das palavras é matéria do formalismo estruturalista e o que interessa discutir não é a sintaxe, mas a semântica, os significados e a "práxis".

Ora, essa retórica aparentemente realista se contradiz ao discutir metafisicamente os argumentos de Freire, que se fundamentam em uma argumentação estruturalista genética. É fato que Freire parte dos conceitos do Estruturalismo Linguístico (formalista), porque melhor do que ninguém, foram os estruturalistas linguísticos que desvendaram as questões do código linguístico e, consequentemente, os problemas sintático-semânticos das palavras. No entanto, como estruturalista genético, Freire não parou por aí e aplicou a análise "pragmática" no exame do termo "extensão" e do conceito a que ele se refere. Pode-se dizer que seguiu as mesmas referências a que recorreu Eliseo Verón (28) na sua vasta obra e, mais especificamente, em *Conducta, estructura y comunicación* (1967). No penúltimo capítulo da edição traduzida e publicada no Brasil, como *Ideologia, estrutura e comunicação* (1970, p. 165-192), Verón reforça a importância da análise sintática e da análise semântica – ele considera que o conhecimento humano se dá em três etapas, não fundindo estas duas em apenas uma fase analítica, como fazem outros analistas linguísticos – seguidas da análise pragmática – de modo a desvendar, não apenas a denotação, a literalidade do discurso, mas os significados conotados pelos lugares de produção e de recepção do discurso. Não há dúvida, porém, de que Paulo Freire leu Lucien Goldmann (1959) profundamente e nele se referenciou (ROMÃO, 2007: 59-93). Este pensador romeno é, sem dúvida nenhuma, um estruturalista genético, que se debruçou sobre os discursos com as mesmas ferramentas estrutural-dialéticas de Verón, considerando, porém, as duas primeiras etapaS da análise como apenas uma: a "compreensão". A terceira etapa analítica deste pensador argentino, Goldmann considera-a como segunda de sua epistemologia, denominando-a "explicação".

> *Portanto, não se trata de uma discussão meramente formalista, como se defende Paulo Freire: Poder-se-ia dizer, também, que isto é um purismo linguístico, incapaz de afetar a essência mesma do que fazer extensionista. Além de desconhecer o que podemos chamar de força operacional dos conceitos, quando alguém faz esta afirmação insiste em não reconhecer a conotação real do termo extensão* (FREIRE, 1992: 23).

Por melhor que sejam as intenções dos discentes ou docentes extensionistas, a palavra carrega consigo as conotações do discurso que conclama às populações alvo da "Extensão Universitária": Aceitem nossos conhecimentos e nossas técnicas, pois são eles que lhes permitirão superar os conceitos e as técnicas ultrapassadas que estão usando.

A escolha de uma concepção educacional entre as alternativas bancária ou libertadora – e o extensionismo tem uma intenção educacional – só pode se dar, pela convicção de que, respectivamente, os aprendizes, ou são receptores de comunicados que lhes serão depositados, ou são protagonistas ativos da construção do conhecimento pela "mediatização" (29) do mundo. Ora, na primeira perspectiva, a expressão "Extensão" Universitária só faz sentido se se toma a educação como prática da domesticação, da alienação e da dominação. Ao contrário, na segunda perspectiva, ensinar e aprender na prática da liberdade não é entender que algo sabido por alguém e ignorado por outrem pode ser ensinado por esse alguém ao outrem para 'salvá-lo' da ignorância. Esse outrem também faz leituras de mundo e, se tem uma visão mítica do mundo, lerá miticamente as mensagens supostamente não-míticas recebidas. É o próprio Paulo Freire quem completa o raciocínio:

> *Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem [e, portanto sabem algo], possam igualmente saber mais* (FREIRE, 1977: 25).



Livro2.indd 202 30/05/18 10:19

Ora, a educação ocorre por meio de um processo comunicacional entre, no mínimo, dois protagonistas: um emissor e um receptor, sem esquecer que ambos podem trocar de função – o receptor passa a emitir mensagens e o emissor passa a receber as mensagens emitidas pelo receptor. No caso da educação, os dois protagonistas são o educador e o educando, cada um com seus condicionamentos histórico-sócio-culturais e, por isso, cada um lendo e emitindo mensagens, mas, em ambas as funções, reelaborando-as de acordo com esses condicionamentos, portanto, "mediatizados" pelo mundo. Desse modo, não é possível "estender" o que o extensionista sabe aos "extensionados" que, forçosamente, reelaborarão os conhecimentos que receberão do primeiro, seja sob a forma de ciência básica (conhecimentos), seja como ciência aplicada (técnicas). O mecanicismo implícito no "estender" e no "depositar" algo nos receptores alvo da "Extensão" demonstra, por si mesmo, que não é possível fazer o depósito incólume, porque os receptores reagirão ativamente, como protagonistas do processamento do conhecimento transmitido, caracterizando a intenção implícita dos agentes da Universidade numa explícita ingenuidade extensionista.

Nenhum sujeito do conhecimento – e todo ser humano o é – pode ser transformado em objeto passivo e dócil do conhecimento do outro. Essa "relação necrófila", como a definia Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido*, "nutre-se do amor à morte e não do amor à vida" (1978: 74), porque tem no(a) extensionista um Narciso que sente prazer em estender conhecimentos e tecnologias a um defunto que não reage e aceita, fatalística e passivamente, o que lhe é oferecido.

**5. Inconclusões sumaríssimas**

Os Pró-Reitores não "bancários" que compõem majoritariamente o *Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras* (FORPROEX) vêm fazendo um trabalho importante nas relações da Universidade com a sociedade, desde 1987, quando se articularam para a criação desse colegiado. Eles vêm desenvolvimento uma série de atividades relevantes para as universidades e para o País no âmbito de suas prerrogativas e funções, destacando-se, dentre outras realizações: a ampliação do universo de sua atuação para os meios urbanos, não se limitando mais ao "extensionismo rural"; a descaracterização das marcas assistencialistas das origens de suas missões institucionais e o protagonismo destacado nas políticas universitárias afirmativas dos últimos anos. Esta última tem sido, a nosso juízo, a mais importante função por eles desenvolvida.

Contudo, neste momento de mobilização em busca da consolidação de sua missão institucional no universo do subsistema nacional de educação superior, propondo a formulação e aprovação das *Diretrizes Brasileiras da Extensão Universitária*, os mencionados pró-reitores terão alguns problemas pela frente. Em primeiro lugar, talvez, o mais complexo deles diz respeito à própria concepção de sua missão institucional que abraçam. Se, de um lado, a maioria deles defende que o *ethos* do Patrono da Educação Brasileira seja referência para todos os graus de ensino; por outro, Paulo Freire contestou o conceito, bem como a própria palavra que o denomina. Ora, se a intenção é estabelecer uma espécie de lei orgânica da missão institucional voltada para as relações, também orgânicas, entre a Universidade e a sociedade, é necessário dar um nome adequado a essa relação. Denominá-la "Extensão Universitária" é um equívoco, porque, como vimos em Paulo Freire, o que vai se consolidar são os campos linguísticos associados à palavra "extensão", conotando o assistencialismo do qual se quer distância.

Em segundo lugar, consagrada na Constituição (art. 207, *caput*), na LDB (art. 43, inciso VII) e em normas derivadas e complementares, o vocábulo "extensão" teria de ser substituído por outro mais adequado e isso implicaria, como se viu neste trabalho, alterar todo um *corpus* regulatório que vem da ditadura militar e que, lamentavelmente, foi mantido, como "lixo autoritário" no aparato legal do Estado de Direito.

Temos a certeza de que o sucesso na busca de uma denominação adequada e de um conceito condizente com o desenvolvimento sustentável passa por um processo mais



Livro2.indd 203 30/05/18 10:19

democrático e, portanto mais lento de discussão do tema por todos(as) envolvidos(as) na missão institucional da reaproximação entre Universidade e a sociedade e de sua imbricação orgânica na contemporaneidade.

Algumas tentativas de construção da *Universidade Popular* (v. ROMÃO *et al.*, 2013) apontam para uma outra relação dessa "velha senhora" de quase mil anos com as sociedades em que estão inseridas, no sentido de recuperar, ampliar e consolidar a criação da Democracia *Omnilateral* (incorporação dos conhecimentos e das tecnologias elaborados fora de seus territórios) e da Ciência Pública (voltados para as maiorias). Ora esses propósitos demandam movimentos de mão dupla e, não unidirecionais, da Universidade para a sociedade, a começar pelo próprio processo de formulação de como se darão esses movimentos, bem como o nome que os deverão batizar.

Em suma, encaminhar, precipitadamente, ao ilegítimo *Conselho Nacional de Educação*, de um Governo Federal ilegítimo, a proposta de *Diretrizes Brasileiras da Extensão Universitária,* seria consagrar uma alienada/alienante herança da ditadura e fragilizar ainda mais a mais importante missão institucional da Universidade na atualidade. O equívoco estaria no não considerar o que está acontecendo no contexto atual: a saudável resistência das universidades às políticas públicas federais em geral e às políticas ministeriais específicas de um Governo frágil, porque transitório e também ilegítimo, cujas decisões casuísticas não serão perdoadas pelo juiz implacável da História.

A consideração dessa missão institucional, ainda sem nome, como a mais importante das missões da Universidade no mundo atual não é apenas para efeito de retórica, porque ela é estratégica para a Universidade como instrumento de desenvolvimento sustentável – "instrumento de expansão" como queria Carroll Quigley –, no sentido da construção de uma sociedade em que todos possam participar do banquete científico-cultural e civilizatório.

**Notas**

(1). Considerá-las como missão, em lugar de estrutura ou função, além de fugir às concepções estruturalista e funcionalista que não convencem cientificamente, dá um caráter mais amplo e digno às políticas universitárias. Por isso, serão grafadas com iniciais maiúsculas. A "Extensão" foi colocada entre aspas porque, como se verá mais adiante, na perspectiva aqui esposada, paira grande dúvida, no mínimo, sobre sua existência, sintático-semântica.

(2). Em 1920, surgiu a primeira instituição, que teve continuidade, oficialmente com o nome de Universidade. A Universidade do Brasil, no Estado do Rio de Janeiro, pode ser considerada a pioneira, porque as tentativas anteriores resultaram em universidades efêmeras, que pouco sobreviveram à criação: a de Manaus, fundada em 1909, durou onze anos; a de São Paulo, criada 19 de novembro de 1911, manteve-se até 1917, e a do Paraná, fundada 19 de dezembro de 1912, durou até 1915 (v. ROSSATO, 2005, p. 142).

(3). Este apelido certamente foi inspirado no movimento dos "Jovens Turcos", que sucedeu o dos "Jovens Otomanos", iniciado no final do século XIX, mais precisamente em 1889, e voltado para a modernização do antigo Império Otomano. Mustafá Kemal Atatürk (1881-1938), que tinha 7 anos de idade quando começou o movimento dos "jovens turcos", acabou por ter papel destacado no movimento, anos mais tarde, quando oficial das forças armadas otomanas. Acabou por ser considerado o fundador da República da Turquia, tornando-se seu primeiro presidente.

(4). Não se pode esquecer que esse "bico" é relativo, uma vez que a maioria desses docentes usam a cátedra como prestígio para os consultórios e escritórios em que desenvolvem sua principal atividade profissional.

(5). Carroll Quigley (1910-1977) foi um historiador norte-americano que graduou-se, fez seu mestrado e doutorado em Harvard, de que, mais tarde, tornou-se professor. Lecionou, também em Princeton e na Universidade de Georgetown. Assessorou órgãos de Governo nos Estados Unidos, como a Marinha. De liberal conservador, assumiu uma posição mais progressista, quando se posicionou contra a Guerra do Vietnã. A primeira edição brasileira (Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963) teve a excelente tradução de João Távora, extraída da primeira publicada em Nova York, por Macmillan Company, em 1961.

(6). As citações dessa obra neste trabalho foram extraídas da mencionada edição brasileira.

(7). Melville Jean Herskovits (1895-1963), foi orientado por Franz Boas e principal representante da escola alemã norte-americana do relativismo cultural. Herskovits, depois de defender seu mestrado, especializou-se em estudos africanos e sobre afrodescendentes norte-americanos. Com seu *Man and his Works: The Science of Cultural Anthropology* (1948), traduzido e publicado no Brasil como *Antropologia cultural: Man and his Work*s, em dois volumes (o primeiro em 1963 e o segundo em 1973), tonou-se um dos antropólogos mais conhecidos na academia brasileira a partir dos anos da década de 1970.

(8). Alguns antropólogos, como Darcy Ribeiro (1978, p. 129), preferem a expressão "sistema", em lugar de "processo" e o qualificativo "adaptativo", em lugar de "produtivo". Estes termos serão evitados, porque carregam consigo campos



Livro2.indd 204 30/05/18 10:19

semânticos associados que levam a interpretações positivistas e estruturalistas equivocadas. Este pensador usa também o adjetivo "ideológico" para designar o terceiro conjunto de processos. Neste trabalho, este qualificativo será evitado na designação do terceiro conjunto de processos culturais, porque outros traços e ocorrências, inclusive dos dois outros conjuntos de processos culturais, são também ideológicos.

(9). Neste trabalho, o termo "planetarização" será preferido ao vocábulo "globalização", no sentido de representar a unidade da espécie no planeta, na medida em que a segunda palavra tem sido usada para adjetivar a fase contemporânea da acumulação capitalista em escala mundial.

(10). Modo de produção descoberto por Jacob Gorender, por ele denominado "Escravismo Colonial" na obra homônima (1985), que preferimos denominar "Escravismo Moderno", diferente do Escravismo Antigo. Na nota subsequente fica mais clara a relação entre a ausência de educação superior no e a escravidão no projeto da sociedade escravocrata.

(11). Enquanto durou o Modo de Produção Escravista Moderno, toda a superestrutura jurídico-política e cultural deve ser considerada como "escravocrata moderna". A educação pertence à superestrutura como componente do conjunto dos processos simbólicos. No caso do Brasil, ela é colonial até 1808, porque aí começa a curta fase semicolonial, que se estende ao ano de 1822, quando se inicia a fase escravocrata moderna nacional, que vai até a abolição, em 1888. O termo "escravocrata" dá conta do sentido superestrutural, na medida em que se refere às estruturas de poder, sem falar que remete aos quase quatro séculos de Escravismo Moderno, ao qual correspondeu uma sociedade e um Estado escravocratas. Para a educação, esta explicitação é fundamental, porque todos os esforços educacionais não levarão em conta a expressiva parte da sociedade constituída pelos escravos. Essa ausência, essa espécie de não dito, é um silêncio eloquente de uma formação histórico-social discriminatória e excludente. É bom lembrar que os jesuítas, que defenderam os índios contra a escravidão, não mexeram uma palha em relação aos africanos e afrodescendentes. A periodização proposta neste trabalho foi referenciada em Décio Saes, com seu *Formação do Estado Burguês no Brasil: 1888-1891* (1985).

(12). Luiz Antônio Cunha denominou o primeiro período da educação superior brasileira de "Clerical", o que pode dar a entender que se voltava exclusivamente para a formação de clérigos. Como havia cursos oferecidos a leigos, preferiu-se, aqui, o adjetivo "eclesiástico", isto é, dominado pela Igreja Católica.

(13). Considerado um dos representantes do "Despotismo Esclarecido" – soberanos absolutistas que se inspiraram nas ideias renovadoras dos pensadores do século XVIII ou do Iluminismo - Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal e Conde de Oeiras (1699-1782) foi ministro plenipotenciário do governo do rei D. José I de Portugal (1714-1777), que foi o Rei de Portugal e Algarves de 1750 até sua morte. Pela ação de Pombal, o reinado de José I marcou-se, sobretudo, pelas reformas políticas que acabaram por enfraquecer a nobreza e o clero, que constituíam ainda entraves à consolidação do absolutismo e da modernização de Portugal.

(14). Lamentavelmente, nos limites deste trabalho não cabem uma explicação mais detalhada dessas matrizes educacionais. Cabe apenas dizer que os ideais revolucionários franceses já tinham se prenunciado nas reformas pombalinas, que se inspiraram nas formulações dos iluministas do século XVIII. Após o 18 Brumário (1799), Napoleão põe fim à Revolução Francesa, mas implanta um Império Iluminista, sepultando o *Ancien Régime* e consolidando, na Europa, a concreta implantação do modo de produção capitalista e sua corresponde superestrutura burguesa. Na educação, criou uma matriz burguesa de Universidade, que ficou conhecido como "modelo napoleônico". Na mesma época, Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand (1767-1835), barão von Humboldt, criou, em 1810, com seu *Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim*, o modelo da Universidade de Berlim, cuja matriz institucional se transformou, junto com a francesa, nos dois modelos inspiradores de universidades tanto nos países da Europa, como nas suas respectivas colônias. Embora os historiadores das universidades apontem diferenças entre as duas matrizes institucionais, ambos os modelos são expressões universitárias do Estado Nacional Burguês Moderno.

(15). Boa parte da historiografia sobre o Brasil atribui uma grande importância à substituição do regime monárquico para republicano, ou seja, à mudança da forma de governo. Décio Saes demonstrou que o mais importante é a transformação da natureza do Estado (Escravocrata para Burguês, no caso brasileiro). Dando um exemplo do caráter secundário da mudança meramente formal do regime, pode-se apontar o caso da Inglaterra que, mesmo mantendo a monarquia, mudou a natureza do Estado Dominial para Burguês, com a Revolução Gloriosa (1688-1689).

(16). O derivado correto é "comtiano", porque o sufixo "iano" é invariável. Quando o sufixo é justaposto à vogal temática (no caso, "e") e, por razões fonéticas, é necessário a eliminação de uma das vogais justapostas, a que desaparece é a última. O mesmo acontece em "lockiano", "nietzchiniano" e "freiriano".

(17). Aqui, grafada sempre com iniciais maiúsculas por se tratar de uma denominação legalmente constituída para uma das missões institucionais da Universidade (também grafada sempre com a inicial maiúscula, por se tratar do nome próprio de uma instituição nascida no chamado e desenvolvida no chamado "Mundo Ocidental"). O termo "Extensão" será, ainda, sempre colocado entre aspas, uma vez que este trabalho contesta sua existência, como se verá adiante.

(18). A ordem analfabética das missões institucionais da Universidade dos documentos oficiais, na qual a "Extensão" aparece sempre em terceiro lugar já denuncia a pouca importância que lhe conferem os documentos oficiais, desde a Constituição, passando pela LDB, até a mais simples portaria ministerial.



Livro2.indd 205 30/05/18 10:19

(19). O Decreto-Lei tem sido uma figura normativa comum das ditaduras, porque é um decreto com força de lei, emanado do Poder Executivo. Quando faz parte do *corpus* normativo de uma democracia, é sempre previsto para situações emergenciais.
(20). Nas citações dos documentos oficiais, manteve-se a ortografia original, de modo a não trair expressão sintático-semântica da época e evitar os anacronismos.
(21). Embora criticando o termo e o conceito a ele atribuído, Paulo Freire manteve o adjetivo "rural" acoplado à expressão "Extensão Universitária". Em 1969, publicou, no Chile, *¿Extensión o comunicación?*, não alterando a expressão "Extensão Universitária Rural". Quando a obra foi traduzida para o Português e publicada, em 1977, no Brasil, manteve a expressão.
(22). Este é um dos fatores pelos quais não se pode confundir com "Extensão" o autônomo movimento estudantil, caracterizado por um intenso protagonismo político, seja de esquerda, seja de direita, como aconteceu no período imediatamente anterior ao golpe militar de 1964, como quer Ana Luíza Lima Sousa (*op. cit*., p. 21-52). A adotar-se tal perspectiva analítica ter-se-ia de considerar a mobilização dos estudantes e jovens militantes da Tradição, Família e Propriedade (TFP) também como "Extensão". O movimento da TFP era mantido pela Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade, fundada em 1960, pelo jornalista e Deputado Constituinte em 1934, Plínio Corrêa de Oliveira. De inspiração católica tradicionalista, combateu os maçons, socialistas e comunistas, com base nos princípios contidos na obra *Revolução e contra-revolução* (1959) do fundador da instituição.
(23). Como se sabe, a "Doutrina da Segurança Nacional" inspirou-se na política do *Big Stick*, de Harry Truman, no contexto da Guerra Fria que sucedeu a II Guerra Mundial, gerando a bipolaridade política entre os Estados Unidos e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Formados na *National War College*, os oficiais brasileiros acabariam por criar, no Brasil, sua congênere, a Escola Superior de Guerra (ESG), vinculada ao Estado Maior das Forças Armadas.
(24). Curiosamente, no momento em que se enrijecia a "guerra interna" no Brasil, degelavam-se as fronteiras ideológicas da Guerra Fria entre as duas grandes potências. Uma discussão sobre essa aparente contradição é muito interessante, mas escapa aos limites deste trabalho. É possível admitir que atribuí-la à nova fase que se apresentava da acumulação capitalista não é uma hipótese leviana.
(25). O autor deste trabalho, à época, recém graduado e militando na resistência à ditadura, foi co-autor, juntamente com Lucy Maria Brandão e Roberto Alves Monteiro, sob coordenação do ex-ministro da educação Murílio de Avellar Hingel, do primeiro projeto das licenciaturas de *campus* avançado e o primeiro coordenador local em Tefé, AM, cujos cursos acabaram por formar milhares de professores para a Educação Básica, nas mais diversas áreas do conhecimento, para as diversas unidades escolares espalhadas pela Amazônia Ocidental Brasileira.
(26). É bom que se diga que ainda existem órgãos na estrutura de universidades federais brasileiras com esta denominação e funções análogas às que tinham no passado. Para constatá-lo, basta abrir os *sites* das universidades federais do Ceará, do Maranhão e do Paraná. A maioria desses Centros desenvolve a "extensão" na área de saúde, reforçando o assistencialismo.
(27). Discípulo e um dos compiladores dos três cursos que Ferdinand Saussure (1857-1913) desenvolveu na Universidade de Genebra, entre 1907 e 1911, e de que resultou a obra póstuma *Cours de Linguistique Général* (Paris: Payot, 1916). Ela foi a certidão de nascimento da Linguística moderna como ciência autônoma – "Semiologia", como preferia denominá-la Saussure – de cujas bases nasceu o Estruturalismo do século XX. Com o colega Albert Sechehaye (1870-1946), a quem se somou Albert Riedlinger, Charles Bally registrou as anotações dos cursos de que resultou nesse livro seminal de Saussure. No entanto, há estudiosos da área que consideram que, como Platão fez com Sócrates, os discípulos puseram muita coisa na boca do mestre criador da Semiologia. Existe uma boa tradução dessa obra, publicada no Brasil pela Editora Cultrix de São Paulo. Em 2013, o livro já alcançava a 34ª. edição em Português.
(28). Eliseo Verón (1935-2014) foi um sociólogo, antropólogo, semiólogo e filósofo argentino que tentou fazer a síntese entre a Dialética Materialista e a Linguística Estrutural. Sua obra revela o esforço por resgatar as contribuições do Estruturalismo Linguístico para uma análise marxista do discurso, em obras seminais como a citada e em *La Sémiosis Social: fragments d'une théorie de la discursivité* (1988), *Ideologia, estrutura e comunicação* (1970) e *A produção de sentido* (1980).
(29). Paulo Freire sempre preferiu o neologismo "mediatizar" e seus derivados em lugar de "mediar" e seus derivados, para evitar o entendimento de mediação enquanto "estabelecimento de conexões por meio de um intermediário [e, por isso, uma] referência circular à sua própria estrutura de classificação e validação específica" (BOTTOMORE, 2012: 388). Freire entendia a mediação diferentemente do sentido mencionado (derivado da lógica e da epistemologia), que passou a ser recorrente no discurso educacional. Entende-a por meio do significado qualitativamente diferente que ela adquirira na dialética marxista: "estudo adequado do ser social com a totalidade de suas determinações objetivas, interligações e mediações complexas" (id., ib., p. 389), ou seja, todos os procedimento formais de qualquer tipo de conhecimento têm sua explicação e justificação no estudo do ser (ou do "sendo", no caso de Paulo Freire). Não confundir o uso que Paulo Freire de "mediatizar" com o sentido de "tornar conhecido" por meio das mass-media.



Livro2.indd 206 30/05/18 10:19

## Referências


ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, 1996. *História da educação*. 2. ed. rev. ampl., São Paulo: Moderna.

BOTTOMORE, Tom, ed. 2012. *Dicionário do pensamento marxista*. 2. ed., tradução Waltensir Dutra, Rio de Janeiro: Zahar.

BRASIL/CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017. Disponível em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html, consultado em 26 de novembro de 2017.

CHARLE, Cristophe; VERGER, Jacques, 1996. *História das universidades*. Tradução Elcio Fernandes, São Paulo: Editora UNESP,.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR (1998), 1999. *Tendências da .Educação Superior para o século XXI*. Tradução Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves, Brasília: Crub; Unesco.

CUNHA, Luiz Antônio, 2011. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive, org.. *500 anos de educação no Brasil*. 5. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 151-204.

ENGELS, Friedrich, 1984. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. Tradução Leandro Konder, 9. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

FREIRE, Paulo, 1992. *Extensão ou comunicação?* 10. ed., tradução Rosisca Darcy de Oliveira, São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1978. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GOLDMANN, Lucien, 1959. *Recherches dialectiques*. Paris: Gallimard.

OLIVEIRA, Plínio Corrêa de, 1959. *Revolução e contra-revolução*. São Paulo: Edanee.

QUIGLEY, Carroll, 1979. *The evolution of the civilisations*: an introduction to historical analysis. 2. ed., Indianapolis: Liberty Press, 1979.

RIBEIRO, Darcy. *Os brasileiros*: Livro I – Teoria do Brasil. 9. ed., Petrópolis: Vozes.

ROMÃO, José Eustáquio, 2007. *Pedagogia dialógica*. 2. ed., São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.

ROMÃO, José Eustáquio; MAFRA, Jason Ferreira; SANTOS, Eduardo, orgs. 2013. *Universidade popular*: teorias, práticas e perspectivas. Brasília: Liber Livro.

ROSSATO, Ricardo, 2005. *Universidade: nove séculos de história*. 2. ed. rev. e amp., Passo Fundo PR: Ed. UFP.

SCHWARTZMAN, Simon, 1992. *O contexto institucional e político da avaliação*. In: DURHAM, Eunice Ribeiro;

SCHWARTZMAN, Simon, org. 1992. *Avaliação do ensino superior*. São Paulo: EDUSP, pp. 13-26.

SÍVERES, Luiz, org. 2013. *A extensão universitária como princípio de aprendizagem*. Brasília: Liber Livro.

SOUSA, Ana Luíza Lima, 2000. *A história da extensão universitária*. Campinas, SP: Alínea.

TRINDADE, Hélgio, 2007. *Desafios, institucionalização e imagem pública da CONAES*. Brasília: UNESCO; MEC.

VERÓN, Eliseo, 1970. *Ideologia, estrutura e comunicação*. Tradução Amélia Cohn, São Paulo: Cultrix.




Livro2.indd 207 30/05/18 10:19

Livro2.indd 208 30/05/18 10:19

Ângela Biz Antunes,
Moacir Gadotti e
Paulo Roberto Padilha

# 15. REINVENTAR A UNIVERSIDADE A PARTIR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Em momentos cruciais por que passam países, nações e a própria civilização, ficamos surpresos, muitas vezes, com o silêncio dos intelectuais. A universidade, uma instituição com quase mil anos de existência, tem servido de consciência crítica da sociedade em muitos momentos, mas, estranhamente, há momentos em que ela fica calada, silenciosa, voltada sobre si mesma, sem oferecer respostas para o que está acontecendo ao seu redor.

A universidade reivindica, historicamente, sua autonomia e não poderia ser para menos: como pode exercer seu papel de consciência crítica da sociedade sem autonomia de pensamento e de criação. Mas como explicar, então, o seu silêncio ou o silêncio de muitos intelectuais que nela atuam?

Todos sabemos que um conhecimento qualificado, uma descoberta científica, não é fruto de um puro *insight* momentâneo, mas de longa maturação, de muito trabalho, de muito suor, muita experimentação e muita reflexão. Por isso, é compreensível que leve tempo para que os acadêmicos se posicionem. Mas, esse silêncio não poderia também ser fruto da perplexidade que toma conta de todo intelectual que não se sente seguro para se pronunciar sobre processos em andamento como são sempre os processos históricos?

Entretanto, essa perplexidade pode ser explicada, também, pelo distanciamento da universidade do que se passa na sociedade e de seus processos históricos. Os intelectuais universitários que vivem com os dois pés plantados no interior da universidade deverão sentir mais dificuldade de se pronunciar do que aqueles que tem um pé dentro da instituição e outro fora dela. É mais cômodo, mais seguro, mais confortável, ficar com os pés dentro da universidade do que enfrentar a insegurança e o desconforto de se sentir híbrido, de estar ao mesmo tempo fora e dentro.

O que fazemos dentro da universidade não é para ser consumido dentro dela. O que dá sentido à universidade é o que fazemos fora dela com aquilo que aí produzimos. E a forma e o conteúdo do que aí produzimos depende de como concebemos a relação com o que acontece fora dela. Esse é o tema discutido historicamente pela Extensão Universitária, considerada uma das três grandes funções da universidade, ao lado do ensino e da pesquisa.

O Instituto Paulo Freire tem se colocado, nos últimos anos, essa questão a partir da necessidade de uma "curricularização" da Extensão Universitária. A ideia da *curricularização* da Extensão Universitária não é nova no Brasil. Ela apareceu primeiramente no *Plano Nacional de Educação* (PNE) 2001-2010 em suas metas 21 e 23, instituindo a "obrigatoriedade de 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação, integralizados em ações extensionistas".

Essa obrigatoriedade reapareceu no PNE 2014-2023, na estratégia 7 da meta 12, com a seguinte redação: "assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de Extensão Universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social".

Observe-se a existência de importante avanço entre a visão da Extensão Universitária do primeiro para o segundo PNE: o PNE de 2014 sustenta uma visão mais popular e emancipatória, representada pela prioridade que é data à atuação em "áreas de grande pertinência social".

Neste ensaio refletiremos sobre as oportunidades que a nova centralidade da Extensão Universitária oferece para pensar a universidade como um todo, tendo a Educação Popular como referencial.



Livro2.indd 209 30/05/18 10:19

## 1. Universidade, Sociedade e Extensão Universitária

Se existe, na história da universidade brasileira, uma área que se preocupou em manter vínculos com a sociedade esta é, certamente, a extensão, mesmo tendo enfrentado enormes resistências face ao elitismo que marca a educação brasileira (SOUSA, 2000).

Como afirma Maria das Dores Pimentel Nogueira (2005), a Extensão Universitária surgiu na Inglaterra, no século XIX, como "educação continuada" (*Lifelong Education*), destinada à população adulta que não tinha acesso à universidade. No Brasil, o Decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 não menciona a extensão como uma função da universidade, limitando-se à divulgação de pesquisas direcionadas para uma população mais instruída. Foi só no início da década de 1960 que a extensão, como a conhecemos hoje, indissociável do ensino e da pesquisa, tomou corpo quando surgiram ações de compromisso com as classes populares, com a intencionalidade de conscientizá-las sobre seus direitos.

A universidade brasileira nasceu, tardiamente, na primeira metade do século XX e foi só a partir dos anos 1950 e 1960 que ela despertou para o seu compromisso social, muito por influência dos movimentos sociais, particularmente, com a participação da União Nacional dos Estudantes (UNE) com seu projeto *UNE Volante*, que previa uma mobilização nacional a partir de caravanas. Destaque-se, nesse período, o trabalho de Paulo Freire, criando o Serviço de Extensão Cultural, na Universidade do Recife, bem como o *Movimento de Cultural Popular* (MCP), o *Movimento de Educação de Base* (MEB) e o *Centro Popular de Cultura* (CPC) da UNE.

A reação a essas conquistas veio com o golpe civil-militar de 1964, que foi também um golpe contra a Educação Popular. Vários movimentos de jovens e adultos foram desmantelados e a representação estudantil eliminada. Mesmo assim, algumas iniciativas, como o Projeto Rondon, criado em 1966, tiveram um resultado positivo já que possibilitaram aos jovens estudantes universitários a vivência em comunidades rurais mais empobrecidas do país. Mas não avançou mais do que isso, dada a sua concepção assistencialista e cooptativa.

A Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68), estabeleceu que "as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes" (Artigo 20).

No final dos anos de 1970 e início de 1980, ressurgiram vários movimentos populares e organizações não-governamentais e sindicais que deram nova vida à Extensão Universitária na perspectiva da Educação Popular (BRANDÃO, 1982).

A criação do *Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras* - hoje "Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras" - o FORPROEX, em novembro de 1987, foi decisiva para o avanço que se deu a seguir. Para o FORPROEX a Extensão Universitária foi entendida como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Para o FORPROEX, A Extensão Universitária é "uma via de mão-dupla" entre Universidade e sociedade. O saber acadêmico e o saber popular se reencontravam.

Veio, depois, a Constituição de 1988, que consagrou o princípio da "indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (Artigo 207) e a LDB de 1996 (Lei no 9.394/96) que estabeleceu a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade (Artigo 43). A transformação da Extensão Universitária num instrumento de mudança social e da própria universidade, tem caminhado junto com a conquista de outros direitos e de defesa da democracia.

Na prática, *duas vertentes* de Extensão Universitária têm se confrontado: uma mais assistencialista e outra não assistencialista, ou, como também se costuma dizer, uma prática extensionista e outra não extensionista.

A primeira entende a Extensão Universitária como a transmissão vertical do conhecimento, um serviço assistencial, desconhecendo a cultura e o saber popular.



Livro2.indd 210 30/05/18 10:19

Basicamente essa concepção sustenta que "aqueles que têm, estendem àqueles que não têm. Essa visão assistencialista traz, pois, uma direção unilateral, ou seja, é uma espécie de rua de mão única: só vai da universidade para a sociedade. A mão inversa não é considerada. É interpretada como não existente. Logo, não se leva em conta o que vem da sociedade para a universidade, seja em termos da sociedade sustentando o ensino superior, seja em termos do próprio saber que a universidade elabora. Entretanto, para que a universidade se insira efetivamente na sociedade de modo consequente, é necessário que se considere a mão inversa também" (CALDERÓN, 2003: 37).

A segunda vertente entende a extensão como comunicação de saberes. É uma visão não assistencialista, não extensionista de Extensão Universitária. A proposta de Paulo Freire de substituição do conceito de extensão pelo de comunicação vai nesta linha. Ela se fundamenta numa teoria do conhecimento, respondendo à pergunta: como se aprende, como se produz conhecimento. Uma teoria do conhecimento fundamentada numa antropologia que considera todo ser humano como um ser inacabado, incompleto e inconcluso, que não sabe tudo, mas, também, que não ignora tudo.

Nessas últimas décadas, o FORPROEX atuou fortemente para superar o perfil mais assistencialista da extensão. Experiências considerando as necessidades da sociedade surgiram em numerosas Instituições de Educação Superior (IES), criando alternativas concretas com base no diálogo Universidade-Sociedade, construindo consensos em busca da superação da tradição assistencialista e produzindo conhecimento acadêmico e científico de alto nível em favor dos cidadãos (OLIVEIRA NETO et al, orgs, 2015).

"Mão dupla", significa troca de saberes acadêmico e popular que tem por consequência não só a democratização do conhecimento acadêmico, mas, igualmente, uma produção científica, tecnológica e cultural enraizada no que ocorre fora da universidade. A extensão deve influenciar o ensino e a pesquisa e não ficar isolada deles, da universidade como um todo e dos anseios da sociedade, "entre-laçando" saberes e conhecimentos (SANTOS JÚNIOR, 2013). O projeto político-pedagógico institucional da Universidade precisa explicitar o que ela pensa sobre ensino, pesquisa, extensão, gestão e suas articulações.

**2. Nova centralidade da Extensão Universitária**

No Brasil, a primeira *Política Nacional de Extensão* data de 1975. Ela ampliou o rol de atividades de Extensão, incluindo cursos, serviços, difusão cultural, comunicação de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária com participação docente e discente. Nos anos seguintes, com a criação do FORPROEX, a Extensão Universitária passou a valorizar o reconhecimento do saber popular e a troca de saberes universidade-sociedade.

A LDB de 1996 (Lei 9.394/96), de acordo com o preceito constitucional de 1988, reforçou o princípio da *indissociabilidade* entre ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, a práxis extensionista continuou desvinculada da função acadêmica: "historicamente, aquilo que ocorre no âmbito da universidade brasileira e não é caracterizado como ensino regular ou pesquisa, é definido como extensão. Por isso, temos a extensão como curso não regular, a extensão como serviço e prestação de serviço, a extensão efêmera como assistência, a extensão como responsabilidade social e a extensão como ação política" (ASSUMPÇÃO & LEONARDI, 2016: 462).

Em muitos casos, a Extensão Universitária foi assumida como prestação de serviços de caráter assistencial ou mercantil. Entraram em confronto paradigmas opostos de Extensão Universitária: um mais popular e outro mais elitista. Surgem, assim, diferentes concepções e práticas da Extensão Universitária (THIOLLENT; CASTELO BRANCO; GUIMARÃES; ARAÚJO FILHO, orgs. 2003).

O *Plano Nacional de Extensão Universitária*, que estabelece as diretrizes para a Extensão Universitária, a define como uma via de mão-dupla, mas isso é difícil de ocorrer na prática. O FORPROEX vai além, definindo a Extensão Universitária como uma "atividade acadêmica capaz de imprimir um novo rumo à universidade brasileira e de contribuir significativamente para a mudança da sociedade" (FORPROEX, 2001a).



Livro2.indd 211 30/05/18 10:19

Em 2012, o FORPROEX atualizou essa concepção de extensão apontando como diretrizes "a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão". Nas suas diversas manifestações o FORPROEX defende um papel inovador para a Extensão Universitária, capaz de promover uma interação transformadora entre universidade e sociedade. Entretanto, o ranço conservador e elitista, presente nas estruturas de algumas universidades têm colocado muitos limites a essa visão da Extensão Universitária. Como aponta o texto da *Política Nacional de Extensão Universitária*, aprovada pelo FORPROEX em Manaus, em maio de 2012, "o Brasil de hoje combina traços de seu passado conservador e autoritário com as inovações institucionais forjadas na luta pela redemocratização" (FORPROEX, 2012).

A visão da Extensão Universitária como espaço de disputa de um processo de mudança na prática acadêmica tem avançado e os resultados se fizeram sentir nas últimas décadas, com a criação de universidades como a Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), a Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB), a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), entre outras.

O debate que precedeu a luta pelo atual PNE, particularmente nas Conferências Nacionais de Educação (2010 e 2014), acendeu a esperança de uma renovação e revalorização da Extensão Universitária com base em práticas emancipadoras superando o enfoque eminentemente centrado na difusão de conhecimento acadêmico para uma inserção maior na realidade social e política brasileira.

O que há de novo é que esse debate "pegou". Muitos veem na Extensão Universitária uma forma de responder à atual crise da universidade. É como se a Extensão Universitária pudesse iniciar um processo de transformação da universidade como um todo. A universidade que temos está muito centrada no ensino e na pesquisa e, por meio da introdução de um novo paradigma de Extensão Universitária, a própria universidade poderia ganhar um novo sentido. A luta para garantir as conquistas do PNE tem estimulado muita gente a pensar numa visão emancipadora da Extensão Universitária no contexto da curricularização da Extensão instituída por ele.

Hoje, as conquistas do PNE estão em perigo. Nesse novo contexto, ressurge o movimento em defesa da democracia e da educação, retomando bandeiras históricas em relação à "questão da universidade", como dizia Álvaro Vieira Pinto (1962), lutando em favor de uma concepção emancipadora da universidade. A Extensão Universitária pode ser um ponto de partida desse repensar do projeto político-pedagógico da universidade. A oportunidade, neste momento de crise, está sendo a discussão da curricularização da extensão em cumprimento da estratégia 7 da meta 12 do PNE. A Extensão realiza, por excelência, o sentido da universidade, já que tem uma função integradora e articuladora da vida universitária como um todo. Como afirma Boaventura Souza Santos (2004: 53-54), "a área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no curriculum e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural".

Os desafios atuais, no cumprimento do PNE, situam-se no campo da superação de uma visão academicista da universidade, para que ela consiga sair de seus muros, integrando, interdisciplinarmente, os saberes das comunidades. Nesse contexto, a discussão do currículo que queremos é fundamental, como afirmam Simone Loureiro Brum Imperatore e Valdir Pedde, professores da ULBRA e da FEEVALE, em estudo disponível na Internet (*"Curricularização" da extensão universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública*). Segundo esses autores, "para além de novos arranjos didático-metodológicos, a discussão é epistemológica, com vistas à construção de projetos sistêmicos, coesos e coerentes que deem conta das novas linguagens, imagens, lógicas, conceitos,



Livro2.indd 212 30/05/18 10:19

experiências intersubjetivas, habilidades e competências cognitivas – convergência dos saberes necessária à institucionalização de uma nova mentalidade pedagógica, necessária ao atendimento das exigências da sociedade".

A curricularização da extensão faz parte, de um lado, da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, e, de outro, da necessária conexão da universidade com a sociedade, realçando o papel social da universidade, bem como a relevância social do ensino e da pesquisa.

Ainda persiste uma enorme dispersão teórica sobre o conceito de Extensão Universitária. Por isso, aclarar o que entendemos por extensão, é fundamental para caminhar nesse território decisivo para a necessária reforma ou reinvenção da universidade e para a radicalização da democracia.

O conceito de Extensão Universitária encontra-se em profunda reformulação tanto no Brasil quanto em outros países (FARIA, org. 2001). As críticas dirigem-se tanto à práticas assistencialistas quanto a sua submissão ao mercado: questiona-se sobretudo a Extensão Universitária como prática separada do ensino e da pesquisa e a própria existência de pró-reitorias distintas. O que é promissor nesse debate é que a questão da Extensão Universitária está posta hoje e os caminhos estão abertos para que ela seja revalorizada como essencial para um projeto de universidade e de sociedade.

De que extensão estamos falando?

Essa foi a pergunta que Paulo Freire se colocou há mais de 50 anos.

**3. Concepção freiriana de Extensão Universitária**

De 1954 a 1964 Paulo Freire foi professor de *História e Filosofia da Educação* na Universidade do Recife – hoje Universidade Federal de Pernambuco - onde fundou, e depois dirigiu, o *Serviço de Extensão Cultural* daquela Universidade.

No concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação Paulo Feire apresentou, em 1959, a tese *Educação e atualidade brasileira*, onde encontramos sua concepção de universidade democrática, comprometida com a problemática da comunidade, fomentadora de transformações sociais. Ele dizia que, por meio da extensão, poder-se-ia redimensionar a Universidade dentro de um projeto popular de educação. Segundo um de seus primeiros estudiosos, Jarbas Maciel, em artigo publicado na revista *Estudos Universitários* da Universidade do Recife, em junho de 1963, a extensão universitária fazia parte do chamado "Sistema Paulo Freire de Educação".

O golpe civil-militar de 1964 interrompeu os projetos de Paulo Freire no Brasil. Ele deixou o país, exilando-se no Chile, onde foi contratado para trabalhar no *Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária* (ICIRA), órgão responsável pela extensão educacional no interior do programa de reforma agrária.

Como resultado da reflexão crítica sobre essa sua prática, publicou o livro *Extensão e Comunicação?* A primeira edição saiu em 1967, publicada pelo ICIRA, com prefácio de seu diretor, Jacques Chonchol. Nele, Paulo Freire, trata da estrutura da comunicação entre técnicos e camponeses no desenvolvimento da sociedade agrária. Ele opôs o conceito de "extensão da cultura" ao de "comunicação sobre cultura". Para ele, o primeiro é "invasor", enquanto o segundo promove a conscientização: "o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações" (FREIRE, 1977: 36).

Paulo Freire destacou a importância da interação entre os camponeses e os agrônomos. Não se pode aprender, se o novo conhecimento é contraditório com o contexto do aprendiz. O educador-agrônomo que não conhece o mundo do camponês não pode pretender sua mudança de atitude. A intenção era enfatizar os princípios e fundamentos de uma educação que promove a prática da liberdade. Esta prática não pode ser reduzida a um simples suporte técnico, mas inclui o esforço humano para decifrar-se, decifrar os outros e o contexto onde se vive.



Livro2.indd 213 30/05/18 10:19

Para Freire a extensão tem sido entendida como transmissão, transferência, invasão e não como comunicação, como coparticipação dos sujeitos no ato de conhecer. Diz ele (FREIRE, 1977: 22): "o termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc. E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase 'coisa', o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autênticos. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações". Os seres humanos são seres essencialmente comunicativos. Impedir a comunicação é reduzir o ser humano à condição de coisa, de objeto, de sujeito sujeitado. A comunicação aparece em Paulo Freire como expressão da realidade existencial e ontológica e como relação social (LIMA, 1981: 75. Neste livro Paulo Freire chega a falar no conceito de "extensão" como um "equívoco gnoseológico" buscando saídas para a sua superação.

Freire entende a extensão como "ação cultural", o contrário da "invasão cultural". Por cultura ele entende o que fazemos, como práxis, como "ação transformadora" - transformar o meio natural em meio cultural - isto é, trabalho, seja ele material ou imaterial, social ou produtivo, manual ou intelectual. Como sustenta Guillermo Willianson, uma das ideias chave de Freire "é a denúncia da invasão cultural. Hoje, em tempos de globalização e de informatização da sociedade, quando o conhecimento adquire uma força e um impacto nunca visto na história da humanidade, esse conceito retoma sua atualidade" (WILLIANSON, 2017: 55), seja pela expansão de padrões culturais capitalistas, seja pelo modo homogeneizador de opacizar e invisibilizar a diversidade cultural.

Voltando do exílio, em 1980, trabalhando na PUC-SP e na Unicamp, ele retomou essa visão não extensionista da extensão universitária. Em vez de uma extensão voltada só para fora da universidade, ele a considerava como uma dimensão do ensino e da pesquisa: não voltar a extensão só para fora da universidade, mas, voltá-la também para dentro dela, para seu projeto político-pedagógico.

Vários estudos foram feitos a partir das primeiras intuições e experiências de Paulo Freire. Partindo da formulação de Freire, o estudo de Nedison Faria (1982), *Extensão universitária: desafio a uma educação conscientizadora* vê a extensão universitária como a prática pedagógica domesticadora. Defende o princípio de que a extensão, nos moldes em que é praticada, constitui um obstáculo a uma prática educativa conscientizadora.

Em outro estudo, *Extensão universitária: comunicação ou domesticação*? Roberto Mauro Gurgel (1986) apresenta as vertentes históricas e os objetivos da extensão universitária no Brasil. Para ele, uma série de experiências foi realizada sendo três delas as que se destacam por terem ido além de uma situação local e episódica. São elas: o *Centro Popular de Cultura* (CPC), o *Serviço de Extensão Cultural* (SEC/UR) e a *Universidade Volante*. O CPC, iniciativa dos estudantes, chegou a desenvolver trabalhos de educação de adultos e a levantar a possibilidade de organizar a "Universidade da Cultura Popular". A Universidade Volante foi uma iniciativa do Departamento Cultural da Federal do Paraná e desta experiência surgiram as universidades estaduais de Maringá, Londrina e Ponta Grossa. Já o SEC da Universidade do Recife, em parceria com o Movimento de Cultural Popular (MCP), desenvolveu uma das experiências mais ricas de alfabetização de adultos, por meio de Círculos de Cultura, baseada numa metodologia de ensino e aprendizagem sistematizada por Paulo Freire. A experiência realizada nas cidades de Angicos (RN), Mossoró (RN) e João Pessoa (PB) serviu de referência para a elaboração do Programa Nacional de Alfabetização.

Um terceiro estudo é o de Renato Quintino dos Santos. *Educação e extensão: domesticar ou libertar?* (1986), prefaciado por Paulo Freire. O autor procura mostrar o significado da "educação bancária" e da "extensão invasora" contrastando-as com a "educação problematizadora" e a "extensão como comunicação" de Paulo Freire.

Conforme destaca Sílvio Paulo Botomé (1996: 62), Paulo Freire critica "a direção das atividades extensionistas ser orientada pelo interesse e ocupações dos 'intelectuais' sem estabelecer vínculos apropriados de comunicação com a população 'não universitária'".

Paulo Freire não tinha uma visão mecânica da extensão. Sua visão é dialética. Enxergava suas limitações, mas também suas possibilidades. Com afirma Reinaldo Matias Fleuri



Livro2.indd 214 30/05/18 10:19

(1989: 44), como qualquer espaço social, a Extensão Universitária é também um lugar de contradições "onde se pode gestar um novo projeto de universidade articulado com o processo de transformação social".

Dois livros de Paulo Freire se complementam na compreensão dos fundamentos e pressupostos da Extensão Universitária na perspectiva da Educação Popular: o livro *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1974), focado na categoria *diálogo*, e o livro *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996), aprofundando a noção de *autonomia*. O professor Ernani Maria Fiori foi o primeiro leitor dos manuscritos do livro *Pedagogia do oprimido* e resume a noção de autonomia a partir do título que dá ao prefácio deste livro: "aprenda a dizer sua palavra". No prefácio, Fiori destaca cinco teses relacionadas com a autonomia: 1) é tomando a palavra que o homem se faz homem; 2) ninguém se conscientiza sozinho; 3) o mundo se faz pelo trabalho; 4) a palavra verdadeira se faz ação transformadora do mundo: 5) aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra.

Autonomia não significa isolamento, autossuficiência. A emancipação não é um ato isolado. Precisamos dos outros para nos completar. Daí a necessidade do diálogo. Não se pode entender o conceito de autonomia em Freire desvinculado do conceito de diálogo. Sua concepção de diálogo foi particularmente desenvolvida no capítulo terceiro do seu livro *Pedagogia do oprimido*. Aí ele estabelece cinco condições para o diálogo: o amor, a humildade, a fé nos homens, a esperança e o pensar crítico. Para Paulo Freire o diálogo se identifica com o próprio ato de educar.

O Instituto Paulo Freire (IPF) em seus 27 anos de existência, tem retomado o projeto originário de Freire em suas parcerias com as Universidades, propondo uma Extensão Universitária na perspectiva da Educação Popular. O IPF entende a extensão como um espaço de formação cidadã e de produção de conhecimento, além de ser um espaço privilegiado de interlocução com as comunidades, que oferece elementos para repensar o projeto político pedagógico da universidade como um todo.

**4. Universidade e Educação Popular**

É difícil estabelecer uma data em que se pode dizer que a Educação Popular foi acolhida pela universidade. Recentemente essa questão foi colocada por e-mail a um grupo de educadores por uma educadora popular que defendeu uma tese de doutorado sobre a relação entre Universidade e Educação Popular, a professora Fernanda dos Santos Paulo, da Unisinos (RS), orientada do professor Danilo Streck (PAULO, 2018).

O professor Osmar Favero respondeu desta forma à enquete da Fernanda que perguntava "quando a Educação Popular foi acolhida pela Universidade": "creio", escreve ele, "que, em um primeiro momento, no campo prático, a Educação Popular entrou na universidade pela extensão. No Nordeste, a Faculdade de Educação da UFC deve ter sido uma das primeiras a fazer isto. Creio também que o Pronera deu grande impulso a isto, nos anos de 1970". Mesmo antes, diz ele, "a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ijui (RS), criada em 1957, incorporou a assessoria aos movimentos populares desde os primeiros anos de seu funcionamento e, principalmente, a partir se 1964, na perspectiva da Educação Popular. Parece-me que a Unijui, foi uma das primeiras a oferecer sistematicamente cursos para os movimentos sociais da região, inclusive para o MST". Ele indicou, para maiores detalhes, os livros de Mário Osório Marques (1984; 2003).

Para Osmar Fávero, a educação popular, como uma perspectiva teórica, "entrou na universidade pela pós-graduação, a partir do início dos anos de 1970, com as pesquisas do histórico dos movimentos e experiências feitas como base para dissertações e teses. São dessa fase os estudos pioneiros de Celso de Rui Beisiegel (2004; 2008) e Vanilda Paiva (1984; 1987). Osmar Fávero faz referência também a um artigo de Oscar Jara, "El reto de teorizar sobre la práctica para transformala", publicado no livro organizado por Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres, *Educação Popular: Utopia Latino-americana* (1994) no qual ele sustenta que a educação deve estar a serviço dos movimentos sociais populares.



Livro2.indd 215 30/05/18 10:19

Carlos Rodrigues Brandão escreveu para a professora Fernanda lembrando das "universidades populares" num sentido freiriano, dos anos 1960, "que incorporam cursos de educação popular em uma Universidade não-popular" e dá o exemplo da UFPA, onde "associaram cursos, faculdades, centros de estudo oficiais a questões e classes populares: pedagogia da terra, educação do campo, etc, com extensão a grupos e comunidades tradicionais, como povos quilombolas, indígenas, etc, que, por meio da Pró-Reitoria de pesquisa abrem espaços para o popular". Lembrou que a Universidade de Uberlândia, a PROEX (Pró-Reitoria de Extensão) respondia por atividades populares e publica uma revista de Educação Popular.

Com frequência nos perguntam: pode a universidade ser popular?

Uma universidade é popular, segundo Paulo Freire, por aquilo que ela diz e por aquilo que ela faz em relação ao poder. Uma universidade é popular pelo seu projeto de universidade, pelos seus currículos, pelos seus conteúdos, pelas formas e métodos de trabalhá-los, pelas suas escolhas. Como já nos alertava o sociólogo Florestan Fernandes, um dos grandes defensores da educação pública com caráter popular nos anos 60, "democratizar o ensino não significa apenas expandir a rede de escolas, mantendo os padrões elitistas e o privilégio social. O ensino precisa ser democrático na sua estrutura, na mentalidade dominante, nas relações pedagógicas e nos produtos dos processos educacionais" (FERNANDES, 1960: 163). O que dá grandeza às universidades, sustentava ele, não é o que se faz dentro delas, é o que se faz com o que elas produzem.

"Universidade Popular" é um conceito rico de histórias e significações. Os primeiros movimentos que poderiam ser chamados de "populares" em relação ao Ensino Superior, nasceram no século 19, questionando o elitismo da universidade e exigindo sua democratização. No início do século 20 surgem, como alternativa ao elitismo, as "Universidades operárias", universidades dos trabalhadores. Antonio Gramsci se formou numa delas. As Universidades populares se espalharam pela Europa, questionando menos o sentido da universidade e mais o acesso restrito a elas. Na América Latina temos o pioneirismo da conhecida reforma da Universidade de Córdoba (1918). O movimento estudantil de Córdoba propunha uma Extensão Universitária processual, comprometida com mudanças sociais, enfatizando a relação entre universidade e sociedade, entre universidade e povo, fortalecendo a função social da Universidade.

Hoje temos, no Brasil, fortes movimentos como o chamado *Movimento pela Universidade Popular* (MUP), lutando pela educação como direito. Exemplos não faltam de lutas por universidades populares como a *Escola Nacional Florestan Fernandes*, um centro de educação e formação do *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST), inaugurada em 2005 (FERNANDES, 2007), em Guararema (SP) e o *Instituto Universidade Popular* (UNIPOP), de Belém, que nasceu, em 1991, da mobilização de entidades e movimentos sociais comprometidos com a teologia da libertação, como espaço plural de formação de lideranças populares.

A universidade sempre foi entendida como o lugar onde poucos chegam. Ela deveria ser "superior", acima de todos e não para todos. Popular seria "para todos" e, então, a universidade popular deixaria de ser "superior". Muitos não concordam, até hoje, que ela seja "para todos".

Uma universidade popular deveria ser de todos, mas não só. A qualificação de "popular" não se limita apenas às classes chamadas populares, já que essa qualificação dirige-se a "todos". Uma universidade é popular não só porque abre o acesso a todos, mas porque tem uma concepção popular de educação. Como sustentam José Eustáquio Romão e Adriana Salete Loss (ROMÃO & LOSS, 2013: 98) "o qualificativo 'popular' não é fácil de ser claramente compreendido, seja porque o termo é polissêmico e sua aplicação a uma instituição que apresenta várias dimensões é muito complexa, seja por causa de sua estrutura e funcionamento, como é o caso da universidade. Será preciso verificar como esse qualificativo se objetiva nas concepções e nos procedimentos de cada uma das mencionadas dimensões".



Livro2.indd 216 30/05/18 10:19

No Brasil, estamos discutindo mais o acesso do que o sentido da universidade. Não se questionam os fins do ensino superior, mas apenas o acesso a ele. Incluir não é a mesma coisa que emancipar. Não se coloca em questão para que serve a universidade: para emancipar ou domesticar? Tratamos mais de meios do que dos fins da educação.

Para ser popular a universidade precisa deixar de ser elitista e autoritária. Para ser popular ela precisar deixar de excluir os "filhos do povo" como dizia Paulo Freire. Mas, não basta que os filhos do povo tenham acesso ao ensino superior. É preciso que eles tenham as condições de aí permanecer. Porque podem ser incluídos na entrada e excluídos na saída quando não têm condições de permanecer nela.

Os significativos avanços com a adoção de políticas afirmativas, da última década, são direitos que hoje estão ameaçados. Ou a universidade se adapta a essa nova realidade e se repensa para esse novo público ou vai continuar culpando esses novos alunos pelo que chama de "baixa qualidade". Aqui a discussão dos fins é essencial. Há um novo público na universidade, com novas exigências, entre elas a de que a educação deve ter qualidade social.

A maioria desse novo público, proveniente das políticas de ação afirmativa e de acesso ao financiamento do Ensino Superior, é atendido mais por uma Universidade de Massas, massificada, populista, formando uma massa despolitizada para servir ao mercantilismo. Oferece um ensino pobre para pobres, reproduzindo a visão de mundo do colonizador, colonizando mentes e corações. Chamar a Universidade de Massas de Universidade Popular é um completo disparate. Aqui "popular" é sinônimo de "precariedade". Como afirma Fernanda dos Santos Paulo (2018: 224), "a universidade popular não se define somente pelas políticas públicas de acesso e permanência da classe popular na universidade ou da sua reestruturação curricular... O popular é mais que sujeitos demandantes de políticas públicas inclusivas". Fernanda dos Santos Paulo, entretanto, reconhece a importância das políticas de ação afirmativa no processo de construção de uma universidade verdadeiramente popular.

A Universidade brasileira continua "em busca de sua identidade" (FÁVERO, 1977). Projetos de universidade estão em disputa. Defender a Universidade Popular é defender um projeto de universidade que incentive o pensamento crítico e reflexivo, que vincule as lutas acadêmicas às lutas populares, que lute pela democratização do conhecimento e isso pode começar na Extensão Universitária, concebida a partir do paradigma da Educação Popular.

**5. Extensão Universitária e Direitos Humanos**

Na perspectiva que defendemos aqui, a Extensão Universitária é considerada como um instrumento privilegiado na luta pelo exercício pleno da cidadania e pela efetivação dos Direitos Humanos, em suas diferentes expressões. Esta visão da Extensão Universitária se opõe à concepção da Extensão Universitária que privilegia não os direitos humanos mas o paradigma do mercado, um paradigma que inspira ações voltadas apenas para a prestação de serviços.

O tema dos Direitos Humanos ocupa um lugar central nesta visão da Extensão Universitária. E já caminhamos muito nessa direção. A Extensão Universitária tem se focado mais nos Direitos Humanos na medida mesma em que as universidades vem incorporando esse tema não só nos currículos mas, também, por meio da criação de Ouvidorias, Comissões e Cátedras de Direitos Humanos. Desde os anos 1990, estreitou-se o vínculo entre movimentos sociais e programas de Extensão Universitária, originando um conjunto de ações diferenciadas em Direitos Humanos, com práticas de assessorias jurídico-populares, trabalhos de Educação Popular, organizações de eventos, publicações de livros e outros materiais educativos (ZENAIDE, 2014: 533). As ações de Extensão Universitária, centradas nos Direitos Humanos e na cidadania nasceram, principalmente, no âmbito das universidades públicas, no bojo das lutas sociais pela democratização.

Isso não significa que a Extensão Universitária já não tenha sentido a influência das lutas pelos Direitos Humanos desde seus primórdios. Lembremo-nos do *2º Congresso*



Livro2.indd 217 30/05/18 10:19

*Nacional dos Estudantes*, realizado em 1938, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, que convocava a participação dos acadêmicos para um "amplo movimento de alfabetização popular", resgatando princípios defendidos pelo movimento de Córdoba (Argentina, 1918). Como reconhece Maria de Nazaré Tavares Zenaide (2014: 528) "a inserção da temática dos Direitos Humanos nas Universidades no contexto democrático que antecedeu ao golpe de 1964 estava associada às experiências extensionistas de Educação Popular com camponeses no meio rural, com setores urbanos sindicais e operários, assim como, com as comunidades de base", como foi o caso de Paulo Freire, como diretor do *Serviço de Extensão Cultural* da Universidade do Recife.

Em 2001, o FORPROEX, reconhecendo essa trajetória, inseriu o eixo temático "Direitos Humanos" no *Plano Nacional de Extensão Universitária* como uma de suas seis áreas temáticas. Isso acabou tendo também uma repercussão positiva na inserção do debate dentro da gestão universitária acerca da política de direitos humanos. No ano de 2006, o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH) fez referência a essa inclusão, enfatizando "o compromisso das universidades públicas o com a promoção dos direitos humanos. A inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos" (BRASIL/SEDH, 2006: 38).

Hoje devemos reconhecer esses avanços tanto na formação discente quando em projetos voltados para as comunidades que contribuem, de um lado, para a formação profissional dos estudantes e, de outro, com a maior integração Universidade-Sociedade. "A extensão universitária, nesta perspectiva, fortalece o respeito aos direitos e às liberdades do ser humano, a prática da tolerância, do respeito à diversidade, de forma a efetivar a cidadania plena, voltada para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de valores e atitudes em Direitos Humanos. Para o desenvolvimento de propostas em educação em Direitos Humanos, demanda-se não somente disciplina ou projeto específico, mas todo um processo educativo, estimulando os estudantes, professores, técnicos atuantes na Universidade a questionarem práticas, desenvolverem pensamento crítico, com a valorização do outro e práticas inovadoras norteadas pelo diálogo, pela tolerância e respeito à diversidade e à dignidade humana" (BAPTISTA, 2012: 76).

Em sua tese de doutorado, a professora Maria de Nazaré Tavares Zenaide analisa a inserção dos Direitos Humanos na educação superior, a partir da relação com os movimentos sociais e o poder público, tomando por base a trajetória da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa da autora comprovou que "a extensão tem se constituído não só como porta de entrada para a inserção dos Direitos Humanos na universidade, mas, também, tem contribuído para comprometer a universidade no processo de democratização interna, institucionalizando setores de promoção e defesa dos Direitos Humanos e de cidadania" (ZENAIDE, 2010: 08).

Ao mesmo tempo em que reconhecemos que, nas últimas décadas, cresceu a consciência em torno dos Direitos Humanos, principalmente a partir da promulgação da Constituição de 1988, o mesmo ritmo de crescimento não se deu na garantia e defesa desses direitos para todos. A efetivação plena dos direitos de cidadania é ainda muito precária e a Extensão Universitária pode dar muitas contribuições nesse sentido: "cabe à Universidade um importante papel nessa luta pela defesa e efetivação dos direitos, tendo em vista ser ela o local privilegiado da produção de conhecimento e sua potencialidade na produção do dissenso acerca do 'pensamento único' neoliberal. É neste sentido que creditamos à Universidade um papel fundamental na consolidação de uma nação centrada no princípio da cidadania, sendo a extensão, no estabelecimento da relação Universidade - sociedade, um instrumento privilegiado na luta pela garantia dos Direitos Humanos enquanto expressão mais ampla da cidadania" (FREIRE, 2008: 141).

**6. Por que curricularizar a Extensão Universitária?**

Porque a extensão não pode ser entendida como um apêndice, de forma isolada, entre as funções da universidade. Ela deve ser incluída como parte indissociável do ensino e da



Livro2.indd 218 30/05/18 10:19

pesquisa nas práticas pedagógicas de todos os currículos. A educação precisa ser integral e não fragmentada (ANTUNES & PADILHA, 2010). O princípio da *integralidade* é fundamental na Extensão Universitária. É preciso conectar as três funções da universidade para que a educação seja integral. O currículo não é a soma de um conjunto de disciplinas. Ele traduz um projeto político pedagógico integrado. Por isso, um dos principais desafios da curricularização da Extensão está na superação de uma prática fragmentada de pequenos projetos por uma prática integral e integradora.

Desde os anos 60, a Extensão Universitária avançou muito e agora, com o PNE, temos mais uma oportunidade de avançar ainda mais. Em nossos debates, no Instituto Paulo Freire e em outros espaços, verificamos que muitos estudantes e professores fazem com dedicação atividades de extensão. Entretanto, essas iniciativas, muitas vezes, são pouco reconhecidas. O debate no interior da universidade sobre o papel da extensão tornou-se, hoje, ainda mais premente, no momento em que o PNE nos convoca a curricularizá-la. Precisamos responder à pergunta: de que extensão necessitamos para construir a universidade que sonhamos?

O chamado "currículo por projetos", enquanto teoria curricular crítica e modalidade de currículo integrado, com sua característica interdisciplinar (HERNADEZ & VENTURA, 1998), tem sido apontado (ARANTES-PEREIRA, 2012) como uma estratégia básica para superar uma visão linear, fragmentada e disciplinar do currículo e promover uma visão integrada, global e emancipatória do conhecimento. O currículo por projetos "requer novas formas de organização para além da tradição curricular fundamentada na separação das disciplinas" (FRANCO, 2008: 148). Isso é correto, mas, nossa perspectiva curricular emancipatória deve ir além, enfatizando a necessidade de construir o currículo a partir do que as comunidades vivem, do que as pessoas já sabem, do que é significativo para elas, nas suas diferentes identidades, como sustenta o FORPROEX na "Carta de São Bernardo" (FORPROEX, 2016) que "defende de forma intransigente a necessidade de manutenção e ampliação das ações de extensão que valorizam e apoiam as afirmações das identidades raciais, sociais, de gênero e de território das populações vulneráveis".

A curricularização não se dará sem uma metodologia de programas e projetos fundamentada numa teoria do conhecimento que supõe a interdisciplinaridade, a aprendizagem significativa (Paul Auzubel), a leitura do mundo, a autonomia, a do-discência (Paulo Freire), a avaliação formativa. O "currículo por projetos" - organização do currículo por projetos de trabalho - que organiza o currículo por eixos, módulos e temas e fundamentado numa teoria curricular crítica, é uma dessas metodologias apropriadas à Extensão Universitária, bem como o "currículo intertranscultural" (PADILHA, 2004), para o qual o início do processo de ensino e aprendizagem parte das relações humanas, de suas diferenças e semelhanças culturais, de suas relações com o mundo e não a partir dos conteúdos programáticos, impostos de forma "bancária", como escreveu Freire. O professor deixa de ser um "lecionador" para ser um "organizador da aprendizagem" (DOWBOR, 1998), um gestor social do conhecimento.

A aprendizagem, para ser eficaz, deve ser significativa e pessoalmente relevante, a partir da qual o estudante organiza a construção do seu conhecimento. Como sustenta o educador norte americano Paul Auzubel (1918-2008), o fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Para ele, a aprendizagem se torna significativa quando uma nova informação se encaixa numa estrutura cognitiva prévia (ARAGÃO, 1976). Por isso, diz ele, o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Entretanto, não basta que a aprendizagem seja significativa: é preciso que ela seja crítica e reflexiva, como sustenta Paulo Freire que concorda com Paul Auzubel quanto à importância de partir do que o educando já sabe. Daí a importância da "do-discência".

Um dos temas chaves da curricularização da extensão é a questão da avaliação. No XVI Encontro Nacional do FORPROEX realizado em João Pessoa, no ano 2000, foram definidos alguns pressupostos da avaliação da extensão. São eles: demonstrar a qualidade do que se produz na extensão; abranger todas as ações da extensão: programas, projetos, eventos, cursos, produções acadêmicas e prestações de serviço; propiciar a credibilidade



Livro2.indd 219 30/05/18 10:19

do que a extensão produz, no contexto interno e externo; ser contínua, processando-se no decorrer das atividades; ser qualitativa e quantitativa, realizada pela comunidade universitária e pela sociedade; ter seus resultados considerados no planejamento e na tomada de decisão das IES nas áreas de ensino, extensão e pesquisa. Sugeriram-se também algumas etapas/fases de hierarquização no processo de avaliação: "avaliação diagnóstica"; "avaliação de desempenho político institucional"; "avaliação de programas/projetos"; "avaliação de impacto".

Para o FORPROEX, a relação entre ensino e extensão "supõe transformações no processo pedagógico" da universidade. A produção do conhecimento "deve ser capaz de contribuir com a melhoria das condições da vida da população. Nesse sentido, é de fundamental importância "a avaliação da sociedade sobre o papel da universidade, bem como o impacto da ação extensionista na transformação da própria universidade, que pode ser percebido pelo estabelecimento de novas linhas de pesquisa, criação de estágios e novos cursos" (FORPROEX, 2001).

As *Instituições Comunitárias de Educação Superior* (ICES) têm conquistado significativos avanços na Extensão e na Educação Popular. As ICES já organizaram 16 Fóruns de Extensão (FOREXT) visando qualificar sua extensão, ampliando a participação da comunidade acadêmica em projetos de extensão. As ICES têm seu próprio Fórum, o *Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior*, o FOREXT, criado no ano 2000. Em suas Assembleias Anuais, discute as práticas e as políticas de extensão, bem como a sua organização, a gestão e a avaliação. As ICES têm defendido a especificidade das Universidades Comunitárias, Filantrópicas e Confessionais frente às Universidades privadas.

A ICES têm uma trajetória de experiências voltadas para a Educação Popular maior do que as universidades privadas e maior compromisso social, defendendo uma Extensão Universitária inovadora e transformadora. Não entendem a Extensão Universitária apenas como uma prestação de serviços extramuros. O perfil dessas universidades pode ser reconhecido pelo caráter das atividades de extensão que realizam na interação com as comunidades locais. O caráter comunitário da extensão resulta da sua identidade e missão, alicerçadas no compromisso com a justiça social. Daí essas atividades se vincularem prioritariamente às necessidades regionais com ênfase em projetos direcionados para os segmentos mais excluídos.

A Extensão Universitária tem sido uma das áreas que mais se organizou e se fortaleceu nas últimas décadas. O *Congresso Brasileiro de Extensão Universitária* (CBEU), maior encontro brasileiro de Extensão Universitária em Instituições Públicas de Ensino Superior, criado em 2002, reúne professores, técnicos e alunos que integram o quadro de ações de extensão. Em 2016, uma ação conjunta entre a Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP) e a Pró-reitoria de Extensão da UFOP, realizou, em Ouro Preto MG) sua sétima edição com o tema *Inovação e emancipação: valores humanos, tecnológicos e ambientais*.

Entendendo que "emancipar é inovar" em direção à liberdade, o evento abriu as portas para dialogar sobre "os valores que orientam essas ideias no âmbito da extensão" (http://www.cbeu.eventsystem.com.br/anais). O CBEU tem privilegiado discussões sobre Tecnologias Sociais, Extensão e Inclusão Social, Comunicação social, Direitos Humanos e Justiça, Educação e cidadania, Preservação e sustentabilidade do meio ambiente, Promoção da saúde, O mundo do trabalho e o Mundo da Cultura, entre outros.

A *Articulação Nacional de Extensão Popular* (ANEPOP), criada em 2005, como o próprio nome diz, sustenta uma concepção e prática populares de Extensão Universitária (MELO NETO, 2014). Desde o terceiro CBEU, realizado em Florianópolis, a ANEPOP *vem protagonizando, em parceria com outros coletivos de Educação Popular, a* construção da *Tenda Paulo Freire de Extensão Popular* onde são desenvolvidos "*debates, rodas de conversa, socialização de trabalhos, místicas e vivências, além de exposição de trabalhos dos projetos de extensão e movimentos sociais,* representando mais uma conquista nos esforços de aumentar a participação estudantil e dos movimentos populares na organização dos eventos de extensão" (www.extensaopopular.blogspot.com/).



Livro2.indd 220 30/05/18 10:19

A ANEPOP vem se consolidando como uma articulação nacional de Extensão Popular, criando canais de troca de experiências e reflexões entre os atores envolvidos com a Extensão Universitária, pensando e fazendo Extensão Universitária no contexto de uma mudança mais profunda da sociedade, a partir do referencial da Educação Popular (CRUZ et al. orgs, 2013). A Extensão Popular, "advinda da entrada da Educação Popular na universidade, se configura como uma possibilidade concreta de estar com os setores populares, através do esforço e desejo de dialogar com esses sujeitos. A extensão, quando realizada na perspectiva da Educação Popular, busca a construção de ações geradoras de leitura de mundo, capacidade crítica e emancipação. Os resultados são identificados no processo, na constante formação, construção e transformação da realidade e dos sujeitos envolvidos" (ASSUMPÇÃO & LEONARDI, 2016: 443).

**7. Recorrer aos clássicos para pensar a universidade do futuro**

Toda vez que se fala em curricularizar a extensão pensa-se logo num processo que busca potencializar o envolvimento de todos os estudantes e professores em atividades curriculares institucionais. O foco sempre volta-se para a comunidade externa: os estudantes precisam se envolver com atividades de extensão relacionadas aos componentes curriculares do seu curso. Mas não é apenas isso. Trata-se de incorporar nos currículos a lógica da extensão que possibilita o diálogo entre os saberes e conhecimentos disciplinares dos cursos universitários e as questões mais amplas que permeiam a sociedade. A extensão universitária, por isso mesmo, deve ter um caráter interprofissional, interdisciplinar e intertransciscisciplinar.

Uma Extensão Universitária de "intencionalidade emancipatória" (FAGUNDES, 2009), pode impactar a formação e a ação profissional dos estudantes universitários que, porque aí podem viver suas teorias aprendidas na academia. A extensão aproxima o aluno das demandas da sociedade, fortalecendo sua formação cidadã. Para o aluno, a extensão é também o lugar do reconhecimento e aceitação do outro e da diversidade. Curricularizar a extensão vai obrigar a universidade a repensar suas concepções e práticas de extensão, o currículo e a própria universidade.

Existe, desde sempre, uma tensão entre concepções opostas de universidade e de currículo, uma realçando mais o caráter da universidade como prestadora de serviços ou de certificação para o trabalho e outra voltada mais para a educação como um bem público. A primeira voltada mais para o mercado e a segunda voltada mais para a cidadania. Pode-se dizer que temos duas visões de mundo opostas da universidade: uma visão mercantil e uma visão pública, uma visão "bancária" e uma visão problematizadora, emancipatória. A primeira realça apenas os aspectos da formação profissional e científica sem discutir aspectos significativos da atividade do profissional no mundo do trabalho e da cultura. A segunda busca associar essa formação para o mundo do trabalho com uma formação cidadã mais ampla, uma formação geral.

Curricularizar a Extensão Universitária implica aproximar a universidade dos grandes desafios da sociedade, particularmente os desafios da Educação Básica, do desenvolvimento nacional, dos movimentos sociais, das esferas públicas. O currículo não deve ser entendido como um "apêndice" do processo educativo. Ele é resultado de um "caminho percorrido" (significado da palavra "currículo") da própria educação, que implica escuta, reflexão, elaboração teórica e práxis. Uma política de extensão não extencionista é um grande desafio para a universidade. Trocar ideias com experiência já realizadas, refletir criticamente sobre elas, torna-se necessário para que não se comece tudo de novo.

Com que referências podemos contar para pensar a Universidade e a Extensão Universitária que queremos?

Lembro apenas algumas delas para introduzir o tema. Lembro de Anísio Teixeira, defendendo que "a educação não é um privilégio" (TEIXEIRA, 1957). Lembro de Álvaro Vieira Pinto, colocando a "questão da universidade" (PINTO, 1962). Os livros de Darcy Ribeiro (1969;1986), *A universidade necessária* e *Universidade, para quê* e de Florestan



Livro2.indd 221 30/05/18 10:19

Fernandes (1975), *Universidade: reforma ou revolução*, Marilena Chauí (2001), *Escritos sobre a universidade*, são os clássicos que devemos retomar e discutir pensando num projeto popular para a universidade brasileira. Incluiria ainda, nesta lista incompleta: Paulo Freire (1959), *Educação e atualidade brasileira*, Maurício Tragtenberg, 1974, *Burocracia e Ideologia*, Maria de Lurdes Fávero (1977), *Universidade brasileira em busca de sua identidade*, Rubem Alves (1980), *Conversas com quem gosta de ensinar*, e Milton Santos (2000), *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*.

A adoção de políticas de ações afirmativas nas Universidades Brasileiras, nas últimas décadas, teve um enorme impacto social. Mais do que o Mercado, a referência da universidade popular e da educação deve ser a cidadania. O Mercado tem sido muito pouco inclusivo. Ele pratica mais a seleção, a hierarquização, quando não o preconceito, a discriminação e a exclusão. No Brasil ele está ainda mais atrasado do que em outros países mais desenvolvidos, que já estabeleceram metas de inclusão também para as empresas.

Felizmente, graças a essas políticas, o perfil do universitário brasileiro está mudando mais rapidamente do que o perfil das empresas e do sistema público. Daí a importância da universidade continuar e aprofundar sua política de inclusão com qualidade social. Este é um debate fundamental para todas as universidades brasileiras. É no interior da velha universidade que a nova universidade pode nascer, sabendo-se que o velho sempre resiste ao novo.

Defendendo uma relação íntima da ciência com a sociedade, Freire fez uma crítica aberta ao falso dilema "*humanismo x tecnologia*". Necessitamos inovar em direção do equilíbrio e da harmonia entre o desenvolvimento técnico-tecnológico e a visão humanista da sociedade. Integrar e articular o Mundo do Trabalho e o Mundo da cultura. É o que apontam nossos grandes referenciais da educação brasileira.

Os novos profissionais da sociedade que usa intensivamente o conhecimento e as novas tecnologias da informação, necessitam de formação elevada no campo da tecnologia e no campo da formação geral que os habilite a participar do mundo do trabalho com autonomia, criatividade, iniciativa, capazes de continuar aprendendo ao "longo da vida", como defende a Unesco.

**8. Como implementar a curricularização da Extensão Universitária?**

Como vemos, nós temos referenciais para pensar a Extensão Universitária a partir de uma perspectiva da Educação Popular. Mas, como iniciar a implementação da curricularização nessa perspectiva?

A resposta a esta questão não é simples.

Paulo Freire nos ensinou que devemos partir da leitura do mundo, da leitura da realidade, dos problemas concretos da comunidade que se apresentam sempre como um "todo". Ele gostava muito do livro *Dialética do concreto* de Karel Kosik (1976) que tratava do tema da "totalidade". Eu acrescentaria o conceito de "complementaridade" (PICHON-RIVIÈRE, 1988), o conceito de "complexidade" (MORIN, 2000) e de "ecologia de saberes" (Boaventura Souza Santos) para iniciar a caminhada por uma Extensão Universitária Popular.

Nosso método de trabalho tem sido o *Método Paulo Freire* aplicado ao desafio da Extensão Universitária, inseparável de sua teoria do conhecimento, de sua filosofia educacional e de uma antropologia que a fundamenta. Existe uma vasta literatura sobre isso, facilmente acessível (BRANDÃO, 1981; FEITOSA, 1999; LIMA,1965; MANFREDI, 1981). Paulo Freire trabalhou de forma intertranscultural e intertransdisciplinar. Sua visão transdisciplinar repercutiu em públicos muito diversos, atravessado tanto as fronteiras geográficas quanto as fronteiras das ciências e das profissões. Paulo Freire escreveu para educadores e não-educadores, para médicos, científicas sociais, para físicos, estudantes, pais e mães, operários, camponeses e outros. Pessoas muito diferentes se encontraram no que ele escreveu, se identificaram com o seu ponto de vista, ressoando nos mais diversos ambientes, seja na academia, seja na sociedade. Sindicatos, igrejas, movimentos sociais e populares foram responsáveis por uma grande difusão e debate de suas ideias, servindo de guia para a ação transformadora.



Livro2.indd 222 30/05/18 10:19

Um projeto de extensão nesta perspectiva supõe um conjunto de atividades inter-relacionadas que se realizam num dado território para resolver determinadas problemáticas por meio de estratégias explícitas. Por isso, partir da análise crítica das práticas de extensão no território e mapear todas as articulações que a Universidade tem com a sociedade, é fundamental. A extensão é também a universidade no território. O território deve ser entendido aqui como um campo de estudo e de intervenção e, ao mesmo tempo, como um espaço de diálogo da universidade com a sociedade.

A Extensão Universitária pode tornar-se articuladora das políticas territoriais, mas, para isso, precisa incorporar os "saberes de experiência feitos" (Paulo Freire) das comunidades, muitas vezes silenciados, subalternizados e até marginalizados pela academia. A Extensão Universitária na perspectiva da Educação Popular precisa começar pela descolonização das mentes no interior das próprias universidades.

Com que instrumentais podemos implementar a curricularização da Extensão Universitária?

Essa foi uma das preocupações que se colocou a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ela avançou para além do projeto político pedagógico, particularmente no campo da avaliação e da creditação da Extensão, demonstrando como as atividades de extensão podem ser creditadas nos currículos de graduação, mostrando, passo a passo como fazer isso.

Algumas perguntas devem ser feitas em qualquer projeto de curricularização da extensão, tais como: "que ações de Extensão Universitária são consideradas para fins de creditação curricular?"; "Como cadastrar uma ação de extensão?". O sucesso de um programa da Extensão Universitária depende muito da adequada resposta a essas perguntas práticas. Um rol de outras perguntas mais frequentes pode ser encontradas no *Guia de creditação da extensão na UFRJ* (BENETTI, SOUSA e SOUZA, 2015). E não são poucas: são 38. Facilita muito a montagem de um Programa de Extensão, o mapeamento de todas as ações desenvolvidas e localizadas num *Mapa da Extensão* como o que se encontra no site da UFRJ.

Destaque-se ainda a notável experiência da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que tem como princípio básico a efetiva interação dialógica com a Sociedade, seja para se situar historicamente, seja para se identificar culturalmente ou para referenciar sua formação acadêmica. A UFU mantêm, há mais de 15 anos, a *Revista de Educação Popular*, priorizando abordagens e análises que tratam sobre a produção nos campos da educação, da saúde e da cultura populares. A extensão universitária na UFU segue os princípios da articulação das ações entre a universidade e a sociedade, atuando de forma interativa, desencadeando processos de troca entre saber popular e acadêmico e aplicando metodologias participativas, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população.

No campo das Universidades Comunitárias quero destacar o Programa de Extensão Universitária da UNESC (Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina) com o sugestivo nome de *Território Paulo Freire* no qual estão presentes as duas categorias freirianas apontadas acima: diálogo e empoderamento das comunidades por meio de uma pedagogia da autonomia, inter e multidisciplinar. Sua metodologia prioriza a ida ao território e enfatiza temáticas dos direitos humanos, a sustentabilidade ambiental, a inclusão social e digital, o tema da juventude, da saúde da mulher etc.

Esse Programa lembra o que a UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) está desenvolvendo, principalmente em relação à área da saúde pública. Eu acredito que uma Extensão Universitária na perspectiva freiriana hoje, deveria partir justamente do território, como fazem essas duas universidades, enfrentando os desafios básicos da saúde, da educação, da juventude, da mulher, da sustentabilidade, dos direitos humanos.

A *Política Nacional de Extensão*, desde 1999, estabeleceu como diretrizes: "impacto e transformação", "interação dialógica", "interdisciplinaridade" - nós diríamos "intertransdisciplinaridade" e "intertransculturalidade" (PADILHA, 2004; 2012) e "indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão". Como podemos traduzir essas diretrizes



Livro2.indd 223 30/05/18 10:19

numa visão popular da educação? Eis a questão que devemos nos colocar na hora em que estamos nos propondo a defender a curricularização da Extensão Universitária na perspectiva da Educação Popular.

Para a implementação de nossas propostas devemos indicar "como" podemos avançar a partir de nossos pressupostos político-pedagógicos de construção de uma universidade voltada para as necessidades da maioria da população brasileira. Pensar que existem instâncias a serem convencidas de nossas ideias tais como o Conselho Universitário, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, e outros. Que precisamos mexer em instrumentos legais como o Estatuto da Universidade, o Regimento Geral, o Plano de Desenvolvimento Institucional, Resoluções, Portarias, Editais, entre outros.

As universidades têm instâncias que precisam se manifestar em toda e qualquer mudança. São elas que aprovam as ações de extensão, os programas de bolsa para alunos, as formas de financiamento da Extensão Universitária, as formas de participação do aluno nas ações de extensão, o aproveitamento curricular do aluno pela participação em projetos, a valorização da participação do docente nas ações de extensão, as formas de participação da comunidade externa no processo decisório da extensão, as formas de participação de docentes nas ações de extensão, as formas de participação do corpo técnico- administrativos nas ações de extensão, etc.

Os campos de atuação da Extensão Universitária são imensos e muito diversos, dependendo de que área estamos falando: ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, ciências da Terra etc. Pode-se atuar no campo da formação, cultura, meio ambiente, na construção de conhecimento interdisciplinar, na qualificação profissional, na EJA, na transferência de tecnologia, desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, inovação, desenvolvimento institucional e novas tecnologias, práticas cidadãs em ambientes escolares, estágios e iniciação científica, criação de laboratórios e observatórios, desenvolvimento local rural... só para abrir um cenário de possibilidades.

A criação de projetos de extensão como componentes de cada disciplina, devem ser construídos em diálogo entre professor, alunos e comunidades. Pode-se trabalhar com o protagonismo infanto-juvenil, com a atuação em movimentos sociais, com direitos humanos, esporte, cultura e lazer, formação continuada. Devemos nos centrar, prioritariamente, no levantamento e atendimento a necessidades de emprego, renda, moradia, empoderamento das comunidades, tecnologias sociais, saúde, transporte, justiça e segurança, nutrição, enfim, na qualidade de vida, no bem viver das populações mais empobrecidas.

Temos ainda que vislumbrar a produção artística, a sustentabilidade, a educação na cidade, a cidadania, a cidade educadora, a pedagogia social, popular e comunitária.

Tudo isso precisa estar articulado num projeto de extensão para evitar pulverização de esforços, como vimos. Temos que prever a participação social, o controle social, a transparência, inclusão e diversidade, incubação de projetos e inovações, formação de conselhos e de conselheiros em direitos humanos, cooperativismo agroecologia, empreendedorismo, planejamento, gestão etc. As ações de extensão devem ser sempre integradas e integradoras.

Os alunos precisam conhecer o entorno da universidade, ir até os lugares mais empobrecidos. Precisam conhecer as favelas, prisões, hospitais, escolas, igrejas... precisam descobrir *in loco* como vivem os brasileiros, as mulheres, as crianças, os doentes, os idosos. A realidade, o mundo é nosso primeiro grande educador.

Os desafios da Extensão Universitária são enormes. Aqui vale a escuta aberta, a criatividade, a imaginação. Não há um campo melhor e mais gratificante e inovador para o trabalho acadêmico do que na Extensão Universitária.

**Referências**

ALVES, Rubem, 1975. Pesquisa: para quê?. In: Revista *Reflexão*. Campinas, PUC-Camp, Vol. 1, No. 1, Setembro de 1975, pp. 35-41.

ALVES, Rubem, 1980. *Conversar com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez.

ANTUNES, Ângela e PADILHA, Paulo Roberto, 2010. *Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas*. São



Livro2.indd 224 30/05/18 10:19

Paulo: Instituto Paulo Freire.

ARAGÃO, Rosália M. R. 1997. *Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel: sistematização dos aspectos teóricos fundamentais*. Campinas: Unicamp (Tese de Doutorado).

ARANTES-PEREIRA, Carolina, 2012. *Processo de Formação de Professores Universitários engajados no Currículo por Projetos da Proposta Integral de Educação Emancipatória da UFPR Litoral*. São Paulo: PUC-SP (Tese de Doutorado).

ASSUMPÇÃO, Raiane Patrícia Severino e Fabricio Leonardi LEONARDI, 2016. Educação popular na universidade, uma construção a partir das contradições, reflexões e vivências, a partir do PET (Programa de Educação Tutorial) educação popular da UNIFESP-Baixada Santista. In: Revista *E-Currículum*, v. 14, n. 02, p. 437-462 abr./jun.2016. São Paulo: PUC-SP. (http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum).

AZAMBUJA, Leonardo, 1997. A extensão universitária na UNIJUÍ. In: *Cadernos da Avaliação Institucional*. Ijuí: UNIJUÍ, no 12, 1997, p. 43-45.

BAPTISTA, Magali Aparecida, 2013. *Direitos humanos e extensão universitária: relações, possibilidades e desafios no campo do ensino na saúde*. São Paulo: UFSP (Dissertação de mestrado)

BARROS, Roque Spencer Maciel de, org. 1960. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira.

BEISIEGEL, Celso de Rui, 2004. *Estado e Educação Popular*. Brasília: Liber.

BEISIEGEL, Celso de Rui, 2008. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: Liber.

BENETTI, Pablo Cesar, Ana Inês SOUSA e Maria Helena do Nascimento SOUZA, 2015. *Guia de creditação da extensão na UFRJ*. Rio de Janeiro: UFRJ.

BENINCÁ, Dirceu, org. 2011. *Universidade e suas fronteiras*. São Paulo: Outras Expressões.

BOTOMÉ, Silvio Paulo, 1996. *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: UFCAR; Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 1981. *O que é Método Paulo Freire*. 18 ed. São Paulo: Brasiliense.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 1982. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL/SEDH, 2006. *Plano nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: MEC/Unesco.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio, 2003. Extensão universitária: institucionalização sem exclusão. In:*Revista Educação Superior*. Piracicaba: EDUNIMEP, v. 53, p.36-38.

CATANI, Denice Barbosa e outros, org. 1986. *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense.

CHAUÍ, Marilena, 2001 *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP.

CHAUÍ, Marilena, 2003. A universidade pública sob nova perspectiva. In *Revista Brasileira de Educação*, nº 24, set/out/nov/dez 2003.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro et al, orgs. 2013. *Educação popular na universidade : reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop)*. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Universitária UFPB.

DOWBOR, Ladislau, 1998. *A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada*. Petrópolis: Vozes.

FAGUNDES, Maurício César Vitória, 2009. *Universidade e projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias*. São Leopoldo: Unisinos (Tese de doutorado).

FARIA, Dóris Santos de, org. 2001. *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. 1977. *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis, Vozes.

FEITOSA, Sônia Couto Souza, 1999. *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. São Paulo: FEUSP (Dissertação de Mestrado).

FERNANDES, Florestan, 1960. A democratização do ensino. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (org), 1960. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo. Pioneira, pp. 162-164.

FERNANDES, Florestan, 1975. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução*. 2ª ed. São Paulo: Alfa-Omega.

FERNANDES, Florestan, 1986. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice Barbosa e outros, org. 1986. *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, pp. 13-17. FERNANDES, Florestan, 1989. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez.

FERNANDES, Heloísa, 2007. *Em busca da universidade pública e popular: a Escola Nacional Florestan Fernandes*. Mimeo, março de 2007.

FLEURI, Reinaldo Matias, 1989. *Educação popular e universidade*. Piracicaba: UNIMEP.

FORPROEX, 2001. *Avaliação nacional da extensão universitária*. Brasília: MEC/SEB/UFPR/UESC-BA.

FORPROEX, 2001a. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Ilhéus: Editus.

FORPROEX, 2012. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Porto Alegre: UFRGS.

FORPROEX, 2016. *Carta de São Bernardo.* São Bernardo: FORPROEX.



Livro2.indd 225 30/05/18 10:19

FRANCO, Elize Keller, 2008. *Currículo por projetos: inovação do ensinar e aprender na Educação Superior*. São Paulo: PUC-SP (Dissertação de Mestrado).

FREIRE, Paulo, 1959. *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Universidade do Recife.

FREIRE, Paulo, 1962. O professor universitário como educador. In: *Revista de cultura da Universidade do Recife*. Recife, v.1, pp. 45-47, julho/setembro 1962.

FREIRE, Paulo, 1974. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1977. *Extensão e comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra.

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

FREIRE, Silene de Moraes, 2008. Extensão universitária e direitos humanos: desafios na contemporaneidade. In: Revista *Extensão em Foco*. Curitiba: UDPF, n. 2, p. 133-142, jul./dez. 2008.

GADOTTI, Moacir & Carlos Alberto Torres, orgs. 1994. *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez/ Edusp.

GURGEL, Roberto Mauro, 1986. *Extensão Universitária: comunicação ou domesticação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados/ UFC.

HERNADEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat, 1998. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas.

KOSIK, Karel, 1976. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra.

LIMA, Lauro de Oliveira, 1965. Método Paulo Freire, processo de aceleração da alfabetização de Adultos. In: Lauro de Oliveira Lima, 1965. *Tecnologia, Educação e Democracia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 175-203.

LIMA, Venício Artur de, 1981. *Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MANFREDI, Sílvia Maria, 1981. *Política e educação popular: experiências de alfabetização no Brasil com o Método Paulo Freire – 1960/1964*. São Paulo: Cortez.

MARQUES, Mario Osorio, 1984. *Universidade emergente: o ensino superior brasileiro em Ijuí*. Ijuí: UNIJUÍ.

MARQUES, Mario Osorio, 2003. *Francisco de Assis e a Educação Popular na UNIJUÍ*. IJUÍ: UNIJUÍ.

MELO NETO, José Francisco de, 2014. *Extensão Popular*. 2. ed. João Pessoa: UFPB.

MORIN, Edgar, 2000. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel, org. 2005. *Políticas de Extensão Universitária Brasileira*. Belo Horizonte: UFMG.

OLIVEIRA NETO, Luttgardes de, Marcelo Carbone Carneiro e Paulo Noronha Lisboa Filho (org). 2015. *Universidade e sociedade*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

PADILHA, Paulo Roberto, 2004. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire.

PADILHA, Paulo Roberto, 2012. *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

PAULO, Fernanda dos Santos, 2018. *Pioneiros e pioneiras da educação popular freiriana e a universidade*. São Leopoldo: Unisinos (Tese de doutorado).

PAIVA, Vanilda, org. 1984. *Perspectivas e dilemas da Educação popular*. Rio de Janeiro: Graal.

PAIVA, Vanilda, org. 1987. *Educação popular e Educação de adultos*. São Paulo: Loyola.

PICHÓN-RIVIÈRE, Enrique, 1988. *Processo Grupal*. São Paulo: Martins Fontes.

RIBEIRO, Darcy, 1969. *A universidade necessária.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

RIBEIRO, Darcy, 1986. *Universidade, para quê?* Brasília: UnB.

ROMÃO, José Eustáquio e Adriana Salete LOSS, 2013. A Universidade Popular no Brasil. In: SANTOS, Eduardo, Jason Ferreira MAFRA e José Eustáquio ROMÃO (org). 2013. *Universidade Popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber, pp. 81-123.

SANTOS JÚNIOR, Alcides Leão, 2013. *A extensão Universitária e os entre-laços de saberes.* Salvador: UFBA (Tese de doutorado).

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

SANTOS, Eduardo, Jason Ferreira MAFRA e José Eustáquio ROMÃO, orgs. 2013. *Universidade Popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber.

SANTOS, Milton, 2000. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record.

SANTOS, Renato Quintino dos, 1986. *Educação e Extensão: domesticar ou libertar?* Petrópolis: Vozes.

SILVA, Maria de Fátima, 2006. *Universidade popular comunitária (UPC): da solidão à solidariedade - tramas de educação e trabalho*. Cuiabá: UFMT (Dissertação de mestrado).

SOUSA, Ana Luiza Lima, 2000. *A História da Extensão Universitária*. Campinas, SP: Alínea.



Livro2.indd 226 30/05/18 10:19

TEIXEIRA, Anísio, 1957. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Cia. Editora Nacional.

THIOLLENT, Michel; CASTELO BRANCO, Alba Lúcia Castelo; GUIMARÃES, Regina Guedes Moreira; ARAÚJO FILHO, Targino de, orgs. 2003 *Extensão Universitária: conceitos, métodos e práticas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

TOSI, Giusepe, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira e Maria de Nazaré Tavaress Zenaide, orgs. 2014. *A formação em Direitos Humanos na educação superior no Brasil: trajetória, desafio e perspectivas*. João Pessoa: UPFB.

TRAGTENBERG, Maurício, 1974. *Burocracia e Ideologia*. São Paulo: Ática.

PINTO, Álvaro Vieira, 1962. *A questão da universidade*. Rio de Janeiro, UNE/Editora Universitária.

WILLIANSON, Guillermo, 2016. Militancia pedagógica profesional en los territorios: a propóssito de *Extensión o comunicación?* de Paulo Freire. In: Revista *Educación de Adultos y Procesos Formativos*. Universidad Playa Ancha, 2016, pp. 39-63.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, 2010. *Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UPFB*. João Pessoa: UFPB (Tese de doutorado).

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, 2014. Extensão universitária em direitos humanos no Brasil. In: TOSI, Giusepe, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira e Maria de Nazaré Tavares Zenaide, orgs. 2014. *A formação em Direitos Humanos na educação superior no Brasil: trajetória, desafio e perspectivas*. João Pessoa: UPFB, pp. 525-548.



Livro2.indd 227 30/05/18 10:19

Livro2.indd 228 30/05/18 10:19

Reinaldo Matias Fleuri

# 16. PAULO FREIRE: APRENDER A EDUCAR COM OS POVOS INDÍGENAS

Cada um de nós foi convidado pelo próprio Paulo Freire a reinventar suas teorias mediante a prática social e pedagógica comprometida com os movimentos populares. Nesta perspectiva, retomaremos aqui sucintamente o pensamento pedagógico freiriano, para refletir sobre as estratégicas de articulação da universidade com experiências de movimentos sociais e de educação popular.

Focalizaremos a perspectiva dialógica, ou "conversitária", e discutiremos o potencial de descolonização do saber e do poder emergente no diálogo crítico com as culturas dos povos originários de Abya Yala. A expressão Abya Yala - que significa, na língua do povo Kuna, "terra em sua plena maturidade" - vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente ameríndio, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento entre os povos ancestrais submetidos historicamente à colonização ibérica (SARANGO MACAS, 2014).

## 1. Paulo Freire

A influência do pensamento pedagógico de Paulo Freire (1921-1997) atingiu o seu apogeu na década de 1970, após sua visita à Universidade de Harvard e a publicação da edição em língua inglesa da *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1970). Seu pensamento repercutiu nos meios políticos e educacionais da esquerda norte-americana e europeia, de modo particular por sua crítica à neutralidade da educação e da escola. Paulo Freire argumentava que qualquer currículo que ignore o racismo, o sexismo e a exploração dos trabalhadores constitui um instrumento de manutenção do "status quo" e de subjugação e alienação dos oprimidos.

Ao longo da década de 1970, a pedagogia de Paulo Freire encontrou uma grande aceitação, em todos os continentes, entre educadores que atuam em inúmeras associações comunitárias e movimentos sociais, justamente por compartilharem a crítica à educação tradicional, bem como o entendimento da educação como um instrumento de luta política a favor das minorias étnicas e sociais. A educação libertadora, proposta por Freire, permite problematizar a atual estrutura social, profundamente desigual, e ajuda os educandos a refletirem sobre a sua experiência histórica, mobilizando-os para, coletivamente, realizar transformações sociais numa perspectiva democrática.

O método de alfabetização, criado por Paulo Freire, baseia-se num conjunto de estratégias pedagógicas dialógicas que favorecem o desenvolvimento da consciência crítica, a interpretação e compreensão profunda dos problemas sociais, através do diálogo coletivo, articulado com a práxis social e política. O método dialógico caracteriza-se pela cooperação e reciprocidade nas relações entre os educadores e educandos, favorecendo uma atmosfera de aceitação mútua, respeito, compreensão e comunicação interativa. Os círculos de cultura são os grupos de discussão nos quais educadores e educandos, a partir de representações que codificam os desafios enfrentados em seu contexto social, desenvolvem o diálogo em que problematizam suas condições de vida e traçam estratégias de organização coletiva para resolver os desafios enfrentados.

Os temas geradores são codificações de experiências complexas com significado político que podem gerar a discussão e a reflexão crítica. Surgem a partir das histórias de vida dos participantes do processo educacional dialógico. Num programa de alfabetização, os temas geradores dão origem a palavras geradoras, ou seja, palavras cujas sílabas podem ser separadas e usadas para gerar outras palavras que façam sentido para os educandos. Ao aprender a ler e escrever as palavras, as pessoas vão aprendendo também a "ler e escrever seu mundo", ou seja, a desenvolver a compreensão crítica de seu contexto,



Livro2.indd 229 30/05/18 10:19

ao mesmo tempo em que desenvolvem estratégias de cooperação, desconstruindo os dispositivos de opressão. Esta perspectiva pedagógica inspirou as propostas de pesquisa participante, em que os diferentes sujeitos, numa interação igualitária, mutualista e participante, se comprometem no esforço de compreensão crítica da realidade em que vivem e nas lutas pela transformação social.

Esta proposta pedagógica contrapõe-se à perspectiva da educação centrada nos conteúdos e no professor e que encara o estudante como um recipiente de matérias previamente preparadas pelo professor. Ao entender, que "as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo", Paulo Freire formula uma perspectiva epistemológica dialógica e dialética, que permite promover a interação de reciprocidade entre diferentes sujeitos na compreensão e na transformação dos contextos socioculturais e ambientais em que se constituem.

**2. Movimentos sociais e Educação Popular**

A perspectiva de educação popular desenvolvida por Paulo Freire e seus parceiros emergiu no Brasil a partir de ações educativas fortemente vinculadas com diferentes movimentos sociais, de modo particular, a partir dos anos 1950. Os movimentos de "cultura popular", os *Centros Populares de Cultura* (CPCs), o *Movimento de Educação de Base* (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), a Campanha *De Pé no Chão também se aprende a ler*, liderados por intelectuais, estudantes, movimentos eclesiais, mobilizaram a sociedade civil naquele contexto.

No final dos anos 1970, emergiram os movimentos de base, assentados sobretudo nas associações de moradores, nas comunidades eclesiais de base (CEBs), que se articularam com os movimentos operários e sindicais, os movimentos ligados aos bairros, ao consumo, à questão agrária. As propostas elaboradas por estes movimentos visavam a promover a educação de adultos com base na sua cultura.

Ao mesmo tempo, configuraram-se novos movimentos sociais que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, articulam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (tal como os movimentos dos povos indígenas, dos afro-brasileiros), de gênero (os movimentos de mulheres, de homossexuais), de geração (assim como os meninos e meninas de rua, os movimentos de terceira idade), de diferenças físicas e mentais (com os movimentos de reconhecimento e inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais, dos movimentos específicos dos surdos, dos cegos etc.) (FLEURI, 2003).

A emergência destes movimentos sociais constitui o que Stoer (2004) denomina "rebelião das diferenças". Com efeito, grupos e indivíduos – cujas identidades têm sido historicamente definidas, descritas e produzidas com base na cidadania constituída pelo estado-nação – vêm pouco a pouco assumindo suas respectivas singularidades, manifestando-as mediante suas próprias linguagens e defendendo-as mediante suas próprias estratégias.

**3. Universidade e Educação Popular**

A rebelião das diferenças socioculturais desafia também a universidade, na medida em que múltiplos movimentos sociais atravessam suas práticas acadêmicas de ensino, de pesquisa e de extensão. Tal atravessamento reconfigura a prática acadêmica e lhe confere um salto de significado. A relação unidirecional de ensino tende a assumir a reciprocidade entre os diferentes sujeitos da prática educacional. A pesquisa se torna práxis e a extensão universitária se configura como inserção social.

O estudo que realizamos na década de 1970, à luz da teoria de Paulo Freire, sobre a proposta Pedagógica do Ciclo Básico da PUCSP (FLEURI, 1978) nos levou a compreender que, para se promover a formação da consciência crítica entre seus estudantes, a universidade precisaria se articular organicamente com os movimentos sociais.

Seguindo esta hipótese, realizamos estudos de alguns projetos de extensão universitária, inspirados pela perspectiva freiriana de educação popular, particularmente os que foram



Livro2.indd 230 30/05/18 10:19

desenvolvidos pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP (SP, Brasil) no período de 1978 a 1987 (FLEURI, 2001) e pela Universidade de Ijuí – UNIJUÍ (RS), que promoveu, no período de 1987-1992, o *Seminário Permanente de Educação Popular* (SPEP).

Este projeto envolveu diversos *agentes socioculturais* (movimentos sociais, instituições de assessoria e universidades), como sujeitos de conhecimento, através da construção de uma *proposta* de seminário permanente (objetivos e metodologia), cuja *caminhada* efetivou-se mediante a realização de eventos que discutiram temáticas emergentes na prática dos movimentos sociais, gerando um *impacto social*, sobretudo em termos de formação de lideranças e assessorias, no sentido de contribuir para fortalecer a coesão e a democratização interna das entidades, assim como a articulação entre elas (FLEURI, 2002).

A avaliação desta experiência sugeriu várias implicações epistemológicas.

A primeira diz respeito ao *sujeito do conhecimento* na educação popular. Entendeu-se que a elaboração do conhecimento pressupõe um processo de deliberação autônoma dos agentes que, interagindo, produzem e reformulam a compreensão de sua prática, compreensão esta que enseja e subsidia novas deliberações.

Em segundo lugar, a produção do conhecimento é assumida como *elaboração teórico-prática*. Ou seja, a teorização se elabora a partir e em função da prática, em que diferentes sujeitos interagem ao enfrentar os problemas (contradições, desafios) do contexto em que vivem.

Em terceiro lugar, fica evidente a *imbricação entre saber e poder*. A produção do saber ocorre por meio de mecanismos e dinâmicas institucionais criados pelas relações de força entre agentes sociais.

Em quarto lugar, o conhecimento consolida-se no *processo de construção dos próprios sujeitos de conhecimento como agentes sociais em relação.*

## 4. Reformas universitárias: perspectivas emergentes no Brasil

As experiências de extensão universitária em educação popular realizadas pela UNIMEP e pela UNIJUI, nas décadas de 1980 e 1990, assim como a de reforma universitária implementada pela PUCSP na década de 1970, são experiências de fronteiras (ao mesmo tempo limites e limiares) e constituem entre-lugares (BHABHA, 1998), espaços de geração do novo, cuja análise pode nos oferecer indicações interessantes para o debate em torno da articulação entre instituições universitárias e os movimentos sociais.

Tais ações conjuntas de universidades com movimentos sociais organizados possibilitam reconhecer os agentes sociais como sujeitos de produção de conhecimento, assim como enfatizar a dimensão dialética, intercultural e política da práxis acadêmica científica.

Tal como Stephen Stoer (2004) lembra a respeito da rebelião das diferenças, os diferentes grupos sociais requerem o reconhecimento de sua autoria como sujeitos de cultura.

Tal reivindicação coloca a necessidade de se desenvolver processos e dispositivos complexos de mediação e diálogo entre os diferentes sujeitos socioculturais.

Deste modo, à medida que a instituição universitária vem sendo desafiada pela *pluriversidade* (SANTOS, 2004) dos sujeitos, das culturas, das ciências e de suas dimensões epistemológicas, coloca-se agora o desafio de se desenvolver epistemologias e práticas de *conversidade* (FLEURI, 2018).

Com este neologismo, queremos apontar para a emergência, nas relações entre os movimentos sociais, de um projeto institucional de estudos avançados que potencialize o diálogo e a convivência, numa perspectiva epistemológica complexa e decolonial, entre os diferentes sujeitos socioculturais.

## 5. Conversidade

Não se trata de conversa descomprometida nem autoritária. Ou seja, não se trata de se construir uma narrativa que consolida opções e visões de mundo constituídas em uma única direção (uni-versidade).



Livro2.indd 231 30/05/18 10:19

Não se trata também de conversa dispersiva e sem sentido. Isto é, não se trata de meramente reconhecer a diversidade de opções e visões de mundo que constituem a realidade sociocultural do mundo contemporâneo (pluri-versidade).

O saber conversitário se constrói mediante conversas e processos de cooperação entre diferentes sujeitos que assumem os desafios fundamentais de seu contexto e se comprometem com ações e estratégias de construção democrática de soluções radicais e solidárias. Trata-se, portanto, de construir e potencializar o diálogo e a convivência, mediante os múltiplos e complexos dispositivos, as diferentes estratégias, os variados processos, as várias linguagens e narrativas capazes de suscitar e sustentar a relação de mútua aprendizagem entre os diferentes sujeitos e entre suas respectivas culturas (conversidade). E assim, buscar entender e resolver, de maneira crítica, criativa, os grandes problemas que enfrentamos no atual contexto mundial, social, econômico, político, cultural, ambiental.

**6. Novos desafios contemporâneos: aprender com os povos originários**

No atual contexto internacional, a crise política e social brasileira nos interpela a questionar a "dificuldade de compreender o que os membros das chamadas classes subalternas estão nos dizendo" – tal como Victor Valla (1996: 178) já apontava na década de 1990. E esta reflexão será tanto mais crítica e radical quanto mais dialogar com os grupos populares que mais têm sofrido os processos de exploração, exclusão e subalternização ao longo de nossa história.

Neste sentido, temos muito a aprender com os povos originários (cf FLEURI, 2017), que há cinco séculos vêm resistindo aos genocidas processos de colonização em nosso continente.

Segundo o alerta de Eduardo Viveiros de Castro (*apud* FERRAZ, 2014), "O encontro com o mundo índio nos leva para o futuro, não para o passado (...). Os índios têm muito a colaborar para um país mais democrático e diverso".

Boaventura de Sousa Santos também nos convida a "aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul" (SANTOS, 1995: 508). O "Sul" metaforicamente indica um campo de desafios epistêmicos emergentes das relações coloniais estabelecidas historicamente entre a Europa Moderna e outros povos, bem como pelas relações de exploração, dominação e subalternização entre diferentes grupos sociais, seja nas metrópoles europeias, seja nas próprias nações colonizadas. Nesta direção, as epistemologias do Sul são constituídas pelo conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados, "valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos" (SANTOS & MENEZES, 2010: 13).

Hoje os povos indígenas são mais vulneráveis do que nunca, frente à ofensiva dos proprietários de terra e dos grandes projetos econômicos, bem como de projetos políticos que cerceiam os processos de demarcação e autonomia dos territórios indígenas.

> *A iniciativa voltada para o mercado internacional atende à expectativa de poderosas corporações econômicas, sobretudo transnacionais, nas áreas da mineração, de petróleo e gás, de monocultivos da soja, da cana de açúcar, da pecuária, da celulose, produção de agrocombustível, exploração madeireira e demais recursos naturais. Também se beneficiam as grandes empresas construtoras, que doam generosas quantias em dinheiro para abastecer os caixas de campanha eleitoral dos partidos políticos, com a certeza de que receberão tudo de volta, em dobro. Fazem parte da carteira de projetos da IIRSA (Integração da Infraestrutura Regional Sul Americana), que aqui no Brasil integram o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) a construção de hidrelétricas, linhas de transmissão, estradas, ferrovias, hidrovias, portos e aeroportos, sistemas de comunicação. A IIRSA traz no seu bojo uma concepção de desenvolvimento, entendido como crescimento econômico, a partir*



Livro2.indd 232 30/05/18 10:19

> *da super-exploração dos recursos naturais e alimentando padrões insustentáveis de consumo, para assegurar a acumulação capitalista* (HECK et al., 2012: 25).

Os povos indígenas, que a partir de sua experiência milenar estabeleceram uma relação harmônica com a terra, questionam duramente essa lógica predatória: "Somos filhos da *Pachamama*", não seus donos, nem dominadores, vendedores ou destruidores. Nossa vida depende dela e por isso desde milênios construímos nossas próprias formas do mal chamado "desenvolvimento", o Sumaq Kawsay/ Sumaq Qa-maña. Nosso Bem-viver como alternativa legítima de bem-estar em equilíbrio com a natureza e espiritualidade está longe da IIRSA, que nos quer converter em territórios "de trânsito" de mercadorias, buracos da mineração e rios poluídos de petróleo" (*Resolución de Pueblos Indígenas sobre el IIRSA*, CAOI – Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas, La Paz, 19/01/08. *Apud* HECK et al., 2012: 25)

Esta visão de mundo fundamenta a concepção de "bem-viver": "buen vivir", em espanhol, "Sumak Kawsai" em quéchua; "Suma Qa-maña" em aymara; "Tekó Porã", em guarani. Significa "a boa maneira de ser e viver", ou seja, viver em aprendizado e convivência com a natureza. Esta sabedoria, presente em todas as culturas ameríndias, nos leva a compreender que a relação entre todos os seres do planeta tem que ser encarada como uma relação social, entre sujeitos, em que cultura e natureza se fundem em humanidade.

> *A visão dos povos ancestrais indígenas irradia e afeta o meio ambiente global, promovendo um paradigma, um dos mais antigos: o "paradigma comunitário da cultura da vida para viver bem", baseado em um modo de viver refletido em uma prática cotidiana de respeito, harmonia e equilíbrio com tudo o que existe, entendendo que tudo na vida está interligado, é interdependente e está inter-relacionado* (MAMANI, 2010: 11).

A maioria das culturas originárias brasileiras também entendem a Terra como Mãe. A Mãe protege e promove a vida mediante dádiva e reciprocidade. A natureza torna a vida humana possível. Por reciprocidade, os seres humanos são convidados a cuidar e proteger a natureza.

> *Há um bem viver quando existe harmonia com a natureza e com os membros da comunidade, quando existe alimentação suficiente, saúde e tranquilidade, quando a "divina abundância" permite a economia da reciprocidade, o "jopói", isto é, "mãos abertas" de um para o outro* (MELIÀ, 2013: 194).

Este modo de bem-viver em harmonia com a natureza contrasta com as concepções de vida das culturas ocidentais eurocêntricas: a natureza é concebida como um objeto a ser dominado, apropriado e mercantilizado. A maneira moderno-europeia de ver o mundo justifica um processo de exploração predatória do ambiente, bem como a sua própria força de trabalho para realizar a acumulação privada de capital. Tal sistema encontra-se agora em profunda crise, assim como a cosmovisão e as ideologias que a justificam.

Entretanto, as cosmovisões ancestrais dos povos originários, ao integrar as dimensões biofísica, humana e espiritual, permite superar a concepção moderna que divide natureza e sociedade e justifica a exploração e dominação predatória da natureza pelos seres humanos. Já as culturas originárias oferecem uma visão de mundo que pode contribuir para superar o impasse em que as culturas ocidentais e o sistema capitalista se encontram hoje, no que diz respeito à sustentabilidade da vida e do ecossistema no planeta.

Em suma, para além da concepção moderna eurodescendente de oposição binária entre natureza e sociedade, o "bem-viver" – cultivado por povos da "Abya Yala", assim como por povos originários de outros continentes – promove os sistemas integrais de vida dos povos ancestrais. Revalorizar esta relação holística, tecida mediante práticas comunitárias dialógicas integradas com o mundo natural, é a condição que torna possível desconstruir a matriz racista e especista constitutiva das relações de poder colonial, que tem agenciado



Livro2.indd 233 30/05/18 10:19

a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. Implica, de modo particular, reconfigurar as relações jurídico-políticas do Estado, para além da imposição do nacionalismo monocultural. Implica em viabilizar a convivência intercultural valorizando as diferenças como potencializadoras de relações sociais críticas e criativas entre os diferentes sujeitos sociais e entre seus respectivos contextos culturais. Neste sentido é que países como a Bolívia e o Equador, impulsionados pelas lutas dos povos ancestrais, vêm incorporando em sua organização política de Estado os princípios do "bem-viver" dos direitos da "mãe-terra".

Esta transformação política requer mudanças na própria matriz moderno-colonial de saber. Reconhecer a singularidade e relatividade das culturas e das ciências eurodescendentes, desconstruindo o mito de sua universalidade, é a condição para se reconhecer as racionalidades epistêmicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais e por movimentos populares, de modo a com eles estabelecer diálogos críticos e interação mutuamente enriquecedores.

**7. Aprender a educar com os povos indígenas**

Os povos indígenas brasileiros, em sua rica complexidade e diversidade, compartilham com a maioria das sociedades ancestrais ameríndias uma visão de mundo baseada no "bem-viver", bem como uma visão educacional que enfatiza a autonomia pessoal e a participação comunitária. Estes valores trazem uma perspectiva educativa muito diferente da educação colonial forjada pela modernidade europeia.

Eliel Benites (2002) disse que os colonizadores e, posteriormente, os missionários de diferentes credos e agentes governamentais desenvolveram junto às nações autóctones uma "educação de fora para dentro", pautados no sistema escolar e catequético. Tal como Paulo Freire entende a "invasão cultural", através da "educação bancária". Tal processo educativo pressupõe que a educação se faça de uma pessoa para outra, de um grupo sociocultural para outro, como um processo de transmissão de seu modo de perceber e de significar o mundo, de tal modo que o outro o absorva e o reproduza da mesma forma. Ao contrário do processo de "educação de fora para dentro" – afirma Eliel Benites – o povo Kaiowá-Guarani procura, hoje, desenvolver a "educação de dentro para fora": "É como uma fonte tapada que, ao ser desobstruída, jorra água em abundância. A água que jorra é a reflexão. A reflexão que se apresenta como a capacidade de se repensar o seu projeto e sua relação com o mundo a longo prazo" (BENITES, 2002).

Esta perspectiva educacional dos povos indígenas tem sido muito pouco incorporada pelas políticas educacionais do Estado-Nação (MARÍN, 2010: 287-322). No Brasil, embora a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 tenham dado passos importantes na formulação de princípios gerais visando a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, esta legislação foi construída com base em escasso diálogo com os diferentes povos indígenas (MARCON, 2010: 97-118). Deste modo, nos contextos indígenas, as escolas foram estabelecidas com uma perspectiva colonial e doutrinária, em clara oposição à cultura dos antepassados, contribuindo para a destruição da coesão social nas famílias e nas comunidades indígenas (SIERRA et al., 2010: 219-252).

Os vínculos entre os povos originários com os Estados Nacionais seguem caminhos opostos dentro de um sistema judicial imposto, estranho e complicado. Povos autóctones são desalojados por processos de apropriação irregular das terras e de negação de seus direitos fundamentais. Não obstante, os povos indígenas procuram se inserir positivamente no sistema político, judicial, legislativo, cultural e social do Estado, tentando conviver e manter suas identidades como povos originários. Para isto, buscam o fortalecimento de suas identidades e de suas propriedades pela autogestão, assim como por práticas de relações interculturais. Por exemplo, assumem o manejo ambiental de Parques Nacionais, promovem a instalação de bairros interculturais para os setores indígenas e populares urbanos, desenvolvem políticas educativas próprias e interculturais na cidade e no campo,



Livro2.indd 234 30/05/18 10:19

assim como a articulação com outros movimentos sociais. Neste sentido, Raúl Díaz e Jorgelina Villarreal (2010: 189-210), bem como Bóris Guzmán (2012: 87-118), desde o ponto de vista das lutas do povo Mapuche da Patagônia argentina e chilena, indicam a necessidade de se repensar o conceito de interculturalidade do ponto de vista "originário" e "comunitário", tendo em vista a construção da sociedade democrática e intercultural.

## 8. Descolonizar a educação: implicações freirianas

Os povos indígenas, para promover e consolidar suas culturas ancestrais não-coloniais, confrontam-se com as lógicas coloniais e disciplinares da educação escolar, orientadas para a transmissão e reprodução da cultura nacional representada pelo Estado monocultural. O enfrentamento desta contradição implica desconstruir a colonialidade da cultura escolar, ao mesmo tempo que aprender com os povos indígenas estratégias educacionais não-coloniais.

Um dos educadores que desenvolvem princípios epistemo-pedagógicos aprendidos com culturas ancestrais indígenas é Paulo Freire. Mesmo que Paulo Freire tenha formulado sua concepção pedagógica com as referências culturais de teorias críticas ocidentais, seu engajamento com os movimentos sociais populares ensejou a incorporação de perspectivas epistemológicas das culturas originárias dos povos ancestrais da América Latina. Assim é possível reconhecer os princípios do "bem viver", Tekó Porã, em sua metodologia didática dialógica, que se caracteriza pela cooperação e reciprocidade nas relações entre os educadores e educandos, favorecendo uma atmosfera de aceitação mútua, respeito, compreensão e comunicação entre diferentes sujeitos, na busca de compreensão e transformação dos contextos socioculturais e ambientais em que se constituem. Neste sentido, Paulo Freire apresenta uma concepção educacional descolonial que reforça a perspectiva não-colonial (VALENCIA, 2015: 12, nota 2).

Por outro lado, desde o ponto de vista não-colonial das culturas ancestrais, somos convidados a reconfigurar a pedagogia crítica.

Assim, a educação entendida como processo dialógico de problematização e transformação das relações socioculturais desiguais e injustas, apresenta-se como um instrumento de luta política dos grupos sociais e étnicos subalternizados ou excluídos no processo de colonização. Mas as lutas sociopolíticas conduzidas em parceria com os povos ancestrais radicalizam os projetos de transformação social para além dos limites do Estado-Nação e do antropocentrismo, criando perspectivas de organização política que sustentem as diferenças culturais e socioambientais, bem como os direitos da natureza.

Na proposta pedagógica de Paulo Freire, os "círculos de cultura" apresentam-se como uma estratégia educacional para favorecer o diálogo na comunidade sobre as contradições que enfrentam em seu contexto social, de modo a promover a organização política para superá-las. Nesta direção, com as culturas indígenas, aprende-se que as lutas sociais e políticas não se restringem a mudanças no âmbito do sistema mundo moderno-colonial, mas se busca reconstruir as relações sociais na perspectiva inter-transcultural (GAUTHIER, 2011; PADILHA, 2004).

Por conseguinte, o diálogo problematizador a partir dos "temas geradores" pode ultrapassar o enfoque econômico-político dos processos de opressão e dominação, questionando seus fundamentos epistêmicos da moderno-coloniais.

Em suma, o diálogo crítico entre as culturas ancestrais pode permitir processos transculturais em que não apenas as pessoas "se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo" (FREIRE, 1970: 79) mas também os povos e suas culturas se transformam, mediatizadas pela relação entre as pessoas.

## Referências

BHABHA, Homi, 1998. *O local da cultura.* Belo Horizonte: UFMG.

BENITES, Eliel, 2002 (Comunicação oral). In: *Seminário Fronteiras Etno-culturais e fronteiras da exclusão: desafio da interculturalidade e da equidade*, 2002. Tema: A Etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural. Campo Grande, MS, 16 a 19 de setembro de 2002.



Livro2.indd 235 30/05/18 10:19

DÍAZ, Raúl; VILLARREAL, Jorgelina, 2010. Teoría y práctica intercultural: políticas públicas y estrategias interculturales originarias para una articulación con identidad. Revista *Espaço Pedagógico,* Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 189-210, jul./dez. 2010. Disponível em http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc . Acesso em 12.03.2017.

FERRAZ, Marcos Grinspum, 2014. *Temos que aprender a ser índios, diz antropólogo*. Brasileiros.com.br, 2014. Disponível em http://brasileiros.com.br/bdz6r . Acesso em 12.03.2017.

FLEURI, Reinaldo Matias1978. *Consciência crítica e universidade*. São Paulo, PUCSP.

FLEURI, Reinaldo Matias, 2001. *Educação Popular e Universidade.* Contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP (1978-1987). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001. 233p. (Teses NUP, 7).

FLEURI, Reinaldo Matias, 2002. *A questão do conhecimento na Educação Popular.* Uma avaliação do Seminário Permanente de Educação Popular e de suas implicações epistemológicas. Ijuí: UNIJUÍ.

FLEURI, Reinaldo Matias, org. 2003. *Educação intercultural: mediações necessárias.* Rio de Janeiro: DP&A.

FLEURI, Reinaldo Matias, 2017. Aprender com os povos indígenas. *Revista de Educação Pública,* [S.l.], v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4995>. Acesso em: 21 jul. 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias, 2018. *Conversidade: diálogo entre universidade e movimentos sociais*. João Pessoa: Editora do CCTA (no prelo).

FREIRE, Paulo, 1970. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970

GUZMÁN, Bóris Ramirez,2012. Interculturalidade em questão: análise crítica a partir do caso da Educação Intercultural Bilíngue no Chile. *Revista Pedagógica.* Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 87-118, jan./jun.2012. Disponível em http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103. Acesso em 12.03.2017.

GAUTHIER, Jacques, 2011. Demorei tanto para chegar... ou: nos vales da epistemologia transcultural da vacuidade. *Tellus*, v. 11, n. 20, p. 39-67, jan./jun. 2011. Disponível em http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/214 . Acesso em 06.08.2017.

HECK, Dionísio Egon; Silva, Renato Santana da; Feitosa, Saulo Ferreira, orgs. 2012. *Povos indígenas: aqueles que devem viver – Manifesto contra os decretos de extermínio*. Brasília: Cimi – Conselho Indigenista Missionário.

MAMANI, Fernando Huanacuni, 2010. *Buen Vivir / Vivir Bien: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI, 2010. Disponível em http://www.dhl.hegoa.ehu.es/recursos/733 . Acesso em 06.08.2017.

MARCON, Telmo, 2010. Educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas. Revista *Visão Global.* Joaçaba v.13, n.1, p. 97-118, jan./jun.2010. Disponível em http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48 . Acesso em 06.08.2017

MARÍN, José, 2010. *Perú: Estado-Nación y sociedad multicultural. Perspectiva actual*. *Revista Visão Global*. Joaçaba v.13, n.2, p. 287-322, jul./dez. 2010. Disponível em http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/60. Acesso em 12.03.2017

MELIÀ, Bartolomeu, 2013. *Palavras ditas e escutadas* – entrevista, *MANA* 19 (1), 2013, p. 181-199. Disponível em www.scielo.br/pdf/mana/v19n1/v19n1a07.pdf . Acesso em 31.07.2016.

PADILHA, Paulo Roberto, 2004. *Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/IPF.

SANTOS, Boaventura de Sousa, 1995. *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition.* Nova Iorque: Routledge.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula, orgs. 2010. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.

SARANGO MACAS, Luis Fernando, 2014. *El Paradigma Educativo de Abya Yala: Continuidad histórica, avances y desafios*. Managua: URACAN.

SIERRA, Zayda; SINIGUÍ, Sabinee; HENAO, Alexandra, 2010. Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad Experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colombia. Revista *Visão Global.* Joaçaba v.13, n.1, p. 219-252, jan./jun.2010. Disponível em http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48 . Acesso em 06.08.2017.

STOER, Stephen, 2008. Novas formas de cidadania, a construção europeia e a reconfiguração da universidade. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 26, 2008, p. 219-238. Disponível em www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-Novas%20Formas.pdf. Acesso em 31.jan.2012.

VALENCIA, Mario Alcantara C. 2015, *Ojo de Jíbaro. Conocimiento desde el tercer espacio visual. Prácticas estéticas contemporáneas en el Eje Cafetero colombiano*. Popayán: Editorial Universidad de Cauca.

VALLA, Victor Vincent, 1996. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. In: Revista *Educação & Realidade*, v. 21, n. 2, 1996, pp.177-190. Disponível em http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71626/40626 . Acesso em 11.01.2018.



Livro2.indd 236 30/05/18 10:19

Paulo Roberto Padilha

# 17. EAD FREIRIANA COMO EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EMANCIPATÓRIA E CRIATIVA

Para Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira desde 2012, "a educação é um ato político". Isso aparece em diversos momentos de sua obra. Destaco, para iniciar esta reflexão sobre EaD Freiriana como Educação a Distância emancipatória e criativa, o que ele escreve no livro "A importância do ato de ler" (37ª ed., 1999, pg. 23), quando analisa o mito da neutralidade da educação, "que leva à negação da natureza política do processo educativo".

Freire nos diz que "Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político" (*idem*). E conclui pela necessidade de, em ambos os casos, buscarmos clareza sobre *"a favor de quem e do quê,* portanto, *contra quem e contra o quê,* fazemos a educação, *a favor de quem* e *do quê*, portanto, *contra quem e contra o quê,* desenvolvemos a atividade política". (grifos do autor).

Quando educamos e nos educamos num espaço físico de convivência face a face, como estamos mais acostumados – numa sala de aula, por exemplo –, ou quando realizamos a "educação a distância", *on-line*, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação, é evidente que, na perspectiva freiriana, o caráter desta educação não se altera: continua sendo com base no princípio da educação como ato político, como "prática da liberdade", portanto, humanizadora e emancipatória, que nos faz curiosos diante da realidade e, por conseguinte, seres criativos. Da mesma forma, a "educação bancária", transmissora de conteúdos, pragmática e utilitarista, personalizada ou massificada, pode acontecer tanto em cursos de EaD, como na sala de aula, quando docentes e discentes estão próximos no mesmo espaço físico.

Na atualidade, considerando o significativo avanço das tecnologias aplicadas à educação e do oferecimento de inúmeros cursos de Educação *on-line*, surgem a toda hora anúncios de que, agora, no século 21, deparamo-nos com uma verdadeira "revolução" do ensino. Fala-se em aulas personalizadas, em modelos "híbridos" de ensino, que combinam diferentes métodos, tempos, espaços e formatos de aulas, que podem acontecer em tempo real – seja dentro ou fora de uma escola, seja a distância, permitindo ao educando, acesso a todo tipo de informação e a novos conhecimentos utilizando *tablet*, celulares, computadores e outras tecnologias e equipamentos, bem como realizando seu auto-estudo, de forma que ele controle seu próprio tempo, ritmo e que seja o centro do processo educativo.

Compreendemos e vemos como avanços significativos o reconhecimento tanto dos hibridismos culturais e as imbricações relacionais entre diferentes culturas, que convivem respeitosa e pacificamente, bem como os hibridismos da Educação a Distância, que, efetivamente, podem significar avanços importantes no que se refere à qualidade das aprendizagens significativas que buscamos. Somos favoráveis às mudanças e às transformações na educação: inclusão digital para todas as pessoas, investimentos em tecnologia nas escolas públicas, com o consequente investimento na formação continuada de professores de todas áreas do conhecimento em relação a tais avanços. Mas, tudo isso, na perspectiva de uma ampliação responsável, ética, estética, humanizada, crítica, criativa e política do ensino *on-line.* E que isso não signifique o atendimento de interesses notadamente mercantis que, por meio de publicidade bem cuidada nas diversas mídias, fazem da educação um produto, uma mercadoria, um verdadeiro objeto de consumo.

Fazendo uma rápida busca sobre este assunto, na internet, é possível encontrar centenas de anúncios, de diferentes instituições de ensino, algumas pertencentes a grandes grupos e corporações educativas e empresariais, nacionais e internacionais, com o nítido objetivo de lucro, que transformaram a EaD, que até pouco tempo, pelo menos no Brasil, era um "nicho de mercado", em atividade altamente lucrativa. E basta uma breve



Livro2.indd 237 30/05/18 10:19

análise das "grades curriculares" destes cursos, salvo exceções felizmente existentes, para ver que, na maioria dos casos, trata-se de mais do mesmo: variam-se os formatos das aulas, utilizam-se técnicas e métodos de ensino tradicionais com novas roupagens, defendem formatos híbridos de ensino, sofisticam-se os materiais utilizados, projetam-se a utilização de diferentes mídias e equipamentos sofisticados na educação que se vai praticar – como se todas as pessoas tivessem condições de adquiri-los, num passe de mágica, bastando para isso que se matriculem nesses cursos. Prometem, ainda, um ensino individualizado, personalizado, "auto-organizado" pelo cursista - como se isso fosse o ápice da contemporaneidade e não significasse, o mais das vezes, o fato de que o estudante vai resolver, sozinho, suas próprias dificuldades de aprendizagem ou, no máximo, contando com um "tutor" full time, com "respostas-padrão" e com capacidade de dar conta de todas as demandas do curso.

Mas a própria linguagem utilizada para publicizar e vender tais cursos, denuncia seu verdadeiro caráter tradicional, conservador e mercantil: "público alvo", "grade curricular", "materiais de instrução", "eficiência", "materiais de instrução", "pragmatismo", "tutoria", "facilitadores", "modelo flat", "modelo a la carte" e por aí vai... Em muitos casos, estas propostas de educação transformam-se, rapidamente, em franquias. Evidentemente, quando falamos de uma "EaD Freiriana", a proposta educativa é totalmente outra.

Só para dar um exemplo, conforme ensinam Gutierrez & Prieto (1994: 14-15), quando a educação é centrada nos 'materiais de instrução', eles podem os levar ao risco de um ensino industrializado, consumista, institucionalizado, autoritário, massificante e alienante. E esta é também uma recorrente característica de muitas das novas e inovadoras propostas de AaD. Mas o que nos interessa, desde logo, é apresentar as características da *"EaD Freiriana"* e, de forma direta, quais os caminhos percorridos para realizarmos cursos nessa perspectiva.

Sem sermos puristas, no sentido de quem se arvora "dono da verdade" ou que afirme ser esta a única alternativa para se realizar uma ótima a educação a distância ou, pior ainda, como quem defenderia um "modelo completo a acabado", "padronizado" e perfeito de EaD que, portanto, seria facilmente franqueado, vendido e multiplicado, é possível afirmar que a EaD Freiriana, ao se organizar com base da *teoria da ação dialógica freiriana*, tem pressupostos pedagógicos, metodológicos, políticos e filosóficos nem sempre observados em outros processos de educação a distância. Até por isso, a EaD Freiriana visa à formação humana integral, interativa, convivencial, crítica, criativa e política, para promover a educação de pessoas emancipadas, autônomas, participativas, que buscam realizar e aprofundar os seus estudos para que se tornem pessoas, educadores e educadoras, dentro e fora da escola, que compreendem a educação como cultura, como prática da liberdade, como educação da sensibilidade, ao mesmo tempo que educação como ato político, como práxis dialógica e transformadora. E apresentamos esta proposta na perspectiva de quem deseja

> *centrar o diálogo na busca do diferente e até mesmo do divergente. Buscar o significado daquilo que, por poder se multiplamente compreendido, pode justamente ser dialogado. Buscar convergências de sentidos e de saberes diversos, onde havia antes a ilusão de alguma verdade que, por se pretender absoluta e definitiva, é também não-partilhável* (BRANDÃO, 2005: 142).

A formação crítica, por meio do diálogo amoroso, que visa à ação transformadora, ao intercâmbio de conhecimentos e saberes, é inerente à EaD Freiriana e serve, como é seu fim último, à constituição processual de *redes e comunidades virtuais de aprendizagem*. "Na *comunidade aprendente* (um nome bem melhor do que 'sala de aula' ou 'turma de alunos'), todos têm algo a ensinar enquanto aprendem e todos têm algo a aprender enquanto ensinam" (*idem*, 2005: 100). É o que Paulo Freire chama de "do-discência". Uma vez criadas, fortalecidas, ampliadas e consolidadas tais comunidades virtuais de aprendizagem, poderão significar avanços estruturantes compatíveis com uma profunda e humanizada inclusão digital na nossa sociedade, no presente e no futuro. É isso o que, afinal, interessa-nos ao fazermos educação na *perspectiva emancipatória e criativa.*



Livro2.indd 238 30/05/18 10:19

O caráter emancipatório da educação é uma das razões mais profundas que motivaram Paulo Freire a escrever o livro "Pedagogia do Oprimido", visando a que os "esfarrapados do mundo" possam assumir-se como sujeitos da história, que já são, mas que não sabem que são. Daí, a necessidade de uma pedagogia que tem como grande tarefa humanista compreender "a violência opressora, que os faz também desumanizados" (FREIRE, 1987: 30), para que os oprimidos possam lutar contra a imposição opressora para tenta fazer com que "sejam menos". Nas palavras do próprio Freire,

> *aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça desta debilidade dos oprimidos será suficiente forte para libertar a ambos. (...) Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado real de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos, da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando este se revista de falsa generosidade* (FREIRE, 1987: 30-32) (grifos nossos).

A educação emancipatória fortalece a reconstrução da própria humanidade do oprimido, e o coloca em condições de lutar coletivamente contra todas as formas de desumanização, de opressão, de alienação cultural, educacional, política e econômica, de desigualdade, de exclusão, de discriminação, de preconceitos, de submissão do homem pelo homem – diríamos também da mulher pela mulher ou das pessoas não-binárias pelas pessoas não-binárias – e da destruição do próprio planeta em que vivemos.

O aparente exagero da afirmação das identidades de gênero, neste contexto, não é exagero: é exigência de reiterarmos a necessidade do reconhecimento, do respeito e da valorização às diversidades e às identidades, que pouco ou nada aparecem, ainda hoje, nas atuais publicações em educação, incoerência que não podemos cometer quando escrevemos na perspectiva freiriana.

Se a educação que queremos realizar, seja *onde for*, *com quem for*, *quando for*, *como for*, seja ela "*onlinne education*" ou "*offline education*", visa a um mundo menos injusto e menos feio, como também escreveu Freire, seguimos com o desafio e a exigência histórica de praticarmos uma educação intencionalmente política. Mas, não só política, pois até defensores desta educação, às vezes, por hipervalorizar esta dimensão, acabam deixando de lado outras dimensões da vida, das relações e das interconexões humanas, que devem ser reafirmadas. Ou seja, que sigamos também praticando a educação como ato político, crítico e emancipatório em si mesmo, mas também como um atividade criativa, como temos procurado fazer há 26 anos no Instituto Paulo Freire (IPF), desenvolvendo projetos e processos educacionais nos quais seja possível mudar, mesmo que mudar seja um ato extremamente difícil, em algumas situações.

Dentre as referências utilizadas em nossas atividades educacionais, como, por exemplo, no contexto da EaD Freiriana que hoje fazemos, estão as primeiras experiências da Educação a Distância Alternativa acontecidas desde a Década de 1960, em vários países do mundo e, especialmente, na América Latina, que consideram fundamentais que o interlocutor seja sujeito histórico de seu próprio processo de formação e da construção da educação com sentido (GUTIERREZ, 1994).

Compreendemos ser fundamental fazer dialogar prática e teoria, na qual afirmamos a educação encharcada de sonhos e de nossa visão utópica de mundo, mas repleta de exemplos sobre como aprender – e – ensinar com sentido (GADOTTI, 2002), bem como propormos, no processo inicial de todo programa e projeto educacional, a realização da



Livro2.indd 239 30/05/18 10:19

"Leitura do Mundo", conforme nos ensina Paulo Freire (1983), pois não é possível transformar o que não se conhece profundamente.

Não é possível educar se não estabelecemos, com muita clareza e transparência, com quem devemos fortalecer os nossos braços neste processo de resistência e luta contra todo tipo de injustiça, em tempos de "crise civilizatória", cujos reflexos negativos e perversos, em todos os sentidos, são sentidos, são vividos e se apresentam em toda a sua dureza, na quase absoluta totalidade dos processos educacionais que acontecem dentro e fora da escola.

Vivemos uma crise que não é fácil de superar, nem o faremos apenas com educação. Superá-la exige, para além da esperança e na fé no presente e no futuro, muito trabalho, muita ação concreta na educação, em inter-relação com políticas intersetoriais, intersecretariais, intermunicipais, interministeriais, internacionais, entre pessoas e instituições. Mas passando pelo sujeito que muda o mundo, por sua educação, por sua cultura, e pelo saber que cada um carrega em relação à dor que sente por viver num mundo opressor, que exige, inclusive, a educação do oprimido para que ele também, com tolerância e pacificamente, aprenda e educar seu próprio opressor, o seu diferente, e a educar-se com ele, mas superando a mentalidade do opressor muitas vezes hospedada no oprimido (Freire). Daí a exigência de uma educação que parte da cultura e das relações humanas entre as pessoas, e que segue propondo encontros e interconexões intertransculturais respeitosas às suas diferenças e semelhanças.

O atual contexto tecnológico, que permite a comunicação entre os povos e as diferentes culturas, em tempo real, pode favorecer a sua utilização como instrumento de mudança, em favor da dignidade humana, de ações solidárias, pacíficas e tolerantes, e não o contrário. Mas desde que busquemos também humanizar as próprias tecnologias, para que não aprofundemos ainda mais o abismo entre opressores e oprimidos e, assim, alimentando o ódio, a intolerância, a guerra e o sofrimento das populações já tão empobrecidas, injustiçadas e sofridas, num contexto de absoluta desumanidade, plantado pelo modelo capitalista que nega a vida em todas as suas dimensões.

Mas isso exige educação. Educação emancipatória, mas também educação como atividade criativa, como discutiremos a seguir. Até porque a realidade não vai mudar por ela mesma. E o oprimido não deixará de sofrer na carne a opressão, sem que se aproprie da história e sem perceber que ele é um ser histórico que, como tal, deve também lutar por sua transformação.

Quando, no Instituto Paulo Freire, desenvolvemos processos formativos, é também fundante construirmos tais processos considerando vivências presenciais, com base no conhecimento da história, mas com os olhos na educação do futuro visando a "aprendizagens transformadoras" (O'SULLIVAN, 2004).

Pensando agora mais especificamente na EaD Freiriana, é importante considerarmos a perspectiva das redes e das comunidades de aprendizagem (CARVALHO, 2011). Isso nos serve de referência e nos anima a continuar sonhando e realizando "outras educações possíveis", que plantam e praticam a negação do fatalismo em educação, fazendo resistência a todo tipo de proposta alienante e mercantil. Nesse sentido, cabe também enfatizar a necessária clareza sobre o fato de que a educação em rede, pela internet, numa visão emancipatória, exige uma certa "pedagogia da virtualidade", que nos permita compreender as relações humanas e suas interações *em rede* (GOMEZ, 2004). E, como escrevem Angélica Ramacciotti, Carvalho e Rocha, "a dimensão colaborativa, que pode emergir da multiplicidade de intercâmbios na educação *on line* que busca a formação da comunidade (virtual de aprendizagem), evidencia propostas voltadas à construção coletiva do conhecimento e não apenas aos avanços cognitivos individuais dos educandos" (RAMACCIOTTI, CARVALHO & ROCHA, 2014).

A EaD Freiriana, para além de cuidar muito de perto do planejamento e da avaliação de todo o processo educativo, com olhos de lince, é vigilante à "formação crítica do sujeito na educação a distância" (LAPAS, 2005) e, para que isso aconteça, organiza sistemática, científica e sensivelmente cada etapa dos seus cursos, visando a que os objetivos, as



Livro2.indd 240 30/05/18 10:19

intencionalidades educativas e, sobretudo as vivências, convivências e os diálogos formativos, caminhem sempre na direção da formação emancipadora, afirmativa da dignidade humana. Mas isso exige também reflitamos a EaD também como atividade criativa, como faremos mais para a frente.

Tem sido este conjunto de procedimentos e de referências teórico-práticas, freirianas, mas abertas a outros autores e pensadores, de todas as áreas de conhecimento, que tem nos permitido, no Instituto Paulo Freire, realizar uma educação freiriana a distância em estreita coerência com o universo de princípios éticos, estéticos, eco-político-pedagógicos desenvolvidos por Paulo Freire e por seus continuadores ou, como ele preferia, pelos reinventores de sua obra e pensamento.

**1. Características específicas da EaD Freiriana**

Já nos referimos às características mais gerais da EaD Freiriana. Agora, voltaremos nossa atenção a dimensões mais específicas da mesma, que têm a ver com um "relacionamento horizontal", com o "compartilhamento de ideias", com a "reflexão crítica", com a "prática social" e com a "ação política", conforme classificação sugerida no estudo de Andrea Brandão Lapa (2005), intitulado "Por uma abordagem da educação a distância que propicie uma formação crítica do sujeito", apresentado em sua tese de doutoramento. Daí que, ao se propor e realizar cursos de EaD Freiriana, desde o início do processo, deve-se observar os princípios ético-eco-político-pedagógicos que serão referência para toda a produção pedagógica do curso – produção esta que envolve diferentes profissionais e consultas prévias junto aos potenciais educandos/as do curso, o que acontece antes da definição da matriz curricular do curso.

A definição do conteúdo dos cursos, as suas metodologias principais e secundárias, o material pedagógico – como as videoaulas, os textos de formação, as orientações pedagógicas e todo o aparato tecnológico que servirá de apoio para a realização curso, são definidos apenas depois da consulta prévia aos futuros educandos dos cursos.

Por outro lado, a tecnologia não pode ser um fim em si mesma, mas meio e fim, no sentido de ela própria poder ser objeto de aprendizagem, mas associada a conhecimentos significativos para os estudantes. Evidentemente, o uso das tecnologias dialoga com a definição da matriz curricular dos cursos, do qual faz parte todo o aparato sistêmico e organizacional que permitirá o desenvolvimento dos mesmos.

Para melhor exemplificarmos, fazem parte do currículo dos cursos da EaD Freiriana, a escolha das tecnologias que serão utilizadas durante o curso – geralmente softwares livres, mas não exclusivamente –, a definição coletiva da linguagem utilizada na comunicação com os/as cursistas e toda a gestão social do conhecimento que se faz presente na criação, proposição, planejamento, realização e avaliação dos processos – avaliação ao mesmo tempo do processo de ensino e aprendizagem, e avaliação institucional, que nos permite analisar os erros, os acertos e fazer os ajustes necessários à própria organização geral de cada futuro curso.

Desde muito cedo aprendemos que nenhuma educação "a distância" prescinde de encontros presenciais face a face, pois são estes que mais facilmente mobilizam outras dimensões do humano – como a afetividade, a emoção, a sensibilidade – indispensáveis a todo processo educativo. O que hoje chamamos das características híbridas de um curso de EaD, combinando diferentes tempos, espaços, ferramentas, conteúdos e metodologias de ensino, já encontrávamos e praticávamos, desde a década de 90, quando se falava em proposta alternativa de Educação a Distância. Tal proposta "reivindica necessidades humanas tão básicas como a convivência, as relações interpessoais, a participação, o afeto (....) tudo possível sempre que o sistema correspondente organize-se para permitir o trabalho em grupos, para da oportunidade ao intercâmbio de experiências e de informação" (GUTIERREZ & PRIETO, 1994: 42).

Estes mesmos autores já apresentavam, naquela época, características hoje tão marcantes e presentes na EaD Freiriana, ou seja, a centralização do processo pedagógico



Livro2.indd 241 30/05/18 10:19

na "aprendizagem (auto-aprendizagem e interaprendizagem) e não no ensino [quando] o papel de sujeito do processo sai do docente e vai para o educando" (*idem*, 1994: 43). E mais: para eles, "O caminho não é o de preparar para fazer história e cultura no futuro, mas consegui-las já aqui e agora, fazendo história e fazendo cultura em cada ato educativo (*idem*), superando o caráter domesticador, anêmico e muitas vezes sem vida, da educação que se pratica tanto na escola, como em cursos de EaD puramente voltados ao treinamento e à instrução mecânica de conteúdos, avaliados com instrumentais e critérios padronizados, independentemente dos públicos que deles participam.

Temos exercitado na EaD Freiriana a aprender e a ensinar uns aos outros, uns com os outros, e superar, na prática, dicotomias pedagógicas e processos educacionais puramente instrumentais e cognitivistas, preocupados em "treinar" e não, propriamente, educar as pessoas. Somos firmes neste propósito quando vinculamos os nossos cursos à formação humana e profissional em defesa de direitos, da dignidade humana. Trata-se de princípios inegociáveis: educar para emancipar, respeitando sempre as diferentes diferenças e as múltiplas semelhanças culturais entre as pessoas, seus saberes prévios, suas experiências e desejos, reafirmando o respeito não só à vida humana, mas a todas formas de vida do planeta e de todos os ecossistemas, como temos defendido.

A EaD Freiriana utiliza a internet e os espaços/redes virtuais de aprendizagem, produzidos na interconexão dos computadores e pela imersão naquela rede, para viabilizar encontros formativos "a distância", mas cuidadosamente preocupados em manter a coerência de uma ação relacional, dialógica, afetiva e participativa, sempre atenta à possibilidade de reinvenção do próprio legado de Paulo Freire por todos os sujeitos participantes. E para que demonstremos isso mais claramente, consideramos importante apresentar algumas características específicas da EaD Freiriana, a partir dos seguintes itens:

1. Diálogo permanente com os princípios da Pedagogia Freiriana
2. Cuidado com a linguagem utilizada
3. Relação dos/as educadores/as e educandos/as durante o curso
4. Materiais pedagógicos abertos e atualizados permanentemente
5. Matriz curricular e relação pedagógica intertranscultural e intertrans-disciplinar
6. Mobilização das múltiplas dimensões do humano
7. EaD Freiriana conectada ao que se passa no mundo
8. Planejamento dialógico do curso: interconexão entre diferentes pessoas e áreas
9. Equipes docentes
10. Formação inicial e processual da equipe que atuará no curso
11. Educandos e educandas – nosso público participantes
12. Organização prática do curso da EaD Freiriana – de 1991 a 2017
13. Transparência na aferição de créditos e na certificação

**1. Diálogo permanente com os princípios da Pedagogia Freiriana** – não teria sentido o contrário. Mas traduzi-los em práticas efetivas no dia a dia, sempre tomando os devidos cuidados para garantir o que chamamos de *qualidade sociocultural das aprendizagens e a qualidade socioambiental* das mesmas. Por qualidade sociocultural das aprendizagens, entendemos a exigência de nunca dissociarmos cultura e educação e, tampouco, as condições infraestruturais da sociedade que condicionam os processos educativos. E, por qualidade socioambiental das aprendizagens, está a absoluta necessidade de trabalharmos, em todo processo educativo, a indissociabilidade da educação em relação aos impactos da ação humana diante de todas as formas de vida no planeta, buscando uma "vida de qualidade", mais que "qualidade de vida", e compreendendo o conceito de sustentabilidade, em todas as suas dimensões – social, cultural, econômica, ecológica, ética, ambiental, entre outras. A EaD Freiriana cuida para que, em todas as etapas de planejamento, execução e avaliação do curso, sejam trabalhados, como se fosse um núcleo comum de todos os cursos, os princípios da Pedagogia Freiriana, de sua práxis dialógica.



Livro2.indd 242 30/05/18 10:19

Isso significa que todos os participantes devem aprender, da obra de Freire, a sua *concepção antropológica* (entendendo os seres humanos como seres da práxis, aprendentes, sociais, produtivos), a sua *teoria do conhecimento* (ler o mundo para nele intervir e para compartilhar conhecimentos), a sua *Pedagogia* (educar para transformar, com um pé na realidade, outro no sonho, educando dialógica, crítica, política e afetivamente, entendendo educação como prática da liberdade) e o seu *método* (que parte da realidade vivida, de sua interpretação crítica e da sua problematização).

Estes princípios são nossa referência, mas nunca os únicos, pois sermos "freirianos" é, sobretudo não copiá-lo, mas reinventá-lo no diálogo com outros autores, com outras ciências, numa *perspectiva complexa de educação e de ciência*. *É* impensável uma EaD Freiriana sem que tais princípios engravidem e permeiem as nossas práticas.

**2. Cuidado com a linguagem utilizada** - até porque linguagem é Cultura. Por exemplo, falamos em "matriz curricular" e não em "grade curricular"; em "publico participante" e não em "público-alvo", em "educadores" e não em "monitores/tutores/facilitadores", em "leitura do mundo" e não em puro "diagnóstico", e em "formação humana e emancipação social" e não "instrução, treinamento e eficiência" - além de outros cuidados que evitam todo tipo de linguagem preconceituosa, discriminatória, sexista ou violenta;

**3. Relação dos/as educadores/as e educandos/as durante o curso –** Na EaD Freiriana é fundamental o envolvimento profundo de educadoras/es e de educandas/os, que contribuem e participam, direta ou indiretamente, do processo de planejamento que permeia um curso de educação a distância. No mais das vezes, em cursos *on*-line, é muito comum o "tutor" receber o planejamento e a "grade curricular" prontos e acabados, cabendo-lhe transmitir os conteúdos e promover as avaliações padronizadas do curso. Não é esta a nossa perspectiva. A relação de ensino e aprendizagem entre educadores e educandos, na EaD Freiriana, dá-se com base no diálogo entre eles, respeitoso, afetivo, o que se expressa em cada material didático publicado, em todos os comunicados produzidos, nos atendimentos pedagógicos e nos suportes de TI e comunicação que se realizam. E isso, desde os primeiros movimentos realizados em direção ao potencial público participante dos cursos, evitando, inclusive, abordagens agressivas em torno da apresentação dos próprios cursos, que não podem se confundir com a mercantilização da educação como se ela fosse um produto no mercado, cuja "venda" é só o que interessa. Muito ao contrário disso, observamos este aspecto com a mais alta sensibilidade, de forma que os futuros/as educandos/as dos cursos da EaD Freiriana, sintam-se o tempo todo bem acolhidos e valorizados em suas dignidades humanas e profissionais, para que se assumam também sujeitos dos próprios cursos dos quais participam. Para que se sintam numa verdadeira rede ou comunidade de aprendizagem – ou pelo menos, fazendo parte deste embrião.

**4. Materiais pedagógicos abertos e atualizados permanentemente** – os materiais pedagógicos a serem utilizados não são padronizados. Ao contrário, são escolhidos e definidos a cada curso e organizados a partir dos "temas geradores", definidos após consultas aos/as futuros/as educandos/as, levando em conta suas expectativas, necessidades e de seus contextos socioculturais e socioambientais. Conforme explica Paulo Freire, "Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas" (FREIRE, 1987: 93).

Portanto, são diversos os materiais pedagógicos utilizados – videoaulas, textos, artigos, livros, poesias, músicas, links das produções desenvolvidas por freirianas e freirianos de todo o mundo, disponíveis no *Acervo do Instituto Paulo Freire*, e produções dos próprios educandos, entre outras referências – conforme a especificidade de cada curso.

**5. Matriz curricular e relação pedagógica intertranscultural e intertransdisciplinar –** O que importa aqui é que o ponto de partida das aprendizagens não são os conteúdos programáticos, mas as relações humanas que são estabelecidas entre as pessoas e, destas, com o mundo. Trata-se de relação pedagógica orgânica, cuidadosa, superadora de práticas instrumentais, repetidoras e transmissoras de conteúdos programáticos que,



Livro2.indd 243 30/05/18 10:19

evidentemente, pouco ou nada contribuem para a formação humana integral da pessoa. Leva-se em conta, para a definição da matriz curricular de cada curso, as histórias de vida, as culturas e as identidades das pessoas. Além disso, o estudo dos conteúdos dá-se na perspectiva da intertransdisciplinaridade, que nasce do entrelaçamento de conhecimentos e saberes de várias áreas do conhecimento. Daí, resultam metodologias de ensino e de aprendizagem, igualmente frutos do encontro criativo, complementar e não antagônico, das várias ciências e destas, com outras formas de saberes e de conhecimentos – o sensível, o artístico, o tecnológico. Portanto, conviver, interagir, dialogar, experimentar conflitos, superá-los e produzir um curso a partir destes pressupostos, é o que caracteriza a *matriz curricular* dos cursos da EaD Freiriana, composta por diferentes elementos constituintes da organização de um curso nessa perspectiva, que deve pensar "o que", "com quem", "como", "por quê", "quando", "com quem", "para quem", "quanto", "em que" - no sentido de indicar ao grupo cada etapa do processo de sua organização.

**6. Mobilização das múltiplas dimensões do humano –** Visa a considerar as múltiplas dimensões da pessoa humana, levando em conta tanto dimensão cognitiva sua formação, como a sensível, a afetiva, a emocional. Daí, decorre um processo de educação da própria sensibilidade, a amorosidade, a interatividade criativa dos participantes. Por isso, são cursos que estimulam a curiosidade, a descoberta, buscam o prazer e a alegria de aprender, bem como a reflexão e problematização das práticas dos e pelos próprios participantes. Assim, torna-se possível, efetivamente, a produção de novos conhecimentos e de novos saberes a partir de suas relações intersubjetivas e do intercâmbio de experiências entre docentes e discentes. Para tanto, são desenvolvidas metodologias coletivas e participativas, híbridas também, mas sobretudo muito atentas à superação do individualismo em educação, à superação da fragmentação do conhecimento e ao isolamento intelectual e cognitivo dos sujeitos do processo.

**7. EaD Freiriana conectada ao que se passa no mundo -** desde a década de 1980, nos primeiros movimentos para a criação do Instituto Paulo Freire (IPF), vínhamos acompanhando os avanços da "educação a distância alternativa", na América Latina, por exemplo, a partir de experiências e reflexões de um dos fundadores do IPF, Francisco Gutierrez (1987; 1990), que já apontavam a necessidade no uso das novas tecnologias na educação, numa perspectiva emancipatória, sem descuidar de procedimentos de "mediação pedagógica" que estivessem no "horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionamento" (GUTIERREZ & PRIETO, 1994: 8). A própria organização uma rede internacional de pessoas e instituições, a partir da criação do Instituto Paulo Freire, de vários países do mundo, permitiu, por exemplo, a criação de diversos IPFs, em todos os continentes, só possível porque houver grande intercâmbio de experiências educativas a partir do universo de princípios político-pedagógicos freirianos. Isso favoreceu a consolidação de uma comunidade internacional freiriana, experimentando desde a década de 1990 o que, ainda hoje, está em construção, em todo o mundo: as redes e comunidades de aprendizagem.

Como vemos, pode-se dizer que temos aí um exemplo fecundo para as atuais comunidades virtuais de aprendizagem, que são "baseadas na *construção de conhecimento (...)* [e que] visam a produzir conhecimento a partir de discussão sobre a prática". (CARVALHO, 2011: 74). É certo que não estamos falando de elementos estanques ou pré-dados, no sentido de que tenhamos já, formalmente constituídas, redes ou comunidades de aprendizagem, naquela experiência, tal como as discutem Ramaciotti, Carvalho e Rocha (2014: 293-304). Mas tanto a comunidade internacional que deu origem ao Instituto Paulo Freire, os referidos Fóruns e a EaD Freiriana hoje praticada, caminham na direção do fortalecimento da constituição de redes e comunidades de aprendizagens freirianas, para quem

> *Assumir o diálogo freiriano como categoria fundante para o processo educativo on-line aumenta a probabilidade de seus participantes constituírem uma Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA). A dimensão colaborativa, que pode emergir da multiplicidade de intercâmbios na*



Livro2.indd 244 30/05/18 10:19

> *educação on-line que busca a formação da comunidade, evidencia propostas voltadas à construção coletiva de conhecimento e não apenas avanços cognitivos individuais dos educandos. Na medida em que currículos emancipatórios passam a ser concebidos nessa modalidade de educação, abrem-se novos caminhos direcionados à educação dialógica e libertadora defendida por Paulo Freire* (RAMACIOTTI, CARVALHO & ROCHA, 2014: 301-302).

**8. Planejamento dialógico do curso: interconexão entre diferentes pessoas e áreas** - Planejar dialogicamente significa resistência e alternativa ao planejamento burocrático, de cima para baixo. (GADOTTI, 2001; PADILHA, 2007). Trata-se de planejar junto, planejar "com" não "para". É sujeito ativo do processo de planejamento quem vai participar do curso. Portanto, um curso da EaD Freiriana tem, como seu primeiro movimento, um levantamento interno prévio, identificando demandas já existentes, mas realizando novas pesquisas, para conhecer o potencial público participante do curso a ser oferecido e os eventuais temas dos próximos cursos.

Nesse sentido, faz-se necessário uma pesquisa para se identificar quais os temas ou temáticas potenciais a serem atendidas em determinado contexto sócio-histórico-cultural, de acordo com a conjuntura em que se vive em determinado momento mas, também, de acordo com as condições infraestruturais presentes na nossa vida em sociedade.

Por outro lado, ganha peso no processo inicial de planejamento dialógico de um curso da EaD Freiriana, a interconexão das dimensões pedagógica, administrativa, financeira, tecnológica, comunicacional, técnica e também da relação que se estabelece com os potenciais e futuros cursistas. Neste momento, conforme o tamanho do público esperado, dos temas previamente escolhidos pelos participantes, ou a serem ainda identificados, das expectativas criadas para o curso, do número de participantes que se espera alcançar, das características socioeconômicas deste público em potencial, é que as equipes de trabalho, orgânicas e participativas da instituição promotora do curso, deverão se organizar em diálogo crítico-criativo-propositivo.

Retomar avaliações de cursos anteriores, identificar demandas significativas e mais incidentes, aprender com as experiências de outras pessoas e instituições, conhecer outras experiências de EaD e chegar a um curso possível e de acordo com este movimento já feito, a partir daí, é o que permite pensar na estrutura de um novo curso. Nesse processo de diálogo, a própria instituição, ou, pelo menos, parte significativa dela, já vai se apropriando e participando da proposta geral do curso ou dos cursos. Uma escuta atenta dos diversos profissionais da instituição é fundamental, tanto para agregar valores e pessoas, mas, principalmente, para que todos tenham uma visão ampla do que poderá acontecer. Importante que seja uma proposta aberta a contribuições de todos e todas.

Fundamental, depois de consolidada a proposta inicial do curso, preparar uma versão prévia do mesmo, a ser consensuada entre os membros da instituição e, logo em seguida, após contribuições de todos os segmentos, propor um formato que atenda as demandas e as possibilidades da equipe interna.

Todos estes cuidados prévios são fundamentais para o bom desenvolvimento do curso da EaD Freiriana. E é isso o que acaba "passando para os cursistas", ao longo do tempo, como parte do próprio currículo do curso, conforme já explicamos, gerando confiança e credibilidade, porque tem como referência inicial as relações humanas previamente estabelecidas. Por tais características, tudo o que se vivenciou até aqui acaba fazendo parte do currículo do curso: o sorriso, o erro, o acerto, o sonho, a "esperança sem espera" e a "paciência impaciente" (Paulo Freire), o texto, a videoaula, a música, o abraço, o conflito, a pontualidade, a espera, a caminhada, as expectativas, o reconhecimento de que o que está sendo dito e trabalhado vem realmente ao encontro do que foi demandado pelos/as cursistas, a avaliação e as demandas processuais dos mesmos. Isso pode e deverá ser avaliado processualmente durante o curso, sobretudo se o caminho da formação, em termos didáticos, pedagógicos, políticos e tecnológicos, dialogam bem com as expectativas dos/as educandos.



Livro2.indd 245 30/05/18 10:19

Um bom planejamento de curso da EaD Freiriana, além de utilizar o resultado das avaliações dialógicas processuais e final, como já dissemos, é sensível aos problemas que acontecem durante a sua realização. Por isso mesmo, deve cuidar muito bem dos seus registros e ser flexível, sem alterar substancialmente o que foi planejado, a partir das demandas levantadas, mas contemplando os anseios, as dificuldades, a qualidade da participação discente, a resposta que os cursistas estão dando ao curso – ou a resposta que não estão dando. De acordo com os prazos definidos e em relação a tudo o vai efetivamente acontecendo, pode ser possível dialogar com os/as participantes e propor alterações até mesmo de prazos. E isso tem mão dupla.

Observamos que deve haver coerência entre número de cursistas e número de docentes de um curso. Mas apenas isso não basta, pois cada vez mais, na perspectiva de formarmos pessoas conscientes, críticas, criativas e transformadoras, o mais importante, além dos cuidados quantitativos, é a dimensão qualitativa do curso: são as inovações pedagógicas e dialógicas, decorrentes da criatividade dos sujeitos que participam do mesmo, do que resultará a capacidade de se oferecer um curso dinâmico, coerente com os desejos dos participantes, com os seus tempos e contextos, que bem dimensione as expectativas dos cursistas, que crie espaços de intercâmbios culturais, de produções coletivas, além do necessário aprofundamento temático e metodológico do curso. Com metodologias inovadoras e participativas, por exemplo, ao propor a produção de conhecimento coletivo, ao longo do curso, que resulta em publicações coletivas – e não mais apenas produções individuais, isoladas (artigos coletivos, projetos de intervenção coletivos, produções estéticas coletivas, entre outras), criam-se diálogos entre as dimensões pedagógica, tecnológica, comunicativa, financeira, administrativa do curso, justamente para viabilizar tais produções.

**9. Equipes docentes –** Uma primeira característica de uma equipe de docentes que trabalha EaD Freiriana é o fato de que eles se assumam como Educadores/as e não como Tutores ou facilitadores. Importante que a maioria de seu quadro docente seja formado por educadoras e educadores com longa experiência profissional, principalmente que todos tenham passado pela escola pública e, se possível, que tenham tido experiências específicas em educação popular, educação comunitária, educação de jovens e adultos, educação em direitos humanos e demais níveis e modalidades da educação do ensino formal, da Educação Infantil à Pós-Graduação. A formação acadêmica destes docentes pode ser de diferentes áreas do conhecimento – até mesmo, quanto mais diferenciadas as suas formações inciais, melhor. Mas que sejam também estudiosos e pesquisadores, pós-graduados ou não, mas com profunda sensibilidade social, cultural (artística e sensível, como analisarei à frente quando tratar de "criatividade") e educacional, capazes de ler a realidade com rigor científico e, ao mesmo tempo, com espírito aberto de com ela aprender. O mais importante: que participem ativamente de todo o processo de criação do projeto do curso ou, se isso não aconteceu, que os docentes sejam bem contextualizados, para que se tornem sujeitos do curso nos quais atuarão. Dependendo da previsão do curso, poderão ser publicados em E-books, livros físicos (com registro no ISBN) ou em revista educacional organizada pelo Instituto Paulo Freire e/ou pela *Universitas* Paulo Freire (UNIFREIRE), que possui registro no ISSN (periodicidade semestral). Tudo isso, visando à qualificação ainda maior do trabalho, sem, contudo, interferir na autonomia dos coletivos que se tornam autores das referidas publicações.

**10. Formação inicial e processual da equipe que atuará no curso -** Os princípios e práticas acima identificadas para os docentes da EaD Freiriana, são também necessárias aos demais profissionais que atuam nestes cursos, por exemplo, pessoas que trabalham na gestão administrativa, financeira, tecnológica, na comunicação, entre outras. Isso porque é impensável contarmos, por exemplo, com profissionais alienados, conservadores e com visões de mundo retrógradas, preconceituosas e discriminatórias, sem mínima visão de totalidade em relação ao que a EaD Freiriana se propõe. Por isso, são importantes reuniões e encontros internos de formação para que todos entendam os referenciais teórico-



Livro2.indd 246 30/05/18 10:19

práticos dos cursos, as causas que a instituição defende e às quais se vincula, que negam, por exemplo, a exploração, todo tipo de exclusão, a desigualdade social, o desrespeito à diversidade e qualquer tipo de intolerância. Evidentemente, todas as pessoas estão em permanente processo de educação e aprendem durante toda a vida, e é nesse perspectiva que se deve acreditar na educação do ser humano. Por meio de um planejamento dialógico integrado e integrador, além de uma coordenação do curso firme, que dialogue com todos a partir de princípios de convivência estabelecidos conjuntamente, é possível manter uma equipe de trabalho coesa, com todos os trabalhadores com clareza de suas atribuições, responsabilidades, e com espírito de diálogo, colaboração e solidariedade uns com os outros. A horizontalidade na gestão das relações humanas, dos procedimentos técnicos e do próprio planejamento do curso, contribui para o êxito do curso e, também, para que cada profissional sinta-se envolvido com o mesmo e, acima de tudo, feliz por fazer parte e por integrar este projeto.

**11. Educandos e educandas – nosso público participante -** Todo curso da EaD Freiriana respeita a diversidade de participantes, com diferentes graus de conhecimento, formações diversificadas, com ou sem experiências pedagógicas (dependendo do curso oferecido), além da heterogeneidade como fonte de enriquecimento do aprendizado e a perspectiva de que todos ensinam e todos aprendem mediatizados pelo mundo. Ao fazer uso das novas tecnologias da informação e da comunicação para fazer educação entendida como ato político, como cultura e como prática da liberdade, a EaD Freiriana propõe, como uma das primeiras ações, como já explicamos, uma cuidadosa escuta dos potenciais educandos e educandas, que, sujeitos ativos desde o início de seus processos formativos, devem indicar "quem são", "de onde vieram", "onde estão", "o que pensam", "o que sonham", "com o que sonham", "o que gostariam de aprender", "como gostariam de aprender"; enfim, devem contribuir, desde logo, com o estabelecimento das bases curriculares fundamentais do processo formativo dos quais, potencialmente, poderão vir a participar no futuro.

**12. Organização prática do curso da EaD Freiriana – de 1991 a 2017** - Todas as características da EaD Freiriana, acima apresentadas, entre outras, decorrem da experiência do Instituto Paulo Freire, tal qual foi acontecendo desde a sua fundação em 1991. Inicialmente, envolvendo apenas algumas atividades a distância, no contexto de projetos que, em sua maioria, previam ações de formação em espaços físicos presenciais, locais. Estas atividades envolviam pequenos grupos, que se reuniam em salas de aula e, por meio de conexões ainda rudimentares, em meados da década de 1990, realizavam "diálogos" e "encontros" temáticos para aprofundar determinados temas que já haviam sido tratados nos encontros face a face, ou que então antecipavam determinados assuntos, a serem aprofundados nos encontros locais e presenciais. Em paralelo, como já afirmamos, aprofundávamos diálogos com a comunidade freiriana nacional e internacional, o que nos permitia o reconhecimento da práxis freiriana em diferentes cantos e recantos, do Brasil e de diferentes países, fortalecendo a "unidade na diversidade" que sempre foi um importante referencial da EaD Freiriana.

Mas foi a partir de 2015, mais especificamente, que, a partir de inúmeras demandas de EaD recebidas pelo IPF, que conta com uma pequena equipe de docentes, que passamos a oferecer cursos *on-line,* com os quais, então, formalizamos a nossa proposta de uma *EaD Freiriana*, utilizando-nos, agora, ainda mais, das novas tecnologias da informação e da comunicação, principalmente a internet, para apoiar a nossa ação docente emancipadora e diminuir a distância entre nossas equipes pedagógicas e as pessoas que participavam dos processos formativos nos projetos que desenvolvíamos. Para isso, buscamos aprimorar nossos conhecimentos relacionados às novas tecnologias da informação e da comunicação, bem como no que se refere à organização geral destes cursos, que envolve múltiplas dimensões de gestão – o que chamamos gestão sociocultural e socioambiental do conhecimento. Em síntese, e *em termos muito práticos*, iniciado o curso da EaD Freiriana, escolhida a plataforma digital onde o mesmo será hospedado – e aí reside uma decisão difícil (plataforma livre é o que temos utilizado, mas existem plataformas pagas, que



Livro2.indd 247 30/05/18 10:19

apresentam funcionalidades mais dinâmicas para a gestão financeira e administrativa do curso), aprofunda-se um processo de diálogo simultâneo, em qualquer tempo, entre os vários sujeitos deste processo, seja da equipe de gestão do conhecimento do curso (aqui entendida toda a equipe da instituição que participa da organização do curso), com os educandos, respeitadas as especificidades de seus respectivos papéis e atribuições. Os cursistas têm acesso permanente à Plataforma do curso e a todas as informações a eles relacionadas, ao currículo dos docentes do curso, a todos os materiais utilizados e acesso também a toda a Equipe da EaD Freiriana – pedagógica, da TI, da comunicação e à Coordenação Geral. Os educadores, contam com sistemas de filtragem de informações, que lhes permite acompanhar o desenvolvimento individual e coletivo dos participantes, dos grupos, seus comentários de cada aula, suas dúvidas, bem como a entrega de trabalhos, o nível de envolvimento de cada pessoa, permitindo um acompanhamento pedagógico – e sobretudo humanizado – de todos os participantes. E, o mais importante: todos os cursistas têm acesso integral a todas as publicações dos cursistas, em tempo real, podendo dialogar uns com os outros. Todos os contatos e comunicações serão permanentes a partir de agora, de forma que a comunicação seja fluente entre todos e se torne uma das dimensões mais fundamentais do curso, tanto entre a própria Equipe da EaD Freiriana (que pode se organizar como "Equipe de divulgação e gestão das pré-inscrições, das matrículas e do suporte permanente aos/às educandos/as nos cursos", fundamentais em todo o desenvolvimento dos mesmos, "Equipe de Gestão Pedagógica"; "Suporte TI", "Suporte Pedagógico", "Suporte de Comunicação", "Equipe Administrativo-Financeira", "Coordenação geral", entre outras, como destes em relação aos cursistas matriculados no curso.

Todo o processo de formação e de orientações aos cursistas também se dará por meio Plataforma Digital que, por isso mesmo, precisa ser amigável e pedagogicamente consistente, pois aí estarão postados os materiais do mesmo (mapa do curso, tutoriais do curso, videoaulas, matriz curricular do curso, cronogramas, orientações curriculares, círculo de cultura *on*-line, avisos gerais, textos, livros, artigos, produções dos cursistas, podcasts, videocasts, músicas, poemas, diferentes bonus para os participantes, grupos de trabalho e de convivência por whatsapp, facebook e outras redes sociais, dúvidas frequentes), entre outras seções e funcionalidades que se fizerem necessárias e que podem ser agregadas durante o curso, tal como o acesso gratuito ao Acervo da Instituição proponente do curso. Podem ser previstos chats, encontros presenciais, videoconferências, e diferentes tipos de interatividade entre todos, via plataforma digital, e mesmo encontros face a face de lançamento e de encerramento do curso, com representantes dos cursistas, mediante critérios de participação previamente consensuados com todos/as. São todas características da EaD Freirianas, sempre abertas a ajustes, que contribuem para a concepção de educação emancipatória sobre a qual já nos referimos;

**13. Transparência na aferição de créditos e na certificação –** Um cuidado final, para além das demais características do curso da EaD Freiriana, já descritas, é a definição de uma sistemática de créditos compatível com as atividades previstas no curso, divulgada logo no início da apresentação pública dos mesmos, deixando claro aos potenciais cursistas como serão creditados pela realização integral ou parcial das atividades previstas, em consonância com o tempo de estudo e o tempo de produção de conhecimento necessários para isso. E, evidentemente, com a qualidade do envolvimento geral nos cursos e das atividades desenvolvidas. Mas tudo isso deve ser publicizado caso a caso, de acordo com as características de cada curso.

Os cursos livres oferecidos pela EaD Freiriana, até por serem livres e independentes para trabalharem a partir do legado freiriano, oferece certificados de participação também livres, emitidos com as logomarcas do Instituto Paulo Freire e da *Universitas* Paulo Freire (UNIFREIRE), que, evidentemente, carregam suas histórias e trajetórias. Tais certificados têm sido aceitos por diferentes instituições educativas do país afora, mesmo que não tenha uma vinculação formal ou oficial com organismos governamentais.



Livro2.indd 248 30/05/18 10:19

## 2. EaD Freiriana como atividade criativa

Em toda a sua obra, Paulo Freire sugeriu que pudéssemos escrever diferentes "Pedagogias", por nós entendidas como ciência e arte da educação, com ênfase na práxis que significa "ação transformadora". Ele mesmo colocou em prática o que defendeu, começando por sua obra mais conhecida, a "*Pedagogia do oprimido*" (1970). Depois de 20 anos publicou *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), à qual seguiram-se *Pedagogia da Autonomia*, ainda em vida, e *Pedagogia da indignação*, primeira publicação póstuma, entre outras. Na verdade, estas várias pedagogias se tornaram um vasto campo de estudos sobre educação, muito presente nos estudos acadêmicos, mas que influenciam diretamente diferentes níveis e modalidades de educação, além de em experiências educativas dentro e fora da escola – que acontecem face a face ou *on line*, a distância.

Diversos autores seguiram a mesma linha de Freire e criaram as suas pedagogias: *Pedagogia da Luta*, *Pedagogia do Conflito*, *Pedagogia da Terra*, *Pedagogia da Revolução*, *Pedagogia Dialógica*, entre outras, fundadas em matrizes ideológico-políticas distintas, mas, reconhecidamente, dialogantes com as pedagogias freirianas, salvo exceções.

Além disso, Paulo Freire sempre valorizou a criatividade ao longo de sua práxis, de toda a sua obra, como algo inerente à condição humana, mas nem por isso ele próprio escreveu uma "Pedagogia da Criatividade", o que se justificaria plenamente pelo motivo já citado. Não pretendemos fazê-lo aqui, pela própria característica e limite deste artigo, mas é impossível não reconhecer que ao refletir sobre o tema, sentimo-nos desafiados a fazê-lo, oportunamente, dada a importância da temática.

Como veremos, já existem estudos que relacionam a pedagogia à criatividade. O mais próximo disso, só para dar outro exemplo, é a publicação intitulada *Para uma pedagogia da criatividade: propostas de trabalho*, do português Vitor Manual Tavares Martins (Portugal, Edições Asa, 2000), entre outras produções. Mas este autor procura lançar as bases de uma pedagogia de/para a criatividade, mais voltadas a práticas aplicáveis na educação básica de seu país. O que desejamos aqui ressaltar é que, em Freire, é mais do presente o reconhecimento da criatividade associada à educação já que a criatividade é sempre citada em suas pedagogias e nos seus outros escritos, de forma inequívoca, pois ela parte sempre da curiosidade, sem a qual também não haveria educação.

Para Paulo Freire, a curiosidade é entendida

> *como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos* (FREIRE, 1997: 35). Grifos nossos.

Podemos concluir que, seja qual for o contexto em que a EaD Freiriana for praticada – e a desejamos presente em diferentes contextos educativos, não dá para falar em educação freiriana sem a criatividade, que nasce, necessariamente, da nossa curiosidade. A curiosidade que indaga, que é perguntadora, que não pode se calar e que, diante de "situações-limites", por meio de uma ação intencionalmente criativa, faz nascer os "inéditos viáveis" que contribuem para a superação daquelas - das situações que nos desafiam e nos põem em situação de inquietação, de busca, de procura de saídas, visando a reconhecermos a educação uma experiência existencial capaz de nos levar às transformações que tanto buscamos.

Se a curiosidade faz parte da experiência vital, a criatividade também o faz, porque ambas são historicamente construídas e reconstruídas, como afirma o próprio Freire. Em *Pedagogia do oprimido*, entendemos melhor como isso se dá. É que o processo educativo, numa perspectiva conscientizadora, nasce na reciprocidade da ação entre educadores e educandos, o que acontece a partir do que Paulo Freire chama de "investigação temática".



Livro2.indd 249 30/05/18 10:19

Para ele,

> *A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isso tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas (...) Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões "focalistas" da realidade, se fixe na compreensão da totalidade* (FREIRE, 1987: 100). Grifos nossos.

Vejamos então: se é assim, a EaD Freiriana é também permanente processo de busca de uma educação que valoriza o encontro criativo entre as pessoas. Reiteramos: em Paulo Freire a criação é processo de busca, de conhecimento, de desvelamento da realidade, a partir de um mergulho na cultura dos sujeitos participantes do ato educativo, que é tanto político, quanto amoroso, quanto criativo. Homens e mulheres, segundo Paulo Freire, – e diríamos, numa linguagem mais atualizada – homens, mulheres e *pessoas não binárias* (pessoas que não se reconhecem no binarismo de gênero homem ou mulher) - ao contrário dos animais, ao terem consciência de suas atividades e de suas relações com o mundo, assumem-se sujeitos históricos, vivem o presente, pensam o futuro e impregnam o mundo com suas presenças criadoras, por meio da transformação que realizam nele, na medida em que podem separar-se do próprio mundo no qual vivem (FREIRE, 1987).

Ao passarmos a discutir e a vincular a EaD Freiriana a processos criativos, temos como exemplo inicial de criatividade a que foi necessária à criação destas próprias pedagogias. Claro que elas decorreram do rigor científico necessário à práxis pedagógica, para quem as produziu, mas também à dimensão da *pedagogia entendida como arte da educação*. Disso decorre o nosso entendimento de que *a educação é também um ato de criatividade*, além de um ato de amor, um ato político, um ato coragem, como nos ensina Paulo Freire.

Nos dias atuais, não atribuir importância e valor a esta relação indissociável entre educação e criatividade, significa mantermo-nos presos aos mesmos modelos pedagógicos, puramente cognitivistas, que têm contribuído, consciente ou inconscientemente, para uma educação que reforça a existência da opressão e dos oprimidos, exatamente na situação em que se encontravam há décadas e que ainda encontram se encontram hoje. E esclareço: em tempos de intolerância, de violência, de avanço da repressão e do crescimento de uma educação mercantilista, acrítica, negadora da educação como ato político, e em pleno século 21, para além de ser uma questão ideológica, é também não perceber que *apenas a ciência nunca deu e jamais dará conta de resolver os problemas da educação e da própria sociedade*. É aí que os campos da arte, da criatividade e da afetividade humana se fazem mais do que necessários, para que as mudanças aconteçam, na atualidade, a partir das relações humanas dialógicas, intertransculturais, amorosas, envolvendo dimensões de nossa humanidade que poucas vezes têm entrado na escola e marcado presença nos processos educativos, dada a histórica prevalência da dimensão cognitiva sobre a efetiva. Em palavras simples: as mudanças devem partir de dentro para fora; não apenas de fora para dentro.

Ao enfocarmos nossa atenção na criatividade como educação e na educação como criatividade, a questão é educar a partir da emoção (Wallon, Maturana), da arte (Vigotshy, Boal, Barbosa) da alegria (Snyders, Freire), só para darmos alguns exemplos. Mais ainda se considerarmos, como nos ensina Augusto Boal, que também, a própria ciência, "é arte, no sentido de que o Pensamento Sensível intervém – como é o caso até mesmo na ciência exata da matemática, no caso do cálculo infinitesimal, que se aproxima da poesia -, mas arte não é ciência" (BOAL, 2009: 113).

No mesmo livro intitulado "A estética do oprimido", o autor, ao falar de "reinvenção" que, por sua vez exige também muita criatividade, afirma que "a arte reinventa a partir da perspectiva singular do artista mesmo quando se trata de um artista-plural, um equipe;



Livro2.indd 250 30/05/18 10:19

sua obra recria, em nós, seu caminho a caminhar. Na arte e no amor, penetramos no infinito (*idem*, 2000: 112).

No caso da educação, os artistas somos todos/as nós, educadores/as, *que nos permitimos penetrar no infinito da ação educativa*. E isso é usarmos de criatividade na educação. A fazê-lo, por exemplo, utilizando também as novas tecnologias, como na EaD Freiriana, interconectamos arte e ciência, de forma intertransdisciplinar, como gostamos de afirmar, ou utilizando "apenas" a interdisciplinaridade que, nas palavras de Ana Mae Barbosa, "é a condição epistemológica da pós-modernidade, é a interculturalidade, a condição política da democracia. A *aliança entre essas duas condições basilares da vida*, contemporâneas às tecnologias flexíveis e multiplicadoras, *garantirá um humanismo em constante reconstrução* para responder às imponderáveis e permanentes mudanças sociais" (BARBOSA, 2005: 111). Grifos nossos.

Nesse mesmo sentido, completa a autora, afirmando que "a cultura contemporânea, ao inter-relacionar a necessidade e a expressão, criou o ambiente propício para a *integração da inteligência, da emoção e da tecnologia, transformando a cognição em uma forma de consumo que estimula a imaginação. Participação, representação, desejo, criação, expressão são conceitos transformados pela ação da tecnologia* (BARBOSA, 2005: 111). Grifos nossos.

É exatamente por isso que, por exemplo, nos cursos da EaD Freiriana, uma característica marcante sem sido a presença da música, da poesia, da literatura em seus vários estilos, das artes plásticas, visuais e hoje virtuais, seja como desafio permanente no processo de produção de novos conhecimentos e saberes, seja como referências utilizadas durante os cursos – entre as quais, estão as diversas "pedagogias" acima citadas, frutos de extrema criatividade humana.

É neste contexto de mudança e de desafio para que educadoras e educadores, educandos e educandas, ao participarem dos cursos da EaD Freiriana, passem também incorporar em seus estudos, pesquisas, análises, relações e produções, a presença da pedagogia como ciência, por sua exigência de rigor metódico, mas também, e necessariamente, a presença da pedagogia compreendida como arte, e a educação, como criatividade.

Falamos da arte que é feita e criada por todos nós, nos nossos espaços de atuação. Arte como a própria arte de viver ou de criar algo, trazendo ao mundo algo que ainda não existia. Evidenciando expressivamente o que estava cognitivamente oculto. Arte que nasce da inspiração, da paixão pela simples possibilidade criação e reinvenção que trazemos em nossa essência humana. Arte com simples deleite, ou arte engajada para transformar o mundo. Ou Arte como transpiração e intencionalidade que nos permita ousar e sair do lugar comum de quem se acostumou com uma educação aligeirada, fragilizadora do aprendiz, ou com uma ação pedagógica tecnicista, viciada em livros didáticos ou dependente de sistemas educacionais frios, produzidos industrialmente para a prática do treinamento, da capacitação em habilidades – o que tem, claro, a sua importância, dependendo do caso, mas que não fortalece a efetiva formação humana emancipatória e criativa.

Então vejamos: da mesma forma como, para Paulo Freire, a educação é um ato político; como para Carlos Rodrigues Brandão, educação é cultura, quero afirmar, aqui e agora, que *educação é também criatividade* e que, sem ela, não haveria educação, nem mudanças, nem transformações, até porque a criatividade é inerente ao ser humano.

Imaginem: ao longo da história da humanidade e da própria educação, o que teria sido em relação a todas as mudanças que aconteceram nas sociedades, no mundo da ciência e da própria arte, se não houvesse a curiosidade, essencialmente humana, que dá vida à criatividade?!

Para nos acercarmos um pouco mais do que estamos compreendendo, conceitualmente, por criatividade, palavra composta pelo verbo criar (ação que se materializa) e pelo substantivo atividade (ação que gera ou se concretiza em seu processo), segundo observa Sakamoto (1999: 24),

> *Criatividade é a expressão de um potencial humano de realização, que se manifesta através das atividades humanas e gera produtos na ocorrência*



Livro2.indd 251 30/05/18 10:19

> *de seu processo. Neste enunciado podemos contar com a relação entre potencial, via e modo de manifestação e finalidade, num conjunto de elementos inter-relacionados e conceitualmente satisfatórios."*

De toda forma, fato é que apenas mais recentemente, como escreve a pesquisadora Cleusa Kazue Sakamoto, em sua tese de doutoramento na junto ao Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo, em 1996, intitulada *A Criatividade sob a luz da Experiência: A busca de uma visão integradora do fenômeno criativo* (SAKAMOTO, 1999: 20), que

> *Hoje, qualquer pessoa que venha a se interessar pelo estudo da criatividade, irá encontrar uma ampla e diversa quantidade de material teórico e de pesquisa, que vem sendo acumulado desde as décadas de cinquenta e sessenta. Pertencem a este período, as primeiras publicações de conhecidos autores, tais como Osborn (1953), Guilford (1960), Mackinnon (1961), Torrance (1962), Taylor (1964) e Kneller (1965). Em Wechsler (1993), encontramos uma apresentação das variadas abordagens atualmente existentes, que além das teorias psicológicas (psicanalíticas, humanistas, etc.), inclui teorias biológicas, sociológicas, entre outras* (Grifos nossos).

Ela também diz que

> *Sem dúvida, a busca de entendimento sobre a natureza do fenômeno criativo equivale à busca de conhecimento sobre a própria natureza do ser humano, pois a criatividade parece ser a manifestação mais representativa da constituição humana do homem. É através de suas possibilidades criadoras que os seres humanos realizam a construção de um destino próprio, alcançando uma consciência que se amplia a cada manifestação de sua potencialidade* (SAKAMOTO, 1999: 25). Grifos nossos.

Mesmo reconhecendo outros importantes autores que estudaram a criatividade, mais recentemente, como foi o caso de De La Torre (1997), que segundo ela dá ênfase ao alcance social da criatividade, ou Gardner (1993/1996), com seu enfoque multidisciplinar da mesma, Sakamoto prefere se valer, como seu principal referencial teórico, a teoria do desenvolvimento psicológico do psicanalista Donald Winnicott, desenvolvida na década de 1970. Nas palavras da mesma, Winnicott "apresenta um paralelo entre o desenvolvimento emocional e o desenvolvimento do potencial criativo nos seres humanos" (SAKAMOTO, 1999: 29). A autora destaca três aspectos da obra de Winnicott, que mais serviram à sua pesquisa: o potencial criativo, a experiência criativa e as condições afetivas para a ocorrência da criatividade, que ele denominou "clima". Vejam a complexidade da criatividade e como ela pode e deve ser explicada e analisada também pela ciência. Por exemplo, Winniccott fala da criativada que é forjada em nós, quando de nossas experiências infantis, nas brincadeiras que realizamos, das fantasias que criamos ou deixamos de criar.

Por fim, também aprendendo com a citada pesquisadora, registramos que a conclusão de seu estudo ressalta "a importância da relação entre a criatividade e o desenvolvimento das qualidades afetivas dos seres humanos, uma vez que ambos se encontram nas bases da evolução humana" (*idem*: 1999, p. 10). Esta conclusão reforça a nossa tese de que é partir da curiosidade humana, e de sua afetividade da pessoa, que a criatividade de mostra com maior ou menos intensidade.

Mesmo considerando preliminares estas reflexões sobre a criatividade, é possível verificar o grande potencial de contribuirmos para uma Educação a Distância se a levarmos em conta sempre em diálogo com as novas tecnologias da informação e da comunicação, no sentido de contribuirmos também para a humanização destas próprias. Estamos entendendo a emoção e a afetividade, bases também da criatividade, como elementos característicos centrais da EaD Freiriana que fazemos, que contribui para a formação de pessoas emancipadas, autônomas, criativas e mais felizes. Esta é a educação a distância que praticamos, que serve de referência aos nossos sonhos e utopias – porque sempre está se transformando – e que, talvez, sirva de referência a quem, até hoje, diferentemente



Livro2.indd 252 30/05/18 10:19

de nós, tem praticado uma educação, face a face, ou a distância, que em pouco ou nada contribui para a vida de qualidade, para todas e todos, que buscamos, e com uma sociedade mais justa também.

Em síntese, para nós, a arte e a criatividade servem à nossa vida de qualidade, porque com isso nos tornamos mais felizes. E mais felizes aprendemos e ensinamos mais e melhor. E já que é assim, não poderia ser diferente na EaD Freiriana que realizamos junto a outros e a outras educadoras e educadores, também artistas nas suas artes de educar, de viver, e também educadores, nas suas ações educativas que são, às vezes, obras-primas, comparáveis às mais relevantes produções artísticas, porque ao educarem as pessoas, inspiram-nas e também salvam vidas. Este é também o papel da arte e da educação.

Com estas palavras, fica o desejo de que possamos educar e nos educarmos, reciprocamente, com alegria. Com a alegria na escola, conforme defendeu Georges Snyders, quando escreveu que "A escola já contém elementos válidos de alegria. Ela não é oposta à alegria, esse sentimento já é possível na escola atual, o que torna ainda mais lamentável que ela não esteja entre seus objetivos primordiais" (SNYDERS, 2005). Ou como Paulo Freire, ao prefaciar a edição brasileira do livro daquele autor, intitulado "Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários", afirmou que "o tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para *começar a inventar e a viver a alegria*. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo" (Paulo Freire. In: SNYDERS, 2005: 10). Grifos nossos.

Que não necessitemos da tanto mais tempo para compreendermos a importância desta relação entre educação-emancipação-humanização-tecnologia-criatividade-sensibilidade-arte-ciência-conhecimento-sabedoria. E que, neste movimento, possamos agregar tudo isso em favor de uma Educação a Distância emancipadora e criativa.

Do movimento acima explicitado, resulta o fato de que os sujeitos históricos tornam-se, curiosamente, perguntadores, críticos, criativos e transformadores, ao contrário do que acontece em contextos de educação bancária, onde nem a curiosidade, nem a pergunta, e muito menos a criatividade, são bem-vindas. São aliás, proibidas. Nas palavras de Almeida & Streck, "Perguntas que se colocam como desafios dentro da situação gnosiológica surgem em ambiente de *liberdade e de criatividade*" (Almeida & Streck. In: STRECK, REDIN & ZITKOSKI, 2008: 319). Grifos nossos.

Assim chegamos, minimamente, onde queríamos, para associarmos a criatividade à Ead Freiriana, esta, que pratica uma pedagogia, como vimos, que valoriza a ação colaborativa, livre, problematizadora, que parte da curiosidade dos sujeitos, de seus desejos, de duas vontades e necessidades, para então, a partir daí, trabalharem sempre desafiados em processos de formação humana, mesmo utilizando as tecnologias da informação e da comunicação – sem perderem as suas humanidades e sensibilidades e, principalmente, a criatividade. Não é por acaso de Freire nos ensina a "reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável (FREIRE, 1996: 21)

Mais ainda: compreendemos que Freire reforça nossos entendimentos sobre a educação como atividade criativa, à qual estamos nos referindo, quando diz que "*Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade*. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito" (FREIRE, 1996: 98). Grifos nossos.

### 3. Identificando a práxis no presente e pensando o futuro da EaD Freiriana

Já diferenciamos a EaD na perspectiva de uma concepção instrumental, conservadora, transmissora do conhecimento, pautada pela centralidade no instrutor ou professor com centro do processo educativo. A esta EaD estamos chamando, de *EaD Bancária*, para parafrasear Freire, comprometido com uma educação a distância que busca manter a



Livro2.indd 253 30/05/18 10:19

dominação social, a opressão e fazer do estudante seu objeto ou seu "cliente". Foi isso o que Freire denunciou durante toda sua vida e obra, quando problematizou a "educação bancária", na qual "a narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em 'vasilhas, em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador. Quanto mais vá 'enchendo' os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente 'encher', tanto melhores educandos serão" (FREIRE, 1987: 58).

Luta difícil de se fazer, mas não impossível de ser enfrentada e vencida, sobretudo por quem faz a diferença, no aqui e no agora, acreditando na utopia de outros mundos e de outras educações possíveis. Educação que não desenvolve o espírito crítico e criativo, não faz superar tais características do mundo atual, acima apontadas, e, por outro lado, na inércia, contribui para reforçar a existência de opressores e oprimidos, assim fortalecendo este ciclo vicioso que destrói a vida das pessoas e do planeta. Se não houver esperança no futuro, com base na luta do presente, de que valeria estarmos aqui?

Para concluir este item, vale também o registro, para nossas futuras reflexões, sobre "A humanização das tecnologias pela arte":

> *Finalmente, devemos constatar que o homem passa do espaço das cavernas, às videoconferências, à telepresença, à robótica, à realidade virtual, chega à arquitetura do ciberespaço, aos menus eletrônicos, aos CD-ROMS, aos websites. Não importa em qual situação, a sensibilidade humana deste final de século está se fazendo em ambientes tecnologizados. E os artistas estão xecando o poder das máquinas em modificar a nossa existência. O que está interessando aos artistas são estas contaminações do humano com o silício, os neurônios em simbiose com as sinopses nervosas dos circuitos lógico-programáveis em associações que expandem o humano (...). A presença decisiva das tecnologias em nosso ambiente indica que o homem está reinventando a vida e determinando uma outra natureza para a espécie. Isto está ganhando tal amplitude que, no século que nos espera, totalmente imersos no contexto das interações com as tecnologias, cada homem poderá dizer a si próprio: "eu sou na medida de minhas conexões"* (DOMINGUES, 1997: 29-30).

**4. Por uma EaD Freiriana emancipatória e criativa, no presente e no futuro**

Nossa ênfase à emancipação e à criatividade, na EaD Freiriana, já está explicada. Esta é a nossa forma de sonhar e de fazer educação a distância, que não só depende das tecnologias da informação e da comunicação, pois também a educa, a humaniza. O mais importante de tudo isso é que a EaD que fazemos contribua para que a vida das pessoas, e do próprio planeta, sejam respeitados, valorizados, dignificados e mantidos, em termos de suas sustentabilidades ambientais, econômicas, educacionais, culturais, éticas e estéticas.

Educar a distância deve, então, trazer à tona aprendizagens qualiquantitativas para as pessoas que vivenciam este processo. Nesse sentido, deve nos emocionar, nos permitir sonhar novamente, bem como mostrar os avanços que, juntos, vamos conquistando e alcançando.

E que esta EaD Freiriana não seja feita apenas por freirianos e freirianas do mundo, mas por todas as pessoas que acreditam que, por meio da educação, seremos capazes de retomar a alegria na escola, valorizar os direitos humanos e a educação em direitos humanos, plantando sementes de uma vida cada dia mais digna, justa e feliz para todas as pessoas e para todas as formas de vida do planeta. São conquistas e aprendizagens deste tipo, além de outras mais específicas de cada curso da EaD Freiriana, que nos dizem: vale a pena seguir juntos. Por isso é que sempre dizemos, ao final de cada um de nossos encontros: Sigamos juntos e juntas!



Livro2.indd 254 30/05/18 10:19

## Referências


BARBOSA, Ana Mae, 2005. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae, org. 2005. *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, p. 98-112.

BARON, Dan, 2004. *Alfabetização cultural: a luta íntima por uma nova humanidade*. São Paulo: Alfarrabio.

BOAL, Augusto, 2009. *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 2003. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 2005. *Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver*. Campinas: Papirus.

CARVALHO, Jaciara de Sá, 2011. *Redes e comunidade: ensino-aprendizagem pela Internet*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

DE LA TORRE, S. 1997. *Creatividad y Formación: Identificación, Diseño y Evaluación*. México: Editorial Trillas.

DOMINGUES, Diana, 1997. A humanização das tecnologias pela arte. In: DOMINGUES, Diana, org. 1997. *A arte no século XXI*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, pp. 15-30.

DOWBOR, Ladislau, 2017. *A era do capital improdutivo: por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo?* São Paulo: Autonomia Literária.

FREIRE, Paulo, 1983. *Educação como prática da liberdade*. 14 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1992. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1995. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água.

FREIRE, Paulo, 1997. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1999. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 37ª ed. São Paulo: Cortez.

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

FREIRE, Paulo, 1987. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 2005. Prefácio à edição brasileira. In: SNYDERS, Georges, 2005. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p. 9-10.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira, 1996. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor.* São Paulo: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir, 2000. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis,.

GADOTTI, Moacir, 2002. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: IPF.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio, orgs. 1997. *Autonomia da escola: princípios e propostas.* São Paulo: Cortez.

GARDNER, H. 1996. *Mentes que Criam: Uma anatomia da Criatividade Observada Através das Vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GOMEZ, Margarita Victoria, 2004. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire.

UILFORD, J. P. 1967 [1960]. *The nature of human intelligence*. Nova Iorque: McGraw-Hill.

GUTIERREZ, Francisco e PRIETO, Daniel, 1994. *A mediação Pedagógica: educação a distância alternativa*. Campinas: Papirus.

KNELLER, G. F. 1987 [1965]. *Arte e Ciência da Criatividade*. Trad. José Reis. São Paulo, Ibrasa.

LAPA, Andrea Brandão, s.d. *Por uma abordagem da educação a distância que propicie uma formação crítica do sujeito*. Florianópolis: UFSC – decalapa@ced.ufsc.br - DT: Educação e Comunicação/ n. 16. s.d. (Esse estudo é fruto da Tese de Doutorado sob orientação de Rainer Randolph e Michel Menou).

LAPA, Andrea, 2005. *A formação crítica do sujeito na educação a distância: a contribuição de uma análise sócio-espacial*. 2005. 302 f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MACKINNON, D. W. 1964. The nature and nurture of creative talent. In: *Pipple, R. E. Learning and Human Abilities: Educacional Psychology*. Nova Iorque: Harper & Row, 1964.

O'SULLIVAN, Edmund, 2004. *Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI.* São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire.

OSBORN, A. F. 1987. *O poder criador da mente: princípios e processos do pensamento criador e do Brainstorming*. Trad. E. Jacy Monteiro. São Paulo: Ibrasa, 1987.

PADILHA, Paulo Roberto, 2017. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 9ª ed.São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire.

PADILHA, Paulo Roberto, 2004. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação.* São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire.

PADILHA, Paulo Roberto, 2012. *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma Educação Intertranscultural*. São Paulo: [Cortez, 2007]; Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto; FAVARÃO, Maria José; MORRIS, Erick; MARINE, Luiz, orgs. 2011. *Educação para a cidadania planetária*. São Paulo: IPF.

RAMACCIOTTI, Angélica; CARVALHO, Jaciara de Sá; ROCHA, Julciane, 2014. O diálogo na educação *on-line* inspirada na pedagogia freiriana: algumas aproximações. In: BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de; SAUL, Ana Maria; OSB, Dom Robson Medeiros Alves. *Paulo Freire: contribuições para o ensino, a pesquisa e a gestão da educação*. Rio de Janeiro, Letra Capital, 2014. pp. 293-304.




Livro2.indd 255 30/05/18 10:19

RAMACCIOTTI, Angélica Santos, 2017. *A prática do diálogo em Paulo Freire na educação on line, uma pesquisa bibliográfica digital: aproximações*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo,. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/139#page/1/mode/lup>. Acesso em: 30 out. 2017.

ROMÃO, José Eustáquio, 2000. *Dialética da diferença: O Projeto da Escola Cidadã frente ao Projeto Pedagógico Neoliberal*. São Paulo: Cortez.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue, 1999. *A Criatividade sob a luz da Experiência: A busca de uma visão integradora do fenômeno criativo*. São Paulo, 1999. 296p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

SNYDERS, Georges, 2005. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. São Paulo: Paz e Terra.

SNYDERS, Georges, 2008. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2008.

STRECK, Danilo R. 2008. Verbete: Pergunta. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008. pp. 319-321.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José, org. 2008. *Dicionário Paulo Freire.* Belo Horizonte: Autêntica.

TAYLOR, C. W. org. 1964. *Criatividade: progresso e potencial*. Trad. José Reis. São Paulo: Ibrasa / EDUSP.

TORRANCE, E. P. 1976. *Criatividade.* Trad. Aydano Arruda. São Paulo: Ibrasa.

TORRES, Carlos Alberto et al. 2008. *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

WECHSLER, S. M. 1993. *Criatividade:* Campinas: Editorial Psy.

WINNICOTT, D. W. 1980 [1965]. *A Família e o Desenvolvimento do Indivíduo*. Trad. Jane Corrêa. Belo Horizonte: Interlivros.

WINNICOTT, D. W. 1975 [1971]. *O Brincar e a Realidade*. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago.

WINNICOTT, D. W. 1990 [1988]. *Natureza Humana*. Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago.



Livro2.indd 256 30/05/18 10:19

Anderson Fernandes
de Alencar

# 18. LIÇÕES DO PASSADO E EDUCAÇÃO DO FUTURO

## INFORMÁTICA, SOFTWARE LIVRE E COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO EM PAULO FREIRE

Paulo Freire foi um grande educador nascido na década de 20 do século XX, reconhecido internacionalmente e tornado Patrono da Educação Brasileira pela Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012 (BRASIL, 2012). Mais que um método de alfabetização de adultos, ofereceu uma teoria do conhecimento e deixou um legado que hoje atravessa, cruza e rompe fronteiras. Seu pensamento continua presente e sendo atualizado em diversas áreas do conhecimento. A validade universal da teoria e da *práxis* de Paulo Freire está ligada, sobretudo, à ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa; à defesa da educação como ato político e dialógico e, ao mesmo tempo, rigoroso, intuitivo, imaginativo, afetivo; à noção de ciência aberta às necessidades populares.

O educador, como um homem do seu tempo, sempre esteve conectado às técnicas, às mídias e aos artefatos "tecnológicos". Na maior parte de suas obras, a questão da "tecnologia" (1) pode ser percebida pelo viés da ética, da política, da luta, do acesso, do uso ou da práxis. Nelas aborda sua prática tecnológica, o uso que fez de diversas mídias e artefatos tecnológicos, do projetor ao *fax*, passando pela televisão e o rádio; reflete sobre a necessidade da ideologia que subjaz a tecnologia e seu uso; disserta sobre a necessidade de uma postura crítica para o uso dessas mesmas tecnologias na prática cotidiana e pedagógica; apresenta sua concepção de tecnologia; pondera sobre as potencialidades e os limites dessas tecnologias; tece considerações acerca de para quais fins se faz uso e a que/quem deve servir a tecnologia; e ainda, é possível elucidar em sua obra as suas iniciativas para a infoinclusão. Em seu trabalho, é comum o educador referir-se a máquina, a tecnologia, a técnica, a máquina de ensinar, ao computador, a internet, entre outros termos correlatos.

Sabemos, por relatos de seu filho Lutgardes Costa Freire e de amigos próximos, que ele não usou o computador, a máquina de datilografar, nem mesmo dirigiu um carro, e apesar disso, não ficou atado ao passado, mas caminhou com seu tempo. Ele afirma em artigo publicado na revista BITS em 1984: "faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele." (FREIRE, 1984: 1).

Freire não pensa a "tecnologia" com "vida própria". Para ele, a tecnologia faz "parte do natural desenvolvimento dos seres humanos" (FREIRE, 1976: 69) e não pode ser, por si só, encarada como a promotora de bens e males. São os seres humanos que, utilizando-se da "tecnologia", geram e provocam tais efeitos. Segundo o educador, por vezes a "tecnologia" tem sido mitificada, e também divinizada como algo que solucionará todos os problemas da humanidade ou "diabolizada", assumida como causa de todos os problemas. Afirma o autor em duas passagens que "o avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana" (FREIRE, 1984: 1).

> *seria simplismo atribuir a responsabilidade por esses desvios à tecnologia em si mesma. Seria uma outra espécie de irracionalismo, o de conceber a tecnologia como uma entidade demoníaca, acima dos seres humanos. Vista criticamente, a tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo* (FREIRE, 1976: 68).



Livro2.indd 257 30/05/18 10:19

A "tecnologia", apesar de viabilizar novos instrumentos de opressão e de reprodução da ideologia dominante, também empodera para a luta pela libertação e, por isso, deveria servir aos interesses dos oprimidos, sujeitos que se usam do mais moderno para promover transformações sociais. Eis sua fala no livro *Educação e mudança*: "se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa" (FREIRE, 1976: 22-23).

A "tecnologia", como prática humana, é política, embebida na ideologia. O seu desenvolvimento e implementação atende a um fim determinado, serve a pessoas, corporações e aos mais diversos interesses: não é neutra, é imbuída de intencionalidade e não se produz nem se usa sem uma visão de mundo, de homem e de sociedade que a fundamente. Freire chega a afirmar que o problema não é tecnológico, mas político, "e se acha visceralmente ligado à concepção mesma que se tenha de produção" (FREIRE, 1976: 99).

Contudo, para Freire, a "tecnologia", apesar de viabilizar novos instrumentos de opressão e de reprodução da ideologia dominante, também empodera para a luta pela libertação e, por isso, deveria servir aos interesses dos oprimidos, sujeitos que se usam do mais moderno para promover transformações sociais. Eis sua fala no livro *Educação e Mudança*: "se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa" (FREIRE, 1981: 22-23).

Ele, apesar de nunca ter usado pessoalmente um computador, mesmo possuindo um, utilizou-se do rádio, da televisão, do gravador de voz, do videocassete e do fax para comunicar-se, e para compartilhar o seu pensamento com o mundo. A própria impressão dos livros demandou o uso de tecnologias disponíveis na época. Afirma Gadotti: "foi com esse espírito que, em 1963, importou da Polônia os mais modernos projetores de *slides*, para utilizar na aplicação prática de seu famoso método. Embora Paulo Freire não tivesse usado nem mesmo uma máquina de escrever, preferindo escrever seus textos à mão, utilizou-se tanto do áudio, do vídeo, do rádio, da televisão e de outros meios eletrônicos para difundir suas ideias e utopias" (GADOTTI, 2000: 263).

Nos tópicos a seguir, apresentamos recortes que explicitam o olhar e a prática de Paulo Freire sobre Técnica, Tecnologia e Memória. Iniciamos expondo as experiências desenvolvidas por Paulo Freire no contexto de alfabetização realizada no município de Angicos – RN, seguimos pelas falas do educador acerca da informática, em suas relações com a educação e escola registrada em forma de vídeo, discutimos as contribuições de Freire para o movimento do *software* livre em seus processos de migração e, encerramos, demonstrando pontes entre seu pensamento, legado e o compartilhamento do conhecimento.

**1. Paulo Freire e a "tecnologia" em Angicos**

A experiência de alfabetização realizada em Angicos, não foi apenas revolucionária por ter propiciado a alfabetização política e funcional em 40 horas. Naquele contexto, ela foi inovadora, pela técnica de alfabetização utilizada e pela "tecnologia". Sob a coordenação de Paulo Freire, enquanto diretor do *Serviço de Extensão Cultural* da Universidade do Recife (SEC), ousou trabalhar com tecnologias inovadoras no processo educacional, sendo pioneiro no que se refere ao uso de tecnologias da informação e comunicação em processos educacionais.

Em 1963, o educador inaugura a experiência utilizando-se de um projetor, importado da Polônia, que custava, naquela época Cr$ 7.800,00 (cruzeiro) o equivalente, sem correções, a R$ 2,84 (2), e o filme, Cr$ 4.000,00, equivalente a R$ 1,45, operando em 220, 110 e 6 volts (FREIRE, 1976: 112); até projetor de querosene veio a ser utilizado, onde não havia eletricidade.

Utilizando-se destes projetores, os alfabetizadores apresentavam as codificações (conversão da situação existencial em desenhos etc) que viria a subsidiar a problematização da realidade e a alfabetização em si.



Livro2.indd 258 30/05/18 10:19

Luiz Lôbo, em matéria produzida para o Jornal *Tribuna da Imprensa*, do Rio de Janeiro, do dia 17 de fevereiro de 1963, faz um relato sobre o uso dos projetores, no texto "A hora e a vez de Angicos", que reproduzimos a seguir:

> *Em Angicos a noite é uma beleza. Já era, sempre foi. Mas agora a noite em Angicos está muito mais bonita. Os projetores de slides iluminam a parede da casa pobre: - Belota, salina, voto, povo, sa, se, si, só, su, la, le, li, lo, lu, na, ne, ni, no, nu, tá, te, ti, to, tu, va, ve, vi, vo, vu. Viva. Onde não há eletricidade, projetor de querosene. O Carlos inventou um, com uma lâmpada cheia d'água e uma caixa de sapatos: - Ação, ação. [...] Eles aprendem muito mais depressa com a palavra projetada no escuro do que escrevendo no quadro* (LÔBO, 1963: 4-5).

A partir do êxito da experiência de Angicos, em 21 de janeiro de 1964, foi instituído pelo decreto nº 53.465/1964, o *Programa Nacional de Alfabetização*. O programa, segundo Gadotti (2013), "previa a criação de 60.870 círculos de cultura, cada um com a duração de três meses, em todas as unidades da federação". Nesta altura, o Ministério da Educação importou 35 mil projetores para utilização nos círculos de cultura (FREIRE, 1976: 112).

Paulo Freire explica em seu livro *Educação e mudança* que chegou a preparar formadores em quase todas as capitais brasileiras, chegando ao número de mais de 20 mil círculos de cultura, e cogitou, em contato com D. José Távora, bispo de Aracaju, utilizar o rádio no processo de alfabetização.

> *Entramos em contato também com D. José Távora, Bispo de Aracaju, Sergipe (Nordeste do Brasil), um dos líderes do Movimento de Educação de Base - MEB - que desenvolvia um intenso e proveitoso esforço no campo da educação de adultos através da escola radiofônica. Esperávamos, assim, aproveitando toda uma rede já montada de escolas, dinamizá-las mais, aplicando seus resultados* (FREIRE, 1976: 112).

Com a implantação do regime ditatorial militar no Brasil em 1 de abril de 1964, este tratou, em uma de suas primeiras ações, de extinguir o *Programa Nacional de Alfabetização*, por meio do Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964. Freire afirma que, depois da "revolução", os projetores foram apresentados em programas de TV, como altamente "subversivos".

A experiência de Angicos foi um marco, não somente por evidenciar a politicidade do ato educativo, mas também pela técnica de ensino utilizada associada aos recursos didáticos mencionados. O uso dos projetores de slides, e do que veio a ser conhecido por método Paulo Freire, reforçou ainda mais o caráter inédito do processo, nas mais diversas dimensões.

Compreendemos que a experiência de Angicos, seguida pela implementação das primeiras ações do Plano Nacional de Alfabetização marcaram o educador Paulo Freire como um vanguardista no uso de tecnologias da informação e comunicação em práticas educativas, especialmente na alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos, no contexto nacional.

## 2. Paulo Freire, informática, educação e escola: uma conversa sobre informática, ensino e aprendizagem

As reflexões de Freire ao tema da informática, a informática na educação / escola ou na prática docente não se restringem aos seus textos escritos-manuscritos, que foi objeto de pesquisa de dissertação de mestrado intitulada *A pedagogia da migração do software proprietário para o livre: uma perspectiva freiriana* (ALENCAR, 2007), mas também são manifestas pela linguagem oral, por meio de mídias como a rádio e a TV, ou em palestras, conversas registradas em áudio e vídeo.

Para evidenciar o pensamento do educador nestes documentos, apresentaremos as suas ideias materializadas em um vídeo no qual se registrou o diálogo gravado entre Paulo Freire e Seymour Papert pela TV-PUC de São Paulo, em novembro de 1995.



Livro2.indd 259 30/05/18 10:19

O debate entre Paulo Freire e Seymour Papert gravado pela TV-PUC de São Paulo, em novembro de 1995 foi disponibilizado em dois vídeos: o primeiro, intitulado "o futuro da escola", no qual, além da gravação do diálogo encontra-se uma conversa entre Ana Maria Saul, do Depto de Pós-Graduação da PUC, Prof. José Armando Valente, Coordenador do Núcleo de Informática aplicada à Educação da UNICAMP e Prof. Fernando José de Almeida, Vice-Reitor Acadêmico da PUC/SP, com mediação de Leão Serva, com o apoio do Jornal da Tarde e da Agência Estado, conforme apresentação feita no próprio vídeo. Este tem duração de 116 minutos. O segundo vídeo, intitulado "Seymour Papert e Paulo Freire: uma conversa sobre informática, ensino e aprendizagem", inicia com breve apresentação dos debatedores pelo prof. Alípio Casali, e na sequência, o diálogo. Este possui 51 minutos. As nossas análises se darão a partir deste segundo vídeo.

Seymour Papert (1928-2016) foi um matemático sul-africano, da cidade de Pretoria, considerado um dos pioneiros da inteligência artificial, criador da teoria construcionista, baseada nos estudos construtivistas de Jean Piaget, e da linguagem de programação LOGO, em 1967.

O diálogo entre Freire e Papert tem sua centralidade sobre o papel da escola, seguindo para uma reflexão acerca da efetiva necessidade da instituição "escola" diante dos avanços tecnológicos da época. Nessa direção, aproveitamos o ensejo para lembrar aos leitores de que a conversa ocorreu no ano de 1995, há 22 anos. Foram anos em que avançamos de modo acelerado no campo das tecnologias da informação e comunicação, da informática, das redes, como a internet, do uso destes recursos na escola e nas reflexões sobre o papel da escola neste novo cenário. Ademais, não faremos uma incursão minuciosa no diálogo, mas traremos à discussão os elementos que dizem respeito ao olhar de Freire para o tema da informática, e da tecnologia em sentido amplo.

Papert traz no diálogo a existência de três estágios da aprendizagem que nos parece ser o mote sob o qual se desenrolará a discussão entre eles.

O matemático defende que o primeiro estágio se efetiva enquanto somos bebês, quando a aprendizagem ocorre pela livre exploração, pelos sentidos, na qual, a criança de autoconduz, com autonomia. O segundo estágio seria o momento em que a criança questionará sobre aquilo que não pode ser "tocado nem sentido", a fase "das perguntas", na qual começa a ser ensinada pelos adultos, a partir de suas respostas, atingindo o "clímax na escola". Afirma Papert:

> *E eu acho um exagero, mas que existe muita verdade quando alguém diz "Quando você vai para a escola o trauma é que você tem que parar de aprender e aceitar ser ensinado". Esse é o segundo estágio: a escola. Aprendemos através do ato de ser ensinado, recebendo os "depósitos de conhecimento"... Eu acho que muitas crianças estão destruídas e sufocadas por isso. Claro que alguns sobrevivem a isso, e todos nós sobrevivemos. Essa é a razão pela qual é difícil discutir essas questões com as pessoas, porque apesar da escola, foi durante esse estágio que aprendemos certas habilidades. Nós aprendemos a ler, a usar a biblioteca, a ser capazes de explorar diretamente um mundo muito maior.*

O terceiro estágio, segundo Papert, "volta ao primeiro", isto é, no qual "aqueles que sobrevivem ao segundo estágio se tornaram pessoas criativas [...] apesar de todas as restrições do mundo em que vivemos de achar um jeito criativo de viver. Eles são muito parecidos com a criança que explora tudo, e está se autodirigindo".

Papert, partindo de exemplo de seu neto, defende que o segundo estágio "está deixando de ser um estágio obrigatório. Esta criança está contornando o segundo estágio. E o que eu vi com o meu neto que só tem algumas fitas é algo muito superficial, é apenas o começo". E finaliza:

> *Para finalizar o meu discurso, eu acho que o principal passo da tecnologia e da educação é contornar o segundo estágio. E isso nos permite poupar as*



Livro2.indd 260 30/05/18 10:19

> *crianças desse processo de ensino escolar que é traumatizante, perigoso e precário [...] Nada é mais ridículo do que a ideia de que a tecnologia possa melhorar a escola. Isso substituirá a escola que conhecemos. Esperamos que haja sempre lugares para as crianças se encontrarem com pessoas para aprender. Mas a natureza fundamental da escola nesse processo está acabando e daqui a 10, 20 anos vamos colher os resultados.... Nessa área as coisas geralmente acontecem mais rápido.*

Dando continuidade ao debate, Freire reage à fala de Papert, mencionando que seu neto, na ocasião com 23 anos, era um especialista "nesse negócio de internet" e que possui uma neta "operando o computador", e problematiza que "isso é a minoria da sociedade brasileira... E o que dizer dos filhos dos 33 milhões de brasileiros que há essa hora estão morrendo de fome. Quer dizer, qual é a repercussão da tecnologia junto a essa maioria de crianças brasileiras? E daqui a 20 ou 30 anos esses milhões de meninos e meninas estarão mais distantes ainda da tecnologia".

Freire concorda com a proposição dos três estágios / momentos, admitindo "que são muito lúcidos". Aceita a crítica ao segundo momento, ao da escola, mas não aceita o que "ele diz que esta coisa está para acontecer... Que será o fim da escola". E continua:

> *Pra mim é que isso não é uma constatação ainda, quer dizer... Eu constato que a escola está péssima... Mas eu não constato que a escola esteja desaparecendo e vá desaparecer. Por isso eu apelo para nós, os que escapamos à morte da escola... E que estamos sobreviventes aqui, modifiquemos a escola. Pra mim a questão não é acabar com ela, mas é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela de um corpo que não mais corresponde à verdade tecnológica do mundo um novo ser tão atual quanto à tecnologia [...] Quer dizer, eu continuo lutando no sentido de por a escola a altura do seu tempo. E por a escola a altura do seu tempo não é soterrá-la, sepultá-la. Mas é refazê-la!*

O educador pontua que "aprendemos antes de ensinar", e que esta experiência do primeiro estágio, a de aprender, que inventou o segundo. E encerra afirmando que: "para mim o problema que se coloca hoje é de corrigir os equívocos do segundo estágio, que são todos pra mim equívocos não didáticos ou metodológicos, mas ideológicos e políticos".

Papert retoma a palavra afirmando que o que "há de errado com a escola não são detalhes. O que há de errado com a escola é absolutamente os fundamentos. Se mudarmos isso estaremos muito perto de não ter escola". Freire pontua que "a escola não é ruim em si mesma", mas Papert insiste: "Sim, é. A escola é ruim quando se torna um lugar onde as crianças estarão segregadas da sociedade e segregadas entre elas pela idade e obrigadas a seguir um currículo". E conclui: "bem, você poderia ter outra coisa que podemos chamar de escola se você quiser".

Sem nos alongar mais neste debate, trago uma fala de Freire, que me parece, de alguma maneira, concluir bem o que veio sendo dito até então:

> *Eu não tenho uma alternativa, mas nós temos que criar uma... A escola não é em si mesma errada, ela está! [...] meu problema aqui não é preservar o nome escola... Pode se chamar... Amanhã pode se chamar "memória"... Aonde vai, vou à memória, e tá indo à escola. Não interessa o nome pra mim... Interessa, interessa um determinado, um determinado espaço e tempo onde determinadas tarefas se cumprem. Sociais e não só individuais, históricas e políticas, etc. [...] Meu problema é o seguinte: Como trabalhar a promoção necessária do conhecimento do saber comum, do senso comum, para o conhecimento mais metodicamente rigorizado da ciência sem a organização correta de uma entidade pra isso?*

O debate entre os intelectuais nos aponta o olhar atento e rigoroso de Freire para o papel da escola, no cenário de avanços já significativos do uso das tecnologias da informação



Livro2.indd 261 30/05/18 10:19

e comunicação na educação, em 1995, e justa consideração a respeito da quantidade de pessoas que não tinham acesso às tecnologias digitais. Contudo, passados mais de 20 anos, dados da "pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios" apontam que, em 2016, estima-se que 46% dos domicílios possuam computadores, totalizando 31,3 milhões (NIC.br, 2016: 120). E quanto ao uso de telefones celulares, "segundo as estimativas da TIC Domicílios, aproximadamente 146,9 milhões de brasileiros possuíam telefones celulares em 2016, o que corresponde a 83% da população [...] No nível domiciliar o celular também é bastante disseminado, uma vez que está presente em 93% dos domicílios brasileiros" (NIC.br, 2016: 140). Vale ressaltar a presença da televisão (97%), TV por assinatura (30%), *Notebook* (29%), Videogame (18%) e *Tablet* (17%), segundo dados da mesma pesquisa (NIC.br, 2016: 297-298).

A presença massiva destas tecnologias da informação e comunicação, não somente em domicílios, mas em diversas organizações, como a escola, tem alterado a nossa forma de existir, de nos relacionarmos com os outros e com o próprio conhecimento. A título de exemplo, o uso permanente de recursos de transmissão de imagem e som a distância em tempo real, de qualquer parte do mundo, tem demonstrado formas diferentes de aprender e de ensinar, que superam as barreiras de espaço físico, faixa etária, idiomas etc.

As práticas de educação a distância tem sido simbólicas nesta direção; busca-se respeitar o tempo cronológico com atividades assíncronas em que se pode realizar as atividades "no seu tempo", o estágio cognitivo em que cada sujeito por realizar as atividades "no seu ritmo", e repeti-las quantas vezes quiser, e a melhor forma de apropriação do conhecimento por parte do aprendiz que pode fazer uso de textos digitados, de áudios, de videoaulas, de bate-papos, de discussões em fórum, de imagens ilustrativas, e tantas outras maneiras de se apropriar do conteúdo pretendido.

A "escola", na época em que se instaurou o debate problematizado, não dava respostas para estudantes da sua época, e hoje, ainda não oferece. A partir de nossa prática docente, e da escuta de inúmeros professores(as), as experiências, com propostas alternativas ou inovadoras, ainda são exceções, prevalecendo a prática do ensino tradicional, em que prepondera a "educação bancária" tão rechaçada pelo educador.

Duas décadas depois, a inaptidão da escola para atender as demandas contemporâneas das crianças só tem se aprofundado com a atração, o estímulo a curiosidade, à inventividade, que os novos recursos têm possibilitado para apreensão do conhecimento. A cultura da repetição, da memorização, da apreensão sem sentido e significado de uma série de conteúdos previstos nos currículos escolares, aliado a desvalorização da profissão docente, das ultrajantes condições de trabalho, da precarização da escola pública e a emersão de uma classe reacionária, ultrarreacionária e conservadora, dificultam, ainda mais, a superação do modelo de escola que temos hoje.

### 3. Paulo Freire e o processo de migração para software livre

As ideias de Freire além de contribuir para a reflexão acerca da ontologia da técnica e da tecnologia e as suas implicações na prática docente, também oferece subsídios teórico e metodológicos para o movimento do *software* livre e processos de transição de tecnologias, ora chamado de processo de migração do *software* proprietário para o *software* livre.

Entre os anos de 2005 a 2007 desenvolvemos uma pesquisa em nível de mestrado que teve por objetivo refletir acerca de uma proposta de migração do *software* proprietário para o *software* livre (3) que contemplasse elementos do pensamento do filósofo Álvaro Vieira Pinto e do educador Paulo Freire (ALENCAR, 2007).

O *software* adjetivado de "livre" nasce como uma contraproposta a um modelo que na metade dos anos 70 estava se tornando cada vez mais comum: a comercialização de *software*, de licenças de uso. Mas por que contraproposta? Não foi sempre assim? Na verdade, não! Quando os programadores criavam *software*, estes eram disponibilizados gratuitamente para a comunidade de desenvolvedores no mundo inteiro. Durante os anos



Livro2.indd 262 30/05/18 10:19

60 e a primeira metade dos anos 70, "praticamente todo *software* era livre, uma vez que ainda não existia um mercado estruturado para a comercialização de licenças" (SALEH, 2004: 14). Este movimento de compartilhamento foi fortemente fomentado pelo surgimento da própria *internet*.

> *Quando a IBM e outros venderam os primeiros computadores comerciais em larga escala, nos anos 60, eles vinham com alguns softwares que eram livres, no sentido de que podiam ser totalmente compartilhados entre os usuários, ele vinha com o código-fonte, e poderia ser melhorado e modificado. No final dos anos 60, a situação mudou depois do não empacotamento (unbundling) do software da IBM, e no meio dos anos 70 era comum encontrar software proprietário, no sentido de que aos usuários não era permitido redistribuí-lo, aquele código fonte não era disponibilizado, e aqueles usuários não poderiam modificar os programas* (EUROPEAN WORKING GROUP ON LIBRE SOFTWARE, 2000: 5, tradução nossa).

Atualmente, a Free Software Foundation e o Projeto GNU definem *software* livre da seguinte forma:

> *Um programa é software livre se os usuários possuem as quatro liberdades essenciais: a) A liberdade de executar o programa como você desejar, para qualquer propósito (liberdade 0); b A liberdade de estudar como o programa funciona, e adaptá-lo às suas necessidades (liberdade 1). Para tanto, acesso ao código-fonte é um pré-requisito. c) A liberdade de redistribuir cópias de modo que você possa ajudar ao próximo (liberdade 2). d) A liberdade de distribuir cópias de suas versões modificadas a outros (liberdade 3). Desta forma, você pode dar a toda comunidade a chance de beneficiar de suas mudanças. Para tanto, acesso ao código-fonte é um pré-requisito* (PROJECT GNU, 2016).

A pesquisa consistiu, além de um estudo teórico, em um estudo de caso - a experiência de migração para *software* livre do Instituto Paulo Freire -, por meio do qual apresentamos reflexões e propostas, valendo-nos dos princípios freirianos em sua aplicação prática na migração. Na ocasião, tivemos a oportunidade de atuar na construção e execução da proposta, tanto como parte da equipe de migração, quanto como migrante.

Quanto à metodologia, o trabalho foi realizado por meio de uma revisão bibliográfica e audiovisual da obra de Paulo Freire valendo-nos da técnica do fichamento, buscando identificar nestas obras, referências ou reflexões acerca da tecnologia. Em seguida, foram extraídas e categorizadas, na forma de temas, as expressões do educador.

A documentação da experiência foi realizada por meio de anotações para salvaguardar o histórico do processo. Foram feitos levantamentos documentais como textos, fotos, relatos orais, registro de e-mails enviados no processo, gravação em vídeo dos eventos de maior relevância, conversas com os componentes da equipe de migração, depoimentos dos participantes da experiência, entre outros. Além disso, utilizamo-nos da entrevista, realizada por meio de questionário, visando identificar a "freirianidade" da experiência.

Em síntese, a migração da ONG foi organizada em cinco fases: a primeira contou com a sensibilização/reflexão de natureza filosófico-política acerca do conceito de *software* livre, elaboração do plano de migração, encontro de avaliação deste plano e constituição da equipe de migração. A segunda tratou da construção de material didático acerca do pacote de escritório BrOffice.org, atualmente LibreOffice.org (Writer, Calc e Impress) e Gimp, instalação do BrOffice.org nas máquinas Microsoft Windows (MS Windows) e oficinas técnico-pedagógicas. A terceira, do encontro de avaliação da segunda fase, desinstalação do Microsoft Office (MS Office Word, Excel, Powerpoint e Access) e instalação do Mozilla Firefox (navegador de internet) / Thunderbird (gerenciador de e-mails), além da construção de material didático acerca da distribuição Kubuntu. A quarta foi iniciada com um evento de abertura da fase, desinstalação do MS Windows e instalação/oficinas de Kubuntu, versão



Livro2.indd 263 30/05/18 10:19

GNU/Linux para *desktops*. A quinta contou com entrevistas, por meio de questionários, realizadas pelo pesquisador.

Entre as conclusões desta pesquisa/intervenção estiveram: a afirmação dos processos formativos como centrais no processo de migração para *software* livre e a elaboração de uma forma de fazer, que chamamos de "Pedagogia da Migração".

Migrar não é um processo fácil. Paulo Freire deu, e tem dado pela atualidade do seu pensamento, fortes indicações de como realizar esse processo do modo mais pedagógico e respeitoso possível por meio de categorias como diálogo, construção democrática, esperança, paciência-impaciência, luta, resistência, entre outras que fundamentaram este trabalho e toda essa experiência de migração, inspirando uma verdadeira Pedagogia da Migração.

**4. Paulo Freire e o compartilhamento do conhecimento**

Paulo Freire, em diversas ocasiões, ainda que indiretamente, refere-se ao que hoje intitulamos de movimento pela liberdade do conhecimento. Movimento este que faz frente a uma visão mercantil e privatista do conhecimento, e defende-o como bem como comum da humanidade, e não como uma propriedade, como inspira a ideológica expressão "propriedade intelectual".

Dado o seu contexto histórico, Freire apresentava limites quanto ao trato com os direitos autorais na perspectiva que defendemos hoje. Apesar disso, demonstrava indícios de uma predisposição ao tema e a prática da liberdade do conhecimento, que exemplificamos em dois episódios. O primeiro encontra-se em sua primeira obra, "Educação como Prática da Liberdade" (1967), em que defende a democratização da cultura. Naquele momento, como um esforço de socialização da cultura com os alfabetizandos. E o segundo, em sua última obra, percebendo o custo proibitivo que as obras impressas iam adquirindo já em 1996, fez questão de publicar um livro acessível a todo e qualquer professor(a), a *Pedagogia da autonomia*, que na época custava o valor de R$ 5,00. Acrescentamos que esta "abertura" é atestada por filho Lutgardes Costa Freire, seus amigos e atuais pesquisadores, e em algumas ocasiões durante seus encontros no Instituto Paulo Freire.

Moacir Gadotti, no livro *Um legado de esperança*, sustenta que Paulo Freire "tinha consciência do caráter público e universal do seu legado, como alguém que sabe que, dentro dessas circunstâncias históricas, produziu algo para além de sua pessoa" (*Apud* MAFRA, 2007). Ainda no livro, conta a ocasião em que Freire tomou conhecimento de livro inédito publicado com os seus textos escritos na época de seu trabalho no Chile, por educadores argentinos, ao qual só teve acesso aos originais em espanhol, a obra *Educacion y cambio.* Afirma Gadotti:

> *Creio que Paulo tinha consciência de que tudo o que havia escrito pertencia àqueles para os quais ele havia escrito: os oprimidos. Por isso não se incomodava em ver certos escritos dele reproduzidos sem consulta prévia. Testemunhei isso em 1979 quando traduzi o livro* Educacion y cambio*, o qual ele me pediu para prefaciar. Até eu enviar-lhe esse livro, ele não sabia da sua existência. Esse livro havia sido publicado na Argentina, por um grupo de educadores populares reunindo alguns artigos escritos por ele no Chile, porque precisavam desses escritos para as suas práticas político-pedagógicas* (GADOTTI, 2001: 15-16).
>
> *Isso ocorreu com várias de suas obras. Educadores populares, educadores comprometidos com a causa da "mudança", utilizavam seus textos de diversas maneiras. Paulo nunca se incomodava com isso. Foi assim que o nome dele acabou tomando um tamanho maior do que a sua pessoa e o mito em torno de seu "método" ganhou força no mundo. Como ele escreveu em defesa de uma causa, a causa dos oprimidos, não se incomodava em ver seus escritos "pirateados". No caso do livro* Educación y cambio*, não*



Livro2.indd 264 30/05/18 10:19

> *era nenhuma pirataria. Não faz muito tempo encontrei, na Espanha, num encontro de educadores populares, uma edição artesanal, grampeada, da Pedagogia do oprimido, reproduzida por um sindicato de trabalhadores e vendida a um euro* (GADOTTI, 2007: 22).

Jason Mafra (2007) também cita o depoimento do pesquisador Carlos Alberto Torres e de Lutgardes Costa Freire, no que se refere a sua postura de abertura, compartilhamento e desapego quanto as suas criações e sua respectiva utilização.

> *Freire disse para mim: "eu gosto de ser 'usado' para coisas boas". E ele aceitava os meus convites. E, às vezes, quando ele não queria ir eu dizia "Paulo a sua ida é politicamente importante por isso..." E ele ia. Gadotti conversou muito isso com ele e continuamente ele dizia "eu gosto de ser 'usado' para coisas boas* (TORRES, 2005 apud MAFRA, 2007).

> *O meu pai realmente era uma pessoa desprendida. Uma coisa que incomodava até a minha mãe, às vezes... Uma pessoa chegava em casa, gostava de um quadro e, às vezes, sem cerimônia, ele presenteava o visitante com aquele quadro. Desde os tempos do Recife, mas, também na época do exílio e, mesmo depois quando retornamos ao Brasil, ele era assim. Era uma pessoa simples, humilde. Usava roupas e tênis simples. Quando viajava de avião ia sempre de classe econômica, mas, fazia distinção sobre custos de palestras, cursos etc. Nos países ricos esse custo era mais alto, mas, no Brasil, ou qualquer outro país da América Latina ele cobrava muito menos, às vezes, trabalhava até de graça. Com relação aos seus livros, ele não ligava muito para essas questões de direitos autorais, advogados etc. A preocupação dele era com os textos dos livros, as traduções, revisões que ele fazia sempre nos seus escritos para melhorar as próximas edições* (FREIRE, 2007 apud MAFRA, 2007).

Pautados nesta postura, o Instituto Paulo Freire realizou, por meio do *Centro de Referência Paulo Freire* (CRPF), o projeto "Paulo Freire Memória e Presença: preservação e democratização do acesso ao patrimônio cultural brasileiro" (2011-2013), com o patrocínio da Petrobras, por meio da Lei Federal de Incentivo à Cultura, em parceria com o Ministério da Cultura. O projeto teve, por objetivo geral, preservar os materiais existentes, garantir e democratizar acesso qualificado à obra e ao legado de Paulo Freire, inclusive a pessoas com deficiência visual.

Entre as suas ações centrais estiveram: 1 Organizar e catalogar o acervo físico do *Centro de Referência Paulo Freire*; 2 Digitalizar trinta mil páginas de textos, cem vídeos, duzentas fitas cassetes, quinhentas fotos produzidas por Paulo Freire ou que apresentem o educador e, na perspectiva da inclusão social, disponibilizar duas mil páginas de e sobre Paulo Freire a pessoas com deficiência visual; 3 Digitalizar vinte mil páginas de textos, cem vídeos e duas mil e quinhentas fotos produzidas pelo Instituto Paulo Freire, como reinvenção do legado; 4 Disponibilizar presencial e virtualmente o acervo digitalizado do *Centro de Referência Paulo Freire*; 5 Internacionalizar o conteúdo do site do *Centro de Referência Paulo Freire*.

As realizações do projeto ocorreram em duas dimensões: física e digital. Na dimensão física contamos com medidas que impactaram a biblioteca e o arquivo do educador. E na dimensão digital com um repositório digital e uma base de dados.

Na biblioteca ocorreram os seguintes processos: 1 Higienização e identificação de marginálias; 2 Catalogação, classificação e indexação; 3 Implementação de notação e etiquetagem/"filipetagem"; 4 Reorganização física, leitura das estantes e sinalização; 5 Elaboração do Plano de Desenvolvimento de Coleções.

No arquivo os processos foram similares, acrescidos de duas atividades: 1 Definição de sistema de Thesaurus, elaboração de vocabulário controlado de termos freirianos e indexação; 2 Desenvolvimento do Plano de Classificação; 3 Organização, catalogação e disponibilização.



Livro2.indd 265 30/05/18 10:19

No âmbito virtual, contamos com a implementação de um repositório digital, em que estão disponíveis os materiais digitalizados. Este ambiente é um software livre (DSpace) e as customizações realizadas são de acesso público. O repositório encontra-se no endereço: acervo.paulofreire.org. Destaco aqui, o apoio que tivemos da Brasiliana-USP no projeto.

Ainda neste âmbito, disponibilizamos, por meio de uma base de dados na web, também em software livre (Abcd), o catálogo de todos os livros existentes na biblioteca pré e pós-golpe do educador.

Além destas medidas, houve outras, tais como: 1 Tradução e disponibilização do texto de apresentação do CRPF e do projeto, em várias línguas; 2 Tradução do vocabulário freiriano e thesaurus do INEP para inglês, francês e espanhol; 3 Legendagem de vídeos; 4 Levantamento documental com pessoas e instituições; 5 Atualização do mapeamento da comunidade freiriana; 6 "Ocerização" (conversão de imagem para texto); 7 Participação em eventos e publicação de trabalhos etc.

Por fim, destacamos a disponibilização de 2 mil páginas de e sobre Paulo Freire a portadores de deficiência visual. Esta ação viabilizou a locução de 12 livros do educador publicados antes de 1988, como, por exemplo, os livros *Pedagogia do oprimido* (publicado em mais de 18 idiomas, e gravado por um de seus filhos, Lutgardes Costa Freire), *Educação e mudança*, *Educação como prática da liberdade*, *Medo e ousadia*, e outros, bem como três publicações do Instituto Paulo Freire que se relacionam diretamente à vida e obra do educador. As obras se encontram disponibilizadas no endereço: acervo.paulofreire.org.

**5. A educação do futuro a partir de Freire**

A partir das lições do passado ora apresentadas, aprendidas e reinventadas com base na práxis do educador Paulo Freire, nos desafiamos a refletir acerca de uma educação pública do futuro. Há muitas educações do futuro, no ou para o futuro... Aqui nos propomos a destacar apontamentos acerca de uma educação pública para um futuro que se constrói não no "amanhã", mas no hoje, na luta de cada dia por uma educação pública de qualidade socialmente referenciada, emancipatória e transformadora. Nesta direção, apresento *três pressupostos* que considero relevante "nesta" educação no que diz respeito as tecnologias da informação e comunicação.

1. Primeiro, a educação pública do futuro deve contribuir para diminuir a distância "entre o saber dos ricos e o saber dos pobres" (FREIRE, 1991: 98). Freire, durante sua gestão como Secretário de Educação do município de São Paulo, trabalhou na perspectiva de que uma série de saberes os quais hoje possuem acesso predominante os "ricos", também pudessem ser acessíveis aos "pobres". A educação pública pode contribuir para democratizar o acesso ao conhecimento, à ciência e à tecnologia produzida em todas as esferas. Ao que é negado a estes sujeitos pelas condições socioeconômicas e culturais, cabe a escola pública intervir para viabilizar que os estudantes tenham acesso a todas as manifestações culturais como a arte geral (música, dança, teatro, pintura etc), aos artefatos tecnológicos da atualidade, a ciência "de ponta", nela compreendidas as descobertas contemporâneas, e assim por diante.

Para isso, esta escola pública precisa desconstruir o discurso hegemônico que apregoa a incapacidade ou inabilidade de nossos estudantes para apreensão de conteúdos ditos "mais elaborados", que estes são "coitadinhos", que "só vão para escola para se alimentar" ou "para os pais poderem receber o bolsa família". Não podemos negar que, para muitos, por conta de sua condição socioeconômica, esta acaba se tornando uma prioridade, contudo estas condições não podem servir de argumento para a desqualificação da socialização dos diversos saberes, que acabará por reforçar o ciclo de exclusão ora estabelecido. Por ser "incapaz", o estudante não tem acesso aos saberes que lhe oportunizam a sua inserção social, no mundo do trabalho, nas universidades, o que gera a reprodução, ou melhor, a continuidade das condições por falta de sua "qualificação profissional".

Nesta perspectiva, a partir da realização de projetos de extensão, realizados nos últimos dois anos (2016-2017) no interior do Estado de Pernambuco, constatamos que ainda



Livro2.indd 266 30/05/18 10:19

contamos com estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental que sequer tiveram acesso a um computador até o presente momento, seja em casa, ou na própria escola. Realidade esta que não se limita as escolas rurais/do campo, mas também as escolas urbanas, o que nos parece algo surreal na atualidade.

2. Segundo, o uso das tecnologias da informação e comunicação propiciam a efetivação de saberes previstos por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da autonomia* (1997), a exemplo do "Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos". As "metodologias ativas" no processo de ensino-aprendizagem tem oferecido contribuições importantes para se repensar o modelo tradicional de ensino ainda muito presente em nossas escolas públicas, em busca da personalização do ensino-aprendizagem. Entre elas, citamos a sala de aula invertida (*flipped classroom*) e o ensino híbrido (*blended learning*), sem a pretensão de aprofundá-las.

A proposta da "sala de aula invertida", sistematizada pelos químicos americanos Jonathan Bergmann e Aaron Sams, propõe uma "inversão" nas práticas tradicionais utilizadas em sala de aula, na qual os estudantes devem aprender do professor o conteúdo em sala de aula e estudá-lo posteriormente em casa por meio de atividades de diversas naturezas. A "sala de aula invertida" propõe-se ao movimento contrário: estudar os conteúdos "em casa" e depois vir a sala, ao momento presencial para debater, problematizar, questionar, esclarecer dúvidas acerca do conteúdo estudado.

Ainda que para muitos pareça inteiramente uma novidade, esta estratégia já vinha sendo usada em nossas universidades públicas há muitos anos, especialmente nos cursos ligadas as ciências humanas, e possivelmente em outros espaços. Recordo-me que desde a minha graduação, iniciada em 2000, já era convidado por quase todos(as) os meus professores(as) a ler os textos que seriam discutidos previamente, para no encontro presencial, podermos debater com o professor e com a turma acerca da nossa compreensão do material estudado. A novidade diante da prática daquele período diz respeito a quantidade de materiais disponíveis e as formas de acesso hoje facilitadas.

A multiplicidade de subsídios hoje compartilhados na Internet por pessoas de todas as partes do planeta, e a facilidade com que temos acesso a esta rede, ainda que em áreas remotas, fazem a diferença daquele momento histórico citado. Atualmente, os estudantes podem ter acesso a um grande número de audiolivros, videoaulas, gravações de palestras, de seminários, de aulas, textos de diversas naturezas e formatos, infográficos, tabelas, quadros, que lhe servirão de subsídio, e não somente o texto a que tive acesso, para o estudo e discussão em sala de aula. Acrescentemos a isto, a disponibilidade de espaços virtuais, sejam eles redes sociais, ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas colaborativas e tantos outros recursos que possibilitam que os estudantes não só tomem contato com materiais, mas também com seus colegas "de perto", da turma, e "de longe", de quaisquer partes do planeta. Tudo isso, abre um campo imenso de possibilidades das quais os(as) professores(as) podem se utilizar para maximizar a qualidade dos encontros presenciais, e provavelmente da aprendizagem, "invertendo" a proposta de ensino tradicional.

A proposta do "ensino híbrido" toma forma com a publicação dos americanos Curtis J. Bonk e Charles R. Graham intitulada *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* em 2006. Diversas tem sido as formas de compreender esta proposta. Em síntese, compreendemos como assevera o próprio nome, que é um ensino mesclado, misturado e não uniformizado, que nos remete a proposta pedagógica de Maria Montessori, da qual se originam o que hoje são chamados de "cantinhos" na educação infantil, o cantinho da leitura, cantinho do vídeo, cantinho do sono, e tantos outros, propiciando um percurso personalizado para cada criança.

O ensino híbrido viabiliza espaços diferenciados a partir dos múltiplos interesses dos estudantes, e porque não dizer, por "afinidade cognitiva", no qual um aprende mais dialogando com o professor, o outro lendo um texto ou discutindo com colegas, outro assistindo uma palestra sobre o assunto, outro produzindo algum conteúdo a partir do tema da aula, e assim por diante. Além das estratégias presenciais, incluímos as inúmeras possibilidades



Livro2.indd 267 30/05/18 10:19

realizadas em espaços virtuais, seja para discussão, construção colaborativa, etc, podendo essas dinâmicas de estudo e trabalho funcionarem em escala, sequencia ou em rotação.

As duas propostas apresentadas podem ser importantes aliadas do educador progressista que busca respeitar os saberes dos educandos, seu "tempo de aprendizagem" ou "momento cognitivo", sua autonomia, liberdade e capacidade investigativa na procura de subsídios, na organização do seu tempo para o estudo e na escolha dos recursos que "dialoguem" melhor com os seus sentidos (audição, visão, tato, olfato e paladar) ou com combinações destes.

3. Terceiro, e não menos importante, destaco a importância da produção do conhecimento, com liberdade e autonomia. A educação pública do futuro, além de garantir o acesso ao conhecimento, a ciência e a tecnologia produzida, utilizar-se de estratégias para respeitar os saberes dos estudantes, seus interesses e autonomia na construção do conhecimento, deve também ser um espaço de produção de novos saberes.

As pesquisas desenvolvidas nas universidades, sejam no âmbito da pesquisa básica ou aplicada, demandam uso de diversos artefatos tecnológicos que viabilizam formas de acesso à produção científica ora realizada, assim como a dados, análises, resultados de pesquisas materializadas em livros, artigos científicos, e tantos outros. Contudo, a liberdade e a autonomia não nos é dada, voluntariamente ou gratuitamente, requer uma intervenção política, ideológica e técnica para a sua materialização e manutenção.

Partindo do exemplo mais superficial, podemos citar o uso de um computador para acessarmos a Internet em busca das produções mencionadas.

Comecemos por dizer que o computador em si, o *hardware*, a parte física que o compõe, pertence a uma determinada empresa, seja ela a fabricante ou não do produto. A empresa Dell, por exemplo, é a detentora da marca e fabrica parte de seus produtos diretamente ou indiretamente. A esta empresa cabe o direito autoral da criação e patrimonial para a sua exploração comercial. Nesta direção, não é impreciso dizer que acabamos por pagar não somente pelo produto, mas "pela marca" também. Além disso, é uma empresa estrangeira que, apesar de pagar impostos, angaria "royalties" pela utilização de seu produto em nosso país. No Brasil, começamos há pouco tempo a produzir alguns componentes, especialmente por conta do bloqueio por patentes das instruções ou especificações, uma espécie de código-fonte, para criação destes materiais.

No âmbito do *software*, a disputa é ainda maior, por conta de sua natureza imaterial, e por isso, mais lucrativa. Após a aquisição do equipamento "computador", que não é gratuito, porque implica além dos custos materiais, outros custos já citados, ele, por si só, não funciona autonomamente. Para ordenar, instruir os componentes de um computador para que ele realize determinadas tarefas, necessitamos de um programa de computador, tais como uma BIOS, que serve para inicialização do *hardware*, e de um sistema operacional. O sistema operacional ainda mais utilizado em computadores de mesa é o *Microsoft Windows* que não é gratuito. Segundo dados da statcounter (2018), este sistema era utilizado em 84.14% em fevereiro de 2017, e em fevereiro de 2018, declinou para 82,55%, em fevereiro de 2018.

Após o custeio do computador, e do sistema operacional, ainda na dimensão de *software*, também é comum se adquirir o pacote de escritório da referida empresa o *Microsoft Office* - sem o qual, até pouco tempo, não seria possível abrir arquivos de texto com a extensão ".doc" - e que também não é gratuito. Por fim, a depender da atividade que se pretenda realizar, pode ser necessária a aquisição de novos *software* para gerenciamento de imagens, produção de vídeos, editoração, desenvolvimento, análises, e assim por diante.

Diante de tudo isto, a base para a produção de novos conhecimentos que estão atreladas a *hardware*, e especialmente, a *software*, estava restrita a interesses de empresas que detinham grande parte do mercado destes produtos. Com o advento do *software* livre e do *software* de código aberto, este cenário começou a mudar substancialmente, viabilizando, não somente o uso do equipamento em si, que demanda um sistema operacional, mas também a democratização de uma série de ferramentas para as tarefas passíveis de serem



Livro2.indd 268 30/05/18 10:19

realizadas com o auxílio de computador. Hoje contamos com alternativas para o sistema operacional e pacote de escritório da Microsoft, e um sem número de aplicativos para diversas funções. Destacamos, por exemplo, que o sistema operacional Android, o mais utilizado em *smartphones* na atualidade, que soma 74.78% dos aparelhos (STATCOUNTER, 2018a), é um *software* livre e uma distribuição GNU/Linux.

Neste cenário, a *educação pública do futuro* não pode prescindir de contribuir, fortalecer e educar para/pela liberdade e autonomia no campo da tecnologia, especialmente na dimensão do *software*. Stallman (2018) faz uma contundente crítica ao uso de *software* proprietário nas escolas, reforça a premência e as razões para o uso exclusivo de *software* livre:

> *A mais superficial é para economizar. As escolas não têm muito dinheiro, e não devem desperdiçar seu dinheiro pagando licenças para usar software proprietário. Esta razão é óbvia. Porém, algumas empresas de software proprietário em geral eliminam essa razão superficial distribuindo cópias gratuitas, ou quase gratuitas, de seu software não-livre às escolas. E a razão disso é conquistar os alunos. Isso é um plano malévolo. É um plano para usar as escolas como instrumentos para impor uma dependência permanente aos alunos. Se a escola ensina o uso deste programa proprietário, o aluno se forma com a dependência e depois de se formar, ele não recebe mais cópias gratuitas deste programa. Ele provavelmente trabalhará para uma empresa e a empresa para a qual ele trabalhará não recebe cópias gratuitas. Então a empresa usa a escola para ensinar uma dependência permanente à toda sociedade. [...] Porém, ainda há uma razão mais profunda: para a educação na cidadania, porque a escola tem a missão de ensinar não somente sobre fatos, não só técnicas, mas sobre tudo o espírito da boa vontade e o hábito de ajudar ao próximo. Portanto, cada turma deve ter essa regra: estudante, se você traz um programa para a aula não pode mantê-lo apenas consigo, deve compartilhá-lo com o resto da turma [...] Todas as escolas devem migrar para o Software Livre e ensinar unicamente Software Livre, pois as escolas devem contribuir na direção de uma sociedade rumo à liberdade e à solidariedade social* (STALLMAN, 2018).

Estamos certos de que, na esteira de reinvenção do legado freiriano, Freire hoje seria um defensor do movimento do *software* livre, dialogando com a visão apresentada por Stallman. À escola pública cabe o papel permanente de questionar-se e refletir criticamente acerca das tecnologias que a ela chega, assim como educar para a garantia da criação livre e autônoma do conhecimento, sem as amarras impostas por grandes corporações que controlam o cenário tecnológico na contemporaneidade.

## Notas

(1). Neste texto adotamos as definições defendidas por Álvaro Vieira Pinto, em seu livro *O Conceito de Tecnologia*, vol. 1, escrito em 1973, e publicado em 2005, nas páginas 219-220. As ideias de Vieira Pinto foram importantes na formação e consolidação do pensamento de Paulo Freire, ao qual reportava-se respeitosamente como *mestre brasileiro* (FREIRE, 1970, p. 56) ou *meu mestre*, segundo César Benjamin, na Nota do Editor do livro citado.

(2). Fator de conversão da moeda Cruzeiro utilizado no Brasil, de 1/11/1942 até 30/11/1964: 1 / (1000^4 * 2750). Disponível em: <http://ipeadata.gov.br/iframe_histmoedas.aspx>. Acesso em: 11 nov. 2017.

(3). Definição em: <http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.pt-br.html>. Acesso em: 2 dez. 2017.

## Referências


ALENCAR, Anderson Fernandes de, 2007. *A pedagogia da migração do software proprietário para o livre: uma perspectiva freiriana*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08112007-150130/>. Acesso em: 3 dez. 2017.

BRASIL, 1964. *Decreto nº 53.465, de 21 de Janeiro de 1964*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 dez. 2017.




Livro2.indd 269 30/05/18 10:19

BRASIL, 1964a. *Decreto nº 53.886, de 14 de Abril de 1964*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53886-14-abril-1964-394182-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 dez. 2017.

BRASIL, 2012. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. *Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm>. Acesso em: 3 dez. 2017.

EUROPEAN WORKING GROUP ON LIBRE SOFTWARE, 2000. *Free Software / Open Source: Information Society Opportunities for Europe*?, abr. 2000. Disponível em: <http://eu.conecta.it/paper.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

FREIRE, Lutgardes Costa, 2007. *Cotidianidade de Paulo Freire*. Entrevistador: Jason Ferreira. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 22 mar. 2007. 1 CD (25 min).

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

FREIRE, Paulo, 1970. *Pedagogia do oprimido*. Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1976. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1981. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1984. A máquina está a serviço de quem? In: Revista *BITS*, p. 6, maio de 1984.

FREIRE, Paulo, 1991. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo, 1997. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo; PAPERT, Seymour., 1995 *O futuro da escola.* Diálogo gravado e documentado entre Paulo Freire e Seymour Papert. São Paulo: TV PUC-SP.

GADOTTI, Moacir, 2000. *Perspectivas atuais da educação.* Porto Alegre: Artes Médicas.

GADOTTI, Moacir, 2001. *Legado de esperança.* São Paulo: Cortez.

GADOTTI, Moacir, 2007. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.* São Paulo: Publisher Brasil.

GADOTTI, Moacir, 2017. *Cronologia da experiência de Angicos*. Disponível em: <http://angicos50anos.paulofreire.org/cronologia>. Acesso em: 3 dez. 2017.

INSTITUTO PAULO FREIRE, 2017. *Acervo Paulo Freire.* Disponível em: <acervo.paulofreire.org>. Acesso em: 3 dez. 2017.

LÔBO, Luis, 1963. *A hora e a vez de Angicos.* In: Jornal Tribuna do Norte, Natal, 17 fev. 1963. Disponível em: <http://dhnet.org.br/educar/40horas/a_pdf/40_horas_luiz_lobo_hora_vez_angicos.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

MAFRA, Jason, 2007. *A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire.* Tese (Doutorado em Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), 2007. 262f. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30052007-110510/pt-br.php>. Acesso em: 3 dez. 2017.

NIC.br. 2016. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2016*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_2016_LivroEletronico.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

PINTO, Álvaro Vieira, 1973. *O conceito de tecnologia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Contraponto.

*PROJECT GNU, 2017. O que é Software Livre?* Disponível em**: <**https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.html>. Acesso em: 3 dez. 2017.

SALEH, Amir Mostafa, 2004. *Adoção de tecnologia: um estudo sobre o uso de software livre nas empresas*. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-06122004-123821/publico/Dissertacao-SW_Livre_nas_empresas-Amir_Saleh-Internet-040421.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

STALLMAN, Richard, 2018. *Software livre e educação*. Disponível em: <http://www.gnu.org/education>. Acesso em: 21 mar. 2018. STATCOUNTER, 2018. *Desktop Operating System Market Share Worldwide* (Feb 2017 - Feb 2018). Disponível em: <http://gs.statcounter.com/os-market-share/desktop/worldwide>. Acesso em: 21 mar. 2018.

STATCOUNTER, 2018a. *Mobile Operating System Market Share Worldwide* (Feb 2017 - Feb 2018). Disponível em: <http://gs.statcounter.com/os-market-share/mobile/worldwide>. Acesso em: 21 Mar. 2018.

TORRES, Carlos Alberto, 2005. *Paulo Freire: epistemologia, axiologia e práxis*. Entrevistador: Jason Ferreira Mafra. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 12 dez. 2005. 1 CD (119 min).



Livro2.indd 270 30/05/18 10:19

Alice Akemi Yamasaki

# 19. FERTILIZAR E SEMEAR EDUCAÇÃO POPULAR COM PAULO FREIRE

## DESAFIOS À UNIVERSIDADE, À FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO E À EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

As reflexões a seguir compartilham diferentes dimensões da presença do Instituto Paulo Freire em minha trajetória formativa e profissional, entrelaçando a Universidade e a Educação Popular. Apresento algumas reflexões que foram desafiando-me a contribuir com a permanente reinvenção da educação. Focalizarei as considerações a partir do que pude apreender em um tempo memorável de minha história, em meados dos anos de 1990. Em um intenso processo de amadurecimento no trabalho de formação de educadores, liderados pelo Instituto Paulo Freire, tivemos a oportunidade de compartilhar nossas reflexões em duas regiões bastante contrastantes do interior paulista, disseminando os pressupostos da Escola Cidadã nas escolas públicas. Daquele tempo, de convívio intenso entre os formadores, com reuniões permanentes de estudos, escrita de capítulo de livros e de preparação de materiais a serem multiplicados entre os educadores em formação, ficou a experiência riquíssima de uma construção coletiva, marcada por intenso diálogo, intencional, na direção de fortalecer a participação de diferentes segmentos dentro da escola, buscando nutrir as pessoas presentes com a esperança de que a mudança é possível. Fomos um grupo bastante heterogêneo, com diferentes filiações partidárias, todos entusiastas da Constituição Federal de 1988 e de seu viés cidadão em histórica construção.

Em cada grupo de educadores paulistas que formávamos, nossa paixão pela construção de uma escola democrática e cidadã era compartilhada. Em cada oficina temática, em "pequenos grandes gestos" formativos, compartilhávamos nossos saberes, nossos questionamentos e instigávamos a reflexão coletiva entre educadores, problematizando e provocando em todos o desejo de pronunciar sua visão de mundo e lutar pela construção de um projeto de sociedade para todos, buscando "quebrar" a desesperança e o sentimento de que a realidade brasileira estava determinada. Um dos debates que propúnhamos, inspirados em Paulo Freire e em sua *Pedagogia da autonomia* (1996) é de que "o mundo não é, ele está sendo" e de que a realidade vivida não era determinada mas condicionada pelos fatores históricos. Para manter essa direção, lembro que precisamos estudar (e muito) para alimentar a chama de um sonho e a energia necessária para cumprir aquela intensa agenda de trabalho. Dois aspectos especiais foram apreendidos naquele momento e que me inspiram quando lembro do Instituto Paulo Freire: a rigorosidade metódica nos estudos e na promoção da formação de professores, de um lado, e o compromisso político com as frações esquecidas e ignoradas na sociedade desigual que vivemos.

A experiência com a equipe do IPF orientou meus anos seguintes na vivência da realidade existente na Amazônia Legal brasileira e no desenvolvimento de práticas respeitosas na formação de professores, contribuindo para sua humanização e uma atuação condizente com a escola cidadã no campo e na cidade. Uma dessas vivências refere-se ao conhecimento da realidade brasileira, em seus contrastes entre o campo e a cidade, mais particularmente sobre os desafios de se promover a formação de professores no interior de um país com dimensões continentais, e que mantém práticas simbólicas de origem escravagista e de mentalidade colonizadora, especialmente na relação com os grupos sociais oriundos do campo.

O primeiro choque refere-se aos desiguais níveis de respeito à dignidade humana, decorrentes do histórico tratamento destinado às diferentes realidades brasileiras: o contraste entre uma metrópole como São Paulo e um município com pouco mais de 20 mil habitantes demonstraram aspectos diversos da desigual entre as cidades e seus moradores. Fui testemunhando formas de preconceito e menosprezo às mulheres e homens que



Livro2.indd 271 30/05/18 10:19

assumiam as salas de aula daquelas comunidades isoladas, especialmente a ausência histórica de um Estado comprometido com as questões sociais. As práticas culturais dos professores leigos eram típicas das comunidades campesinas de origem, com diversas marcações linguísticas e formas de relacionamento, o que muitas vezes eram objeto de piadas e chacotas antiéticas. Esses traços culturais precisavam ser considerados no processo de acolhimento dentro do espaço universitário, para que os cânones convencionais não reproduzissem os processos de exclusão e de invasão cultural típicos de uma educação bancária e anti-dialógica. Especificamente, refiro-me ao respeito e à deferência necessária ao professor leigo do interior do país, menosprezado por décadas na sua luta cotidiana para promover a cidadania e a alfabetização nas comunidades do interior da Amazônia, entre outras localidades. Nesse sentido, não poderíamos reproduzir "qualquer" tipo de curso, conteúdo e tratamento didático, esperando que, no anti-diálogo, pudéssemos formá-los educadores.

Denunciamos aqui o problema dos cursos aligeirados destinados à formação de professores, que são oferecidos de tempos em tempos aos docentes, sem que as tradições culturais locais e os reais problemas que atingem o cotidiano da sociedade sejam considerados para uma leitura crítica e mais aproximada das implicações para a sala de aula. O esforço permanente entre ação-reflexão-ação tornou-se exigência para que pudéssemos construir um processo coletivo de formação humana e profissional, resistindo às orientações aligeiradoras do momento vivido pelas politicas educacionais da época.

Passados quatro anos, em outro momento da vivência na Amazônia Legal, e reconhecida por uma ex-universitária do curso de História e militante dos movimentos sociais do campo tocantinense, fui convidada a desenvolver uma oficina para educadores do campo do *Movimento dos Atingidos por Barragens*. Esse encontro com o MAB desafiou-me a exercitar, com maior profundidade, o compromisso político com a educação e com a Educação Popular. E aqui cabe revelar o quanto me marca uma dedicatória que Paulo Freire apresenta em uma de suas obras e que é retomada no volume 1, *Autonomia da Escola: princípios e propostas*, do Guia da Escola Cidadã, a qual transcrevo os meus destaques: "Ao educador que significou os oprimidos aos olhos do Brasil e do mundo. (...) Àquele que se dedicou às esfarrapadas e aos esfarrapados do mundo, que permitiu que muitas e muitos neles se descobrissem e descobrindo-se nelas e neles com elas e com eles sofreram, e, sobretudo, juntos, lutaram, lutam e seguirão lutando" (GADOTTI & ROMÃO, 1997, Dedicatória).

Ter lido e comentado essa Dedicatória nas várias formações de educadores com a equipe do IPF, nos anos 1990 permitiu reconhecer, em anos seguintes, a oportunidade singular (em minha trajetória) de unir-me aos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Reunidos em torno do MAB, encontrei diversos jovens e adultos que estudavam incansavelmente a sociedade capitalista contemporânea para constituir e formar sua identidade de classe, de modo a dar maior sentido histórico à defesa de um projeto coletivo e popular para o setor energético. Com esse movimento social do campo, pude experimentar o convívio com atingidos e atingidas por barragens, sofrendo com suas histórias de vida e de luta e, coletivamente, pude somar-me ao esforço de sistematização do projeto político-pedagógico de formação da militância, podendo colocar em prática a experiência de juntos, lutarmos e seguir lutando.

Um novo ciclo também foi inaugurado, depois de quase dez anos fora de São Paulo, com a minha ida ao sertão de Pernambuco para contribuir com a construção do *Projeto de Educação para uma Cultura de Paz*. Vivenciar o sertão das terras em que Paulo Freire nasceu e viveu suas quatro primeiras décadas de vida, foi uma experiência muito rica e intensa, de grandes aprendizagens com um povo que luta cotidianamente contra a opressão, criando e reinventando suas presenças no mundo, denunciando a cultura do silêncio e a interdição da palavra verdadeira. Animando e sendo animada pela luta coletiva contra a violência, somamo-nos aos Educadores de uma Cultura de Paz e realizamos uma aproximação com o Instituto Paulo Freire, por meio da participação no *X Fórum Internacional Paulo Freire*. E nosso intercâmbio e luta em conjunto para implementação de uma educação da cultura de



Livro2.indd 272 30/05/18 10:19

paz desencadeou um desejo de estudo e reflexão mais profundos, em uma nova dimensão do trabalho histórico na região, que foi vivenciar o curso de especialização.

Para finalizar as contribuições para a reinvenção da Educação na perspectiva freiriana, quero tratar de apresentar um novo desafio que vem tomando conteúdo e forma na formação de professores, que é o campo do Cinema e Educação. Tenho convivido com jovens universitários que constituíram suas trajetórias com uma íntima relação com a fotografia e o cinema; desafiei-os a refletir sobre "a favor" de que e de quem está o cinema e a linguagem audiovisual e se há possibilidade de a educação audiovisual potencializar as lutas sociais. Do esforço sobre essas questões complexas, várias iniciativas foram tomadas para o desenvolvimento de uma prática de educação popular audiovisual, em comunidades tradicionais caiçaras e em grupos sociais relacionados com movimentos sociais do campo. Finalizarei estas reflexões compartilhando algumas dimensões do trabalho de educação audiovisual que ampliam as diversas vozes presentes na sociedade, vozes que são excluídas e marginalizadas pela produção midiática hegemônica, em um violento processo de invisibilização e de silenciamento das experiências humanas.

## 1. A Universidade e a formação de professores leigos: exercitando a reflexão-ação-reflexão

Em 1999, diante de uma percepção pessoal de momento intenso de ação neoliberal, sem perspectiva de futuro que respeitasse o meu protagonismo como educadora sobre a educação pública e a formação de professores promovida em São Paulo, assumi o desafio de ampliar horizontes de atuação na militância pela educação e deixei para trás minha terra natal. Fui buscar oportunidades, em terras esquecidas pelas políticas públicas, e várias sementes foram lançadas em meu encontro com o interior do Brasil. Em meio à Amazônia Legal brasileira, encontrei-me com a luta dos povos do campo; à época, por meio da universidade estadual, envolvi-me com a formação de professores leigos: no extremo norte do Tocantins, as prefeituras locais buscavam aproximar-se das exigências que a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, a Lei nº 9394/1996, exigia. Essa experiência na formação de professores leigos, que nasceram, viveram e estudaram numa região de intenso conflito agrário, e especialmente na persistência cotidiana de se acolher e de se formar a quase 180 docentes de mais de 35 municípios, foi um desafio de muitas dimensões.

Das lições do IPF, a luta por implementar uma Escola Cidadã, com seu decálogo e com a coleção Escola Cidadã, destaco a busca pela reflexão sobre a prática que desenvolvemos. O processo de formação de educadores (do campo) aproximou-nos de uma realidade brasileira pouco mencionada: em plenos anos 2000, ainda havia alfabetizadores e outros especialistas da educação atendendo às comunidades do interior do país sem uma formação docente adequada aos desafios da globalização e do Brasil que queríamos e buscamos implementar a partir de 2003. Os professores leigos que atendemos em Tocantinópolis (TO) (YAMASAKI & PADOVAN, 2000) entraram pela primeira vez em uma "escola de formação de professores", reconhecida na região do Bico de Papagaio, e sentiram-se muito prestigiados. Foi um processo formativo complexo, com diversos níveis de diálogo e reflexão sobre as histórias de vida que ali se encontravam e que passaram a se reconhecer cada vez mais em sua dignidade pessoal. Foi um processo formativo coletivo, na qual cada docente formador da Universidade, comprometeu-se com os estudos oferecidos a esses "educadores leigos", promovendo uma reflexão cada vez mais profunda sobre a realidade escolar vivida em suas comunidades e as exigências do Brasil dos anos 2000.

Foi necessário redimensionar os modelos tradicionais de formação de professores que havia conhecido e trabalhado em São Paulo: a cada professor da universidade, convidado para atender a essa formação de professores leigos, era necessário reafirmar nosso profundo respeito aos saberes desse educando-educador, buscando coletivamente evidenciar os saberes da docência e da experiência daquelas(es) que atuavam como professor leigo. Não era suficiente cumprir nossa carga horária de disciplinas: essa formação técnica era uma



Livro2.indd 273 30/05/18 10:19

parte (importante, sim); porém, era necessário o estabelecimento da relação intercultural entre o vivido no Bico do Papagaio e as reflexões teóricas desenvolvidas por clássicos autores da formação de professores.

O cuidado no acolhimento às pessoas que adentravam pela primeira vez em um campus universitário, com atenção para a relação pedagógica estabelecida no processo de profissionalização docente, era primordial. Todos os professores leigos estranharam muito as exigências do curso e dos seus docentes, especialmente no que diz respeito aos temas que buscavam sistematizar a prática docente. Os conflitos entre a improvisação e a intencionalização da prática docente também envolveram despertar o desejo de aprender e o desafio pessoal, entre os professores leigos, de superar as próprias limitações histórico-sociais da região.

Nosso respeito à dignidade humana das mulheres e dos homens, que lutam incansavelmente para introduzir a leitura e a escrita às crianças e aos jovens, exigiu-nos redobrar a capacidade de atenção e reflexão sobre a natureza das tensões e inquietações para darmos continuidade a uma práxis freiriana e uma rigorosidade educativa metodológica intensa, que expressasse a palavra verdadeira do educador e do ser humano que vive os conflitos e as conquistas da região do Bico do Papagaio. Nesse sentido, vale mencionar a experiência anteriormente acumulada no Instituto Paulo Freire com relação às exigências de estudo que vivenciamos: foram essenciais para que mantivéssemos uma constante vigilância no encaminhamento do trabalho formativo, para que pudéssemos mobilizar os docentes da Universidade local no compromisso e afeto a essas pessoas que, até então, estavam invisibilizadas em suas comunidades campesinas.

Essa relação teoria e vivência foi se tornando possível por meio de um intenso convívio dos educadores, que realizaram sua formação em módulos, ficando imersos em formação durante vários dias seguidos (sete a dez dias). Afastados dos afazeres domésticos e das questões profissionais, os educandos-educadores dedicavam-se a estudar e a trocar as suas vivências nas suas escolas rurais em conversas que extrapolavam os horários formais da universidade. Iam, com esse processo, estudando e assimilando as novas ideias, dando significado e sentido para o seu fazer e saber docente. A cada disciplina "vencida", as turmas iam assumindo uma identidade docente que as profissionalizava, recriando e reinventando a relação pedagógica estabelecida em suas salas de aula, nas suas comunidades do campo. A cultura acadêmica, de apresentar-se em público e de elaborar slides para exposição das ideias apresentadas por diferentes autores passou a incorporar-se no processo de estudos para a formação docente dos professores do campo.

A circulação pelo campus universitário, com acesso a uma biblioteca especializada e com bibliotecário, a participação em eventos acadêmicos, como algumas palestras com especialistas locais, trouxeram muita dignidade e autoestima para os professores leigos, valorizando-os como mulheres e homens que usufruíam de seu Direito à Educação. A autoestima alcançada com a conquista de uma formação oficial no magistério, que proporcionaria a permanência dos professores (não mais leigos) em seus locais de lotação docente foi uma vitória conquistada arduamente. Naqueles "confins" do Brasil, do ponto de vista da região sudeste brasileira, aprendi a amar a profissionalização docente, aprofundando o meu compromisso com o educador brasileiro e a solidariedade à construção compartilhada de saberes.

Para concluir este primeiro bloco das reflexões, reafirmo que a Universidade assume um papel essencial na promoção de uma formação de professores que privilegie a reflexão sobre a prática em sala de aula como caminho permanente de construção da identidade de um docente investigador de sua prática. O processo de ação-reflexão-ação é dialógico e complexo; exige rigorosidade metódica e dedicação do professor formador junto aos seus educandos-educadores. As propostas aligeiradas de formação de professores não atendem e não tem interesse de promover esse processo que aproxima e une as pessoas em torno de suas profissionalizações. Ao refletir sobre a própria prática, desencadeamos um processo na qual o futuro professor passa a assumir seu protagonismo histórico no processo de



Livro2.indd 274 30/05/18 10:19

formação, aprofundando o diálogo com a sua própria leitura de mundo, bem como com os educandos que fazem parte de seu círculo de formação. A reflexão sobre a própria prática permite que o docente possa desenvolver uma reflexão autoral e uma leitura da palavra encharcada de suas vivências, potencializando o reconhecimento da importância de sua reflexão e sua voz, diante do universo que é a sala de aula.

Reconhecemos que a origem histórica e medieval da universidade tenha sido motivada para a formação de uma elite que se reproduziria, que almejava manter-se no poder, e de altas lideranças que auxiliariam nessa governança opressora e exploradora. Diversas críticas históricas e sociais podem ser realizadas contra a universidade, de um ponto de vista das análises materialista-históricas, evidenciando como a formação proporcionada tem servido apenas para o adestramento para o mercado e a qualificação controlada do exército de reserva do capital. A expansão do ensino superior vem sendo apropriada pela lógica mercadológica e vem se deformando em consórcio de diplomas, sem o devido compromisso com a evolução da capacidade de reflexão crítica e profunda sobre os problemas da realidade brasileira, não atendendo ao sonho dos universitários de problematizar e de apontar caminhos para a superação das desigualdades. O sucateamento das universidades públicas e a promoção de cursos aligeirados não atende aos anseios por saber da juventude que se interessa pelo ensino superior.

Nesse sentido, considero que um dos desafios para as próximas décadas deste século XXI, e uma tarefa histórica, é a necessidade de ampliar o acesso ao ensino superior, para o Brasil e os países que ainda não universalizaram a Educação Superior, com formação científica e tecnológica sintonizadas em nosso momento histórico e em nossos problemas concretos. Temos constatado que a ampliação e o fortalecimento de uma humanidade comprometida com a vida exigem formação em profundidade, típica dos centros de pesquisa e de altos estudos. Estudos de uma educação superior que se soma às questões complexas da vida, na busca por discutir e apresentar respostas às problemáticas da vida contemporânea, como a questão ambiental, o problema da fome e da soberania alimentar, além de se promover uma disseminação de uma perspectiva multicultural no reconhecimento da dignidade humana.

## 2. A Universidade, a Educação Popular e os movimentos sociais: compromisso com a transformação e a libertação

Por meio de atividades de ensino, de extensão e de pesquisa, tenho vivenciado a interação da Universidade com comunidades historicamente excluídas do ambiente acadêmico e que passaram a inserir em seus cotidianos a rotina de estudos exigidos em cursos superiores. Algumas experiências indicam a importância de uma universidade comprometida com a promoção de mecanismos culturais que favoreçam a emancipação social. Uma dessas experiências iniciais surge com a articulação universidade e movimentos sociais do campo; em minha vivência, desde 2000, temos atuado com trabalhadores rurais por meio do PRONERA e de outras iniciativas de inclusão das comunidades campesinas interessadas na formação. Por meio de ações de extensão, pudemos contribuir com a formação escolar mínima (em articulação com secretarias de educação) e com a formação superior de militantes dos movimentos sociais organizados, como o MAB e o MST.

Efetivamente, estivemos envolvidos em ações que exigiram uma profunda relação dialógica com os movimentos sociais do campo: a relação de construção de conhecimento não foi a de uma superioridade dos saberes da academia sobre as práticas culturais e de produção dos camponeses. A práxis assumiu uma compreensão de universidade que se coloca à disposição dos militantes dos movimentos sociais, em todas as suas potenciais formativas, desenvolvendo uma proposta coletiva de formação política. Um dos defensores dessa ideia, revitalizadora da Universidade no contexto contemporâneo é o professor Boaventura Souza Santos, com sua proposição em favor da *Universidade Popular dos Movimentos Sociais*. Efetivamente, em nossa práxis educadora, significou produzir materiais didático-pedagógicos em diálogo com os movimentos sociais do campo por meio



Livro2.indd 275 30/05/18 10:19

de uma produção autoral coletiva, contribuindo na alimentação do projeto de sociedade que mobiliza essas comunidades campesinas para a luta social. Vale mencionar uma atividade de extensão na qual recebemos, em regime de imersão, cerca de quarenta militantes e que fomos discutindo as desigualdades sociais e a exploração de classe por meio de atividade de campo, deslocando-nos pela zona sul carioca, por um dos complexos de favelas, que nos acolheu em um almoço e em um momento de formação com um *tour* monitorado por moradores locais. Naquela atividade, aprendemos nós da UFF, vindos de outro município, os campesinos que conheciam apenas o Rio de Janeiro da televisão e os educadores-lideranças do MAB, que reafirmaram que a luta popular é uma luta do campo e da cidade.

Interessante observar como dignifica o ser humano o acesso às instalações físicas e culturais de uma universidade a esses grupos sociais populares, ampliando-se a compreensão dos mesmos sobre o profundo desafio histórico de se reconhecer o Direito à Educação. Significou, em termos práticos, disponibilizar e orientar a inclusão de livros e leituras complexas no cotidiano desses militantes populares, com acessos a bibliotecas e laboratórios de informática; a médio prazo, gerou uma necessidade de inclusão digital qualificada. Ao longo desses dez anos, a prática educativa universidade-educação popular-movimentos sociais envolveu, além dos militantes do MAB, a nossa própria formação individual e o envolvimento de universitários licenciandos de Pedagogia, Física, Química, Biologia, Letras e Cinema no tema do projeto energético popular.

Na construção dos processos formativos, o MAB continua exercendo seu protagonismo na condução da coordenação político-pedagógica, na inserção de outros formadores qualificados, como o envolvimento com outras universidades e movimentos sociais comprometidos com a causa popular. Dessa relação político-educativa, posso dizer que a práxis entre universidade e movimentos sociais desafiou e potencializou os professores das universidades, introduziu outro sentido histórico para os jovens universitários, permitindo atualizar e nutrir o nosso protagonismo diante do projeto de *um outro mundo possível* (GADOTTI, 2007). Ao mesmo tempo, estreitou e fortaleceu nossa relação com os militantes do MAB, inserindo-nos na qualificação de quadros dirigentes, muitos deles inseridos pela primeira vez no cotidiano das universidades.

Um exemplo dessa relação movimentos sociais e universidade pode ser mencionado com parte do trabalho de base do MAB-RJ, instalado na região ameaçada no entorno do Rio Guapiaçu (região de Cachoeiras de Macacu): a resistência também tem recebido a colaboração de pesquisadores e universitários da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por meio da realização de estudos sobre o impacto sócio-econômico-ambiental que indicam problemas na execução de grandes obras na região, como por meio de um belíssimo trabalho de implementação de bibliotecas populares. A resistência da UERJ, diante de seu sucateamento, tem sido alimentada e construída com os movimentos sociais e com a valorização do inestimável e incalculável patrimônio cultural, materializado pelo conhecimento de seus estudantes e professores. No caso do Rio de Janeiro, tem sido fundamental a solidariedade do MAB, e de outros movimentos sociais, à UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), que tem sido massacrada criminosamente por meio de sucateamento, com a redução de seu orçamento ordinário e da ausência de pagamento dos salários de seus servidores permanentes e contratados.

Para finalizar estas considerações sobre o desafio de ampliação de acesso popular às universidades, reitero que é fundamental que o conhecimento pertinente e comprometido com uma vida decente, como veiculado por Boaventura Souza Santos, seja construído no diálogo e na articulação universidade-movimentos sociais.

### 3. Resistência e luta contra a cultura do silêncio: a Universidade e o fortalecimento do protagonismo de educadores da Cultura de Paz

Outro aspecto que aprendemos com o Instituto Paulo Freire, na luta pela democratização da educação, em suas diversas dimensões diz respeito ao fortalecer o diálogo e a prática



Livro2.indd 276 30/05/18 10:19

da dialogicidade no enfrentamento à cultura do silêncio, que impõe ao ser humano uma condição de mero objeto de grupos dominantes. A violência da opressão, da imposição de silêncio e da disseminação de uma cultura do silêncio é retomada periodicamente, haja vista as proposições recentes junto aos poderes legislativos municipais e estaduais que se espalharam em favor da *Lei da Mordaça*, ideário defendido pelo *Movimento Escola Sem Partido*. Em diversas partes do mundo, movimentos conservadores neofascistas e neonazistas mostram-se "assanhados", expondo pelas redes sociais e por manifestações pontuais em diferentes pontos do planeta seus anseios discriminatórios, racistas e fundamentalistas. As reflexões aqui pontuadas, referem-se a um aprendizado sobre a gestão democrática na escola, em um tempo, e que se estendeu à oportunidade de contribuir com a construção da educação para uma Cultura de Paz no sertão de Pernambuco. Ter a oportunidade de vivenciar a formação continuada de educadores e educadoras que tomaram como objeto de estudo a sua relação com as situações de violência da região e a construção coletiva de atividades educativas de desconstrução dessas práticas e invenção de alternativas de valores éticos e estéticos, que privilegiam a vida e o diálogo, foi momento especial.

Nesse trabalho, junto a educadores da Cultura de Paz, pudemos identificar que a opressão continua se fazendo presente, na prática de sufocarmos e interditarmos a voz e a cultura dos oprimidos. Aquele pedaço do sertão nordestino foi território de atuação de Lampião e Maria Bonita, lideres cangaceiros que alimentam um imaginário social incorporado à cultura do sertanejo da região: o justiceiro, o "cabra da peste", sujeito resistente às adversidades e que, na mitologia que constrói a imposição de necessidades por meio do facão e de outros instrumentos de dominação física. A violência do cangaço tornou-se referência cultural e, no cotidiano das lutas por interesses antagônicos do sertão pernambucano e da região próxima, as famílias poderosas ainda fazem uso do extermínio como método de resolução de conflitos. Tal prática de silenciamento estende-se às pessoas simples da região, dificultando-se que as mesmas possam expressar-se diante das violações de direitos frequentemente vividas, especialmente aquelas que envolvem membros da classe dominante na região. Ou seja, para resguardarem-se e garantir a própria sobrevivência e integridade física, as pessoas assumem o silêncio como uma forma de sobrevivência diante da opressão com que convivem. Por outro lado, à semelhança do que Paulo Freire testemunhou em suas obras, tal presença cotidiana da cultura do silêncio leva o oprimido a reproduzir a opressão que sofre e repetir em suas ações a prática da opressão, dando vida ao opressor hospedado dentro de si. No caso das trocas de depoimentos, fizeram-se presentes os relatos de assédio dentro das escolas (bullying), na qual os estudantes

Semear uma cultura de paz exige mobilização, pertencimento, compromisso e animação popular, conforme pode-se apresentar no *VI Fórum Internacional Paulo Freire*, realizado em São Paulo, por meio da comunicação. Ao longo de sete anos, convivemos com a temática da luta contra a violência e a denúncia da cultura do silêncio, por meio de um compromisso com educadores do sertão nordestino da região de Floresta (PE). O protagonismo dessas educadoras e educadores mostrou-nos o sentido e o significado de se insistir na reflexão sobre a opressão e a potência do dialogo no desenvolvimento da leitura de mundo e na transformação da realidade.

Buscávamos potencializar a metodologia da *Educação para uma Cultura de Paz*, ressaltando a importância do diálogo e na ruptura e superação da cultura do silêncio, tão presentes em nossa história de dominação opressora local e nacional, penetrando o universo doméstico e familiar. Os diálogos posteriores à nossa exposição temática geral eram ricos de depoimentos problematizadores das vivências e expunham as experiências e tentativas de enfrentamento à cultura da violência e de silenciamento. Embora aglutinassem grupos de 100 pessoas ou mais, esses encontros de avaliação do *Projeto Educação para uma Cultura de Paz*, permitiam que as pessoas da localidade passassem a valorizar mais intensamente as iniciativas que estavam em curso, promovendo-se uma reflexão sobre as conquistas alcançadas até então, mesmo que ainda surgissem novos desafios, mais complexos e intimidadores.



Livro2.indd 277 30/05/18 10:19

Nos encontros, diferentes vozes expressavam suas preocupações e compromissos em torno da luta contra a cultura da violência, divulgando e socializando caminhos encontrados para enfrentamento às dificuldades. A troca de saberes e conhecimentos permitiu alimentar uma amizade e uma convivência que problematizou a nossa presença no mundo, as dificuldades de reconhecermo-nos como sujeitos históricos, a contradição de superar o opressor que cada um de nós carrega dentro de si e que pode ser superado na intencionalidade de um projeto de sociedade que repudia os silenciamentos históricos presentes em nossa cultura patriarcal, individualista e patrimonialista. A beleza da cultura local também foi cada vez mais valorizada e reafirmada, no enfrentamento à produção cultural padronizada e massificada, distanciada dos valores humanistas e éticos dos nossos tempos multiculturalistas.

Desses encontros municipais, nova demanda por estudo e sistematização da experiência foi emergindo, um desejo de aprofundar teoricamente o sentido da *Educação para uma Cultura de Paz* e de sistematizar as experiências alcançadas até então, um curso de especialização em *Educação e Ética para uma Cultura de Paz*. A sistematização da vivência e da reflexão foi importante junto aos educadores da cultura de paz pois, a curiosidade ingênua, pouco a pouco, foi dando voz e vida à curiosidade epistemológica e a uma rigorosidade metódica crescente. As publicações contribuíram para que nos percebêssemos como seres críticos e capazes de anunciar outro mundo possível, que transforma a escola em um espaço de convivência cidadã, mediados por uma ética que valoriza a formação humanística, apesar de todas as dificuldades encontradas.

Além disso, contribuímos com a organização de um livro que permitiu dar voz a narrativas e reflexões sobre "uma região marcada por uma cultura de morte, de violências em suas mais tematizadas manifestações, mas também por movimentos de mulheres e homens que lutam pela vida, pela decência e que precisavam registrar, documentar, historicizar suas lutas, seus projetos e seus processos em nome da paz" (ALMEIDA & YAMASAKI, 2012). Tomando-se como ponto de partida as experiências e vivências locais, verdadeiros testemunhos da diversidade presente no nordeste brasileiro, os capítulos trataram da presença cultural de afrodescendentes, de indígenas, de educadores que revelam a expressão da ética e da paz no sertão pernambucano. Nesse sentido, novas violências foram sendo identificadas e denunciadas, presentes na experiência de vida daqueles educadores da região nordestina, como a agressão ao ecossistema local, às mulheres e às crianças, à invisibilidade das comunidades tradicionais indígenas e quilombolas.

Do ponto de vista curricular, ministramos, presencialmente, a disciplina *Educação, Direito e Cidadania*, tratando da *Historia dos Direitos Humanos* e da promoção de uma *Educação em Direitos Humanos*. Nos estudos teóricos da disciplina, foi imprescindível abordar o tema da Paz de um ponto de vista crítico, sob a orientação de Jesus Jares, leitura indicada pela professora Ângela Antunes, por ocasião da minha defesa de doutorado. A Paz que buscamos é uma construção sociocultural, que abriga pontos de vista diferenciados e diversificados, que trata de uma visão mais abrangente do que se trata o conflito, tornando-se a paz um fruto intencional de um esforço coletivo e histórico. A Paz não é algo dado, mediante o desejo moral e subjetivo: ela exige mobilização para ser conquistada, ela exige luta dos povos para que o diálogo encontre penetração entre as partes envolvidas.

De um modo geral, o debate geral permitiu perceber que ainda temos uma caminhada a trilhar, para que a problematização radical da cultura do silêncio alcance frutos histórico-culturais mais efetivos. Ou seja, tratar o tema da violência provocado pelo silenciamento de sujeitos e a opressão continua exigindo de nós, formadores, aprofundamento da reflexão sobre a construção do diálogo e da relação dialógica. E são as reflexões sobre as experiências e vivências de enfrentamento às violências que mobilizarão a atenção e o desejo na construção de projetos que enfrentem a presença de práticas de dominação e exploração que acentuam as desigualdades. Ao potencializar e contribuir na formação de educadores, em uma perspectiva libertadora de educação, que fazem de sua prática educativa um mediador da educação para uma Cultura de Paz, estamos formando lideranças que apoiarão



Livro2.indd 278 30/05/18 10:19

processos de mediação de conflitos e tensões, buscando considerar os diferentes olhares e pontos de vista sobre o convívio humano. A vivencia desse ciclo com a *Educação para uma Cultura de Paz* e o curso *Educação e Ética para Uma Cultura de Paz* reafirmaram o papel de educadores e da universidade no processo histórico de desconstrução da cultura do silêncio e a necessidade de enfrentamento das violências, como experiência viva e intencional de resistência às diversas práticas de silenciamento de vozes.

Os educadores freirianos, em especial, aqueles aglutinados em redes de colaboração como o Fórum Paulo Freire e o Instituto Paulo Freire devem problematizar permanentemente a opressão, denunciando as novas faces do obscurantismo e do fundamentalismo, propondo incansavelmente atividades de afirmação da diversidade cultural existente em nossos tempos. Superar continuamente a cultura do silêncio, seja por meio da sua denúncia, como propor ações de encontros e de diálogos, fortalecendo a pronúncia do mundo e de suas múltiplas vozes e experiências é um compromisso primordial.

## 4. Contribuições freirianas ao campo do cinema e da educação: reflexões sobre a educação popular e a linguagem audiovisual a partir da cultura do povo

O último aspecto que gostaríamos de mencionar, preocupados com a reinvenção da educação para as próximas décadas, refere-se a um campo que merece ser explorado com as referências de Paulo Freire: o campo do Cinema e Educação. Temos nos debruçado sobre os desafios à formação de educadores e de educandos-educadores audiovisuais, debatendo as possibilidades e limites para a construção de uma Educação Audiovisual comprometida com a transformação e a emancipação social. A sociedade contemporânea ampliou sua relação com o universo cinematográfico. Por meio de cinemas, de redes/emissoras de televisão (abertas e à cabo), de locadoras físicas e virtuais (Netflix, por exemplo) ou de softwares de acesso (autorizado ou não), as pessoas têm acessado filmes, documentários e seriados sem dificuldades. A indústria cinematográfica vem ocupando uma porção significativa na formação cultural, sofisticando cada vez mais os recursos que mobilizam e encantam o ser humano.

Esse encantamento provoca inquietações e reflexões no meio educacional e escolar: a sala de aula não pode isolar-se desse universo cinematográfico, sendo desafiada a incorporar a linguagem cinematográfica no trabalho educativo. Perguntamo-nos: de que trabalho educativo estamos falando quando relacionamos Cinema e Educação? Quais dimensões da linguagem cinematográfica devem ser exploradas pelos estudantes, de modo a qualificarmos a análise fílmica e a produção audiovisual de uma sala de aula? Em que medida a linguagem cinematográfica pode vir a tornar-se uma nova possibilidade de voz dos estudantes brasileiros, contribuindo com a Escola Cidadã na denuncia do mundo que vivemos e no anúncio de outro mundo possível?

O campo do Cinema e Educação chamou-nos atenção desde o processo de criação do curso de licenciatura, na universidade Federal Fluminense, no início dos anos 2010. Em 2013, compartilhei uma disciplina com uma colega de outro Instituto/departamento e estivemos à frente do estágio docente para a sua primeira turma. Naqueles primeiros contatos com a turma, buscávamos refletir sobre o papel do audiovisual na educação brasileira: as disciplinas discutiam que um curso de licenciatura não se restringia à exibição de filmes; os licenciandos refletiam conosco sobre o lugar da exibição e da linguagem cinematográfica no processo educativo. Hoje, passados mais de cinco anos dos momentos iniciais, tomando como referencial teórico-conceitual algumas ideias de Paulo Freire, gostaríamos de propor o estudo do audiovisual, no contexto escolar, como práticas pedagógicas libertadoras, que permitem ampliar o universo individualista e consumista/mercadológico dos filmes comercialmente disponíveis.

Uma das dimensões exploradas, ainda em fase preliminar, relaciona-se à relação das pessoas "comuns" com os equipamentos envolvidos em uma produção audiovisual. Em 2014, ainda de forma exploratória, registramos a experiência de alfabetização junto a



Livro2.indd 279 30/05/18 10:19

uma comunidade tradicional caiçara, moradores em Paraty (RJ). Com alguns educadores formados na área de Cinema e outros amantes de fotografia, nossa vivência formadora era acompanhada de um registro audiovisual permanente das atividades realizadas entre educadores e educandos. Com o passar dos dias de convivência, a intimidade com as crianças caiçaras despertou interesse de algumas delas em também realizar o registro fotográfico e audiovisual. Ficamos impressionados com a qualidade dos enquadramentos e com a sensibilidade do "fotografo caiçara" no registro. Em 2015, com licenciandos de Cinema, estivemos registrando um curso de formação de Educadores Infantis Populares e, ampliando o registro escrito, envolvemos militantes do MAB na atividade de captação de áudio e de imagem (vídeo e fotografia). Nesses dois casos (criança caiçara e jovens militantes do MAB), pessoas do campo, distanciadas de um convívio cotidiano com equipamentos fotográficos, gravadores de som e câmeras, assumiram o processo de "escolher" o momento que seriam eternizados pela gravação... São pessoas do campo que, embora não possuíssem escolaridade formal completa, demonstraram interesse e conhecimento/habilidade mínima para não se deixar intimidar, dominar as "máquinas" e ter o prazer de garantir os registros necessários.

Nesse sentido, o campo audiovisual abre uma nova possibilidade de linguagem a ser apropriada pelas pessoas, de modo que esta (linguagem) possa expressar vozes silenciadas pelas práticas opressoras e invisibilizadoras de nossa indústria midiática hegemônica. Refletindo sobre o processo vivido durante o curso de formação de Educadores Infantis Populares, aprendemos que o Cinema-Educação pode vir a potencializar conhecimentos libertadores na medida em que as pessoas possam assumir as narrativas imagéticas. De um modo geral, o processo de produção audiovisual é terceirizado e um profissional considerado especialista é contratado para desenvolver esse produto. Aprendemos com os estudantes de Cinema que a construção da narrativa, por meio do roteiro, da composição sonora e da montagem traduzem um olhar sobre a realidade; nesse sentido, o recorte adotado reflete a escolha, a dimensão política daquilo que se quer contar e mostrar.

O caráter formativo, político e educativo da construção audiovisual encontra-se nesta combinação da linguagem cinematográfica: a captação de som expressa escolhas; o enquadramento de imagem também expressa recortes; ao educador audiovisual cabe problematizar e refletir com os educandos-educadores o que se produziu enquanto narrativa fílmica. A exploração do uso da câmera pelas pessoas "comuns" vem se tornando objeto de estudo e reflexão pelos licenciandos de Cinema; por exemplo, uma câmera na mão de uma criança de 0 a 5 anos captura tomadas e enquadramentos diferentes do ponto de vista de um adolescente ou de um adulto, como o foco no chão. O educador audiovisual deve, numa perspectiva dialógica e aberta à realidade, estar disponível ao encontro entre educador-educando e o audiovisual, estimulando a interação, a descoberta e o manuseio da imagem e do som da forma que a sensibilidade estética e a dimensão ética permitirem.

A linguagem cinematográfica pode vir a tornar-se uma nova possibilidade de voz dos estudantes brasileiros na denúncia do mundo que vivemos e no anuncio de outro mundo possível, como se pode verificar com as ocupações estudantis de secundaristas em 2015, Brasil afora. Na medida em que o educando-educador vá se apropriando da potência que existe por trás da escolha de um enquadramento e construa coletivamente um roteiro de imagens a serem narradas, novas possibilidades de registro passam a existir, na afirmação da diversidade cultural existente e da humanidade, de modo que um vídeo possa enriquecer nosso acesso às variadas faces e experiências do humano que existe no mundo.

Paulo Freire (1996), em sua *Pedagogia da autonomia*, ressaltou que um dos saberes necessários à prática docente estava no conhecimento da realidade vivida pelo estudante. A produção de vídeos de curta duração e a devida reflexão sobre o "filme" produzido pelos estudantes, exercício de autoria coletiva, contribuem para que as vozes possam ser percebidas, reconhecidas e valorizadas. Um material audiovisual autoral que contribuirá para ampliar o olhar sobre o Outro, sobre o diferente, oportunizando a instalação de uma relação de alteridade.



Livro2.indd 280 30/05/18 10:19

Acreditamos que, ao apropriar-se da linguagem audiovisual, dominando pouco a pouco o universo e a linguagem cinematográficas, bem como a construção plástica entre sons e imagens, o educador-educando pode dar voz às suas experiências e reflexões sobre seu mundo e sua leitura de realidade, provocando aqueles que ainda não se aproximaram das tradições culturais do povo a repensar a nossa inserção na cidadania planetária. O audiovisual pode potencializar o questionamento e a problematização do mundo que temos e, por diversos dispositivos e gêneros fílmicos, pode enriquecer nosso olhar sobre a vida, indicando fissuras de existência humana diante das atrocidades retrógradas e conservadoras que temos testemunhados nestas duas décadas iniciais. A linguagem e a produção audiovisual devem servir aos diferentes povos e grupos sociais; não pode ser monopólio de grandes corporações, criando-se uma ilusória impotência, que mais uma vez silencia as vozes dissonantes de interesse do capital. A produção audiovisual pode, a partir de uma educação libertadora e dialógica, potencializar o olhar de crianças e jovens sobre o mundo que vivemos, despertar o interesse em dialogar e expressar *um outro mundo possível* (GADOTTI, 2007).

## 5. Palavras finais

Para encerrar nossas reflexões, creio ser pertinente reafirmar que assumir o protagonismo histórico na luta em favor dos direitos humanos e do respeito à dignidade das pessoas continua sendo um grande desafio. A Educação Popular mantém sua intensa agenda de trabalho nestas primeiras décadas do século XXI, com o desafio de continuar ampliando os coletivos que atuam nos processos de educação libertadora, dialógica e crítica. Diferentes práticas de exclusão e de invasão cultural continuam a ser reinventadas e, diante de cada uma delas, somos desafiados a recriar e reinventar relações educativas que superem os processos de alienação e de distanciamento individualista. O exercício crítico de uma leitura de mundo, a problematização diante da realidade, a disponibilidade para promover a união, o compromisso de garantir um diálogo profundo e verdadeiro, a amorosidade e a generosidade diante da fragilidade da vida, são alguns dos elementos centrais no acolhimento, na reflexão e na construção de sentido das práticas educativas.

A universidade pode contribuir com o processo de ampliação de acesso ao saber universalmente construído, seja na garantia de acesso às suas instalações e aos seus cursos e projetos como no envolvimento de grupos sociais historicamente excluídos, que demonstram estar cada vez mais interessados em contribuir com a formulação de novos conhecimentos pertinentes a uma vida decente (SANTOS, 2000). Nesse sentido, os saberes defendidos por Paulo Freire muito têm a contribuir na medida em que se defende a construção coletiva de conhecimento, com a participação ativa dos vários segmentos da sociedade. As universidades brasileiras que passaram a dialogar com os movimentos sociais acabaram transformando suas estruturas curriculares, incorporando as tecnologias e os saberes oriundos desses grupos sociais, equilibrando melhor as propostas de formação para campos mais abrangentes e não tão vinculados aos interesses de mercado.

Durante muitos séculos a Universidade vem mantendo seu compromisso com as classes dominantes, disponibilizando sua estrutura física e humana às grandes corporações; está na hora de transformarmos essa tradição, potencializando a Educação Popular, na afirmação da diversidade e da potencialidade humana em suas diferentes frentes da produção científica e tecnológica. É necessário que o conhecimento científico e tecnológico esteja a serviço da humanidade, do multiculturalismo, da vivência entre natureza e seres humanos: todos os grupos culturais excluídos devem ter reconhecido seu Direito à Educação e o acesso à Universidade garantidos. As novas tecnologias e as linguagens, como a audiovisual, por ela potencializadas devem contribuir com a afirmação dos vários grupos sociais de modo a permitir nosso acesso às diferentes formas de respeito à dignidade humana, ampliando nossa capacidade de reconhecimento da diferença e da diversidade, reafirmando nossa unidade na diversidade.



Livro2.indd 281 30/05/18 10:19

## Referências


ALMEIDA, Jorge Miranda de & YAMASAKI, Alice Akemi, orgs. 2012. *Educação, Ética e Cultura.* São Paulo: LiberArs.

ARAÚJO, Maria José, MAGALHÃES, João Batista dos Santos & SANTOS, Luana Aparecida dos, 2008. Educação para uma cultura de paz no sertão pernambucano: desafios, caminhos e ações. Forum Internacional Paulo Freire. In *Centro de Referência Paulo Freire*, São Paulo, Setembro de 2008 (disponível em http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/4183).

FREIRE, Paulo, 1987. *Pedagogia do oprimido.* 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

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

FREIRE, Paulo, 1997. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.* São Paulo: Olho d'Água.

FREIRE, Paulo, 1998. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.* 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 2001. *Política e educação: ensaios.* 5ª ed. São Paulo: Cortez.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio, 1997. *Autonomia da Escola: princípios e propostas.* Guia da Escola Cidadã, volume 1, São Paulo: Cortez.

GADOTTI, Moacir, 2007. *Educar para um outro mundo possível.* São Paulo: Publisher Brasil.

GADOTTI, Moacir, 2011. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.* São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire.

ROMÃO, José Eustáquio, 2000. *Dialética da diferença: o Projeto da Escola Cidadã frente ao Projeto Pedagógico Neoliberal.* São Paulo: Cortez/IPF.

SANTOS, Boaventura Sousa & MENESES, Maria Paula, 2010. *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Editora Cortez.

SANTOS, Boaventura Sousa, 2000. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Editora Cortez.

SANTOS, Boaventura Sousa, 2004. *A Universidade no Séc. XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2004 (3ª edição).

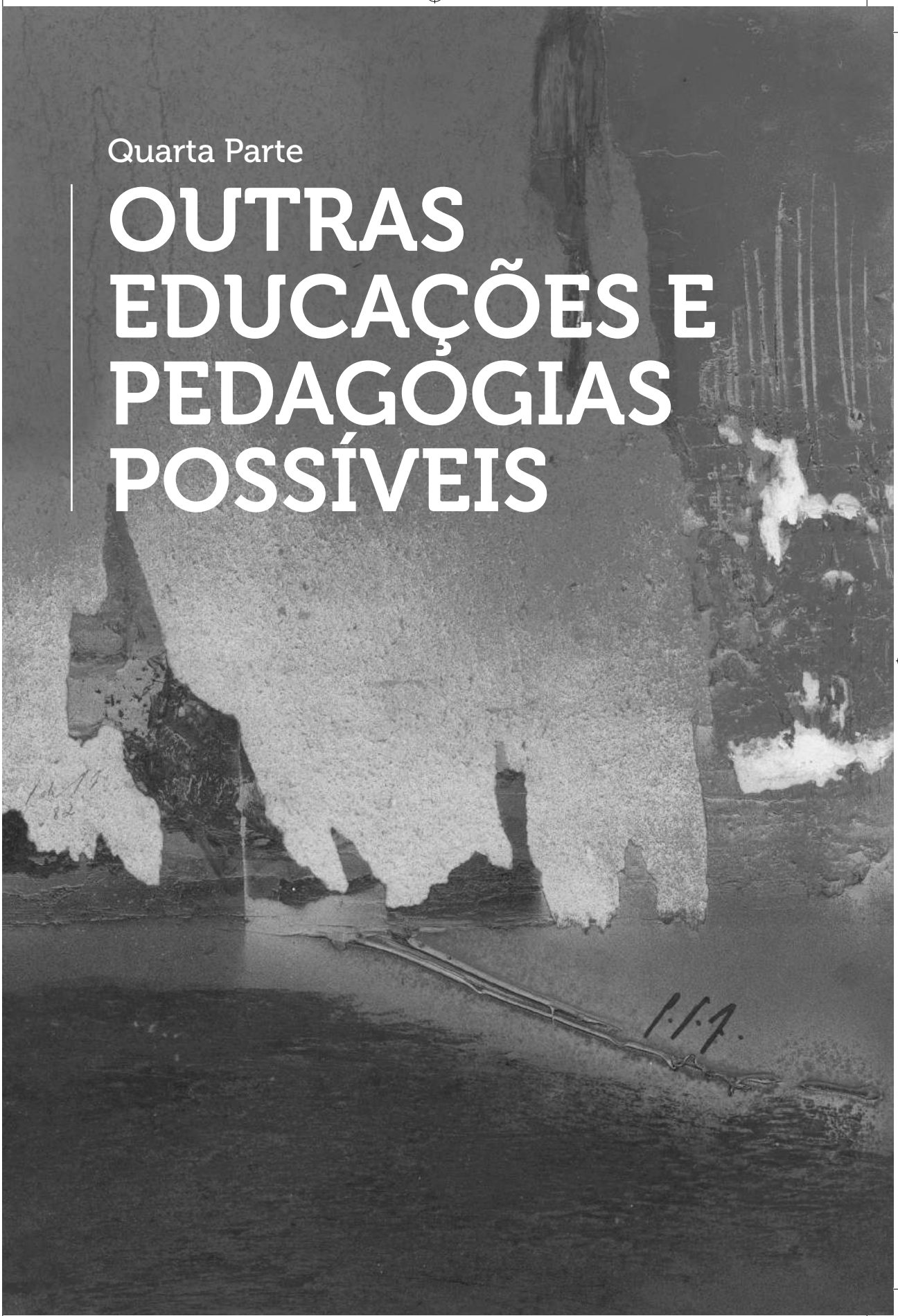
YAMASAKI, Alice Akemi & PADOVAN, Regina Celia, 2000. Lições de Freire na formação de professores leigos no bico do papagaio: investigando a prática pedagógica e a prática social. In: *Congresso Internacional Um Olhar sobre Paulo Freire*. Universidade de Évora - Portugal, 2000. v. 1. p. 1-12.




Livro2.indd 282 30/05/18 10:19

Quarta Parte

# OUTRAS EDUCAÇÕES E PEDAGOGIAS POSSÍVEIS



Livro2.indd 283 30/05/18 10:19

Livro2.indd 284 30/05/18 10:19

Carlos Rodrigues Brandão

# 20. PLATÃO, PAULO E NÓS
## UMA VIAGEM ENTRE OS TEMPOS DA CULTURA POPULAR E DA EDUCAÇÃO POPULAR

> *Disse Tennyson que se pudéssemos compreender uma só flor saberíamos quem somos e o que é o mundo. Talvez ele quisesse dizer que não há feito, por humilde que seja, que não implique a história universal e a sua infinita concatenação de efeitos e causas*. Jorge Luís Borges (1989: 115).

Este escrito não deve ser lido e pensado como uma sequência lógica de tópicos encadeados. Ele é mais uma sequência de momentos entre memórias do que houve em um passado recente (ao redor de cinquenta anos); do que pareceu haver havido ao longo dos anos entre então e agora; e do que talvez esteja acontecendo hoje.

Começo com uma estranha (e talvez dispensável) viagem à Grécia de séculos atrás, para encontrar uma estranha versão que aproxima Platão de Paulo Freire. Prossigo buscando recordar que "naqueles tempos" (os da América Latina, não os da Grécia) "no começo" tudo era a *cultura popular* e apenas depois (mas não tanto) veio a *educação popular.*

É quando defendo a ideia de que assim como "nos primeiros anos somente se poderia compreender a *educação popular* quando em interação com tudo aquilo em que se desdobrava o imaginária e as práticas da *cultura popular,* assim também a própria *educação popular* somente ganha seus sentidos na história e na atualidade quando imaginada como uma das pás de um cata-vento social em que outras pás, nele inseridas antes, durante e depois, foram e seguem sendo: os movimentos populares da cidade e do campo; os outros movimentos de minorias e de maiorias sociais, culturais, étnicas ou de outras naturezas e vocações; a teologia da libertação (e suas derivadas, como a política e a psicologia da libertação); o teatro do oprimido (nunca esquecer Augusto Boal, o outro pernambucano); as novas modalidades descolonizadoras de prática da pesquisa, de que a "investigação ação participativa" será o modelo mais praticado e conhecido; a releitura político-cultural de práticas de estudo e ação coletivas vindas da dinâmica de grupos, e outras mais que entre a aurora dos anos sessenta e o presente momento emergiram da (ou na) América Latina, e seguem surgindo.

A seguir busco pensar algo a respeito do que, entre "então e agora", desenha o perfil do que, entre as suas vertentes e variantes, pode ser (ou não ser) uma *educação popular.* Espero não estar repetindo o que outras pessoas mais jovens e mais lúcidas terão escrito.

Quase ao final escrevo para lembrar algo a respeito de como todas estas "recriações inovadoras e insurgentes" por uma primeira vez criaram na América Latina um surpreendente "diálogo nosso e entre-nós" cujas raízes e cujos frutos não devem ser esquecidos.

E, como uma última ousadia, procuro pensar algo a respeito de um estranho dilema que nos acompanha. Entre a educação popular e a investigação ação participativa vivemos teorias, propostas e práticas nunca reconhecidas e acolhidas por inteiro nos universos acadêmicos de onde várias e vários de nós somos provenientes, como estudantes, com docentes, com investigadores. Paulo Freire foi, por anos, professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, onde formos companheiros de encontros e dissidências. No entanto hoje apenas pequenos grupos liminares recordam sua presença e ousam falar e escrever sobre as suas ideias. E nas faculdades de educação de todo o Brasil apenas como uma marginal ousadia alguém incorpora a pesquisa participante em um programa de curso a respeito de "métodos e técnicas de pesquisa". E, no entanto, um número entre grande e imenso de trabalhos escolares entre a graduação e o doutorado anunciam alguma modalidade de "pesquisa participante" como a metodologia de investigação.



Livro2.indd 285 30/05/18 10:19

Ao traçar um paralelo entre instituição e movimento ou, para pensar com o antropólogo Victor Turner (1), entre estrutura e "communitas", busco uma compreensão igualmente transversal e algo transgressiva para pensar algo a respeito desta curiosa contradição. Afinal, de que outra coisa senão contradições se alimentam os mundos de ciência, docência e pesquisa que habitamos?

Uma inesperada e pouco pensada entre nós "trilogia de interações" poderia ser então dialogada. Pois se estendermos o nosso olhar a território de fronteira ou a entre-lugares geográficos, históricos e de sentido, poderemos compreender que nunca a educação popular foi semente, planta ou fruto de um jardim ou um pomar solitário de ideias e de ações sociais de vocação política. Ela esteve sempre inserida em campos de interações com uma igual vocação.

**1. Platão, educador popular?**

A escolha do título deste artigo que em alguma medida sugere um paralelo entre eras muito distantes uma da outra nada tem de um exercício de história da educação. Na verdade não resisti ao desejo de trazer logo para o começo deste escrito uma passagem do livro *Paideia – os ideais da cultura grega*. Livro que eu considero a mais bela e convincente obra sobre a educação. E passagem que me sugere pensarmos como palavras que desejam valer como conceitos muito definidos e até mesmo científica, simbólica ou ideologicamente restritos, podem valer para eras, cenários de cultura e valores pedagógicos ora próximos, ora remotos. Eis o que escreve Werner Jaeger para nos apresentar Platão, um pensador aristocrata, como um primeiro... educador popular.

Na página 1347, já quase ao final do livro e também ao final das muitas páginas dedicadas ao pensamento político e pedagógico de Platão, Jaeger escreve a expressão "educação popular" (2).

> *Na realidade a criação dum sistema completo de educação elementar, encarado como paideia do povo e base da alta educação de que nas obras anteriores se ocupara, constituiu uma das mais audaciosas inovações de Platão, digna do seu grande gênio educativo. É o último passo para a realização plena do programa do movimento socrático, um passo chamado a ter uma importância incalculável, apesar de nenhum legislador do seu tempo se ter sentido tentado a tornar realidade o ideal platônico duma educação geral da massa do povo. Como se pôs em evidência, foi quando a educação pretendeu ser mais do que uma aprendizagem meramente técnica e profissional, com o primitivo ideal aristocrático de formação da personalidade humana no seu conjunto, que, como sempre sucede no mundo, a história da paideia grega começou. Este ideal de areté foi transplantado para a educação dos cidadãos que, sob novas condições sociais da Cidade-Estado grega do período clássico, desejavam participar na kalokagathia das classes mais cultas; mas, mesmo na democracia ateniense esta missão estava inteiramente confiada à iniciativa privada individual (3). O passo revolucionário que Platão dá nas Leis e que constitui a sua última palavra sobre o Estado e a educação consiste em instituir uma verdadeira educação popular a cargo do Estado. Platão atribui nas Leis a este problema a mesma importância que na República concedia à educação dos governantes. E é lógico que assim seja; com efeito, onde é que este problema havia de encontrar a atenção merecida, senão no Estado educativo das Leis, baseado na harmonia ideal entre o governo e a liberdade?* (4).

Jaeger lembra que Platão vai mais além ainda do próprio Sócrates, com quem aprende a filosofar, e muito mais além dos sofistas, com quem polemiza ao longo da vida, ao reclamar para "o povo" não apenas a instrução funcional que gera o homem-prático-



Livro2.indd 286 30/05/18 10:19

destinado-ao-trabalho-manual, mas uma formação integral que educa, forma e aperfeiçoa o sujeito-teórico-destinado-ao-trabalho-político. E "político" deve ser lido aqui no sentido ancestralmente grego desta palavra: o sujeito corresponsável pela gestão de sua *polis*.

Um sentido ao longo dos séculos, retomado por vários educadores, de que Paulo Freire será apenas um entre outros pensadores e homens de ação próximos. "Teórico" também deve ser pensado em seu sentido grego original, como aquele que de algum lugar observa algo e pensa criticamente o que vê e compreende, para em seguida agir crítica, isto é, politicamente.

Deixemos a Grécia e Platão. Viajemos ao nosso presente, pelos caminhos de um passado próximo.

**2. A educação popular e a descoberta de nós mesmos**

Quero chegar ao nosso presente através da memória de algo que pertence agora a um passado próximo. Algo tão essencial quanto com frequência esquecido. Quero lembrar que o advento da educação popular e de outras instaurações emergentes e insurgentes entre os anos sessenta e oitenta, por uma primeira vez nos fazem "nos descobrimos a nós mesmos". E nos levam a dizer aos outros com quem dialogamos entre o Norte e o Sul, que também nós sabemos criar teorias, ideias e insurgências.

De vez em quando Paulo Freire gostava de dizer que nós, aqui da "banda do Sul do mundo", quando nos sentirmos meio perdidos não deveríamos dizer que: "eu perdi o meu Norte", mas o "meu Sul". E a inovadora palavra "sulear" era comum em sua boca.

Quem leia com atenção *Pedagogia do Oprimido,* assim como outros livros de Paulo Freire, como aqueles em que ele dialoga com a África, verá que suas leituras percorrem autores do "primeiro mundo", e também "terceiro-mundistas" como Amilcar Cabral, Samora Machel, Franz Fanon e Alfredo Memni. Em reiterados depoimentos "ao vivo" Paulo nos incentivava a "sulear" nossas leituras e mentes. E nos desafiava a buscar em autores entre a África e a Nicarágua insurgentes pelo menos boa parte das fontes originais e essências de nossos diálogos.

Em que outro momento de nossa história nacional e, sobretudo, latino-americana, alguma modalidade de prática emancipatória através (também) da educação, nos fez saltar fronteiras e nos colocou, face a face em diálogo, após as sucessivas independências (sempre relativas) de nossas sociedades nacionais? Provavelmente apenas em algumas situações ora efêmeras, ora mais duradouras, de movimentos emancipatórios de cunho socialista e/ou anarquista (5).

No entanto, até onde meus estudos e a minha memória alcançam, reconheço que apenas com o advento dos novos *movimentos sociais rurais*, da *educação popular*, da *teologia da libertação*, da *pesquisa participante,* do *teatro do oprimido,* e de outras práticas emancipatório-populares, é que alguns acontecimentos a meu ver de extrema importância ocorrem entre o começo dos anos sessenta e a maturidade dos setenta.

Assim, lembro que a educação popular nascente entre nós, em boa medida silencia uma exclusiva leitura vinda do Norte, e, em pouco tempo, gera entre nós-mesmos os seus autores-atores, um crescente e vigoroso repertório de teorias, de propostas e programas de ação e de práticas emancipatórias. Por uma primeira vez somos convocados a saltar nossas fronteiras próximas. Somos desafiados a abrir a porta estreita de "nossos autores nacionais", e estabelecer um aberto diálogo transnacional com pessoas de outros países, de outras formações, de outras escolas de pensamento aqui na América Latina.

A bibliografia de nossos estudos, a menos que seja referida a algum tema restritamente "nacional" (como "a luta pela escola pública na Argentina durante a ditadura militar") não pode deixar de buscar referentes entre educadores de vários de nossos países e de diferentes momentos do acontecer da educação popular, das ações sociais emancipatórias e dos movimentos sociais populares.

Imagino que de forma tão ampla e dialógica, apenas a literatura – e mesmo assim em termos e em longo prazo – terá produzido entre nós uma tão alargada abertura dialógica



Livro2.indd 287 30/05/18 10:19

latino-americana tão extra-fronteiras. Depois de Paulo Freire – ele mesmo um homem que sem se desnacionalizar (e "des-nordestinizar", em seu caso específico) depressa se reconheceu como um educador de vocação popularmente universalista – a educação popular dialoga entre nós a partir e desde um não-lugar. Era através de nós mesmos que íamos "aos outros", os de mais longe e do outro lado do Oceano Atlântico e do Equador. Descolonizados geopoliticamente, cedo aprendemos a nos descolonizar continentalmente.

Mesmo em tempos de Paulo Freire retornado de seu longo exílio e ativamente presente entre nós, inclusive agora como professor de universidades paulistas, de modo algum o Brasil se constitui como uma "pequena Meca" da educação popular. Entre nós nenhum país tornou-se central. Nenhuma universidade latino-americana, ou outro qualquer "centro de estudos" foi ou segue sendo hegemônico. Nenhum de nós, dos "mais antigos" aos "mais jovens", foi ou é "referência notável". A metáfora dos "círculos de cultura" dos anos sessenta torna-se a realidade metonímica de todos os anos e eras seguintes.

Descobrimos um "entre-nós" inesperado e surpreendentemente fecundo partir de uma descentralidade tão visível que resulta improcedente buscar na América Latina um qualquer lugar-nacional em que ela possa ser hoje "mais central". Surgida a pouco mais de cinquenta anos no Nordeste do Brasil, ela existe hoje em dia entre nós exatamente... em qualquer lugar. Eis uma criativa experiência inovadora "sem Meca" e "sem Roma". Ao contrário de outras inovações pedagógicas que a partir de um lugar de origem preservam nele sempre a sua marca, a educação popular, justamente por ser "popular", precisou fazer-se assumidamente "apátrida".

E assim aconteceu e segue acontecendo com as outras instaurações insurgentes de origem latino-americana, ou também na América Latina, como a teologia da libertação, a investigação-ação-participativa, o teatro do oprimido, os movimentos sociais camponeses, as frentes étnico-culturais de luta emancipatória.

Para recordar apenas algumas pessoas de nossos "tempos pioneiros", lembro que ao longo de vários anos as pessoas mais presentes em nossas interativas leituras e diálogos eram Pablo Latapi, Felix Cadena, Oscar Jara, Beatriz Bebiano Costa, Moacir Gadotti, Osmar Fávero, Carlos Alberto Torres, Sergio Martinic, Jorge Osório, João Bosco Pinto, Paulo Rosas, Orlando Fals Borda, Maria Tereza Sirvent, Pancho Vio Grossi, Sylvia Schmelkes, Adriana Puigrós, Ricardo Cetrullo, Isabel Hernandez, Rosa Maria Torres, Baldoino Andreola, Marcela Gajardo, Marco Raúl Mejía, Alfonso Torres Carrilo, Eduardo Galeano, Augusto Boal (e seu teatro do Oprimido) e, claro... Paulo Freire. E eram tempos em que em nós nos líamos ouvindo músicas de Carlos Lira, Geraldo Vandré, Victor Jara, Chico Buarque, Milton Nascimento, Daniel Vigiletti, Anibal Ponce, Victor Jara, Violeta Parra, Pablo Milanez e até Joan Baez.

Insisto em que em termos de história e de pedagogia militante, este fato não é nem marginal e nem folclórico. Ele me parece essencial, e custa crer que em suas acadêmicas miopias uma "história oficial da educação na América Latina", possa atravessar os anos, dos sessenta aos dias de hoje, sem se dar conta da importância cultural e transcultural deste acontecimento.

### 3. Da cultura popular à educação popular – uma primeira interação

Primeiro foi a *cultura popular.* E este foi o primeiro campo interativo de inovações emancipadoras de que a *educação popular* participa.

Lembro que já os primeiros "anos sessenta" instauram dentro e fora da universidade uma ampla e nunca unitária crítica de teor ideológico dirigida à educação então escolarmente exercida, o perfil que se começa a delinear é o de uma também ampla, difusa - e, não raro, confusa - proposta nacional de uma *cultura popular.* Vivi pessoalmente este tempo. Éramos então estudantes secundaristas e, sobretudo, universitários, e junto com educadores acadêmicos e não-acadêmicos vimos juntarem-se mulheres e homens de vários campos das artes, entre o "teatro do oprimido" de Augusto Boal, o "Cinema Novo", a literatura e a música de protesto. E ainda militantes políticos e a outros intelectuais vindos de diferentes



Livro2.indd 288 30/05/18 10:19

vertentes confessionais, e ideológicas e políticas, congregados em nome da vocação de participarem de uma verdadeira mobilização em prol da crítica das condições sociais de produção cultural em vigência. A chamada "crítica social da cultura".

Buscávamos atuar em favor da criação de experiências imediatas em nome de uma "outra cultura", pronunciada ora no singular, ora no plural. É nela e através dela que o "popular" virá a se constituir como a palavra-chave e bastante anterior a que esta outra expressão que hoje a suplanta: "educação popular", houvesse surgido entre nós. Lembro que quando Paulo Freire organiza com a sua "equipe nordestina", um primeiro encontro sobre tais temas, ele é o *Primeiro Congresso Brasileiro de Movimentos de Cultura Popular* (Recife, 1962).

Recordo fatos e feitos hoje quase esquecidos. Pensávamos então uma via de mão-dupla. Tratava-se de um repensar a "questão da cultura" desde um ponto de vista assumidamente político e, entre alguns de nós, desde uma marcada posição "de classe". Em uma direção, tratava-se de "ir às fontes populares", no campo ou na cidade, em busca não apenas de uma cultura popular como "folclore", mas da descoberta do que, em dimensões mais abrangentes e profundas, desvelar dimensões do "vivido e pensado" do povo.

Na outra direção partir do "saber do povo" em direção à criação cultural de um "saber de classe". Um novo saber traduzido como as diferentes manifestações de uma nova e inovadora *cultura popular* a ser passo a passo criada em territórios de sentidos e de encontros entre intelectuais "engajados" e homens e mulheres trabalhadoras. Trabalhadores a quem um envolvimento com uma ação de *Cultura Popular* (então escrita com iniciais maiúsculas) buscava gerar, entre o individual e o coletivo, sujeitos conscientes de si-mesmos, dos determinantes de sua condição de dominados e das alternativas políticas de sua própria libertação. Nos lançávamos na complexa tarefa de pensar a cultura como política e o político como a ação através da qual um povo "consciente e esclarecido" ascende à posição de agente de frente de sua própria emancipação.

Se algo era comum, poderia ser sumariado assim. Tanto a cultura de um povo quanto a consciência de um homem não são apenas vagos produtos de uma época da história. Eles representam construções pessoais, interativas e sociais de símbolos e de significados. Construções culturais de modos de ser, de viver e de pensar edificadas entre os erros e os acertos postos pelos limites de formação social. Saberes construídos de acordo com os termos impostos por agentes de um poder colonizador de classe que definem graus e modos de sentido e legitimidade de e entre cultura, de acordo com o teor de seus interesses e do alcance de seus poderes.

Ora, sendo uma construção social realizada *na* e *como* momentos da história humana, a cultura de um povo tornava-se "alienada" porque refletia formas de representar a realidade e a si-mesmo no interior de uma condição social "dominada". A um domínio hegemônico e colonizador inevitável em uma sociedade classista deveria opor-se um trabalho *popular* através da *cultura.* Uma prática cultural "libertadora" deveria envolver uma ação igualmente cultural destinada à reelaboração dos elementos ideológicos da *cultura do povo*. Uma ação cultural vocacionada à reconstrução dos termos e dos sentidos de uma tal cultura, tal como pensada e vivida pelo povo. Pensávamos então uma dimensão cultural sobreposta ao trabalho político, na mesma medida em que pensávamos uma dimensão política no trabalho pedagógico. Claro, e para fechar o círculo, uma dimensão pedagógica em todo o trabalho cultural.

E o "círculo" ao redor do qual em um janeiro em Angicos uma primeira turma de alfabetizandos se reuniu para aprender "a ler palavras e o mundo" não era "de alfabetização" e nem de "educação". Ele era um "círculo de cultura".

Pois dentro de uma ampla prática de *cultura popular* seria possível fertilizar processos interativos através dos quais atos e gestos de teor pedagógico transformariam consciências de pessoas e de grupos humanos. De toda uma múltipla e diferenciada "classe social". Pessoas e grupos humanos a partir de então tornados capazes de reelaborarem ideologicamente a sua própria cultura. Daí: "educação como prática da liberdade"; daí: "ação



Livro2.indd 289 30/05/18 10:19

cultural para a liberdade". *Educação libertadora* era um entre outros termos de experiências do tempo, como embriões do que apenas anos mais tarde começou a ser chamado de novo de *educação popular*. Este trabalho era a iniciativa dos *centros populares de cultura* e dos *movimentos de cultura popular* (FÁVERO, 1983).

Os fundamentos ideológicos, os percursos pedagógicos e os objetivos imediatos e em longo prazo dos "trabalhos de cultura popular na educação" nunca foram plenamente uniformes. Acreditávamos haver realizado em conjunto uma "virada de mesa" bastante radical. Ela poderia ser traduzida através de uma descoberta inovadora do sentido político do trabalho pedagógico. A critica feita à educação era a de que ela nunca fora neutra e, menos ainda o era na sociedade industrial e no modo de produção capitalista. De um modo ou de outro ela servia a interesses de classe em um duplo sentido. Na seleção social de seus incluídos e excluídos e, entre os primeiros, na trajetória desigual de carreiras de estudo e de destinos de estudantes. Na escolha motivada dos conteúdos dos ensinos. Nada se aprende que não provenha de uma visão de mundo e não conduza a uma ideologia política (tanto mais de efeito político quanto mais negadora do que há de "político" nela), a uma ética de vida, a uma visão de destino (6).

A proposta consequente com esta "visão das coisas" era a de que um projeto "libertador" de consciências e de culturas, de pessoas e de sociedades, deveria inverter o sentido político inerente a toda a teoria e a toda a prática pedagógica. Que a educação se abra a todos, a começar pela inclusão dos até então sistematicamente deixados ao longo de suas margens. Que ela seja pensada, proposta e praticada a partir da condição das classes subalternas e de uma visão de mundo das classes populares. Que antes de ser uma "fala a" ela seja uma "escuta de", aberta e atenta a ouvir as culturas às quais se dirige. A aprender delas e com elas, e a tomar os seus símbolos e os sentidos originais como uma fonte prioritária dos conteúdos dos diálogos pedagógicos. Diálogos de que o *círculo de cultura* foi sempre a melhor metáfora, e que deveriam ser o fundamento e a finalidade da prática – e não apenas um método de trabalho - de uma nova atitude entre educadores populares. Que ela seja dirigida a participar de transformações efetivas, primeiro no nível das consciências individuais e de culturas coletivas. Depois e por extensão, na esfera das regiões entrelaçadas e no todo das estruturas sociais regidas por princípios, valores e motivos capitalistas.

Os termos e os modos destas transformações sequentes e interligadas, variavam muito no tempo e entre os cenários ideológicos das intenções e das práticas de *cultura popular.* De modo geral, eles iam de uma proposta de inclusões progressivas de pessoas e de grupos populares nos processos decisórios dos destinos culturais, sociais e propriamente políticos do País, até ao o limite dos projetos de compromisso direto entre o trabalho cultural através da educação e uma revolução popular, armada e radical.

Em síntese, O que as ideias e as práticas dos *movimentos de cultura popular* buscaram (em tão pouco tempo!) estabelecer, e nos deixaram como herança, em tempos em que falamos tanto sobre, e praticamos tão pouco a "transdisciplinaridade", podem ser resumidas da seguinte maneira: 1º. *Elas se voltam à busca de uma interação diferenciada entre diversos campos de pensamento, criação e ação social através das ciências, da educação e das artes*; 2º. *Elas almejam uma convergência de/entre domínios sociais de e entre culturas*; 3º. *Elas colocam a cultura e a política no centro do acontecer da educação*.

Eis o caminho através do qual métodos e técnicas utilizados originalmente como alternativas de terapia e de dinâmica de grupos "centrados no cliente", isto é, na individualidade de cada participante, passam a ser repensados e re-praticados como estratégias exercidas através de diálogos centrados em ideias e propostas das pessoas-participantes. Participantes agora não em busca de uma "cura pessoal", mas da transformação do mundo social de vidas coletivas e cotidianas. Pois não se tratava então de criar cenários de soluções pessoais para conflitos sociais, mas de gerar buscas solidárias de soluções sociais para problemas pessoais.

E o que veio a ser a *educação popular* surge como prefácio do acontecer da inversão de uma "educação para o povo" em direção a uma "educação que o povo cria", quando ele começa



Livro2.indd 290 30/05/18 10:19

a transitar de sujeito econômico a sujeito político. E quando ele aprende a se reapropriar de um modelo colonizador de educação para reescrevê-lo como a progressiva educação do seu projeto histórico. Não esquecer que "sujeito político" possui em Paulo Freire, a conotação do agente consciente-e-crítico e, portanto, a pessoa criativamente ativa e corresponsável e participante da gestão e da transformação de sua *polis,* o seu lugar d vida e destino.

Aquele foi um período fecundo, desbravador e difuso de uma intensa militância política através da cultura, e cultural através da educação.

Ele primeiro introduziu e, depois, difundiu e exportou para fora das fronteiras do Brasil e da América Latina um múltiplo projeto pedagógico de uma *educação liberadora, libertadora* e, mais adiante*, popular.* Um horizonte de ações culturais através da educação visivelmente contraposto a outros, dados e tidos como "oficiais", como "tradicionais", como "bancários" (termo recriado por Paulo Freire), ou como "dominantes". Talvez nunca como então a educação terá recebido tantos adjetivos qualificadores.

**4. Do teatro à teologia, da ciência à pedagogia – uma segunda interação**

Entre as décadas dos anos 60 e 80 a Educação Popular ganha o seu nome, estende-se por toda a América Latina, dialoga com a África, recria algo do que se pratica como educação no "Primeiro Mundo", e vincula-se a diferentes movimentos sociais de vocação popular. Não virá sozinha e solitária não irá se espalhar pelo Continente. Uma segunda e ainda mais ampla e fecunda interação entre imaginários, teorias, projetos e práticas inovadoras, insurgente e emancipadoras.

Como os nossos livros e artigos, e os nossos encontros e simpósios são quase sempre exclusivos e especializados, repetimos com frequência entre nós o mesmo que criticamos como um vício do mundo acadêmico. Separamos cada pá do cata-vento que nos une e separa, para pensar apenas o que ela é, o que se passa nela e através dela, como ela deveria ser, sobretudo no que toca as suas possíveis e desejadas inserções com práticas, comunidades e movimentos populares.

Lembrei linhas acima que quando surgiu entre nós o que mais tarde iríamos assinar como *educação popular,* o que nos unia e atribuía sentido ao que pretendíamos realizar almejava ser o que antes nos separava: uma multi-ação diferenciada e interativa que partia de pensar a *educação* como *cultura* e a *cultura* como *política.* Ou seja, o gesto cultural e o ato político do pensar o saber que se pensa como um poder que transforma quem aprende a pensar, e quem age para mudar a sua condição de vida e a vida da sociedade em que vive.

Este é o momento de lembrar que a *educação popular* surgiu entre nós na América Latina durante os anos sessenta a oitenta ora junto com, ora antecedendo outras inovações coletivas, descolonizadoras e insurgentemente emancipadoras. Elas foram criações latino-americanas - ainda que possam haver sido também praticadas antes ou depois como versões europeias e norte-americanas. Em todas elas uma vocação arrojada e essencial estará presente. Mesmo quando criadas por pessoas e coletivos que vão de professoras de escola a padres e pastores, e de artistas a doutores, todas e todos os seus pluri-praticantes encontram no povo e no popular o seu substantivo de origem e o seu adjetivo de destino.

E isto aconteceu porque em anos e décadas próximos e sequentes a América Latina criou ou reinventou movimentos sociais que descobriam no popular a sua vocação; a educação popular; a arte engajada como cultura popular de mão dupla; o teatro do oprimido; a teologia da libertação e as suas variantes (politica da libertação e psicologia da libertação). E criou ou reinventou transgressivas releituras latino-americanas que vão dos evangelhos à teoria marxista, e da dinâmica de grupos à pesquisa acadêmica-aplicada, que nós soubemos transformar em investigação-ação-participativa e, em anos mais recentes, em pesquisa militante, a partir de Orlando Fals-Borda.

Devo adiante recordar outro fato fundador: tanto a educação popular quanto a investigação-ação-participativa surgem e se constituem elas próprias como "movimentos de movimentos". Se quase nunca as universidades do Continente as integraram em sua



Livro2.indd 291 30/05/18 10:19

regularidade curricular é exatamente porque tanto elas quanto outras inovações insurgentes latino-americanas não foram geradas e nem se desenvolveram como uma instituição, mas sempre como um movimento. A mesma coisa haverá de acontecer na relação entre a "instituição Igreja Católica" e o movimento transgressivo e emancipador chamado "teologia da libertação". Alguns teólogos e sacerdotes pensadores e praticantes dela foram punidos pelas autoridades eclesiásticas antes de o serem pelas militares.

Como espero narrar em um tópico adiante, essas e outras inovações insurgentes e latino-americanas geraram desde os seus primeiros dias um fecundo diálogo nosso e entre nós. Paulo Freire deve ser uma vez lembrado como um autor de ideias mescla o pensamento da América Latina com o da África e com os da Europa e dos EUA. Sendo também nisto um pioneiro, ele fazia Antônio Gramsci dialogar com Ernani Maria Fiori, com Franz Fanon, com Martin Buber e com Samora Machel. Uma leitura atenta às notas de rodapé e da bibliografia de *Pedagogia do Oprimido* poderá ser bem um claro espelho do que lembro aqui.

Recordo tempos em que nós, "militantes cristãos de esquerda", líamos Teilhard de Chardin, Emmanuel Mounier, o Evangelho de João, junto com *Sobre a contradição*, de Mao Tse Tung, as *Cartas da Prisão,* de Antônio Gramsci e mais *El Canto General,* de Pablo Neruda, ouvindo música de Victor Jara, Geraldo Vandré e de Daniel Viglietti.

Quando, entre o passado e o presente, estendemos o olhar e buscamos compreender o que aconteceu e o que segue acontecendo entre nós e através de nós, descobrimos que experiências pedagógico-políticas como a educação popular somente foram possíveis porque ela não emergiu sozinha e não foi praticada isoladamente. Ela, como as outras, foi e segue sendo uma pá de um cata-vento que quando se move unifica em um só cor e movimento o que antes, imóvel, existia. Algo que criamos e que nos uniu porque descobrimos que apenas fazendo interagir como pensamento, proposta e ação o que a própria academia separava, poderíamos criar algo tão interativa e inovadoramente diferenciado em suas ações e tão unificado gente a um mesmo horizonte. E isso aconteceu anos antes de palavras como "transdisciplinaridade" e "multiculturalismo" subirem os degraus de nossas faculdades, e se instalarem nos livros que nossos estudantes liam.

Eis o caminho ao longo do qual a educação que buscamos partilhar redescobriu o círculo de cultura, também a dança e a poesia, a filosofia e a teologia, a ciência e a política, o saber dos camponeses e o dos estudantes, como interativas trilhas e horizontes de uma ação emancipadora que para poder ser o que pretende ser, precisa aproximar o distante e fazer interagir o antes separado (7). Eis porque o diálogo será a palavra do começo, do meio e do final de tudo o que pensou e escreveu Paulo Freire.

**5. Ouvir o outro - a vocação do diálogo**

Desde quando começou a ser uma "educação como prática da liberdade" e uma "pedagogia do oprimido", a educação popular encontrou no permanente exercício da reciprocidade de saberes, e em sua realização como e através do diálogo, bem mais do que um mero método de didática, ou uma estratégia de ação pedagógica.

Antes mesmo que a antropologia entre nós torna-se conhecido relativismo cultural, já entre educadores dos anos sessenta nós defrontávamos com as inevitáveis e difíceis consequências de uma postura que encontrou na conhecida sentença: "ninguém educa a ninguém, mas ninguém se educa sozinho" a sua mais inicial e mais acabada versão.

Partíamos então do princípio de que qualquer pessoa individual, assim como qualquer cultura coletiva são fontes e realizações originais e irredutíveis de seus próprios símbolos, sentimentos, saberes, sentidos, significados e sociabilidades. São modos de estar no mundo e "sentipensar" - preciosa palavra criada por Orlando Fals-Borda - sobre ele a serem vividos e compartidos como repertórios diferentes, mas não desiguais.

Não apenas a educação popular, mas em boa medida a partir dela, toda a prática de vocação popular envolveu relações horizontalizadas, ativas e dialógicas entre os seus participantes. As comunidades eclesiais de base de grupos e movimentos da Igreja



Livro2.indd 292 30/05/18 10:19

Católica associados à teologia da libertação trouxeram para os seus encontros o *círculo de cultura*. Lembro homilias de então, quando no meio da missa o sacerdote renunciava a uma prédica de tradição milenar, e incentivava os participantes a dialogarem entre eles, tão em um círculo quanto possível, sobre o que ouviram da leitura do evangelho. Do teatro do oprimido a espetáculos de música e outras artes de protesto, uma "participação de todos" marcava os novos tempos. Assim quando surgiu, a pesquisa participante fez foi trazer para o campo da investigação social práticas de partilha e construção coletiva do saber vindas de experiências anteriores.

Tal como em outros campos, a prática circular do diálogo foi gerada desde uma sequência interativa de experiências e tradições: a dinâmica de grupos originada sobretudo da psicologia norte-americana; o "ensino centrado no aluno", de Carl Rogers; práticas indígenas e camponesas tradicionais de trabalho e de convivência compartida (e por muito tempo não lembradas); costumes ancestrais de grupos religiosos populares. Não esqueçamos que Paulo Freire conviveu com um embrião de experiências dialógicas e "circulares" bem mais no SESI do que na universidade. De igual maneira, o Movimento de Educação de Base, possivelmente o movimento de cultura popular mais estendido pelo Brasil e o de mais longa (e sofrida) duração, incorporou desde a psicologia práticas de ações grupais igualitárias em praticamente todas as suas reuniões, curso, treinamentos e práticas de alfabetização.

Eu mesmo participei ativamente de vivências coletivas, ativas e dialógicas desde 1961, na Juventude Universitária Católica. Elas me acompanham até hoje. E eu me lembro de encontros entre "agentes de pastoral" e lavradores de Goiás em que eles, os camponeses, nos interrompiam em alguma explanação sobre "realidade brasileira", para ali mesmo e de improviso, pensarem juntos e praticarem um "draminha". Entre homens e mulheres de repente transformados em atores, viviam como um drama real o que nós teorizávamos. Eis o sociodrama de Jacob Moreno recriado, sem que ninguém o conhecesse de livros, no mundo rural de Goiás.

Como uma assumida outra postura diante da pessoa de um Outro, o diálogo proposto no alvorecer da educação popular e seguindo as trilhas abertas por Paulo Freire, implicava algo além de uma estratégia exigida por uma didática interativa, a serviço de uma pedagogia ativa, horizontal, igualitária e emancipadora. Insisto nesta lembrança pelo fato de que essa vocação fundadora da educação libertadora conduzida por uma pedagogia do oprimido com frequência é reduzida a metodologia de trabalho no "chão da escola".

Em *Pedagogia do Oprimido* um dos pensadores lidos por Paulo Freire é Martin Buber. Este educador, autor também de um livro sobre a educação e um outro a respeito dos "socialismos utópicos", torna radical a essência dos relacionamentos entre os seres humanos. Diante de um "Tu" (que ele escreve com maiúsculas) a única vocação de relacionamento de um "Eu" diante dele, é a do *encontro.* O *diálogo.* Seu oposto não é o conflito, mas experiência. Quando eu "experiencio" o outro, mesmo que com a melhor das intenções eu o alieno (palavra cotidiano em Paulo Freire) de seu direito diante de mim a ser e a se apresentar como uma pessoa – um "Eu" tornado pessoalmente um "Tu" diante de mim – e o reduzo à objetividade de um "Isso". O Outro torna-se então a minha experiência e, como tal, um sujeito reduzido à condição de um "objeto para". Em direção oposta, quando o intenciono em-si-mesmo, e com ele dialogo sem o reduzir a uma qualquer dimensão de um "meu proveito", o que vivo é a minha experiência diante dele.

Em seu ponto limite, o diálogo é na educação popular o princípio, o meio e a finalidade de todo o acontecer de uma ação coletiva realizada através do exercício recíproco do ensinar-e-aprender. A partir de sujeitos em uma interação igualitária-e-diferenciada vivemos não apenas relacionamentos destinados a ensinar-e-aprender mutuamente, mas experimentamos a ventura de criarmos juntos os saberes de que, cada um desde sua posição no diálogo... aprende. Vivemos uma experiência – sempre incompleta e imperfeita em sua prática - que aspira criar solidariamente sentimentos, saberes e significados. Uma desafiadora que almeja reconhecer no saber que reciprocamente se aprende-e-ensina o fundamento de um desejado poder que liberte a pessoa que aprende a saber – situada nos



Livro2.indd 293 30/05/18 10:19

"dois lados" da relação - assim como a coletividade aprendente em que ela se insere. E algo que mutuamente ensina a se saber o que se sabe, a pensar o que se aprende, e a agir a partir do que aprendeu a saber. A com-saber para transformar-se e para transformar.

Entre praticantes diferenciados da educação popular a questão da prática radical do diálogo nunca foi a unânime. É justo lembrar que educadores vindos de uma tradição marxista – entre as suas variantes sempre presentes – percebiam com alguma desconfiança uma pedagogia centrada em uma busca igualitária de uma construção coletiva do saber. Entre alguns educadores comunistas o suposto pedagógico era o de que uma ciência de esclarecimento a respeito da vida social estava já estabelecida. E, mais ainda, mesmo quando pedagogicamente uma ação de ensino junto ao povo pudesse e devesse ser tão horizontal e igualitária quanto possível, partia-se de que havia um educador do povo: o Partido. E o educador popular seria então aquele que em nome de um educador coletivo, e a partir de uma ciência estabelecida, deveria esclarecer-conscientizar o povo.

Paulo Freire e outros educadores de vocação humanista tiveram sempre dificuldades com uma tal postura pedagógica de teor político. Os de origem cristã, mas ainda. Participo desta vertente. Penso ainda hoje que qualquer compreensão que deixe de lado essas evidências e questões, perde de vista algo essencial na compreensão do que a educação popular foi em suas origens e segue sendo até hoje. Por outro lado, reconheço que a radicalidade de uma pedagogia centrada no primado do diálogo entre pessoas, coletivos, culturas e classes sociais, na construção de cada momento e do todo do acontecer da educação, foi e segue sendo desde os anos pioneiros até o momento presente, ao mesmo tempo a energia pedagógica e também a assumida a debilidade política da educação popular.

**6. Da pedagogia do oprimido à da esperança, da educação libertadora à popular - uma terceira interação**

Penso que este é o momento oportuno para recordar aqui um fato fundador e hoje quase esquecido. Desde o ano de 1960 Paulo Freire e sua equipe pioneira, então reunida no *Serviço de Extensão Cultural* da Universidade do Recife, geram a proposta não apenas de um "método de alfabetização", mas a de todo um *Sistema Paulo Freire de Educação.* O valor histórico deste fato é relevante o bastante para que ele mereça ser em partes transcrito aqui, tal como foi pensado e posto por escrito nos primeiros "anos sessenta".

Em uma primeira passagem de uma série de quatro escritos da equipe pioneira, formada por Paulo Freire, Aurenice Cardoso, Jomard Muniz de Brito e Jarbas Maciel, é ainda a *cultura* o conceito de referência (8). Em seu artigo pioneiro Paulo Freire escreve uma definição de cultura que em trabalhos sequentes será retomada e desenvolvida: "observe-se ainda, a partir destas relações do homem com a realidade e nela criando, recriando, decidindo, que ele vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade externa. Vai acrescentando a ela algo de que é mesmo o fazedor. Vai temporalizando espaços geográficos. Faz cultura" (Paulo Freire. *Apud* FÁVERO, 1983: 102).

É como praticantes de uma primeira *educação de adultos* que Paulo e seus companheiros nordestinos relacionam-se com a cultura, através de uma prática de "extensão comunitária" vivida no interior de uma universidade pública. Por este tempo, Pierre Furter, um educador suíço então emissário da UNESCO no Brasil, trabalhou próximo à equipe pioneira de Paulo Freire. Foram os tempos em que a UNESCO buscava formatar e difundir a ideia de uma *educação permanente.*

Chamo a atenção para o momento em que talvez por uma primeira vez a proposta formal e internacionalmente oficial de *educação de adultos* aparecerá com os nomes de *educação e cultura popular,* quando a palavra "popular" qualifica mais a "cultura" do que a "educação".

Entre os documentos pioneiros da equipe do SEC da Universidade do Recife, cabe ao artigo de Jarbas Maciel anunciar por uma primeira vez a proposta do *Sistema Paulo Freire de Educação.* Ele seria um sistema gerado como projeto de extensão comunitária, e deveria desaguar na criação de uma nova universidade popular. Vejamos como.



Livro2.indd 294 30/05/18 10:19

> *Foi esse, portanto - e ainda está sendo - o ponto de partida do SEC, ao lado de seu esforço em levar a Universidade a agir junto ao povo através de seus Cursos de Extensão de nível secundário, médio e superior, de suas palestras e publicações e, por fim, de sua "Rádio Universidade". Todavia o SEC não poderia fazer do Método de Alfabetização de Adultos do Prof. Paulo Freire sua única e exclusiva área de interesses e de trabalho. A alfabetização deveria ser - e é - um elo de uma cadeia extensa de etapas, não mais de um método para alfabetizar, mas de um sistema de educação integral e fundamental. Vimos surgir, assim, ao lado do Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, o Sistema Paulo Freire de Educação, cujas sucessivas etapas - com exceção da atual etapa de alfabetização de adultos, começam já agora a ser formuladas e, alguns delas, aplicadas experimentalmente, desembocando com toda tranquilidade numa autêntica e coerente Universidade Popular (9).*

*No seu todo o Sistema Paulo Freire de Educação* deveria ser realizado através de seis "etapas" que transcrevo aqui desde o texto original (*Apud* FÁVERO, 1983: 131.

> *Primeira etapa - alfabetização infantil.*
> *Segunda etapa - alfabetização de adultos (em atividade no SEC, por ocasião da escrita dos textos da equipe pioneira).*
> *Terceira etapa - ciclo primário rápido (também com suas atividades iniciadas pelo SEC, em uma experiência na Paraíba, conduzida pelo CEPLAR.*
> *A quarta etapa do Sistema, juntamente com a anterior, marca o início da experiência de universidade popular propriamente dita, entre nós. Será a extensão cultural, em níveis popular, secundário, pré-universitário e universitário. Esta é a fase de trabalho atual do SEC, mas atingindo clientelas de áreas urbanas recifenses, de nível secundário em diante.*
> *A quinta etapa do Sistema - já esboçada com suficiente profundidade para permitir a presente extrapolação - desembocará tranquila e coerentemente no Instituto de Ciências do Homem, da Universidade do Recife, com o qual o SEC trabalhará em íntima colaboração.*
> *Sexta etapa - a criação de um Centro de Estudos Internacionais (CEI), da Universidade do Recife. Este órgão havia já sido criado e previa uma "intensa transação com os países subdesenvolvidos num esforço de integração do chamado Terceiro Mundo".*

Entre uma interação de ações diversas e convergentes que em seu conjunto pretendiam realizar a *cultura popular* dos anos sessenta, estejamos atentos a que também as primeiras ações conduzidas por Paulo Freire, e que hoje tendem a ser relembradas como algo entre a alfabetização de adultos e o que veio a ser adiante a educação popular, na verdade foi os seus começos pensado como uma também ousada interação entre diferentes práticas. E se no projeto pioneiro elas começavam com a alfabetização de crianças e de adultos, estendiam-se até uma universidade popular e até centros de estudos populares dela desdobrados. Assim o que veio a ser a educação popular começou a ser pensada.

Associada à prática cultural e pedagógica do diálogo, uma outra assinatura da educação popular desde as suas origens remotas até os dias de hoje, de algum modo traça uma fronteira entre ela e outras vertentes de educações com uma assumida vocação classista, transformadora e revolucionária. Ela se configura como uma "educação em movimento" associada a, e a serviço de movimentos populares.

Assim sendo, ela não deve ser subordinada a uma esfera única de poder, a um partido político ou a uma agremiação exclusiva de teoria-e-prática política através da cultura, e uma ação cultural através da educação. Mesmo em tempos em que um vanguardismo de classe tendeu a associá-la a uma frente quase única de ação político-pedagógica, a educação popular resistiu sempre a ser apropriada por imaginários, ideologias e



Livro2.indd 295 30/05/18 10:19

fontes políticas exclusivas de resistência e de luta emancipatória. Veremos no tópico seguinte que, com mais motivos, hoje em dia a educação popular abre-se a diferentes categorias de atores sociais insurgentes, desde quando voltados a um mesmo horizonte de emancipação humanizadora.

Em um plano mais amplo a educação popular lembremos que desde a sua origem evitou ser o "projeto oficial de um poder de estado". Isto ainda que Paulo Freire em alguns momentos tenha sido levado a tal aproximação, sobretudo em suas relações com governos recém-estabelecidos em antigas colônias portuguesas na África. Se pudermos representar sob a forma de um triângulo as formações sociais em que vivemos, considerando um de seus lados como o do poder de estado; um outro como o do mundo empresarial dos negócios do sistema capitalista; e sendo a sua base a sociedade civil, deveremos situar a educação popular na exata superfície desta base. Não servindo a um poder de estado e não devendo ser a ele subordinada, com mais motivos em hipótese alguma ela sequer se aproxima de qualquer projeto de vocação neoliberal destinado a submeter a educação aos seus poderes e proveitos. Desde a sua origem até o momento presente a educação popular em nada se aproxima ou submete a intenções de tornar privativo, doméstico e reprodutor, o que deve ser coletivo, insurgente e transformador.

Assim, em uma primeira dimensão mais aberta, o seu lugar social deve ser o da sociedade civil onde, em sua mais ampla figura estamos nós. Aqueles a quem muitos anos atrás Jean-Jacques Rousseau denominava, ainda em um tempo em que os reis reinavam, de "o povo soberano". Em um círculo melhor definido a educação popular é, dirige-se e serve aos sujeitos individuais e coletivos dos "povos do povo". Na mesma medida em que ela se realiza como um *movimento,* por oposição à educação pública oficial que se constrói como uma *instituição* o seu lugar social está entre os diferentes movimentos populares.

Concebíamos então que o educador popular está situado no interior do próprio movimento social popular. E se assim é, o trabalho do intelectual-educador torna-o um acompanhante assessor das iniciativas e dos trabalhos das "frentes de lutas populares" (10).

**7. Outros tempos, outros desafios, outros atores – uma quarta interação**

São agora enfim outros os tempos. São ainda os mesmos e são também novos os desafios e os dilemas. E semelhante, mas e diverso também é o poder hegemônico e sutilmente colonizador do capitalismo em sua fase atual, sobretudo através do modo como ele opera nos e sobre os "quintais do mundo". Nas últimas quatro décadas educadores populares tiveram que reaprender com o que estarei chamando aqui de uma "terceira era de interações e integrações" de frentes populares emancipadoras através de seus movimentos sociais.

A consciência de que o momento-mundo neocapitalista é também e desde as suas origens também patriarcal, fez emergirem na América Latina diferentes modalidades de frentes feministas associadas às causas populares. A evidência de que de forma desigual os poderes e ações do sistema hegemonizam as sociedades e oprimem o seu povo, na mesma medida em que seguem agindo através de estratégias colonizadoras sobre "os povos do povo", fez reemergirem movimentos francamente descolonizadores entre diversas vocações, envolvendo desde as comunidades quilombolas no Brasil até as frentes de povos andinos e, mais ao norte, ao ousado projeto zapatista, no México. Bem próximos a eles, surgem diversos movimentos originados de comunidades patrimoniais em todo o continente, ou de novas frentes de luta por conquista justa de "terra camponesa" ou de "território indígena".

Da floresta para o campo e do campo para a cidade (pois também nela inúmeros movimentos sociais dos "sem-teto" estão ativos) diferentes atores sociais apagados, desconhecidos, mal conhecidos, demonizados ou folclorizados, agora entram em cena e sem máscaras "mostram a sua cara". Camponeses, caiçaras, seringueiros, castanheiros e outros "povos da floresta", povoadores de quilombos, de terras-de-santo, de faxinais, de



Livro2.indd 296 30/05/18 10:19

fundos de pasto, ao lado dos inúmeros povos e das tribos indígenas das etnias do Brasil saem a campo. Saem organizados em frentes de luta, e a partir de suas difíceis, lentas, mas sucessivas conquistas nos ajudam a reinventar o "mapa do Brasil", e a recriar uma nova e real cartografia social.

E, mais além, as ameaças não agora apenas ao mundo humano de nossas sociedades, mas à própria natureza do planeta Terra, de que somos parte e aos poucos nos tornamos os potenciais devastadores e destruidores, levou a educação popular a incorporar uma diversa "causa ecológica" e uma diferenciada "luta ambiental" às questões sociais, de que é um bom exemplo todo um processo de interação entre a educação popular e a educação ambiental. Uma das evidências mais visíveis e marcantes neste processo relativamente recente, está na maneira como assentamentos da Reforma Agrária, sobretudo quando associados ao MST, tornam-se coletivamente unidades produtoras de agricultura orgânica e ativos promotores da agroecologia.

Assim, uma nunca inteira e forçada unificação da educação está presente, de igual maneira, em toda uma ampla gama de experiências de grupos e de movimentos associados a questões como: cidadania, feminismo, direitos humanos, direitos de maiorias e minorias, lutas em favor do meio ambiente, em nome da paz outras tantas alternativas. Trago um exemplo bastante atual. Venho de um "Seminário Nacional – o legado de Paulo Freire, promovido em Caruaru pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Trago comigo um pôster colorido, e nele está escrito: *LGBT – Sem-Terra*. E na parte de baixo a lembrança de Rosa Luxemburgo: "Por um mundo em que sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres".

Em todas as direções nas últimas quatro décadas multiplicaram-se as vocações da educação. E presenciamos hoje aqui também na América Latina a emergência de uma *pedagogia social* de uma origem europeia. De acordo com a forma como traduz a sua pedagogia em uma alternativa de ação também política, podemos acreditar que ela poderá nos ser uma aliada em novos tempos; ou poderá tender a vir a ser uma sutil contraparte diluidora em seus propósitos de ação que entre nós não pode esquecer a sua dupla premissa fundadora: ser ainda popular e ser sempre emancipadora.

Assim cresce entre nós, pessoas praticantes de alguma modalidade de educação popular o reconhecimento de os tempos são outros, e que face a alguns acontecimentos de dimensão internacional, latino-americana e nacional (sobretudo entre os países que atravessaram tempos de governos militares) não apenas conjunturas de ação, mas até mesmo fundamentos e horizontes da educação popular foram e seguem sendo reconceitualizados. Na verdade a expressão utilizada por alguns educadores populares da atualidade é "refundamentação da educação popular". Trago aqui um depoimento de Alfonso Torres Carrillo, da Colômbia. Referindo-se em 2007 a um livro seu de 2000, ele recorda que (TORRES, 2012: 77-78)

> *A refundamentação está associada a múltiplos fatores como o esgotamento dos referentes discursivos a respeito da pluralização de práticas e atores da educação popular, a crise do socialismo histórico e a atração exercida por novas colocações teóricas provenientes das ciências sociais; "desde mediados dos oitenta começamos a sentir uma certa insatisfação a respeito dos discursos que orientavam as nossas experiências, eles nos pareciam limitados para dar conta do que estávamos fazendo; os referentes teóricos com que interpretávamos a realidade, orientávamos os projetos e compreendíamos os sujeitos que os protagonizavam não expressavam tudo o que queríamos dizer ou não correspondia à realidade sobre a qual estávamos atuando.*

Assim e como uma síntese do que escrevo aqui reconheçamos que a partir de Paulo Freire em seus últimos escritos, a educação popular alarga o seu campo de suas teorias e ações, abrindo-se a um diálogo com outras modalidades de ação social - no que recupera em boa medida ima tradição original vinda da "Cultura Popular" dos anos sessenta no



Livro2.indd 297 30/05/18 10:19

Brasil, não esqueçamos. Este trânsito é devido tanto ao que acontece em nossos tempos com a pluralidade de frentes e de movimentos populares-emancipadores, quando através da emergência de novas ideias provenientes das ciências sociais e de ramas humanistas da filosofia e própria pedagogia. E importante não esquecer que a redemocratização relativa de países da América Latina, junto com o empoderamento de movimentos populares forçou a educação popular – sobretudo as suas vertentes mais próximas a tais movimentos e frentes de luta - a se colocarem como instancias de apoio político-pedagógico a ações educativas presentes e ativas nos/dos próprios movimentos populares.

Em uma direção mais político-popular, tanto quanto em uma direção mais sociocultural, uma abertura inevitável em múltiplas direções e em diálogo com diversos antigos e novos atores sociais levou a educação popular relativizar uma exclusiva ou prioritária leitura classista da sociedade, em direção a uma abertura a incorporação de outras categorias de questões, territórios e atores. A própria categoria "povo" passou a receber diversos e não raro divergentes sentidos entre educadores populares. Lembro uma vez mais que este é também o tempo histórico em que sobretudo em países pluri-étnicos e culturais, outros atores culturais, sociais e étnicos se fazem presentes e obrigam a educação popular a uma releitura que vai de práticas a conteúdos pedagógicos.

Permanece aberta e é sempre geradora de amplas (e intermináveis) debates a questão do sentido e do destino originalmente político e mesmo revolucionário da educação popular, frente ao que ela se obriga para manter-se ao mesmo tempo presente, militante e insurgente.

**8. Da cultura ao território**

Havia uma palavra-geradora nos começos do que veio a ser a Educação Popular?

Sim, e vimos que ela não era "educação"; era "cultura". A "ideia de cultura", entre uma filosofia e uma antropologia embrionária que desaguavam em uma pedagogia crítica, dialógica e "libertadora", atravessava todos os imaginários de então. Relembro aqui que a sequência de nossas ações de então eram de algum modo estas: a) tornar uma pedagogia fundada na ideia de cultura uma ação pedagogicamente cultural; b) criar com o povo uma "nova cultura", a partir de mudanças de qualidade na consciência do educando, com um progressivo teor assumidamente político; c) dotar este teor político de um sentido contra-hegemônico orientado a ações transformadoras e emancipatórias.

Mesmo quando a atuação dos primeiros *movimentos de cultura popular* foi em seu tempo dirigida a camponeses e a comunidades rurais, a relação entre a educação popular e uma luta popular pela terra era ainda vaga e francamente idealizada e difusa. Exceções foram as "Ligas Camponesas" da Paraíba e de Pernambuco.

Muitos anos mais tarde, a partir das frentes de lutas pela terra do *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* e de outros movimentos camponeses equivalentes, associados a frentes de luta de povos indígenas e, logo a seguir, das inúmeras comunidades quilombolas, uma outra categoria, antes quase esquecida, sobrepõe-se à ideia-geradora de "cultura". E ela passa aos poucos a consolidar o próprio "chão" de uma emergente modalidade de educação, vinda diretamente dos movimentos camponeses. Sua palavra-chave é: "território".

Entre camponeses, indígenas e quilombolas, um horizonte para além daquilo que dá sentido a uma ação por conquista local e geográfica de terras ou de territórios desafia a desmontagem oficial e capitalista de uma ancestral geopolítica e de uma político-cartografia de uma nação. Trata-se de não apenas conquistar terra expropriada e transformada em latifúndio improdutivo, ou entregue à voragem do agronegócio, assim como territórios ancestrais de índios e de negros cercados por grandes fazendas, quando não por empresas nacionais ou transnacionais de mineração e de exploração da madeira. Trata-se agora de reescrever de dentro para fora e de baixo para cima, toda uma nova cartografia popular, a partir da conquista ampliada de terras camponesas, quilombolas e indígenas.

Ora, o educador de agora, vinculado a algum dos movimentos populares de luta geopolítica e social por territórios de vida e de sentido de vida, vê-se comprometido com



Livro2.indd 298 30/05/18 10:19

uma luta em nome de ações político-pedagógico-cartográficas cuja "escrita" não se traduz apenas em e entre novos textos, mas também no e através de um re-desenho inovador de novos mapas sociais. Não basta re-pensar, re-pronunciar e re-dizer ideologicamente o Brasil, como nos anos pioneiros e depois deles. É preciso re-mapear geopoliticamente o País... e o Continente.

"Território", "territorialização", "processos de territorialização", estas palavras apenas técnicas entre geógrafos de um passado recente, assumem com as frentes de lutas dos movimentos camponeses, quilombolas, indígenas e outros, uma conotação francamente pedagógica, e, portanto, emancipadoramente política. Um novo dizer-e-mapear passa a significar não apenas algo que ao longo da história de um povo demarca uma "natural" expansão de fronteiras e uma ocupação de territórios. Ele almeja re-significar todo um processo ativo de reconquista de territórios usurpados historicamente, ao lado de uma re-escrita de outras cartografias. Novas leituras da vida e dos lugares-da-vida que passam de uma geografia física onde as ações humanas são quase complementares, a uma crítica geopedagogica, em que as ações humanas recriam e significam agora o próprio "físico" de um território.

Sem que teorias, propostas e práticas de teor freiriano tenham perdido ou estejam perdendo ao longo da América Latina a sua atualidade, acredito que no percurso de sua trajetória elas fazem interagir diferentes focos e eixos de ação emancipatória, na mesma medida em que, sem esquecer os seus primeiros passos, elas saltam de uma *antropo-pedagogia da cultura* junto ao povo, para uma *sociopedagogia dos movimentos populares*. E, desde ela e através dela, convergem a uma *geo-pedagogia cartográfica* das lutas populares por conquista de territórios (11).

Quero trazer aqui uma passagem de Miguel Arroyo (2012: 559-560), em um dos verbetes do *Dicionário da Educação do Campo* (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO & FRIGOTTO, orgs. 2012). Melhor do que eu, ele traduz com felicidade o que descrevo aqui.

> *A Pedagogia do oprimido encontra sua afirmação nos processos educativos extraescolares, sobretudo, mas também inspira outra escola, outras práticas educacionais escolares. O traço mais radical: ocupar o território-escola. Os movimentos sociais, ao lutarem por terra, espaço e território, articulam as lutas pela educação, pela escola – as lutas por direitos a territórios. Mostram a articulação entre todos os processos históricos de opressão, segregação e desumanização, e reagem lutando em todas as fronteiras articuladas de libertação. Escola é mais do que escola na pedagogia dos movimentos. Ocupemos o latifúndio do conhecimento como mais uma das terras, como mais um dos territórios negados. A escola, a universidade e os cursos de formação de professores do campo, indígenas e quilombolas são mais outros territórios de luta e de ocupação por direitos. A negação, a precarização da escola, é equacionada como uma expressão da segregação-opressão histórica da relação entre classes. Já a escola repolitizada é mais um território de luta e ocupação, de libertação da opressão. A Pedagogia do oprimido é radicalizada na pedagogia escolar pelas lutas dos movimentos por educação do campo, por escola do campo no campo* (12).

Convivemos com vários e entrelaçados territórios geográficos, sociais e culturais expropriados, desde os quais lutamos em nome de reconquista não somente de terras, mas de saberes, sentidos e significados que foram expropriados junto com a terra, e envolve justamente a educação e o seu lugar social mais eloquente: a escola. Através de projetos de criação popular de um outro-saber um lugar social a ocupar militantemente é o *território-escola*.

Penso que hoje a educação popular mescla-se com a ideia de território em, pelo menos, *duas direções*. Uma delas é mais antiga, e a outra mais atual, pelo menos quando associada a novas formas de ação pedagógica desde movimentos populares do campo.



Livro2.indd 299 30/05/18 10:19

A primeira está no fato de que com o advento da educação popular – como um acontecer cultural situado e datado – ao lado de um diálogo crescente entre movimentos sociais do continente, uma nova geografia política da América Latina surge e se impõe. Em direção diversa do currículo oficial de nossas escolas públicas, uma leitura de América Latina e Caribe (e, por extensão, todo o Mundo) nos obriga a des-fronteirizar toda uma "história nacional nacionalista" que até hoje ocupa quase todos os livros de nossas "histórias pátrias". Enquanto as empresas multinacionais de agronegócio "globalizam" terras e territórios, frentes indígenas e camponesas de lutas emancipatórias "desterritorializam" falsas fronteiras em nome de não apenas territórios, mas de entre-povos emancipados. Povos que, justamente por estarem lutando por sua emancipação, podem incorporar à mesma luta um outro mapa popular de um mundo afinal sem fronteiras, ou com fronteiras afinal aberta á acolhida dos outros-que-não-nós.

A segunda reside a meu ver na evidência de que, sobretudo entre camponeses militantes da Via Campesina e, mais ainda, através dos movimentos dos povos-testemunho entre os Andes e a Amazônia, uma nova endoeducação associa-se a uma luta emancipatória vivida em nome de não apenas a afirmação de direitos a territórios ancestrais e á salvaguarda de modos patrimoniais de ser e de viver. Vivida e praticada também em nome da expansão de saberes, sentidos e significados ancestrais e assumidamente primitivos, que desde a selva á cidade nos propõem outras formas de pensar, de sentir, de viver e de ser, com uma inocente e aguerrida ousadia. Novas alternativas do imaginário e da vida que poderiam acrescentar aos novos saberes e valores ainda acentuadamente ocidentais e europeus, toda uma outra ciência. Ou, mais ainda todo um outro saber menos subalterno à ciência e mais atento e aberto à sabedoria.

Entre o que na aurora dos anos sessenta aprendi com Paulo Freire e o que na virada dos anos 2000 aprendi e sigo aprendendo com Maria Tereza Sirvent, Moacir Gadotti e Alfonso Torres Carrillo, entre tantas outras pessoas de ontem e de agora, se me fosse desfiado pensar em pequenas frases todo o ideário da educação popular, quando referida ao que ela almeja construir com as mulheres e os homens do povo a quem serve, eis como eu escreveria: *Viver a sua Vida; Criar o seu Destino; Aprender o seu Saber; Pensar as suas Ideias; Dizer a sua Palavra; Dialogar o que Aprende; Compartir o que Pensa; Partilha o que Faz; Transformar o seu Mundo; Escrever a sua História.*

**9. Entre a instituição e o movimento, entre a estrutura e a *communitas***

No entanto, o que explica que sendo a educação popular uma presença pedagógica de um tal valor e de uma tão fecunda persistência na América Latina e em outros vários recantos do Planeta Terra, ela até hoje pareça estar tão apagada pelo menos entre as placas dos departamentos de nossas faculdades de educação quanto da maioria dos livros oficiais e acadêmicos de nossas "histórias da educação?"

Para pensar esta pergunta, mais do que para buscar respondê-la, uma pequena aventura antropológica me anima a trazer aqui ideias de um antropólogo muito lido e dialogado em tempos de minha formação acadêmica. Victor Turner é o seu nome. Turner nos propõe algo que sob outros olhares – inclusive os de qualquer sociologia ou pedagogia crítica – não traz novidade alguma. Mas é em nome do sabor de suas palavras que o relembro aqui.

Ele sugere que em qualquer dimensão da vida e da cultura de uma formação social toda a instituição constituída e consagrada como uma "estrutura", quanto mais se consolida e coloniza, mais tende a engendrar e enfrentar aquilo a que ele deu um nome em latim: "communitas". Os termos entre aspas são dele.

Entre a religião do passado e a música e outras ações "de protesto" de poucas décadas atrás, Victor Turner lembra como exemplos de *communitas* a "ordem menor" dos frades franciscanos e o "movimento hippie". E se nos conhecesse de perto ele poderia atualizar sua relação com as alternativas insurgentes de pensamento, teoria, proposta e ação latino-americanas que lembrei acima, como bons exemplos de *communitas:* a teologia da libertação



Livro2.indd 300 30/05/18 10:19

e as comunidades eclesiais de base frente à estrutura da igreja católica; a investigação-ação-participativa diante da pesquisa acadêmica tradicional; a educação popular, frente a alternativas "público-oficiais" ou "privadas-mercantis" da educação escolar.

Pois uma *communitas* é isto: algo que uma vez solidariamente criado e insurgentemente partilhado, conduzido e mobilizado por pessoas como nós em momento de uma história de uma sociedade, irrompe e apresenta-se como uma frente liminar, inovadora e contestadora daquilo que existe como uma *estrutura* instituída, legitimada e consagrada. Assim, toda a *communitas* defronta-se com e enfrenta uma *estrutura* consolidada, como um paradigma científico; como uma tendência musical; como uma universidade consagrada; como uma política oficial de educação; como uma forma colonizadora de governo.

O que desenha a identidade e estabelece a vocação de algo como a educação popular é justamente o ela haver sido instaurada e se configurar como uma *communitas*, como um uma *frente*, como um *movimento,* diante de uma *instituição ou de uma estrutura*.

Assim, o Ministério de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, e as recentes decisões oficiais sobre a "educação rural no Brasil", a Faculdade de Educação de uma universidade federal são *instituições,* ou são políticas institucionais que existem como ou que configuram *estruturas.* De outra parte, a educação popular, assim como as recentes propostas de uma educação do campo, criadas e difundidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra configuram *communitas,* e socialmente elas se constituem como *pedagogias de movimento.*

Quando alguma pessoa me interroga sobre os motivos pelos quais tanto a educação popular quanto a investigação-ação-participativa não costumam ocupar lugares devidos e relevantes em faculdades de educação de nossas universidades, e na maior parte de suas temáticas, costumo responder: "porque a academia nunca foi, ou não é até agora, o seu lugar". *Pedagogias de movimento* não se configuram como teorias clássicas, ou, pelo menos, institucionalmente legitimas e apropriadas pelo "saber competente". E não se destinam a ocupar algum lugar proeminente entre os "departamentos" e as "disciplinas" curriculares oficiais. Práticas vocacionalmente contestadoras justamente das estruturas estabelecidas, todas as instaurações insurgentes lembradas neste artigo não se encaixam nas instituições que criticam e que almejam transformar no fluxo de todas as transformações da sociedade classista, patriarcal, colonizadora e excludente. Entre o poder de estado, a universidade e a igreja, colocada do ponto de vista e a serviço dos movimentos populares, aquilo a que Paulo Freire chamou um dia de "pedagogia do oprimido" encontra entre eles o seu lugar social. Entre eles, e não junto aos que reproduzem sobre eles (e nós) as estruturas da opressão, e também não junto aos que imaginam que basta academicamente pensar o mundo em que vivemos, para que ele se transforme no mundo que queremos.

Teologia da libertação, teatro do oprimido, investigação-ação-participativa e educação configuram e compartem territórios e domínios situados aquém ou além de uma *pedagogia de competências* apregoada pelos poderes do mercado e crescentemente integradas em nossas políticas oficiais de educação. A educação popular não se instala na "história oficial da educação" e/ou das ciências sociais, assim como entre as suas teorias e metodologias "consagradas. Isto é, existentes como *estrutura,* ou participantes de uma *estrutura.*

**10. Uma pequena estória para ficar na História**

É tempo de concluir este escrito já longo demais. Mas não quero me despedir de quem me leia sem narrar uma pequena história que me foi contada um dia por Moacir Gadotti. Em um mundo colonizado por um individualismo em que "superar-se" infinitamente para ser "melhor do que os outros" quase parece tornar-se uma palavra de ordem, esta pequena passagem de um momento da vida de Paulo Freire poderia nos ajudar a pensar em sentido contrário não esta palavra, mas muitas outras que a mídia e a educação do competente-competitivo banalizam.



Livro2.indd 301 30/05/18 10:19

Conta Gadotti que quando um grupo de educadores resolveu criar o Instituto Paulo Freire, a primeira ideia foi dialogar com ele a proposta. Paulo teria ouvido com atenção o que lhe foi dito: a criação de um instituto com o seu nome, e destinado a dialogar e divulgar as suas ideias. E depois de pensar por um momento terá respondido isto que transcrevo aqui de memória: *vejam, meus amigos. Se for para me repetir, não vale a pena. Mas se for para me superar, então vale. Podem criar.*

**Notas**

(1). Victor Turner foi um antropólogo britânico, creio que nascido na África do Sul. É dele a ideia (mas ela vem de outros pensadores) uma fecunda ideia de liminaridade, de espaços e cenários liminares de que toda a sociedade necessita. Ele elabora então uma oposição entre o que chamou (mas outros, antes dele) de *estrutura,* por oposição à *communitas* (empregando a palavra em Latim). Segundo Turner, toda a nossa vida social articula-se através de movimentos dialéticos entre *estruturas sociais consagradas*, de que a universidade é um excelente exemplo, e a communitas, de que educação popular (por oposição à "pública e oficial") e a pesquisa participante (por oposição à acadêmica e institucionalmente legitima e consagrada) são bons exemplos. A *communitas* realiza-se como uma anti-estrutura, e trabalha em espaços de fronteira, ou entre lugares sociais e simbólicos alternativos. Para Turner tanto a ordem franciscana em seus primeiros tempos quanto o "movimento hippie" dos anos sessenta, são modalidades sociais de *communitas.*

(2). Tenho comigo duas edições deste livro em Português. Uma, mais antiga, é da Editora Herder, de São Paulo e da Editorial Aster, de Lisboa, e não traz a data em lugar algum. A outra é uma edição mais atual e foi publicada pela Editora Martins Fontes, de São Paulo. Tenho comigo a 3ª edição, de 1995.

(3). Werner Jaeger lembra que não existe em nossas línguas uma palavra que bem traduza o sentido grego de *arete.* "Virtude" seria a mais próxima, mas é ainda imperfeita. Atingir a *areté* era o ideal primeiro da aristocracia homérica, depois, do cidadão grego dos tempos de Sócrates. E elevar o homem a uma sempre aperfeiçoável *areté* era o supremo ideal da educação grega. A palavra deve ser pronunciada *areté*. *Entenda-se bem que o* eu *não é o sujeito físico, mas o mais alto ideal de Homem que o nosso espírito consegue forjar e que todo o nobre aspira a realizar em si próprio. Só o mais alto amor deste* eu, *em que está implícita a mais elevada areté* (Paideia: 32, na edição original em Português, sem data).

(4). Na edição de onde extraí a citação, todo este texto vem dentro de [ ]. E está escrita a seguinte observação do tradutor: *O texto entre [ ] não consta na edição alemã; foi acrescentado pelo autor na edição espanhola revista pelo autor – NT.* Esta observação do tradutor de *Paideia* é extremamente instigante. Na citação acima de *Paideia* todas as palavras grifadas são do autor, menos *educação popular,* que corre por minha conta.

(5). Lembro que em alguns locais do Brasil, especialmente em São Paulo e no Rio Grande do Sul, foram criadas e floresceram "escolas anarquistas". Algumas delas, dedicadas a operários e a filhos de operários, foram violentamente reprimidas por "ditaduras de plantão" nos começos e meados do século XX. Desconheço experiências semelhantes em outros países, mas tenho motivos para desconfiar de suas existências. Não sei se algum intercâmbio transfronteiriço existiu em algum momento.

(6). Não muito mais tarde, nos anos 70 Jurgen Habermas em diálogo com Herbert Marcuse demonstrará quando e como a ciência e a tecnologia se convertem, elas próprias, em ideologias da sociedade capitalista avançada. Ver: *Técnica e ciência enquanto "ideologia",* Coleção Os Pensadores, 1975, Ed. Abril, São Paulo, pp. 303-333.

(7). Uma cartilha de alfabetização através de escolas radiofônicas do Movimento de Educação de Base tinha este nome: Viver é Lutar. Ainda na gráfica onde fora impressa, ela foi apreendida e levada para uma delegacia do Rio de Janeiro. Meses depois o MEB lançava uma outra cartilha. Seu nome era: Mutirão, e ela era toda escrita em versos de poesia de cordel do Nordeste do Brasil.

(8). Os quatro artigos pioneiros do que veio a ser a educação popular foram: *Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo,* escrito por Paulo Freire; *Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação,* de Jarbas Maciel; *Educação de adultos e unificação da cultura,* de Jomard Muniz de Brito; *Conscientização e alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire*, de Aurenice Cardoso. Eu os tomei do livro organizado por Osmar Fávero: *Cultura Popular e Educação Popular – memórias dos anos sessenta.*

(9). Esta longa citação é parte do artigo de Jarbas Maciel, e foi transcrita da página 129 do livro organizado por Osmar Fávero: *Cultura Popular e Educação Popular – memórias dos anos sessenta.* Os grifos são do autor.

(10). Um artigo tornado clássico foi escrito há anos por Beatriz Bebiano Costa: *Para analisar uma prática de educação popular.* Em sua versão original este trabalho foi publicado no *Cadernos de Educação Popular 1* em parceria entre o NOVA (Pesquisa, Assessoramento e Avaliação em Educação) e a Editora VOZES, de Petrópolis, no ano de 1987.

(11). E não apenas no Brasil. Sobretudo nos países marcadamente pluriétnicos, como a Bolívia, o Equador, o Peru, a Colômbia, os da América Central e Caribe, o México e o Brasil, etnia-e-território somam-se agora como duas frentes sociais e simbólicas de uma mesma luta popular. Neste sentido recomendo alguns pequenos (grandes) livros de uma nova coleção de estudos populares colombianos. A *Ediciones Desde Abajo* está publicando uma *Colección Primeros Pasos*, dirigida a ativistas populares e a movimentos e instituições de mediação. Entre os seus primeiros livros



Livro2.indd 302 30/05/18 10:19

recomendo especialmente: *Producción social del espácio: el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*, de Carolina Jiménez e Edgar Novoa; *Hacer história desde Abajo u desde el Sur*, de Alfonso Torres Carrillo.

(12). Esta longa passagem faz parte do verbete *Pedagogia do oprimido*, que vai da página 553 à página 560 do *Dicionário da Educação do Campo*. A citação de Miguel Arroyo está nas páginas 559 e 560. A ideia de territórios simbólicos, logo culturais e pedagógicos e de uma luta popular por territorializações outras, está presente em recentes trabalhos do educador colombiano Marco Raul Mejía. Mejía é hoje um dos mais fecundos e ativos educadores populares em diálogo com o momento presente, sobretudo da América Latina e um dos mais lúcidos críticos dos processos atuais de colonização simbólica, entre a mídia e a escola.

## Referências


ARROYO, Miguel, 2012. Pedagogia do Oprimido (verbete). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil. , ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio, orgs. 2012. *Dicionário da educação do campo*. 2ª edição, Joaquim Venâncio/Rio de Janeiro: Expressão Popular, FIOCRUZ, E.P.S. pp. 553-560.

BARREIRO, Julio, 1974. *Educación popular y processo de conscientizacion*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BORGES, Jorge Luís, 1989. *El Alepf*. Buenos Aires: Emecé Editorial.

CALDART, Roseli, 1997. *Educação e Movimento: formação de educadores no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. , Petrópolis: Vozes.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio, orgs. 2012. *Dicionário da educação do campo*. 2ª edição, Joaquim Venâncio/Rio de Janeiro: Expressão Popular, FIOCRUZ, E.P.S.

COSTA, Beatriz, 1987. *Para Avaliar uma Prática em Educação Popular*. Cadernos de Educação Popular. Petrópolis: Vozes/Nova.

FÁVERO, Osmar, 1983. *Cultura popular e educação popular: memória dos anos sessenta*. Rio de Janeiro: Graal.

FREIRE, Paulo, GADOTTI, Moacir, SAVIANI, Demerval, BRANDÃO, Carlos Rodrigues e outros, 1988. *A educação como um ato político partidário*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo, 2014. *Pedagogia do Oprimido*. Edição fac-símile. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos Alberto, orgs. 1994. *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez.

HABERMAS, Jurgen, 1975. *Tecnologia e Ciência enquanto Ideologia*. Os Pensadores. São Paulo: Editora.

HADDAD, Sérgio & DEL PIERO, Maria Clara, orgs. 1994. *A Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Bagé e Sarandi*. Brasília: MEC/INEP.

IBÁNEZ, Alfonso e AGUIRRE, Noel Ledezma, 2016. *Buen vivir, vivir bien: una utopia en processo de construcción*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

JARA, Oscar Hollidey, 2014. *La sistematización de experiencias: practica y teoria para otros mundos posibles*. Colleción Educación popular y saberes libertários. Centro de estudios y publicaciones. Lima: ALFORJA/CEAAL.

JAEGER, Werner, 1995. *Paideia: os ideais da cultura grega*. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes.

MEB, 1964. *Viver é Lutar*. Rio de Janeiro: MEB.

NASCIMENTO, Dias Nascimento, RODRIGUES, Rosana Moura e SODRÉ, Maria Dorath, orgs. 2013. *Educação do Campo e contemporaneidade: paradigmas, estratéfias, possibilidades e interfaces*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia.

PALUDO, Conceição, 2001. *Educação Popular em Busca de Alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial/Camp.

TORRES, Alfonso Carrillo, 2012. *La educación popular: trayctória y actualidad*. 2ª edición. Bogotá: Editorial El Buho.

TORRES, Alfonso Carrillo, 2017. *Hacer história desde Abajo y desde el Sur*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.




Livro2.indd 303 30/05/18 10:19

Livro2.indd 304 30/05/18 10:19

Roberto da Silva

# 21. OUTRAS EDUCAÇÕES POSSÍVEIS

Este pequeno ensaio, escrito em comemoração aos 50 anos de *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire, explora as potencialidades político-pedagógicas de suas formulações teóricas, buscando reinventá-lo. Para isso, desenvolve reflexões sobre as tendências hegemônicas na educação, questiona o processo civilizatório que elegeu a escola como meio de difusão da ideologia branca, cristã e ocidental; denuncia o capitalismo científico como estratégia de apropriação de saberes que pertencem a todos os seres humanos; apresenta a *Pedagogia Social* como uma teoria geral para a *Educação Popular, Social e Comunitária* e analisa as perspectivas para uma *Educação do Futuro* que vá além das matrizes eurocêntricas.

O texto enfatiza que os "esfarrapados do mundo" precisarão de uma proposta educacional de baixo custo que recoloque o corpo, a natureza, o meio ambiente e o diálogo no centro dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente os povos vitimados pelos processos de colonização, de cristianização e de ocidentalização.

Em contraposição às tendências hegemônicas que pensam a educação do ponto de vista da globalização, de um currículo comum, da padronização e da homogeneização de conteúdos privilegiando a lógica de mercado e de consumo, este ensaio explora perspectivas do pensamento freiriano no sentido de anunciar potenciais possibilidades para a educação sobretudo em contextos nos quais a relação oprimido/opressor mantém populações inteiras e situações de marginalidade em relação ao processo civilizatório. Vamos enfatizar a função social da escola pública, as matrizes antropológicas e culturais que caracterizam os povos vitimados pela colonização e a ressignificação da pena e da prisão diante do fenômeno do encarceramento em massa especialmente da juventude periférica, pobre, latina e negra no mundo.

A pactuação entre 191 países, no ano 2000, para definir os *Objetivos do Desenvolvimento do Milênio* elegeu como objetivo número 2 "atingir o ensino básico universal" até 2015, o que efetivamente não foi alcançado. Os mesmos objetivos foram redimensionados na *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* no qual a Educação é o 4º dentre seus 17 objetivos, assim definido: "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos". O Relatório *A Projeção da População Mundial: Revisão de 2012*, por sua vez, projeta para 2030 uma população de aproximadamente 8,3 bilhões de pessoas nos 233 países existentes.

A "mundialização da educação escolar", como diz Martin Carnoy (2002), ou uma "agenda globalmente estruturada para a educação", como define Roger Dale (2001), entendidas como "visões unificacionistas", concebem a possibilidade de uma Educação mundial atrelada às reformas políticas e econômicas impostas por Banco Mundial, Fundo Monetário internacional e do Banco Interamericano de Desenvolvimento aos países mais pobres, em sintonia com o Fórum de Davos e a reação conservadora que se observa em boa parte do mundo. Ou seja, busca-se conseguir por meio da universalização da escola, do currículo e da visão hegemônica do ocidente uma homogenização que já foi tentada por diversos outros meios em outros tempos.

Mesmo diante de todos os avanços das comunicações, dos meios de transportes e das ciências e das tecnologias, com a formação de blocos políticos e econômicos que congregam países com algum grau de afinidades, o processo civilizador nunca beneficiou a todos os grupos humanos equitativamente impondo-se a coexistência de tempos históricos e de culturas como expressão da soberania e de identidades nacionais.

A tentativa de unificação do mundo sob o Império Romano, a expansão do Cristianismo após a Reforma Religiosa de 1517 à qual seguiu-se a colonização e a expansão do Cristianismo, assim como a criação da Organização das Nações Unidas em 1945 são



Livro2.indd 305 30/05/18 10:19

exemplos de que não há um elemento, um fator ou uma bandeira capaz de elevar todos os grupos humanos ao mesmo nível de desenvolvimento. Para Paulo Freire:

> *A humanização é o caminho pelo qual os homens e as mulheres podem chegar a ser conscientes de si mesmos, de sua forma de atuar e de pensar, quando desenvolvem todas as suas capacidades pensando não somente em si mesmo, mas de acordo com as necessidades dos demais. Nas sociedades em que as pessoas não podem pensar livremente (estão alienadas) e são obrigadas a pensar de uma determinada maneira ou nem sequer podem pensar porque não têm o que comer. Neste caso, há pessoas que nem sequer pensam, que tem sido convertidas em simples "objetos", em instrumentos que produzem riquezas. Mas há outras pessoas, as que se beneficiam desta situação, que só pensam nelas mesmas e em suas famílias, sem importar-se com o que se passa com os demais. Humanização e desumanização "são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua inconclusão. Mas se ambas constituem uma possibilidade só a primeira parece constituir a vocação do homem* (FREIRE, 1969: 128).

Muito para além do papel civilizador que a escola exerce e da padronização do conhecimento possível a partir de um currículo comum, o que parece estar se concretizando é a perspectiva de uma escola como principal meio de comunicação dos códigos, símbolos e valores da cultura hegemônica. Importante ressaltar que tanto nos *Objetivos do Milênio* quanto da *Agenda 2030* não há nenhuma referência quanto à possível e necessária democratização dos meios de comunicação, seja a televisão, o rádio, a internet ou a telefonia celular. O que está em jogo, portanto, é que tipo de educação será oferecida para as futuras gerações, quem definirá os termos desta educação, onde e como ela será oferecida e que visão de vida, de universo, de mundo e de homem ela difundirá.

**1. A universalização da escola e da educação como direito fundamental da pessoa humana**

Martin Lutero (1483-1546), Tommaso Campanella (1568-1639) e João Amós Comênio (1592-1670), todos de formação religiosa, ficaram notabilizados na história por suas teses, utopias e pansofias que, em síntese, concebiam a possibilidade de uma educação única para todas as pessoas.

Ainda que com variados nomes, a organização escolar que prevalece na modernidade (GADOTTI, 2008) segue o modelo desenhado por Comênio no Século XVI, qual seja: Educação Infantil dos 0 aos 6 anos de idade; Educação Básica dos 6 aos 12 anos; Educação Secundária dos 12 aos 18 e Ensino Superior dos 18 aos 24 anos de idade. As finalidades da Educação se modificaram ao longo do tempo de acordo com os grupos hegemônicos no poder, seus interesses ou as mudanças de paradigmas, como a ascensão do Iluminismo, a Revolução Francesa, a Revolução Industrial e o fortalecimento dos Estados-nação.

Para Lorenzo Luzuriaga (1959), a educação pública, mantida e dirigida por autoridades oficiais é de origem moderna. Inicia-se no século XVI com a Reforma Religiosa, pois através desta, a educação medieval sofreu mudanças significativas. Estabeleceu-se, portanto a *Educação Pública Religiosa*, que mantinha o objetivo da educação medieval, que era a formação do fiel, do cristão. Entretanto, demonstrou ser mais de caráter secular e nacional. Foi no final do século XVII que o Estado entrou em processo de secularização culminando no século XVIII na *Educação Pública Estatal*, que com caráter disciplinar e autoritário, teve como principal objetivo a formação do súdito, em especial do militar e do funcionário.

Manacorda (2002) afirma que é neste período histórico que "se faz da escola, sem mais rodeios, um politikum, um interesse geral que o próprio poder não somente controla, mas já organiza e renova como algo de sua própria competência. E à iniciativa do despotismo esclarecido se acrescenta logo a duas revoluções do novo e do velho mundo: nas palavras dos jacobinos, a instrução torna-se uma necessidade universal" (MANACORDA, 2002: 358).



Livro2.indd 306 30/05/18 10:19

Ainda segundo Manacorda (2002), a criação e implantação de instituições escolares datam do ano de 1763 e tinham por objetivo a formação humana baseada nos valores burgueses defendidos durante a Revolução Francesa, por meio do ensino da história e das ciências naturais para uma educação cívica e patriótica com caráter popular, elementar e primário. Contudo, os métodos e iniciativas pensados para tal intento, naquela época, perpassaram o paternalismo e o assistencialismo, sem porém, alcançar toda a população.

Neste período, outra importante revolução acabaria por ocasionar forte influência tanto no âmbito da educação pública, como da sociedade em geral: a Revolução Industrial. Ao modificar significativamente os modos de produção e, com isso, a organização social como um todo (modos de pensar, agir e fazer), a Revolução Industrial transformou também a Educação. Segundo, Manacorda (2002), as fábricas e a moderna instituição escolar pública nasceram juntas.

> *É uma maturação de consciência que não se compreende levar em conta o desenvolvimento do real com a revolução industrial, que não somente efetua o encontro entre artes liberais e mecânicas, entre geometria intelectual e experimental, mas subtrai o homem em crescimento, o adolescente da angústia familiar e corporativa e joga-o no mais vasto mundo social. O nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica e comporta grandes mudanças na vida social dos indivíduos* (MANACORDA, 2002: 249).

Lorenzo Luzuriaga (1959a) nos ensina que:

> *A Pedagogia cria os fins e os métodos de Educação, organiza-lhes as instituições e, depois, a política os generaliza, àqueles a estas. Na realidade, a política nada cria; apenas facilita aquilo que os pensadores e pedagogos inventam. Assim, vemos que, das atuais instituições educativas, a escola primária deve-se a Pestalozzi, o colégio humanista, a Melanchthon e a Sturm, o jardim da infância a Froebel, a escola de continuação a Kerchensteiner etc. Em nosso tempo os métodos da escola ativa foram criados por Dewey, Decroly, Montessori etc. Depois os políticos generalizaram-nas por meio das leis e regulamentos de ensino. Mas até as ideias mais relacionadas com a Política, como a da escola unificada, foram criadas pelos educadores e levadas à realidade por meio de suas campanhas na Alemanha, França e outros países* (LUZURIAGA, 1959a).

No livro *A ordem do discurso* Michel Foucault (1996: 8-10) assevera, com propriedade, que "em toda sociedade a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seus acontecimentos aleatórios, esquivar sua pesada e temível materialidade porque [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que e pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar".

Das citações de Comênio, Manacorda, Luzuriaga e Foucault é possível entender o discurso e as práticas que predominam na Educação e porque expressões como "Educação para Todos", "Educação como direito fundamental da pessoa humana" e "Educação Popular", foram apropriadas pelos setores conservadores e conjugadas com os esforços de universalização da Educação Escolar estritamente orientada para a difusão do conjunto de códigos, símbolos e valores das culturas dominantes. Uma Educação para todos deveria ter como objetivo primeiro a equalização de todas as pessoas e de todos os povos ao mesmo patamar de desenvolvimento humano, social e educacional e não apenas de uma minoria. Uma Educação como direito fundamental da pessoa humana deveria contemplar o contexto em que ela vive, privilegiar os saberes que ela possui e capacitá-la para lidar com os desafios do seu cotidiano e não impor discursos, práticas e valores que não tem a ver com sua realidade. Uma Educação Popular deveria partir do que é de cada povo, de seus saberes,



Livro2.indd 307 30/05/18 10:19

sua cultura e seus conhecimentos e não popular como manejo de massa, como tentativa de homogenização e de padronização de formas de pensar, de sentir e de agir.

Nas palavras de Luzuriaga é possível entender porque teóricos da Educação como Paulo Freire nunca esteve na preferência dos grupos de poder nas culturas dominantes e porque suas teorias pedagógicas sofrem tantas resistências.

Em seu próprio país de nascimento - o Brasil - as resistências à teoria do conhecimento formulada por Paulo Freire não se devem à complexidade do seu pensamento, mas sim às estratégias de luta social nele enunciadas e às possibilidades - assustadoras - de que o ser humano - inclusive o opressor - compreendendo as causas de seus infortúnios, da violência e da miséria, se liberte das estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais que o oprimem.

Qualquer elite ciosa dos seus instrumentos de dominação, sejam eles de natureza cultural, política, econômica, militar, religiosa, social ou acadêmica, lutou, luta e lutará para manter tais instrumentos de dominação ainda que seja por meio da alienação, da passividade, da negligência, da omissão ou da violência.

A correlação de forças políticas que determina os fins, os objetivos e as metas da Educação impôs à escola o papel de ser o aparato de reprodução e transmissão dos valores das classes dominantes. É irrefutável admitir que a difusão dos valores da cultura branca, ocidental e cristã teve na Educação Escolar o seu principal instrumento desde a universalização da escola (COULANGES, 1961).

A Educação Escolar reivindica para si status de cientificidade, adotando modelos explicativos para a origem e evolução do universo, da vida e do homem que são originários da Física, da Biologia e da Psicologia, estas mesmas erigidas como verdades incontestes. A própria organização escolar - com sua linearidade, sequenciação, dosagem de conteúdos a partir da relação idade/série, controle de todas as etapas, docência por profissionais do ensino e ministrada em instituições especializadas corrobora o que Habermas (1986) denominou "colonização do saber", o que Boaventura de Souza dos Santos (2016) chama de "epistemologias do sul" e que o próprio Paulo Freire apelidou de "educação bancária".

É a suposta cientificidade da Educação Escolar, entretanto, que a levou a ser adotada por quase todos as nações, brindada com financiamento público e elevada à categoria de direito fundamental da pessoa humana, portanto, de oferta obrigatória por parte dos pais e dos governos. Neste sentido Educação Escolar se confunde com educação formal, com educação oficial e com educação estatal.

Devido à possibilidade da alfabetização em massa, da transmissão de rudimentos de ciências (Física, Química, Biologia e Matemática) e à socialização do acúmulo do que se valoriza como conhecimento universal, a escola é apresentada como o mais importante dos fatores de equalização do processo civilizatório devido ao seu potencial de inclusão.

Diante deste contexto, são muitos os teóricos que caracterizam a Educação Escolar como expressão da pretensão hegemônica da cultura branca, ocidental e cristã (FREIRE, 1970; DALE, 2004; SOUZA SANTOS, 2016; ALTHUSSER, 1998), assim como são muitos os que apresentam práticas educativas locais como estratégias de resistência à pretensão de uma educação única, padronizada e homogeneizante (FREIRE, 1970; SAVIANI, 1991; HÄMÄLÄINEN, 2003).

## 2. Capitalismo científico: a apropriação privada do conhecimento humano

Para se alcançar a educabilidade da natureza humana como a entendia Kant (2002), por exemplo, foi necessário submeter os instintos animais a certos padrões civilizatórios, sobretudo por meio da religião (ELIAS, 1994), assim como submeter os sentidos e as emoções a certos padrões morais (SENNETT, 2004). Alcançado o status de homem civilizado, o corpo passou a ser, e ainda é, objeto de controle (FOUCAULT, 1985). De Francis Galton a Howard Gardner, passando por Alfred Binnet, Lewis Madison Terman e Jean Piaget, todos se preocuparam em construir escalas para medição da inteligência humana e chegamos



Livro2.indd 308 30/05/18 10:19

ao paradigma das habilidades e competências devidos aos estudos de Noam Chomsky (1957), Hymes (1991) e Perrenoud (1998), incorporado primeiramente pelo Banco Mundial e pela OCDE, e, em seguida, pela UNESCO, UNICEF, PNUD e outras agências de cooperação multilateral, que serviram como propulsores desse conceito em todo o mundo.

As várias dimensões desta nova humanidade construída para o homem serviram a vários propósitos. A apropriação de sua força de trabalho tem sido apontada pelo materialismo dialético, por exemplo, como a forma de geração da mais valia, o lucro financeiro do capitalismo. A apropriação dos esquemas de produção de conhecimentos, entretanto, parece rivalizar com a força de trabalho enquanto base de sustentação do capitalismo. Hoje, o monopólio sobre as Ciências e os meios de produção do conhecimento constituem o principal ativo do capitalismo.

Rememorando nossas origens ancestrais e animais, podemos afirmar, sem margem para erros, que o único patrimônio ainda comum a todos os seres humanos e que ainda nos dá algum sentido de identidade e de unidade são os nossos sentidos sensoriais, comumente chamados de cinco sentidos.

Os sentidos fundamentais do corpo humano - visão, audição, tato, palato e olfato - são essenciais à sobrevivência de qualquer um e constituem os meios primários e mais eficientes para o nosso relacionamento com o ambiente e são determinantes para nossa sobrevivência enquanto espécie. A educabilidade dos instintos primitivos é um dos, senão o principal fator da passagem do estado animal para o estágio civilizatório.

Por meio dos cinco sentidos apreendemos os diversos tipos de *informações* que organizam a vida à nossa volta e estas informações são essenciais para o funcionamento biológico do corpo, para a interação com o meio ambiente e para a nossa sobrevivência. Neste estágio primário da constituição biológica do ser humano, as informações apreendidas do meio ambiente, do ponto de vista estritamente gnosiológico, são *conhecimentos*, porque o corpo precisa apreender, armazenar e processar esta informação para seu próprio uso.

Este *conhecimento gnosiológico* é processado no interior do cérebro, mas ainda não se diferencia do que fazem os demais animais no estado natural, então podemos afirmar que este é um *conhecimento de natureza ontológica* porque próprio e inato aos seres vivos. É importante esta diferenciação para, mais adiante, entendermos o *conhecimento socialmente produzido*, este sim entendido como resultado da cultura humana e que tem nas instâncias cognitivas o seu *locus* de processamento, constituindo o que a própria Biologia denomina *animal racional*.

O corpo biológico é dotado de receptores altamente especializados, capazes de captar estímulos diversos e nos mais variados formatos em que eles se apresentam na natureza. Tais receptores, chamados *receptores sensoriais*, são formados por células nervosas capazes de captar ondas eletromagnéticas (visão), ondas sonoras (audição), informações químicas (palato e olfato) e termostáticas (tato) e traduzi-las ou convertê-las em impulsos elétricos ou nervosos que serão processados e analisados em centros específicos do sistema nervoso central (SNC), onde será produzida uma resposta (voluntária ou involuntária).

Em geral, os receptores sensitivos podem ser simples, como uma ramificação nervosa, mais complexos, quando formados por elementos nervosos interconectados ou órgãos complexos, providos de sofisticados sistemas funcionais.

Sendo assim:

a) pela *visão*, usando-se os olhos, o corpo apreende as ondas eletromagnéticas (raios luminosos) que incidem sobre as coisas, possibilitando ao cérebro identificar os seus elementos constituintes e forjando para o ser humano a ideia de cor, forma, volume e intensidade das coisas (1);

b) pela *audição*, usando-se dos ouvidos, o corpo apreende as ondas sonoras emitidas pelo ambiente próximo, forjando para o ser humano a *ideia* de som (2);

c) pelo tato, que envolve as extremidades dos membros superiores e inferiores e toda a derme e a epiderme, o corpo apreende as ondas térmicas e a pressão atmosférica existentes no meio circundante e que depois o cérebro irá identificar como frio ou calor, forjando para o ser humano a *ideia* de conforto;



Livro2.indd 309 30/05/18 10:19

d) pelo *palato*, que se serve da língua, o corpo identifica a composição química de tudo o que é colocado na boca, forjando para o ser humano a *ideia* de sabor de cada elemento químico, simples ou composto;

e) pelo *olfato*, que se utiliza das fossas nasais, o corpo identifica a composição química de tudo o que é aspirado pelas narinas, forjando para o ser humano a *ideia* de odor ou de cheiro de cada elemento químico, simples ou composto.

Capitalismo Científico, portanto, designa tanto o processo de decodificação da estrutura, organização e funcionamento dos cinco sentidos por parte da Ciência quanto os meios forjados para sua apropriação como o financiamento da pesquisa, o registro de patentes, os direitos de propriedade intelectual e os royalties que justificaram transformar tais conhecimentos em técnicas e tecnologias reproduzíveis por linhas de montagem em uma grande gama de indústria, como abaixo demonstrado:

| Órgão sensorial | Tipo de Informação que apreende | Tipo de Indústria | Tecnologias derivadas |
|---|---|---|---|
| Visão | Ondas eletromagnéticas | Óptica (3) | Óculos, lentes, câmeras fotográficas, telescópio, microscópio, infravermelho, televisão, cinema, lâmpadas |
| Audição | Ondas sonoras (4) | Militar, espacial, sensoriamento remoto, geoprocessamento | Radar, sonar, sondas, satélites, indústria fonográfica |
| Tato | Ondas cinestésicas | Ferramentaria, metalurgia, energia, motores | Sensores de presença, termômetros, termostatos, ferramentas de precisão, motores |
| Palato | Química | Industrias química, farmacêutica, alimentícia, cosmética e perfumaria | Alimentos industrializados de todos os tipos, essências, perfumes |
| Olfato | Química | | |

O que se deduz desta reflexão é que a potencialização dos recursos próprios do corpo humano tem sido a base para o desenvolvimento da técnica e da tecnologia, agregando praticamente todo o conhecimento científico produzido na história da humanidade. Quando se trata de transformação da natureza por meio do trabalho, a própria natureza tem sido a fonte de inspiração, com a exploração da luz, da energia, do ar, das águas dos rios e oceanos, das terras e de tudo o que ela produz.

Se considerarmos isso como avanços e conquistas do processo civilizatório, o mérito seria da engenhosidade e da inventividade humana, se resultasse em benefício para todos. Entretanto, a apropriação privada dos conhecimentos derivados das habilidades e capacidades inatas a todo ser humano significa um inaceitável processo de privatização do conhecimento e deve ser entendida como uma séria restrição à universalização do



Livro2.indd 310 30/05/18 10:19

Direito à Educação, principalmente quando se considera que, do ponto de vista meramente econômico, esta restrição visa à colocar todos nós como consumidores de informações, conhecimentos e tecnologias.

Universidades, indústrias e governos são cúmplices neste processo de apropriação privada do conhecimento e instituíram não apenas os mecanismos de financiamento público da pesquisa, mas também a sua certificação, com reserva de domínio de direitos com o sistema de registro de patentes.

O importante numa avaliação histórica do papel da ciência é ter presente que os juízos epistemológicos sobre a ciência não podem ser feitos sem tomar em conta a institucionalidade que se constituiu com base nela. A epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se em um vasto aparato institucional – universidades, centros de investigação, sistemas de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes (SANTOS, 2009: 9).

A partir da perspectiva freiriana pode-se conceber a ideia de que corpo, natureza, mundo e vida suscitem verdadeiras matrizes de aprendizagem, com palavras-chaves oriundas não mais apenas do universo simbólico do sujeito, mas também de seu universo cognoscível, que é de sua própria natureza ontológica e que constitui parte de seu patrimônio de humanidade.

**3. Perspectivas para a educação do futuro**

Das reflexões acima desenvolvidas decorre que a concepção de uma *Educação para Todos*, de uma *Educação como direito fundamental da pessoa humana* ou de uma *Educação Popular,* precisa ter como premissas: ser de baixo custo, usar os meios e recursos acessíveis para a maioria das pessoas e envolver todos os recursos da comunidade como pretendiam a *Declaração de Jomtien*, de 1990 e a Declaração de Nova Delhi, de 1993.

Se esta Educação, verdadeiramente universal, tiver como meta promover a libertação, a autonomia e a emancipação da população mais pobre do planeta, então, ela poderá ser um importante vetor de equalização do processo civilizatório. Libertação, autonomia e emancipação em relação ao conhecimento e controle sobre o próprio corpo e os conhecimentos dele derivados, sobre o meio ambiente e os recursos e conhecimentos dele derivados e sobre a própria história sua, de seu povo e de sua ancestralidade.

Não seria exagero afirmar que há uma contradição inalienável entre a Educação bancária e a promoção da autonomia, da emancipação e da liberdade mesmo para aqueles que são avaliados como bem-sucedidos na trajetória escolar. Para quem é "bem nascido", cuja família tem condições para proporcionar uma boa educação, o caráter emancipador da Educação está em proporcionar-lhe a ascensão aos cargos mais elevados da estrutura social, com boa remuneração, prestígio social e privilégios de classe. Ou seja, a ideia de emancipação está intimamente associada à ideia de autonomia financeira, de independência em relação aos país e de liberdade de tomar as próprias decisões. Os mecanismos de opressão dos quais pretende-se livrar – ou não ser por eles afetados - são a pobreza, a dependência econômica, a baixa qualificação profissional e as posições subalternas na estrutura social.

Esta mesma Educação age de modo inverso sobre os "esfarrapados do mundo", oriundos de famílias pobres sem condições financeiras de custear Educação de qualidade para seus filhos. Sua posição na estratificação social, a baixa qualificação profissional e os baixos salários – quando existem – são apenas expressões de seu desprestígio social e de suas poucas chances de melhorar a qualidade de vida de sua prole, mas os mecanismos de opressão que incidem sobre eles são os estereótipos de raça, de cor, de gênero, de inferioridade cultural e de capacidade limitada para ser senhor de sua própria história e tomar decisões de forma livre e autônoma. A fome, a falta de moradia, o desterro, o desemprego, a violência, a degradação da sua condição de humanidade e o risco de morte no anonimato, são os imperativos que determinam sua sobrevivência no dia a dia.



Livro2.indd 311 30/05/18 10:19

Portanto, quando se pensa no potencial emancipador da Educação e da escola temos em vista uma maioria da população mundial para quem a educação oferecida pelos sistemas oficiais de ensino tem significado mais o enquadramento do sujeito ao status quo dominante, a adaptação às estruturas sociais existentes e não a promoção de sua autonomia, emancipação e libertação em relação aos mecanismos de opressão.

O que nos preocupa é que a visão de uma educação do futuro tenha como parâmetro balizador pessoas já privilegiadas por recursos financeiros, com altas capacidades intelectuais ou acesso privilegiado às tecnologias de ponta como computador, fontes de dados, inteligência artificial, computação cognitiva, internet das coisas, etc. Mesmo na Educação técnica e profissional destinada a formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho esta é pensada apenas na exata medida da capacidade de absorção do mercado de trabalho e não como uma educação de massa, para todos.

Filhos resultantes de processos de seleção e melhoramento genético são potencialmente capazes de reunir em si os melhores atributos de seus pais e mães, seus progenitores ou mesmo da procriação *in vitro*. Ter as tecnologias de ponta e estes espécimes como parâmetros para pensar a educação do futuro significará, mais uma vez, pensar na formação de uma elite – possivelmente de andrógenos – em detrimento da maioria da população mundial.

É neste sentido que devemos pensar em *Educações* e não apenas em uma única possibilidade de Educação. Paulo Freire insistia com educadores que deveriam escrever pedagogias e não sobre Pedagogia (FREIRE, 1993). Conhecer como cada indivíduo e cada grupo humano produz sua cultura e como a comunica a outros indivíduos e grupos é condição básica para pensar didáticas e metodologias de ensino mais adequadas às suas realidades.

As bases do conhecimento popular, ainda muito presente nos povos tradicionais, nas populações rurais e nos grupos fora dos grandes centros urbanos, são as contingências que afetam o seu corpo, sua relação com a natureza e com o meio ambiente, todas expropriadas em favor do Capitalismo Científico, da gestão do conhecimento e da acumulação do poder e da riqueza.

Estamos falando, então, de uma educação social, de base popular e comunitária, que tematize as aflições que atormentam as pessoas no seu cotidiano e que apresentem estratégias de superação das condições de miserabilidade, violência e marginalização social que as afetam.

Assim como falamos de educações, também podemos falar de alfabetizações, a alfabetização que vá para além da codificação e decodificação, do letramento e mesmo da leitura de mundo de base sociológica. Estamos nos referindo à alfabetização científica, alfabetização ambiental, alfabetização histórica, cultural e política como habilidade de observar, analisar e interpretar a vida, a natureza, o mundo, o ser humano e suas construções históricas. Os fundamentos desta Educação podem ser encontrados na Pedagogia Social, inaugurada por Paul Natorp (1854-1924) e que apresenta grandes potencialidades no pensamento pedagógico de Paulo Freire.

**4. A Pedagogia Social como Teoria Geral da Educação Popular, Social e Comunitária**

Paul Natorp foi um filósofo da tradição neokantiano. Inspirado nas ideias de Platão e Pestalozzi, escreveu a obra Pedagogia Social: teoria da Educação e da vontade sobre a base da comunidade*, em 1898*. Um dos conceitos básicos defendidos por Natorp é o da comunidade contrapondo-se ao individualismo, que ele considerava origem e causa dos conflitos sociopolíticos da Alemanha de sua época. Paul Natorp chegou à conclusão de que a educação vincula-se a sociedade, não aos indivíduos, e procurou elaborar uma teoria sobre a educação social, concebendo a *Pedagogia social* como saber prático e saber teórico.

No livro *Pedagogia do oprimido* (1987: 39) Paulo Freire ratifica a concepção de Natorp - "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" - mas adverte que:



Livro2.indd 312 30/05/18 10:19

> *O que interessa ao poder opressor é enfraquecer as oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocracia estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam. Uma das características destas formas de ação, quase nunca percebida por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, é a ênfase da visão focalista dos problemas e não na visão deles como dimensões de uma totalidade. Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em "comunidades locais", nos trabalhos de "desenvolvimento de comunidade", sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outra totalidade (área, região, etc.) que, por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade da totalidade continental) tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos. Estas formas focalistas de ação, intensificando o modo focalista de existência das massas oprimidas, sobretudo rurais, dificultam sua percepção crítica da realidade e as mantém ilhadas da problemática dos homens oprimidos de outras áreas em relação dialética com a sua* (FREIRE, 1987: 80).

A *Pedagogia social* de Paul Natorp teve desdobramentos em variadas vertentes: Naturalista, de Paul Bergemann; Historicista, de Otto Willmann e Paul Barth; Nacionalista, com Ernst Krieck; Sociológica, com Durkheim e Mannheim; Sociológica, com W. R. Smith e Ch. C. Peters (LUZIRIAGA, 1959a), além de tradições germânica, francófona, anglo-saxã e latino-americana (SILVA, 2014).

O mesmo ocorreu com a Educação Popular. Ainda que seu arcabouça teórico seja atribuído a Paulo Freire ela assume configurações próprias nos mais de 100 países onde é praticada e às quais são incorporadas referências locais como Martin Luther King nos Estados Unidos, Gandhi na Índia, Mandela na África do Sul, Che Guevara, Fidel Castro e Simon Bolívar no Caribe e América Latina e tantos outros comprometidos com causas populares (5).

A diversidade de contextos e de influências que a Educação Popular recebeu forjaram práticas similares, ora denominadas Educação Comunitária ora Educação Social, todas tendo em comum a perspectiva libertadora enunciada por Paulo Freire, pejorativamente apelidadas "Educação não formal".

Para não usarmos as dicotomias Educação Formal x Educação não formal nem Educação escolar x Educação não escolar vamos adotar como expressão das outras educações o que se entende por Educação Popular, Educação Comunitária e Educação Social.

Ainda que cada uma possua sua própria historicidade, percurso e estratégias, há mais pontos de convergência do que de divergências entre elas, são suficientemente aplicadas em diversas partes do mundo e são majoritariamente destinas às pessoas que Paulo Freire denominou "esfarrapados do mundo", ainda que não exclusivamente para elas.

Ao discorrer sobre elas Moacir Gadotti (2012: 20) afirma que*:*

> *São educações que concebem o Estado e a Sociedade como uma arena (no sentido gramsciano) na qual é preciso marcar posição, garantir conquistas e conquistar novos direitos, trabalhando com as contradições e limites existentes tanto no Estado quanto fora dele. É essa diversidade que configura a grande riqueza da educação popular, da educação social e da educação comunitária. A diversidade é a marca desse movimento de educação social, popular, cidadã, cívica, comunitária. Trata-se de uma rica diversidade que precisa ser compreendida, respeitada e valorizada. A primeira impressão que se tem é de fragmentação, mas se olharmos o conjunto desta obra, veremos que ela está unida - "cimentada", como*



Livro2.indd 313 30/05/18 10:19

> *diria Antonio Gramsci (1968) - por uma causa comum, chamada pelos movimentos sociais de "outro mundo possível". Essa diversidade tem em comum o compromisso ético-político com a transformação da sociedade, desde uma posição crítica, popular, política, social e comunitária.*

Particularmente nos países que sofreram o processo de colonização branca, ocidental e cristã, mas também a dominação cultural na Ásia e Oriente Médio, a conscientização, a emancipação, a libertação e a autonomia são princípios inerentes a qualquer proposta educacional, pois precisa ter em conta as matrizes culturais que forjaram os seus povos, suas identidades e suas estruturas sociais. A exploração econômica europeia, o extermínio de povos nativos, a escravidão africana, a imposição da cultura branca, ocidental e cristã em detrimento das culturas nativas, a negação do status de humanidade a índios e negros, as odiosas distinções entre filhos legítimos e ilegítimos, entre mulheres casadas e mães solteiras, entre famílias constituídas ou não por meio do casamento e os desprezo em relação à velhice, estão na gênese de todos os nossos estigmas, preconceitos e discriminações de todos os tipos e estão nas raízes da imensa desigualdade social que afeta os povos e países vitimados pela colonização.

As guerras de libertação levadas a cabo em países da América do Sul, América Central, Caribe e África, visavam sim a independência política, mas também a restauração de identidades étnicas, tribais e culturais suprimidas por séculos de colonização e que justificaram a emergência de práticas de resistência que deram origem à Educação Popular, à Educação Social e à Educação Comunitária.

Tanto nos povos de colonização espanhola quanto de colonização portuguesa prevaleceram as matrizes brancas, cristãs e europeias em detrimento das matrizes indígenas e africanas originárias. A cristianização da Ásia e a ocidentalização do Oriente simplesmente suprimiram culturas milenares cujos saberes não foram e não são incorporados ao que se ensina na escola. Tanto a miscigenação racial quanto o sincretismo religioso se constituíram em recursos de sobrevivência: povos inteiros que não aceitaram a submissão à cultura do colonizador, à renúncia de sua própria cultura, simplesmente foram exterminados ou relegados ao esquecimento.

Não são poucos os países, inclusive do chamado primeiro mundo – Estados Unidos, França, Itália, Japão, Finlândia, etc – que recorrem à Educação Popular de base freiriana para lidar com seus conflitos internos decorrentes das desigualdades sociais, da má distribuição de renda e da imigração.

Portanto, a concepção de uma Pedagogia Social fundamentada no pensamento pedagógico de Paulo Freire representa uma importante contribuição para a pesquisa, análise e reflexão das ricas e diversificadas práticas de educação popular, comunitária e social oriundas dos movimentos sociais e populares, por vezes fragilizadas por falta de fundamentação teórica, marginalizada pela academia, desprovida de instâncias de formação e com produção completamente fragmentada, sem nenhuma organicidade teórica ou conceitual (SILVA, 2016: 11).

Assim, assumir os pressupostos da Pedagogia Social – concebida como uma Teoria Geral da Educação Popular, Social e Comunitária –, em nossas práticas cotidianas é se comprometer com a libertação dos povos que ao longo dos séculos estiveram e estão submetidos à dominação ou a escravidão, é criar condições para que a memória histórica desses povos seja valorizada e transmitida às gerações futuras por meio da escola, é caminhar em busca da incorporação dos múltiplos conhecimentos desenvolvidos por esses povos e suas contribuições para o desenvolvimento das ciências (MACHADO & LORAS, 2017) e do currículo em nossas escolas.

Adotar os fundamentos da Pedagogia Social em nossas práxis é inevitavelmente questionar a epistemologia, as ciências e o currículo eurocêntrico que durante séculos têm sido legitimada por uma cultura pretensamente hegemônica. Comprometer-se com as bases da Pedagogia Social é romper com as omissões sobre a verdadeira história da civilização humana e com o silêncio sobre a história dos povos indígenas, africanos e asiáticos e sua



Livro2.indd 314 30/05/18 10:19

relação com os países colonizadores; é mudar significativamente a educação escolar, promovendo a valorização do patrimônio cultural e científico nativo por via da inclusão nos currículos e nas práticas da escola vozes desses povos que durante anos estiveram excluídos; é possibilitar, por meio dessas práticas, que os educandos e suas famílias tenham um novo olhar sobre a sua história e sobre a constituição de suas identidades.

Enquanto Teoria Geral da Educação Social, popular e comunitária, a Pedagogia Social de base freiriana não pode se furtar ao desafio de recontextualizar as doutrinas, teorias, constructos e conceitos que fundamentam suas práticas, dotando-as da necessária instrumentalidade capaz de subsidiar o trabalho do Educador que atua em países com os mesmos traços da colonização branca, ocidental e cristã.

Estas características e atributos da Pedagogia Social de base freiriana lhe conferem não apenas unicidade teórica e conceitual, mas também conformam um campo gnosiológico, no sentido de uma teoria do conhecimento, que é a epistemologia própria da dominação étnica, racial, cultural, política e econômica, da subjugação, da negação do direito do outro em ser mais, da desumanização e da falsificação da história.

Estas são apenas alguns dos argumentos que justificam que uma Pedagogia Social de bases freirianas deva, necessariamente, possuir elevada vocação para promover a liberdade, a emancipação e a autonomia do sujeito, rompendo ciclos de marginalização e promovendo rupturas na relação opressor/oprimido, logo, sua *práxis* precisa desmistificar a palavra do opressor como pressuposto para a sua própria libertação (FREIRE, 1987: 16).

## Notas

(1). http://opticanet.com.br/secao/oculosecultura/5764/a-historia-e-evolucao-das-lentes-oftalmicas-no-mundo.

(2). http://origemdascoisas.com/a-origem-do-radar/.

(3). ÓPTICA1846 Carl Zeiss; 1901 - Allvar Gullstrand; 1935 – Patente ZEISS.

(4). RADAR, 1904 - Christian Hulsmeyer – alemão; 1917 - Nikola Tesla – sérvio; 1934 - Emile Girardeau – francês; 1934 - P.K. Oschepkov – russo; 1935 - Robert Page – americano; 1935 - Robert Watson-Watt – inglês (uso militar).

(5). A esse respeito ver artigo de Rick Flowers (2004) , disponível em https://www.uni-due.de/imperia/md/content/eb-wb/defining_popular_education.pdf.

## Referências


ALTHUSSER, L. 1985. *Aparelhos ideológicos de Estado*. São Paulo: Graal.

CARNOY, Martin, 2002. *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber* / Martin Carnoy; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO.

CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: the MIT Press.

COULANGES, Numa-Denis Fustel de, 1961. *A cidade antiga*. São Paulo: Editora EDAMERIS.

DALE, Roger, 2004. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação. In: Revista *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 87, pp. 423-460, maio/ago., 2004.

ELIAS, Norbert, 1994. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v I.

FOUCAULT, M. 1985. *História da sexualidade: o cuidado de s*i. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal.

FREIRE, Paulo Reglus Neves, 1969. O Papel da Educação na Humanização. In: Revista *Paz e Terra*, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, pp. 123-132. .

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

FREIRE, Paulo, 1987. *Pedagogia do Oprimido*. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir, 2012. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadasporumacausacomum.In:*CONGRESSOINTERNACIONALDEPEDAGOGIASOCIAL*,4.,2012,SãoPaulo. Proceedings online.Associação Brasileira de Educadores Sociais, Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=abn>. Acess on: 05 Nov. 2017.

GADOTTI, Moacir, 2003. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática.

HABERNAS, J. 1986. *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society*, vol. 1, Cambridge: Polity Press.

HÄMÄLÄINEN, Juha, 2003. The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. In: *Journal of Social Work*. London: Sage Publications; Thousand Oaks, CA and New Delhi, 2003.

HYMES, D. H. 1991. *Vers une compétence de communication*. Paris: Crédif; Hatier; Didier.

KANT, Immanuel, 2002. *Das diferentes raças humanas*, Lisboa: Lisboa, 2002.




Livro2.indd 315 30/05/18 10:19

LUZURIAGA, Lorenzo, 1959. *História da educação pública*. São Paulo: Companhia Editora nacional.
LUZURIAGA, Lorenzo, 1959a. *Pedagogía Social y Política*. Buenos Ayres: Losada.
MACHADO, Carlos; LORAS, Alexandra, 2017. *Gênios da Humanidade*: Ciência, Tecnologia e Inovação Africana e Afrodescendente. São Paulo: DBA Editora.
MANACORDA, M. A. 2002. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez.
NATORP, Paul, 1913. *Pedagogía Social. Teoria da educação e da vontade sobre a base da comunidade*. Madrid: La Lectura. Original alemão de 1898.
PERRENOUD, Ph. 1998. *Construire des compétences dès l'école.* Paris: ESF, 2e éd. 1998.
SANTOS, Boaventura de Sousa, 2016. Epistemologies of the South and the Future. In: Revista From the European South: a transdisciplinary journal of postcolonial humanities, 1, 17-29.
SAVIANI, D. 2008. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados. Resenha de: ALVES, G. L. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 173-178, jan./abr. 2008.
SENNET, Richard, 2004. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 8ª Ed. Rio de Janeiro. Record.
SILVA, Roberto da, 2016. Os fundamentos freirianos da Pedagogia Social em construção no Brasil. In: *Revista Pedagogía Social - Revista Interuniversitaria,* n. 27, pp. 179-198. 2016. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/revista/5704/A/2016



Livro2.indd 316 30/05/18 10:19

Ângela Biz Antunes,
Moacir Gadotti e
Sheila Ceccon

# 22. REFAZENDO O CAMINHO, CUIDANDO DA TERRA

## ECOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

Os dados divulgados, na última década, pelo *Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas* das Nações Unidas, conhecido pela sua sigla em inglês IPCC, provocaram debates em todo o mundo. Não há hoje tema tão preocupante como o do aquecimento global e o das mudanças climáticas. Mas ele não é novo. Alertas foram dados pelos ecologistas deste os anos 60 do século passado. Na Rio-92, 173 chefes de Estado e de governo aprovaram um documento, a *Agenda 21*, para colocar o mundo na rota do "desenvolvimento sustentável", um compromisso com as futuras gerações. O *Fórum Global*, na mesma ocasião, aprovou dois documentos importantes e complementares para uma "Sociedade Sustentável": a *Carta da Terra* e o *Tratado da Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e a Responsabilidade Global*. Em 1999 a Unesco lançou um apelo por uma "educação para um futuro sustentável" (UNESCO, 1999) e, em 2002, as Nações Unidas lançaram a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (2005-2014).

O mundo está se mobilizando, de diferentes maneiras, para evitar o pior. Contudo, as preocupações persistem e os grandes desafios ainda não foram superados. O que a educação pode fazer nesse contexto?

O Instituto Paulo Freire, representado por Moacir Gadotti, participou, da redação da primeira versão da Carta da Terra, no *Fórum Global* da Rio-92. Ela começa exatamente com uma declaração de amor à Terra, considerada como um ser vivo e em evolução, com a qual temos uma identidade essencial. Começa afirmando: "nós somos a Terra". Quando alguém nasce, costuma-se dizer que "veio à Terra". Na verdade não veio à Terra, mas "da" Terra. Todos somos filhos da mãe Terra. Tudo o que fizermos a ela recairá sobre eles. E como filhos precisamos aprender a viver "com" ela. Por isso, precisamos refazer o caminho, cuidando mais da Terra. Precisamos de uma educação para viver com a Terra. Precisamos de uma educação para a sustentabilidade.

Hoje, tomamos consciência de que o sentido das nossas vidas não está separado do sentido que construímos do próprio planeta. Diante da degradação das nossas vidas no planeta, chegamos a uma verdadeira encruzilhada entre um *caminho tecnozóico*, que coloca toda a fé na capacidade da tecnologia de nos tirar da crise ambiental sem mudar nosso estilo poluidor e consumista de vida, e um *caminho ecozóico*, caracterizado pelas atuais preocupações ecológicas, fundado numa nova relação saudável com o planeta, reconhecendo que somos parte do mundo natural, vivendo em harmonia com o universo.

### 1. Sustentabilidade e bem viver

Nesse contexto, parece mais adequado falar de uma educação para viver com a Terra, uma educação para a sustentabilidade, do que uma "educação para o desenvolvimento sustentável" (UNESCO, 2005). O conceito de "desenvolvimento sustentável" é ambíguo. Para nós, sustentabilidade é o sonho de bem viver, de viver bem com a Terra, compartilhando um planeta com outros seres vivos, humanos e não humanos. Sustentabilidade é equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, é harmonia entre os diferentes. Educar para viver com a Terra é educar para uma vida sustentável e não simplesmente educar para um novo tipo de desenvolvimento. Entretanto, mesmo sendo ambíguo, o conceito de desenvolvimento sustentável, visto de forma crítica, tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação.



Livro2.indd 317 30/05/18 10:19

A sustentabilidade é maior do que o desenvolvimento sustentável. Enquanto o modelo de desenvolvimento dominante hoje no planeta aponta para a insustentabilidade planetária, o conceito de desenvolvimento sustentável aponta para a sustentabilidade planetária. Aqui se encontra a força mobilizadora desse conceito. O desafio é mudar de rota e caminhar em direção à sustentabilidade por uma outra globalização.

Podemos desdobrar a sustentabilidade em dois eixos, o primeiro relativo à natureza e o segundo relativo à sociedade:

1º) a *sustentabilidade ecológica*, ambiental e demográfica (recursos naturais e ecossistemas) que se refere à base física do processo de desenvolvimento e com a capacidade da natureza suportar a ação humana, com vistas à sua reprodução e aos limites das taxas de crescimento populacional;

2º) a *sustentabilidade cultural*, social e política que se refere à manutenção da diversidade e das identidades, diretamente relacionada com a qualidade de vida das pessoas, da justiça distributiva e ao processo de construção da cidadania e da participação das pessoas no processo de desenvolvimento.

A categoria sustentabilidade é central para uma "ética do ser humano", como sustenta Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1997). Um novo modelo de desenvolvimento precisa de uma nova sustentação ética inspirada também na experiência prática dos povos tradicionais que vivem de maneira sustentada e nos grupos sociais que fazem opção pessoal por uma vida mais saudável e ecologicamente correta. Assim, educar para uma vida sustentável é educar para a simplicidade voluntária e para a quietude. Nossas vidas precisam ser guiadas por novos valores: simplicidade, austeridade, paz, serenidade, saber escutar, saber viver juntos, compartir, descobrir e fazer juntos.

A simplicidade que defendemos não se confunde com a simploriedade e a quietude não se confunde com a cultura do silêncio. A simplicidade tem que ser voluntária como a mudança de nossos hábitos de consumo, reduzindo nossas demandas. A quietude é uma virtude, conquistada com a paz interior e não pelo silêncio imposto. Ela tem a ver com ouvir, escutar, conhecer, aprender com o outro, muito diferente de quem chega falando, com o discurso pronto, ditando normas, impondo um único discurso. Quietude tem a ver com criar condições para muitas narrativas, hoje silenciadas, ganharem vida. Educar para viver com a Terra é também formar para a compreensão. Formar para a ética do gênero humano, não para a ética instrumental e utilitária do mercado. Educar para comunicar-se. Não comunicar para explorar, para tirar proveito do outro, mas para compreendê-lo melhor.

O conceito de sustentabilidade na educação pode ter um impacto positivo não só no que se refere aos indivíduos, mas também nas necessárias mudanças do sistema educacional. Assim, podemos falar de um impacto no nível legal, reformas educacionais, curriculum, conteúdos, e no nível pessoal do compromisso, do engajando numa vida mais sustentável. Educar para a sustentabilidade implica mudar o sistema, implica o respeito à vida, o cuidado diário com o planeta e cuidado com toda a comunidade da vida, da qual a vida humana é um capítulo. Isso significa, compartilhar valores fundamentais, princípios éticos e conhecimentos como: respeito à terra e a toda a diversidade da vida; cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão, e amor; construção de sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas. A sustentabilidade é um conceito central de um sistema educacional voltado para o futuro.

Os sistemas de educação, em geral, são baseados em princípios predatórios, em uma racionalidade instrumental, reproduzindo valores insustentáveis. Para introduzir uma cultura de sustentabilidade nos sistemas educacionais nós precisamos reeducar o sistema: ele faz parte tanto do problema, como também faz parte da solução. Estamos convencidos de que a sustentabilidade é um conceito poderoso, uma oportunidade para que a educação renove seus velhos sistemas, fundados em princípios e valores competitivos.

Mudar o sistema e mudar as pessoas são processos interdependentes. A *IV Conferência Internacional sobre Educação Ambiental*, realizada em 2007, em Ahmedabad (India), destacou a importância de mudanças no nosso estilo de vida. A Declaração de Ahmedabad



Livro2.indd 318 30/05/18 10:19

reflete esse debate que incluiu a economia, a educação, o desenvolvimento, a produção e o consumo: "nossa visão é a de um mundo no qual nosso trabalho e estilos de vida contribuam para o bem estar de toda a vida na Terra. Nós acreditamos que, por meio da educação, os estilos de vida humanos podem conseguir manter a integridade ecológica, econômica e a justiça social, de forma sustentável e com respeito por todas as formas de vida. Por meio da educação, podemos aprender a prevenir e resolver conflitos, respeitar a diversidade cultural, criar uma sociedade cuidadosa e viver em paz".

E como o estilo de vida foi um tema dominante em Ahmedabad, o consumo sustentável teve muita relevância. Não dá para falar em educar para viver no planeta Terra sem falar de educação para o consumo sustentável. Precisamos comer para sobreviver, mas, diferentemente dos animais, não nos alimentamos por puro instinto. Sentimos prazer ao nos alimentar e podemos fazer escolhas. Transformamos o ato de comer num ato muito significativo. Não é uma mera satisfação de uma necessidade instintiva. Comer é também um ato cultural. As sociedades o transformaram num ato social. Há uma variedade enorme de alimentos e há alimentos suficientes para todos os habitantes da Terra. Falta distribuí-los equitativamente.

A melhor escolha da comida é aquela produzida localmente e a pior é a que vem empacotada, de longe, e que produz muito mais lixo (produtos industrializados) e mais custos sociais e ambientais. A qualidade de um alimento não está ligada à sua embalagem mas ao nível de processamento: quanto mais processado o alimento, pior é. Quanto mais natural, melhor. Trata-se de saber, de conhecer, como os produtos que consumimos foram produzidos. Conhecer todo o sistema de produção alimentar.

**2. Educar para a sustentabilidade**

Numa época de convergência de crises, com o advento do aquecimento global e de profundas mudanças climáticas, a ecopedagogia tem tudo a ver com uma educação para a sustentabilidade. Como afirma Gro Harlem Brundtland no prefácio do Relatório das Nações Unidas *Our Common Future*, "a menos que sejamos capazes de traduzir nossas palavras em uma linguagem que atinja as mentes e corações das pessoas, velhas ou novas, não poderemos executar as extensas mudanças sociais necessárias para corrigir o curso do desenvolvimento". Desenvolver subsídios teórico-práticos necessários para essa educação para a sustentabilidade é tarefa de outra pedagogia complementar à Pedagogia da Terra, a "pedagogia da sustentabilidade" (ANTUNES, 2002). A categoria "sustentabilidade", como sustenta o Leonardo Boff (1999), é central para a cosmovisão ecológica e, possivelmente, constitui um dos fundamentos do novo paradigma civilizatório que procura harmonizar ser humano, desenvolvimento e Terra entendida como Gaia.

A ecopedagogia e a educação para a sustentabilidade estão se desenvolvendo seja como um movimento pedagógico seja como abordagem curricular. Como a ecologia, a ecopedagogia também pode ser entendida como um *movimento social e político*. Como todo movimento novo, em processo, em evolução, ele é complexo e, pode tomar diferentes direções. A ecopedagogia também implica uma *reorientação dos currículos* para que incorporem certos princípios e valores.

Os sistemas educacionais nasceram na Europa, no século XIX em plena era do desenvolvimento industrial e, apesar da atual diversidade de nações que os adotaram depois, eles são, hoje, muito semelhantes. No século XX eles se fortaleceram com a expansão do direito à educação, consagrado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1947. Apesar dessa consolidação e de programas internacionais de avaliação do desempenho escolar como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), iniciamos o século XXI com questionamentos sobre a sua capacidade de promover a paz e o entendimento. A UNESCO, com razão, tem sustentado a necessidade de reorientar a educação, em todos os níveis, para uma cultura de paz e de sustentabilidade. Essa é a preocupação central da *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (2005-



Livro2.indd 319 30/05/18 10:19

2014) e de estudos recentes como os de Peter Blaze Corcoran (2009). O foco da Unesco é a "reorientação do currículo da educação formal atual". Textualmente o documento de referência da Década afirma que seu maior objetivo é "integrar princípios, valores, e práticas de desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da educação e do ensino. Esse esforço educacional deve encorajar mudanças no comportamento para criar um futuro mais sustentável em termos da integridade do meio ambiente, da viabilidade econômica, e de uma sociedade justa para as atuais e as futuras gerações (...). O programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável exige que se reexamine a política educacional, no sentido de reorientar a educação desde o jardim da infância até a universidade e o aprendizado permanente na vida adulta" (UNESCO, 2005: 57).

Diferentes práticas podem nos ajudar a integrar o princípio da sustentabilidade em todos os níveis de ensino. No *ensino primário*, por exemplo, nossas crianças precisam vivenciar (as vivências impregnam mais do que o discurso) e precisam conhecer as necessidades das plantas e dos animais, seu *habitat*, como reduzir, reusar e reciclar os materiais utilizados, como manter os ecossistemas ligados às florestas e águas. Num nível mais avançado precisamos discutir a biodiversidade, a conservação ambiental, as alternativas energéticas e o aquecimento global. Em *nível universitário* devemos não só difundir informações ambientais, mas produzir novos conhecimentos e fazer pesquisas voltadas para a busca de um novo paradigma de desenvolvimento mais sustentável. A universidade verdadeiramente comprometida com a sustentabilidade pode formar pessoas para viverem em harmonia com a Terra; pode, igualmente, contribuir no desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre o tema da sustentabilidade e do bem viver colocando seu conhecimento a serviço da transformação social e da preservação do meio ambiente.

O conceito de "sustentabilidade" e de "sociedades sustentáveis" encerra todo um novo projeto de civilização e, aplicado à pedagogia, pode ter desdobramentos em todos os campos da educação, não apenas na educação ambiental (GADOTTI, 2009). Ele se torna, assim, um conceito chave para entender a educação do futuro. Ele supõe novos princípios e valores bem como sugere novos símbolos, como o "jardim", na visão da educadora norte-americana Emily De Moore. Ela toma o jardim como metáfora e como realidade física. Num artigo para a Revista *Pátio* (Porto Alegre, no. 13, maio-julho 2000, pp. 11-15), ela nos fala dos "valores educacionais para a sustentabilidade", entendendo o "jardim como currículo" (DE MOORE, 2000). A ideia de jardim encarna os novos valores de sustentabilidade que estão surgindo. O jardim permite trabalhar com a terra. Perceber o planeta Terra através da terra. Ver a semente assumir a forma de planta e a planta a forma de alimento, o alimento que nos dá vida. Ensina-nos a paciência e o manuseio cuidadoso da terra entre o semear e o colher. Aprender que as coisas não nascem prontas. Precisam ser cultivadas, cuidadas. O jardim também nos ensina que o mundo não está pronto, está se fazendo, está nos fazendo, que sua construção exige persistência, paciência esperançosa da semente que, em algum momento, será broto e será flor e será fruto.

Emily De Moore cita a *pedagogia do oprimido* de Paulo Freire e seu "pioneirismo" nesta pedagogia, afirmando que ele, há mais de 50 anos, alertava que os sistemas de vida da Terra estavam sofrendo grandes estragos a ponto de perderam a capacidade de sustentar a vida no planeta. "Se quisermos adotar uma pedagogia que produza valores de sustentabilidade, o pensamento de Freire deve ser estendido para incluir a libertação do mundo natural" (*Idem*, 12). E, a seguir, cita uma passagem do livro *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire: "A consciência do opressor tende a transformar tudo a seu redor em um objeto de sua dominação. A terra, a propriedade, a produção, as criações das pessoas, as próprias pessoas, o tempo – tudo é reduzido à condição de objetos a sua disposição". Paulo Freire tinha essa consciência alargada do mundo, como podemos constatar no mesmo livro (FREIRE, 1975: 94) quando afirma que "o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam esses oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa". Emily A. De Moore (2000: 14) conclui dizendo que "este modelo curricular é essencial se quisermos fornecer aos estudantes o conhecimento, as habilidades e a consciência crítica necessários não



Livro2.indd 320 30/05/18 10:19

apenas para a justiça ou a eficácia social, preocupações importantes da teoria curricular, mas também para a realização da verdadeira liberdade, comunidade e sustentabilidade da Terra e suas formas de vida".

**3. Educar para outros mundos possíveis**

A diversidade é a característica fundamental da humanidade. Por isso não pode haver um único modo de produzir e reproduzir nossa existência no planeta. A diversidade humana impõe a necessidade de construir a diversidade de mundos (GADOTTI, 2007). A um pensamento único não podemos responder com outro pensamento único. Educar para viver com a Terra é educar para outros mundos possíveis, isto é, visibilizar o que foi escondido para oprimir, dar voz aos que não são escutados. A luta feminista, o movimento ecológico, o movimento indígena, o ovimento dos sem terra, dos sem teto, dos LGBT, os movimentos dos povos de matriz africana e outros, tornaram visível o que havia sido invisibilizado durante séculos de opressão.

Educar para outros mundos possíveis é educar para conscientizar, para desalienar, para desfetichizar. O fetichismo da ideologia neoliberal é o fetiche da lógica burguesa e capitalista que consegue solidificar-se a ponto de fazer crer que o mundo é naturalmente imutável. O fetichismo transforma as relações humanas em fenômenos estáticos, como se fossem impossíveis de serem modificadas. Fetichizados, somos incapazes de agir porque o fetiche rompe com a capacidade de fazer. Fetichizados apenas repetimos o já feito, o já dito, o que já existe.

Educar para outros mundos possíveis é educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia. Assim fazendo, estamos assumindo a história como possibilidade e não como fatalidade. Por isso, educar para outros mundos possíveis é também educar para a ruptura, para a rebeldia, para a recusa, para dizer "não", para gritar, para sonhar com outros mundos possíveis. Denunciando e anunciando. O núcleo central da concepção neoliberal da educação é a negação do sonho e da utopia (TORRES & NOGUERA, orgs, 2008). Por isso, uma educação para outros mundos possíveis é, sobretudo, a educação para o sonho, uma educação para a esperança.

A mercantilização da educação é um dos desafios mais decisivos da história atual, porque ela sobrevaloriza o econômico em detrimento do humano. Só uma educação emancipadora poderá inverter essa lógica, através da formação para a consciência crítica e para a desalienação. Educar para outros mundos possíveis é educar para a qualidade humana para "além do capital", como nos disse István Mészáros (2005) na abertura da terceira edição do FME, em Porto Alegre, em julho de 2004 (GADOTTI, 2009a). A globalização capitalista roubou das pessoas o tempo para o bem viver e o espaço da vida interior, roubou a capacidade de produzir dignamente as nossas vidas. Cada vez mais gente é reduzida a máquinas de produção e de reprodução do capital. O capitalismo é essencialmente insustentável, como está enunciado no *Acordo dos Povos*, resultado da Conferência Mundial dos Povos sobre Mudanças Climáticas e Direitos da Mãe Terra, realizada no dia 22 de abril de 2010, em Cochabamba (Bolívia): "O sistema capitalista nos impôs uma lógica de competitividade, progresso e crescimento ilimitado. Este modo de produção e consumo busca o lucro sem limites, separando o ser humano da natureza, estabelecendo uma lógica de dominação sobre ela, convertendo tudo em mercadoria: a água, a terra, o genoma humano, as culturas ancestrais, a biodiversidade, a justiça, a ética, os direitos dos povos, a morte e a própria vida".

Educar para outros mundos possíveis é fazer da educação, tanto formal, quanto não-formal, um espaço de formação crítica e não apenas de formação de mão-de-obra para o mercado; é inventar novos espaços de formação alternativos ao sistema formal de educação e negar a sua forma hierarquizada numa estrutura de mando e subordinação; é educar para articular as diferentes rebeldias que negam hoje as relações sociais capitalistas; é educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto, é uma educação para a sustentabilidade (GADOTTI,



Livro2.indd 321 30/05/18 10:19

2009). Educar para outros mundos possíveis é praticar a educação popular, em todos os espaços de aprendizagem.

Não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas: mudar o mundo e mudar as pessoas são processos interligados. Mudar o mundo depende de todos nós: é preciso que cada um tome consciência e se organize em novas "multidões", como dizem Michael Hardt e Antônio Negri (2005). Educar para outros mundos possíveis é educar para superar a lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo e no lucro seus fundamentos, é educar para transformar radicalmente o modelo econômico e político atual.

Não fomos educados para ter uma consciência planetária e sim a consciência do Estado-nação. Os sistemas nacionais de educação nasceram como parte da constituição do Estado-nação. A escola atual é resultado do pensamento da modernidade, modelada pelos Estados-nação e não pelo pensamento da era da globalização/planetarização.

Educar para outros mundos possíveis exige dos educadores um compromisso pela desmercantilização da educação e uma "postura ecopedagógica" (GUTIÉRREZ & PRADO, 1999) de escuta do universo, do qual todos e todas fazemos parte. Os educadores não devem dirigir-se apenas a alunos ou educandos, mas aos habitantes do planeta, considerando-os a todos e a todas como cidadãos da mesma Mátria. Por isso precisamos de uma "pedagogia cosmopolita" (TEIVAINEN, 2003), uma "pedagogia global" (PREMOLI, 2008).

A Terra é nosso primeiro grande educador. Educar para outros mundos possíveis é também educar para encontrar nosso lugar na história, no universo. É educar para a paz, para os direitos humanos – inclusive os Direitos da Mãe Terra - para a justiça social e para a diversidade cultural, contra o sexismo e o racismo. É educar para a consciência planetária. É educar para que cada um de nós encontre o seu lugar no mundo, educar para pertencer a uma comunidade humana planetária, para sentir profundamente o universo.

É educar para a planetarização (ANTUNES, 2002) não para o globalismo. Vivemos num planeta e não num globo. O globo refere-se à sua superfície, às suas divisões geográficas, a seus paralelos e meridianos. O globo refere-se a aspectos cartoriais, enquanto o planeta, ao contrário dessa visão linear, refere-se a uma totalidade em movimento. A terra é um superorganismo vivo e em evolução. Nosso destino, enquanto seres humanos, está ligado ao destino desse ser chamado Terra, hoje também um ser oprimido. Educar para outros mundos possíveis é educar para ter uma relação sustentável com todos os seres da terra, sejam eles humanos ou não.

É educar para viver no cosmos – educação planetária, cósmica e cosmológica – ampliando nossa compreensão da terra e do universo. É educar para ter uma perspectiva cósmica. Só assim poderemos entender mais amplamente as mudanças climáticas, os problemas da desertificação, do desflorestamento, do aquecimento da Terra e dos problemas que atingem humanos e não-humanos. Os paradigmas clássicos, arrogantemente antropocêntricos e industrialistas, não têm suficiente abrangência para explicar essa realidade cósmica. Por não ter essa visão holística, não conseguiram dar nenhuma resposta para tirar o planeta da rota do extermínio e do rumo da cruel diferença entre ricos e pobres. Os paradigmas clássicos estão levando o planeta ao esgotamento de seus recursos naturais. A convergência das crises atuais é resultado de uma crise mais profunda, a crise do paradigma civilizatório. Educar para outros mundos possíveis supõe um novo paradigma, um paradigma holístico.

**4. Indissociabilidade entre o social e o ambiental**

A educação ambiental foi um dos temas de maior destaque da Rio-92 sendo discutida especialmente na *Jornada Internacional de Educação Ambiental*, organizada pelo ICAE (Conselho Internacional de Educação de Adultos) com apoio de organizações não-governamentais, como o SUM (Serviço Universitário Mundial) e a ICEA (Associação Internacional de Educação Comunitária). O resultado mais importante desse evento foi o lançamento, dia 7 de junho de 1992, do *Tratado de Educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*.



Livro2.indd 322 30/05/18 10:19

Destacamos alguns princípios básicos desse importante documento:

1. A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.

2. A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.

3. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.

4. A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas.

5. A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas das sociedades sustentáveis.

6. A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos. A educação ambiental, também chamada de *ecoeducação*, vai muito além do conservacionismo.

Trata-se de uma mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida, que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com a natureza e que implica atitudes, valores, ações. Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada, com o contexto, com os outros, com o ambiente mais próximo, a começar pelo ambiente de trabalho e pelo ambiente doméstico.

A Conferência das Nações Unidas de 1992 foi também chamada de "Cúpula da Terra", pois representou o maior encontro internacional de cúpula de todos os tempos, com a participação de 175 países e 102 chefes de estado e de governo. Ela ficou conhecida como ECO-92 ou, simplesmente, RIO-92**.** Entre os muitos temas tratados na RIO-92, destacam-se: arsenal nuclear, desarmamento, guerra, desertificação, desmatamento, crianças, poluição, chuva ácida, crescimento populacional, povos indígenas, mulheres, fome, drogas, refugiados, concentração da produção e da tecnologia, tortura, desaparecidos, discriminação e racismo.

Cumprindo o seu objetivo de propor um modelo de desenvolvimento comprometido acima de tudo com a preservação da vida no planeta, a Conferência das Nações Unidas do Rio de Janeiro produziu importantes documentos. O maior e mais importante deles foi a *Agenda 21*. Trata-se de um volume composto de 40 capítulos com mais de 800 páginas, um detalhado programa de ação em matéria de meio ambiente e desenvolvimento. Nele constam tratados em muitas áreas que afetam a relação entre o meio ambiente e a economia, como: atmosfera, energia, desertos, oceanos, água doce, tecnologia, comércio internacional, pobreza e população. As 175 nações presentes aprovaram e assinaram a "Agenda 21", comprometendo-se a respeitar os seus termos. Ela representa a base para a despoluição do planeta e a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, isto é, que não agrida o ambiente e não esgote os recursos disponíveis.

A Rio+5, um novo Fórum de organizações governamentais e não-governamentais, reunido também no Rio de Janeiro em março 1997, avaliou os resultados práticos obtidos com os tratados assinados em 1992. Muitas das organizações e redes da Sociedade Civil e econômica participaram deste evento com o objetivo de revisar os progressos específicos em direção ao desenvolvimento sustentável e de identificar práticas, valores, metodologias e novas oportunidades para implementá-lo. Os participantes concluíram que os resultados obtidos com a Agenda 21, cinco anos depois, eram ainda muito pequenos e que seria necessário passar para ações mais práticas, para além das grandes proclamações de princípios.

A Rio+5 aprovou uma nova redação da "Carta da Terra". Na avaliação de Leonardo Boff (1993: 2), "se a RIO-92 não trouxe grandes encaminhamentos políticos objetivos, serviu para despertar uma cultura ecológica, uma preocupação universal com o destino comum



Livro2.indd 323 30/05/18 10:19

do planeta. Temos uma nova percepção da Terra como imensa comunidade da qual somos parte e parcela, membros responsáveis para que todos possam viver em harmonia".

Os documentos produzidos pelas Nações Unidas são demasiadamente gerais e tem pouca incidência política. Assim, não é suficiente lutar no espaço internacional. É preciso lutar nos espaços e territórios locais. O novo ambientalismo está ligado aos movimentos sociais, que assumem lutas ambientais mais gerais ao lado de suas lutas específicas, diferentemente dos anos70 e 80 quando a luta era mais setorial e limitada ao movimento ambientalista. A questão ambiental deixou de ser uma questão de ambientalistas. É uma questão de todos os seres humanos. Não dá para separar as lutas sociais das lutas ambientais.

**5. Programa de Ecopedagogia**

Com o apoio da Unesco e do Conselho da Terra, realizamos, em agosto de 1999 o *I Encontro Internacional da Carta da Terra na perspectiva da educação* na cidade de São Paulo, onde tema da ecopedagogia foi dominante. Como resultado desse encontro foi aprovada pelos participantes a *Carta da ecopedagogia*, beneficiando-se de toda a reflexão sobre o tema que já vinha desde o início daquela década.

A *Carta da ecopedagogia* é um documento fundador da educação para a cidadania planetária. Em seu artigo primeiro ela sustenta que "Nossa Mãe Terra é um organismo vivo e em evolução. O que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos. Ela requer de nós uma consciência e uma cidadania planetárias, isto é, o reconhecimento de que somos parte da Terra e de que podemos perecer com a sua destruição ou podemos viver com ela em harmonia, participando do seu devir".

A *Carta da ecopedagogia* em seu artigo sétimo fala expressamente de uma educação para a cidadania planetária como condição, como "exigência de uma sociedade planetária" que deve ser trabalhada pedagogicamente a partir da vida cotidiana, da subjetividade, isto é, a partir das necessidades e interesses das pessoas: "educar para a cidadania planetária supõe o desenvolvimento de novas capacidades, tais como: sentir, intuir, vibrar emocionalmente; imaginar, inventar, criar e recriar; relacionar e interconectar-se, auto-organizar-se; informar-se, comunicar-se, expressar-se; localizar, processar e utilizar a imensa informação da aldeia global; buscar causas e prever consequências; criticar, avaliar, sistematizar e tomar decisões. Essas capacidades devem levar as pessoas a pensar e agir processualmente, em totalidade e transdisciplinarmente".

Foi com base nesse referencial que os Institutos Paulo Freire, em diferentes lugares, começaram a desenvolver projetos e programas como o *Programa de Ecopedagogia* e o *Programa de Educação para a Cidadania Planetária*.

Um dos últimos textos escritos por Paulo Freire foi sobre a ecologia. Num livro póstumo, organizado pela viúva de Paulo Freire, Ana Maria Araújo Freire, *Pedagogia da indignação* Paulo Freire afirma que "urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem que estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador (...). Neste sentido me parece uma contradição lamentável fazer um discurso progressista, revolucionário e ter uma prática negadora da vida. Prática poluidora do mar, das águas, dos campos, devastadora das matas. Destruidora das árvores, ameaçadora dos animais e das aves". Pouco antes de falecer afirmou, numa entrevista, que gostaria de ser lembrado como alguém que amou a vida, as plantas, os rios, a terra.

Os Institutos Paulo Freire, focando-se nessa missão, a ser alcançada pela defesa de uma cultura da sustentabilidade e da paz, coloca-se em marcha pela construção de um outro mundo possível. Educando para a cidadania global e planetária, num permanente processo



Livro2.indd 324 30/05/18 10:19

humanizador, em seus numerosos projetos, locais, nacionais e globais, os Institutos Paulo Freire buscam fazer com que todos os habitantes do planeta possam viver de forma sustentável em harmonia com o meio ambiente e em paz e justiça com seus semelhantes.

A cidadania global e planetária ultrapassa a dimensão ambiental. Ela implica compreender que a Terra é nossa casa comum e que nós somos terra. Não adianta consertar apenas um cômodo desta casa. Não vamos salvar o planeta, salvando apenas a Amazônia. Manter o planeta Terra vivo é uma tarefa de todos nós, em todos os cômodos da casa e em suas diferentes dimensões: econômica, social, cultural, ambiental etc. A cidadania global e planetária não pode ser apenas ambiental porque é a pobreza, o analfabetismo, as guerras étnicas, a discriminação, o preconceito, a ganância, o consumismo, o tráfico, a corrupção, que destroem a nossa casa. Ela implica entender a interdependência, a interconexão de todas as formas de vida em nossa casa, implica, ainda, aprender a trabalhar em rede, de forma intersetorial e compartilhada.

A cidadania global e planetária tem como foco a superação das desigualdades, a eliminação das sangrentas diferenças econômicas e a integração intercultural da humanidade, enfim, uma cultura da justipaz (a paz como fruto da justiça). Não se pode falar em cidadania planetária sem uma efetiva cidadania na esfera local e nacional. Uma cidadania planetária é, por excelência, uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena, não apenas em relação aos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também em relação aos direitos econômico-financeiros. Ela implica também na existência de uma democracia planetária. Portanto, ao contrário do que sustentam os neoliberais e os corrifeus da globalização capitalista, estamos muito longe de uma efetiva cidadania planetária. Ela ainda permanece como projeto humano. Ela precisa fazer parte do próprio projeto da humanidade como um todo. Ela não será uma mera consequência ou um subproduto da tecnologia ou da globalização econômica.

Por isso tudo, o desafio dos Institutos Paulo Freire é enorme e precisa de muita gente comprometida com esse missão humanizadora, dentro e fora dele, capaz de continuar e reinventar-se o legado de Freire e construir um mundo onde todos caibam e possam bem viver, sustentavelmente.

Só nas últimas décadas é que a palavra Ecopedagogia começou a circular nos meios educacionais, significando, inicialmente, uma pedagogia para o desenvolvimento sustentável (GUTIÉRREZ & PRADO, 1999). Até então, ouvíamos falar, com mais frequência, de educação ambiental. O conceito foi ampliado para uma pedagogia da sustentabilidade da vida em geral, para além da economia e da ecologia (CECCON, 2012). A ecopedagogia deve incluir o estudo da planetaridade, da educação do futuro, da sustentabilidade, da cidadania planetária e da virtualidade. Fala-se também em Pedagogia da Terra, significando a mesma coisa. A diferença está no prefixo "eco", substituído por "Terra". Pretende-se, com isso, ressaltar o paradigma que preside a ecopedagogia, isto é, o Paradigma-Terra.

A ecopedagogia tem como sua questão central a construção de uma cultura da sustentabilidade, dentro e fora da escola. A educação sustentável vai além da busca de uma relação saudável com o meio ambiente. Ela objetiva problematizar, a partir da vida cotidiana, o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa existência, com o nosso projeto de vida, no pouco tempo que passamos pelo planeta Terra.

A ecopedagogia não se opõe à educação ambiental. Ao contrário, a ecopedagogia supõe a educação ambiental. Foi justamente durante a realização do Fórum Global 92, na ECO-92, no qual se discutiu muito a educação ambiental, que se percebeu a importância de uma pedagogia do desenvolvimento sustentável ou de uma *ecopedagogia*.

O *Programa de Ecopedagogia* do Instituto Paulo Freire de São Paulo nasceu no contexto dos anos 90 e se consolidou nos anos seguintes a partir da criação do movimento em torno da *Carta da Terra na perspectiva da educação*, um movimento organizado com o apoio da UNESCO, do Conselho da Terra, da Associação Internacional de Educação Comunitária e outras organizações e instituições. O Programa de Ecopedagogia tem por *objetivos*:

a) a formação da cidadania planetária para que todos, sem exceções e sem exclusões, tenham condições saudáveis de vida num planeta sustentável. Nesse sentido, os



Livro2.indd 325 30/05/18 10:19

educadores de todas as áreas do conhecimento têm papel fundamental na formação de sujeitos históricos conscientes de sua "planetaridade" e capazes de agir em busca da construção desse planeta sustentável. Para isso, este programa busca desenvolver uma ecopedagogia – a pedagogia da sustentabilidade - definindo princípios, propostas, estratégias e ferramentas que possam auxiliar nesse processo de formação;

b) a promoção de reflexões teóricas sobre como, em nossos espaços, estão se materializando as relações econômicas, políticas, culturais, éticas, raciais e de gênero, resultantes das transformações pelas quais passa o mundo atual e, também, sobre as consequências que essas materializações trazem para a sobrevivência saudável do planeta em que vivemos.

c) o conhecimento das formas de superação dos problemas ambientais que estão sendo construídas por sujeitos sociais nos mais diferentes espaços da Terra e à troca de experiências entre esses sujeitos.

Dentro do Programa de Ecopedagogia, um dos sub-projetos é o *Projeto Carta da Terra*. A Carta da Terra é considerada como o equivalente à Declaração Universal dos Direitos Humanos, adaptada para os tempos atuais. Trata-se de um documento baseado na afirmação de princípios éticos e valores fundamentais que devem nortear pessoas, nações, estados, raças e culturas no que se refere ao desenvolvimento sustentável com equidade.

**6. A Carta da Terra na educação**

A Carta da Terra constituiu-se numa declaração de princípios globais. Ela inclui os princípios básicos que deverão reger o comportamento da economia e do meio ambiente, por parte dos povos e nações, para assegurar "nosso futuro comum". Ela pretendia ter a mesma importância que teve a "Declaração dos Direitos Humanos", assinada pelas Nações Unidas em 1948. Contem 27 princípios com o objetivo de estabelecer uma nova e justa parceria global através da criação de novos níveis de cooperação entre os Estados, setores importantes da sociedade e o povo. Para conseguir o desenvolvimento sustentável e melhor qualidade de vida para todos os povos, a Carta da Terra propõe que os Estados reduzam e eliminem padrões insustentáveis de produção e consumo e promovam políticas demográficas adequadas.

Trata-se de um código de ética planetária que propõe mudanças em nossas atitudes, valores e estilos de vida a partir de 3 princípios interdependentes: os valores que regem a vida dos indivíduos; a comunidade de interesses entre Estados e a definição de princípios do desenvolvimento sustentável.

A Carta da Terra nos alerta para o risco que constitui nosso modo insustentável de vida e se propõe transformar esse risco de extermínio em possibilidade, em projeto com base em quatro princípios:

a) respeitar e cuidar da comunidade de vida;

b) proteger a Terra por um modo sustentável de produzir nossas vidas (integridade ecológica);

c) justiça social e econômica e

d) democracia, não-violência e paz.

Os dois primeiros remetem a nossa responsabilidade pessoal e os dois últimos à responsabilidade social.

A Carta da Terra tem um grande *potencial educativo* ainda não suficientemente explorado pelas escolas. Os princípios e valores da Carta da Terra - liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito à natureza, responsabilidade compartilhada - podem servir de base para a criação de um sistema de educação, menos competitivo e mais solidário e de melhores escolas.

Em 2009 a *Iniciativa Internacional da Carta da Terra*, organização não-governamental com sede da Costa Rica, difundiu um documento com o título *Um guia para usar a Carta da Terra na educação*. Esse documento foi desenvolvido com o propósito de oferecer indicações gerais e subsídios práticos para pessoas e grupos interessados em usar a Carta da Terra



Livro2.indd 326 30/05/18 10:19

nas escolas e nas salas de aula. Muitos são os usos possíveis da Carta da Terra por uma educação para a sustentabilidade. Depende muito do contexto e da criatividade do professor e do aluno. A Carta da Terra pode ajudar a melhorar a qualidade da educação, integrando a ética em todos os temas e conteúdos, por um mundo mais justo, sustentável e pacífico.

**7. Programa Educação para a Cidadania Planetária**

O Programa Educação para a Cidadania Planetária propõe construir novos referenciais prático-teóricos que sirvam aos propósitos de uma Educação para a Cidadania Planetária, buscando oferecer contribuições para a educação não formal e para a definição de políticas públicas, no que diz respeito ao currículo da educação formal, partindo de uma perspectiva intertranscultural e transdisciplinar de experiências educacionais desenvolvidas no Brasil e em diferentes países.

Trata-se de um Programa originalmente comum e internacionalmente partilhável, em seus fundamentos e destinações que deve, necessariamente, respeitar a peculiaridade de cada contexto social amplo em que se realiza (cada país, cada nação), como também a originalidade de cada contexto cultural delimitado, em que suas experiências pedagógicas serão de fato efetivadas.

Foi no contexto deste programa que foram realizados diversos cursos, com o curso sobre *Cultura, Educação e Ambiente*, ensejando uma educação que está comprometida com a construção de relações pautadas em valores éticos, na democracia e no exercício da cidadania ativa, a partir da vivência da leitura do mundo sob o enfoque da sustentabilidade. O curso se propôs a refletir e partilhar conhecimentos sobre a sociedade contemporânea, bem como possibilitar aos participantes a compreensão crítica da Educação Ambiental, isto é, a compreensão do ambiental como um campo de conflitos e disputa de poderes e não um campo de conteúdos a serem reproduzidos como "matéria de ensino". Nessa direção, construiu com os educadores e educadoras a compreensão da Educação Ambiental como possibilidade de ressignificação de sentidos e significados individuais e coletivos, e da construção de valores e práticas educativas transformadoras.

Em 2011, em parceria com o Instituto Ilhas do Brasil de Florianópolis/SC, o programa realizou o curso semipresencial *Educação para a Cidadania Planetária* para professores da rede pública de ensino refletindo sobre a temática da cidadania planetária no contexto do movimento altermundista na perspectiva da ecopedagogia freiriana. No mesmo ano, no Município de Bertioga/SP a CCP realizou o curso *Carta da Terra na Educação*, em parceria com a Sobloco Construtora para a formação de gestores das comunidades escolares parceiras do Programa Clorofila (Sobloco), com o objetivo de estimular a comunidade escolar a promover práticas ecopedagógicas fundamentadas nos princípios e valores da Carta da Terra e refletir sobre como os diferentes ambientes de aprendizagem podem contribuir para a construção de uma sociedade mais sustentável, identificada com o conceito e o sentido de cidadania planetária.

Entre 2010 e 2012, a empresa MERCUR, sediada no Município de Santa Cruz do Sul/RS, contratou o IPF para desenvolver o projeto *Construindo novos espaços de aprendizagem* para uma assessoria especializada para construção de novos espaços de aprendizagem na empresa Mercur, por meio de processos formativos, presenciais e a distância, fundamentados nos princípios filosófico-político-pedagógicos de Paulo Freire.

Com a Secretaria do Verde e Meio Ambiente (FEMA) da Prefeitura Municipal de São Paulo, entre 2011 e 2012 a CCP desenvolveu o projeto *Território Cidadão: Curso de Formação de Conselheiros - Cultura de Paz e Sustentabilidade* dirigido às comunidades da Macrorregião Norte 1, que compreende as Subprefeituras da Freguesia do Ó, Brasilândia, Perus e Pirituba/Jaraguá, tendo como objetivo fortalecer a atuação dos conselheiros do meio ambiente nos processos de educação ambiental e de gestão ambiental compartilhada do Município de São Paulo.

Entre 2009 e 2013 foi realizado um extenso projeto com o *Programa de Educação para a Cidadania Planetária* (PECP) em parceria com a Prefeitura Municipal de Osasco/SP (PADILHA



Livro2.indd 327 30/05/18 10:19

e outros, 2011). Esse projeto realizou a formação de educadores (as), estudos e pesquisas sobre Educação Integral na perspectiva intertranscultural e transdisciplinar que se propõe a construir novos referenciais, prático-teóricos para a definição de políticas curriculares voltadas para uma educação para a cidadania planetária, que forme para a construção da identidade terrena, para a compreensão da interdependência, para a valorização de todas as formas de vida, para a compreensão da dimensão socioambiental, conectada com a dimensão econômica, política, cultural, religiosa.

Este programa reuniu experiências de diferentes países - Brasil, Argentina, Portugal, Itália e Espanha - em busca de um intercâmbio nacional e internacional que identifique, aproximou e articulou, a partir de suas diferenças e especificidades, práticas educativas de formação inicial, continuada e de pesquisa em Educação Integral, com ênfase na gestão curricular sob a perspectiva intertranscultural.

O PECP buscou identificar qual currículo contribui para a formação de "cidadãos planetários", sujeitos que exercem sua cidadania tendo como referência um planeta vivo e em evolução, considerando a humanidade como uma única comunidade, una e diversa, envolvendo cada cidadão na busca pela igualdade social para todos e todas.

Aos poucos, a concepção de "cidadania" se ampliou. Exercer a cidadania, inicialmente, era percebido como "não fazer" determinadas coisas: não jogar lixo no chão, não depredar patrimônio público, não agredir ninguém, não desrespeitar leis etc. Sugeria que permanecer de braços cruzados, inerte, poderia ser uma boa forma de exercer a cidadania. Os estudos e as discussões realizadas, pouco a pouco foram possibilitando ao grupo incorporar a concepção de "cidadania ativa", ou seja, passaram a perceber a importância de agir no sentido de garantir, cotidianamente, um conjunto de direitos e liberdades políticas, sociais e econômicas.

Transcorridos os primeiros meses de atividades, depois da "sistematização" (HOLLIDAY, 2006) dos resultados e análise conjunta das informações colhidas por meio da Leitura do Mundo, o grupo buscou identificar quais as ações necessárias para que o currículo da escola passasse a contribuir mais intensamente para a formação de "cidadãos planetários" comprometidos com a transformação da realidade. Entre as ações prioritárias destacaram-se a ampliação da discussão sobre cidadania planetária junto a toda a comunidade escolar, o fortalecimento e a ampliação da articulação do PECP com a totalidade dos/as docentes da escola, a integração dos diversos projetos e programas desenvolvidos e a abertura da escola para a comunidade e seus saberes.

Abrir a escola para os "saberes" da comunidade significa reconhecer que a cultura é inseparável da educação. Significa assumir que precisamos matricular, junto com os meninos/as, suas histórias de vida, gostos, sonhos, inquietações, tristezas e alegrias, hábitos e crenças. Não se trata de "abrir as portas" da escola para a comunidade, abrindo o espaço físico apenas, ou este muito mais do que o espaço para acolher sua cultura. É preciso efetivamente "matricular" a cultura dos estudantes junto com eles, conhecê-la e reconhecê-la. Essa compreensão tornou-se cada vez mais evidente com o desenvolver da pesquisa.

Nesta perspectiva, o grande desafio do PECP foi fortalecer e mobilizar o potencial educativo das comunidades envolvidas. Uma comunidade que assume sua responsabilidade com a formação dos sujeitos que compartilham do mesmo território e reconhece que educar não é papel exclusivo da escola mas de toda a sociedade, torna-se potencialmente parceira da escola. O movimento de aproximação escola-comunidade_deixa de ser uma iniciativa exclusiva da escola e passa a ser também da comunidade.

O PECP promoveu mudanças importantes no currículo, rompendo com argumentos dificultadores de transformações. Mostrou que é possível abordar o conhecimento curricular partindo da Leitura do Mundo, das pessoas, das suas vidas e contextos, sem deixar de abordar a relação de conteúdos estabelecidos previamente como meta para cada um dos anos-séries.

Ações simultâneas no campo da pesquisa e da formação de educadores/as e gestores educacionais/comunitários foram desenvolvidas, bem como a formação nas modalidades:



Livro2.indd 328 30/05/18 10:19

educação Infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Pesquisas foram realizadas tendo por eixo teórico-prático e conceitual a Cidadania Planetária, a Educação Cidadã - incluindo Educação Intertranscultural, Intertransdisciplinaridade e Educação Integral - a Educação Popular e a Pesquisa Participante. Mais de duas mil pessoas participaram direta ou indiretamente deste programa que durou cinco anos.

## Referências


ANTUNES, Ângela, 2002. *Leitura do mundo no contexto da planeterização: por uma pedagogia da sustentabilidade*. São Paulo, FE-USP, (Tese de Doutorado).

BOFF, Leonardo, 1993. "Leonardo Boff prega a ecologia da libertação", entrevista a Elias Fajardo. In Estado O de S. Paulo, Caderno Especial, 6 de junho de 1993, p. 2.

BOFF, Leonardo, 1999. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes.

CECCON, Sheila, 2012. *Educação ambiental crítica e a prática de projetos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

CORCORAN, Peter Blaze, Philip M. Osano, eds., 2009. *Young people, education, and sustainable development: exploring principles, perspectives, and praxis*. The Netherlands: Wageningen Academic.

DE MOORE, Emely, 2000. O Jardim como currículo. In: Revista *Pátio*. Porto Alegre, no. 13, maio-julho 2000, pp. 11-15.

FREIRE, Paulo, 1975. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1997. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir, 2001. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis.

GADOTTI, Moacir, 2007. *Educar para um outro mundo possível: o Fórum Social Mundial como espaço de aprendizagem de uma nova cultura política e como processo transformador da sociedade civil planetária*. São Paulo: Publisher Brasil.

GADOTTI, Moacir, 2009. *Educar para a sustentabilidade*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

GADOTTI, Moacir, 2009a. *Fórum Mundial de Educação: Pro-posições para um outro mundo possível*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

GADOTTI, Moacir, 2010. *A Carta da Terra na educação*. São Paulo: Instituto Paulo Freire

GUTIÉRREZ, Francisco & Cruz PRADO, 1999. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.

GUTIÉRREZ, Francisco, 1994. *Pedagogia para el Desarrollo Sostenible*. Heredia, Costa Rica: Editorialpec.

HARDT, Michael & Antonio NEGRI, 2005. *Multidão: guerra e democracia na era do Império*. Rio de Janeiro: Record.

HOLLIDAY, Oscar Jara. *Para sistematizar experiências*. 2ª Edição, Brasília-DF, MMA, 2006.

MÉSZÁROS, István, 2005. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

PADILHA, Paulo Roberto, Maria José Favarão, Erick Morris e Luiz Marine, 2011. *Educação para a Cidadania Planetária: currículo intertransdisciplinar em Osasco*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

PRADO, Cruz, 2006. "Biopedagogia". In: Guadas, Pep Aparício, Dolors Monferrer, Isabel Aparício Guadas e Pascual Murcia Ortiz, orgs, 2006. *Fórum Paulo Freire – V Encuentro Internacional: Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida.* Xátiva: Institut Paulo Freire de España y Crec, pp. 169-211.

PREMOLI, Silvio, 2008. *Pedagogie per un mondo globale: cultura, panorami dell'educazione, prospettive.* Torino: EGA.

TEIVAINEN, Teivo, 2003. *Pedaogogía del poder mundial: relaciones internacionales y* lecciones del desarrollo *en América Latina*. Lima: CEDEP.

TORRES, Carlos Alberto e Pedro NOGUERA, eds., 2008. *Social Justice Education for Teachers: Paulo Freire and the Possible Dream*. Rotterdam: Sense Publishers.

UNESCO, 1999. *Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para uma ação compartilhada*. Brasília: Unesco/Ibama.

UNESCO, 2005. *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)*. Brasília: Unesco.




Livro2.indd 329 30/05/18 10:19

Livro2.indd 330 30/05/18 10:19

Ladislau Dowbor

# 23. POR UMA PEDAGOGIA DA ECONOMIA
## EDUCANDO PARA O MUNDO REAL

O nosso desafio global pode ser resumido no tripé: estamos administrando o planeta de uma maneira absolutamente insustentável, gerando uma desigualdade sem precedentes, enquanto os recursos financeiros necessários para enfrentar estes dois desafios básicos rodam soltos em paraísos fiscais e em aplicações especulativas. Com tecnologias de impacto planetário, e regras do jogo do século XIX – o chamado neoliberalismo – criamos um hiato profundo entre o tempo das técnicas e o tempo das leis. E com um sistema financeiro que age na esfera global, enquanto os órgãos reguladores estão fragmentados entre 200 países, cada um puxando para o seu lado, geramos um desajuste profundo entre o espaço nacional da política e o espaço mundial da economia. Os desajustes acumulados estão levando a uma erosão generalizada da governança. O sistema está desarticulado.

Não faltam estudos. No plano ambiental, temos estatísticas sobre o aquecimento global, sobre a perda de cobertura florestal, sobre os 52% da fauna do planeta que destruímos entre 1970 e 2010, sobre a perda de solo agrícola por erosão eólica e sua esterilização por excessos de agrotóxicos, sobre a contaminação generalizada da água doce e a poluição dos mares. E isso quando o planeta já tem 7,4 bilhões de habitantes, e 80 milhões a mais a cada ano. A conta não fecha. Pior: assistimos impotentes a esta catástrofe em câmara lenta, por não dispormos de processos decisórios adequados. A sociedade, no sentido amplo, está desgovernada.

No plano social a tragédia é mais absurda ainda. Com os 80 trilhões de bens e serviços que produzimos no mundo, poderíamos estar assegurando 11 mil reais por mês de renda mensal por família de quatro pessoas. Só de grãos produzimos mais de 1 quilo por pessoa e por dia, e temos 800 milhões de pessoas passando fome, cifra crescente nos últimos anos. Por outro lado, no mundo, 8 pessoas detêm mais riqueza do que a metade mais pobre da população, 3,7 bilhões de pessoas. O 1% dos mais ricos detêm mais do que os 99% seguintes. O Brasil não fica atrás, com 6 pessoas detendo mais riqueza do que a metade mais pobre, cerca de 100 milhões de pessoas. Somos o 10º país mais desigual do planeta, segundo os estudos publicados pela Oxfam (1).

A desigualdade é uma *tragédia ética*, sobretudo porque as maiores fortunas contribuem mais para o travamento do que para a dinamização das economias. É uma *tragédia política* porque o mundo está explodindo com os bilhões de excluídos exigindo um lugar à mesa. E é uma *tragédia econômica*, porque o capitalismo não pode funcionar sem que as necessidades das populações em termos de consumo básico e acesso às políticas sociais se expressem como demanda econômica que estimule as iniciativas. Inclusive, é a partir dos impostos gerados pelo consumo e pela atividade empresarial que os Estados garantem as receitas que possam fechar o ciclo.

Os três motores principais que fazem funcionar uma economia – a demanda das famílias, a atividade das empresas, e o investimento em infraestruturas e em políticas sociais do governo – se vêm travados porque o sistema financeiro, em vez de servir às atividades produtivas, migrou para o universo da especulação. As cifras são evidentes: as aplicações financeiras improdutivas rendem em média geral cerca de 7% ao ano, enquanto a produção mundial de bens e serviços fica no nível de 2%. Ou seja, hoje rende mais fazer aplicações financeiras do que produzir. E o dinheiro flui naturalmente para onde rende mais. A economia real passa a ser drenada pelo sistema financeiro. No sistema neoliberal em que vivemos, o recurso financeiro se torna improdutivo.

Sabemos o que deve ser feito. A *Agenda 2030*, aprovada em Nova Iorque em 2015, traça os 17 objetivos e 169 metas com clareza, e constitui um "norte" muito realista e razoável para o mundo. António Guterres, Secretário Geral da ONU, no entanto, resumiu o entrave:



Livro2.indd 331 30/05/18 10:19

"Frente ao imperativo dos *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*, o sistema financeiro atual que gere cerca de 300 trilhões de dólares em ativos financeiros em nosso nome coletivo, simplesmente não é adequado aos objetivos (*not fit for purpose*)" (2). Portanto, não é por falta de rumos que não somente não avançamos como acumulamos retrocessos, e sim por falta de poder orientar os recursos para onde são necessários. E os recursos existem em volumes impressionantes. Só em paraísos fiscais temos hoje entre 21 e 32 trilhões de dólares, recursos que não só não são produtivamente investidos, como sequer pagam impostos. O *Economist* arredonda este volume de recursos financeiros para 20 trilhões: isto representa 200 vezes o que se aprovou penosamente na Conferência de Paris, os 100 bilhões de dólares para enfrentar os dramas ambientais.

O absurdo de canalizarmos gigantescos recursos financeiros para o *casino mundial improdutivo*, enquanto as ameaças se aprofundam, só pode ser entendido ao examinarmos como se dá o processo decisório sobre o seu uso. No centro do desafio está a *questão do poder*.

O equilíbrio de poderes constitui uma dimensão essencial da democracia. Não há exemplo de auto-regulação que funcione efetivamente, seja na área política, na área da mídia, da publicidade, do sistema financeiro, do próprio sistema judiciário. Todos os extremismos que já vivemos mostram que quando um poder passa a depender apenas de si mesmo, deixando de precisar prestar contas, o funcionamento da sociedade se desarticula. Hoje, com o gigantismo das corporações em geral, e em particular das corporações financeiras, o desequilíbrio atinge níveis que já podemos considerar como críticos.

Trata-se de processos eminentemente concretos. Como é possível os bancos privados no Brasil cobrarem até acima de 500% de juros sobre o rotativo do cartão de crédito? Bem, só temos cinco bancos significativos no Brasil, e banqueiros dirigindo o Ministério da Fazenda e o Banco Central. Nos EUA, o presidente da Goldman Sachs se desincompatibilizou do banco para se tornar chefe da equipe econômica de Donald Trump. O sistema financeiro não serve, se serve.

Que tipo de poder está por trás de uma deformação tão profunda?

A cartelização da intermediação financeira permitiu a liquidação dos mecanismos de concorrência: passam todos a cobrar preços de oligopólio. A imagem popular de um capitalismo em que as empresas concorrem entre si para melhor servir o cliente, passa francamente a fazer figura folclórica, em todo caso para as grandes corporações. O sistema passa a funcionar dentro de uma estrutura de poder organizado frente ao qual o poder fragmentado e disperso do cidadão pouco conta. O sistema econômico se liberou dos processos democráticos.

Quando o capitalismo se caracterizava por inúmeras grandes, médias e pequenas empresas, necessitava de um Estado regulador para manter equilíbrios e fazer respeitar as regras do jogo. Numa era em que nos principais setores da economia meia dúzia de grupos controla a quase totalidade da cadeia produtiva, gera-se naturalmente um processo de articulação dos grandes para impor internamente as regras do jogo que lhes convêm. Isso do ponto de vista interno de cada cadeia de produção, que passa a formar o que na ONU, tem se chamado de galáxias de poder corporativo.

Por sua vez, a formação de numerosas *galáxias corporativas* leva a um outro processo de articulação, gerando clusters de poder nos planos nacional e mundial. O conceito de cluster de poder ajuda. Por exemplo, o cigarro contribui com mais de cinco milhões de mortes anualmente, mas durante décadas o fumo foi apresentado como símbolo de elegância, esconderam-se as evidentes relações com o câncer. Estamos falando de milhões de mortes. Com a manutenção do absurdo contribuíram desde os interesses de milhões de pequenos produtores de tabaco, até a mídia que ganhava com a publicidade, a academia que vendeu literalmente opiniões pseudocientíficas, e toda a cadeia de comercialização, sem esquecer a indústria cinematográfica que contribui para a glamourização. Aqui a convergência de interesses torna-se de certa maneira o cimento que reforça o cluster. Não estamos mais falando propriamente de empresas, e sim de sistemas de controle econômico e cultural.



Livro2.indd 332 30/05/18 10:19

Ou seja, as corporações se dotam de sistemas mais amplos de organização, gerando poder por clusters de corporações, e gradualmente passam a cooptar outros sistemas de poder como a mídia, o judiciário, os políticos e o próprio legislativo. E quando o poder corporativo organizado tem suficiente força para dobrar as leis a seu favor – por exemplo quando se trata de quebrar leis de proteção ambiental – a deformação se torna sistêmica. Hoje, com a extrema concentração do poder corporativo, e a sua apropriação de outras esferas de poder, já é hora de pensar se este capitalismo ainda precisa de democracia.

O sistema do agronegócio oferece um bom exemplo. Monsanto e Bayer controlam desde a semente até os fertilizantes e os agrotóxicos, tornando os agricultores ou empresas agrícolas pouco mais do que terceirizados do processo. Os anabolizantes, diversos tipos de venenos e antibióticos que ingerimos com a carne e outros alimentos que compramos, geram indignações dispersas e pesquisas científicas, com pouco efeito frente ao poder estruturado dos gigantes do insumo. No caso do Brasil, o agronegócio conta com uma bancada de mais da metade dos deputados no Congresso, e com o apoio da mídia que vive da publicidade. Uma JBS é exceção?

Na realidade é a partir da enorme crise de 2008, que resultou em perdas de trilhões de dólares e uma convulsão financeira mundial, que se generalizaram pesquisas sobre como funciona o processo de reprodução do capital no quadro de *captura do poder* pelas corporações financeiras. O novo desenho de poder envolve o gigantismo dos grupos econômicos que resulta de décadas de concentração entre empresas. Envolve também a apropriação do poder político, judiciário e midiático pelas corporações. E envolve, enfim, a força do sistema financeiro que passou a exercer um poder dominante tanto sobre as corporações, através grandes bancos e de investidores institucionais, como sobre os governos através da dívida pública. Octávio Ianni resumiu bem: "A política mudou de lugar".

Não é nova a ruptura destas fronteiras, pois temos ampla tradição de penetração dos interesses de grupos econômicos privados na esfera pública e o controle financeiro sobre corporações. O que é novo é a escala, a profundidade e o grau de organização do processo. Belluzzo e Galípoli resumem numa boa frase a transformação: "Hoje é a lógica da finança globalizada que delimita o território ocupado pelas opções da política democrática" (3).

O que já foram deformações fragmentadas, penetrações pontuais através de lobbies, de corrupção e de "portas-giratórias" entre o setor privado e o setor público se avolumaram e, por osmose, estão se transformando em poder político articulado. O interesse público aflora apenas por momentos e segundo esforços prodigiosos de manifestações populares, de frágeis artigos na mídia alternativa, de um ou outro político independente, de protestos de organizações da sociedade civil.

O poder corporativo tornou-se sistêmico, capturando uma a uma as diversas dimensões de expressão e exercício de poder, e gerando uma nova dinâmica, ou uma nova arquitetura do poder realmente existente.

Alguns *dados básicos* só para lembrar a dimensão das transformações. O *Instituto Federal Suíço de Pesquisa Tecnológica* identificou 737 grupos que controlam 80% do mundo corporativo, sendo que um núcleo de 147 deles controla 40%, e três quartos são instituições financeiras. O próprio relatório indica a fragilidade de se pensar em mecanismos de mercado dentro de uma estrutura organizada deste porte. Também temos os estudos sobre os 28 bancos sistemicamente significativos no planeta, que manejam cerca de 50 trilhões de dólares (2012) quando o PIB mundial era de cerca de 73 trilhões. Os 16 maiores *traders* controlam o essencial das commodities, ou seja, o sangue da economia mundial, alimentando um mercado de derivativos que alcança cerca de 7 vezes o PIB mundial pelo volume de transações especulativas.

Imaginávamos o sistema financeiro a serviço das iniciativas produtivas e das políticas públicas. O seu papel seria literalmente o de financiar, ou seja, tornar mais viáveis as iniciativas produtivas, seja das empresas da economia real, seja dos investimentos em infraestruturas e em políticas sociais dos governos. Como bem dizem os americanos, hoje é o rabo que abana o cachorro. Todos nós, com o endividamento familiar, os dividendos



Livro2.indd 333 30/05/18 10:19

extraídos das empresas, e os juros sobre a dívida pública, estamos alimentando um sistema que hoje extrai mais do que contribui (4).

**1. Expansão dos lobbies tradicionais**

Uma forma de captura do poder é a própria expansão dos tradicionais lobbies. A Google, por exemplo, tem hoje 8 empresas de lobby contratadas apenas na Europa, além de financiamento direto de parlamentares e de membros da Comissão da UE. É provável que tenha de pagar 6 bilhões de euros por ilegalidades cometidas na Europa. Os gastos da Google nesta área já se aproximam dos da Microsoft. Google mobilizou congressistas americanos para pressionarem a Comissão conforme relata reportagem em *The Gardian*: "O esforço coordenado por senadores e membros do Congresso, bem como de um comité de congressistas, fez parte de um esforço sofisticado, com muitos milhões de libras em Bruxelas, com que a Google montou a ofensiva para travar as resistências à sua dominação na Europa" (5). O dinheiro e a pressão das corporações hoje penetram por toda parte.

**2. Financiamento direto de campanhas políticas e do bolso dos eleitos**

Enquanto os lobbies ainda podem ser apresentados como formas externas de pressão, muito mais importante é o financiamento direto de campanhas políticas, através de partidos ou investindo diretamente nos candidatos. No Brasil a lei promulgada em 1997 autorizou as empresas a financiar candidatos, com impactos desastrosos em particular no comportamento de parlamentares, que passaram a formar bancadas corporativas (6). Em 2010, os Estados Unidos seguiram o mesmo caminho, levando a que hoje os americanos comentem que "temos o melhor Congresso que o dinheiro pode comprar".

No Brasil, finalmente, o STF decretou a ilegalidade da prática em 2015. Levaram 18 anos para se dar conta da violação direta do artigo 1º da Constituição. Em 2018 ainda temos uma bancada ruralista, além da bancada da grande mídia, das empreiteiras, dos bancos, das montadoras e se conta nos dedos os representantes do cidadão. A perda da representatividade do Congresso tende a ser vista com certa resignação ou até com cinismo, mas se pensarmos um pouco, trata-se de uma dramática deformação de todo o sistema político. A Constituição de 1988, em movimento pendular depois das décadas de ditadura, reafirmou direitos políticos e princípios democráticos, mas nem sequer a Constituição sobreviveu aos ataques dos grupos corporativos no Congresso.

As sucessivas propostas de emendas constitucionais geraram o monstro deformado atual, com congelamento dos gastos públicos, liberalização do sistema financeiro, deformação da previdência e assim por diante. O truncamento do Código Florestal e consequente retomada da destruição da Amazônia, o bloqueio da taxação de transações financeiras e tantas outras medidas, ou a ausência delas, como é o caso da imposição sobre fortunas ou capital improdutivo, resultam desta nova relação de forças que um Congresso literalmente comprado permite. O ataque generalizado às políticas sociais, entre outros, provocou em pouco tempo um retrocesso generalizado no país. Isso com leis aprovadas por um congresso eleito de forma hoje inconstitucional.

**3. Captura da área jurídica e a geração de um sistema jurídico paralelo**

A área jurídica adquiriu imensa importância para os interesses corporativos. Foi notória a tentativa dos grandes bancos brasileiros, por meio de financiamentos de diversos tipos, de colocar as atividades financeiras fora do alcance do PROCON e de outras instâncias de defesa do consumidor. Nos Estados Unidos, um juiz de uma comarca americana decide colocar a Argentina na ilegalidade no quadro dos chamados "fundos abutres", pondo-se claramente a serviço da legalização da especulação financeira internacional, e acima da legislação de outro país (7).



Livro2.indd 334 30/05/18 10:19

Uma forma particularmente perniciosa de captura do judiciário se deu através dos "*settlements",* acordos pelos quais as corporações pagam multas, mas não precisam reconhecer a culpa, evitando que os administradores sejam criminalmente responsabilizados. Assim os administradores corporativos e financiadores ficam tranquilos em termos de eventuais condenações. Joseph Stiglitz comenta: "Temos notado repetidas vezes que nenhum dos responsáveis encarregados dos grandes bancos que levaram o mundo à borda da ruína foi considerado responsável (*accountable)* dos seus malfeitos. Como pode ser que ninguém seja responsável? Especialmente quando houve malfeitos da magnitude dos que ocorreram nos anos recentes" (8).

Elizabeth Warren, senadora americana, traz no seu estudo sobre *Rigged Justice* uma excelente descrição dos mecanismos, com nomes das empresas e exemplos de crimes financeiros nas áreas de empréstimos estudantis, de seguro dos automóveis, de segurança no trabalho, do meio ambiente, do comércio, de manufatura de medicamentos e outros (9).

A desresponsabilização é hoje generalizada e abre uma porta paralela de financiamento de governos graças às ilegalidades. George Monbiot chama isto de "um sistema privatizado de justiça para as corporações globais" e considera que "a democracia é impossível nestas circunstâncias" (10).

**4. Controle da informação**

Outro eixo poderoso de captura do espaço político se dá através do controle organizado da informação, construindo uma fábrica de consensos onde Noam Chomsky nos trouxe análises preciosas (11). O alcance planetário dos meios de comunicação de massa e a expansão de gigantes corporativos de produção de consensos permitiram, por exemplo, que se atrasasse em décadas a compreensão popular do vínculo entre o fumo e o câncer, que se travasse nos Estados Unidos a expansão do sistema público de saúde, que se vendesse ao mundo a guerra pelo controle do petróleo como uma luta para libertar a população iraquiana da ditadura e para proteger o mundo de armas de destruição em massa e assim por diante. A escala das mistificações é impressionante.

Ofensiva semelhante em escala mundial, e em particular nos EUA, foi organizada para vender ao mundo não a ausência da mudança climática – os dados são demasiado fortes – mas a suposição de que "há controvérsias", adiando ou travando a inevitável mudança da matriz energética.

James Hoggan realizou uma pesquisa interessante sobre como funciona essa indústria. A articulação é poderosa, envolvendo os *think tanks,* instituições conservadoras como o George C. Marshall Institute, o American Enterprise Institute (AEI), o Information Council for Environment (ICE), o Fraser Institute, o Competitive Enterprise Institute (CEI), o Heartland Institute, e evidentemente o American Petroleum Institute (API) e o American Coalition for Clean Coal Electricity (ACCCE), além do Hawthorne Group e tantos outros. A ExxonMobil e a Koch Industries são poderosos financiadores, esta última aliás grande articuladora do Tea Party e da candidatura Trump. Sempre petróleo, carvão, produtores de carros e de armas, muita finança, muitos republicanos e a direita religiosa (12).

Campanhas deste gênero são veiculadas por gigantes da mídia. No âmbito mundial, Rupert Murdoch assumiu tranquilamente ter sido o responsável pela ascensão e suporte a Margareth Thatcher nos anos 1980. Ele financiou um sistema de escutas telefônicas em grande escala na Grã-Bretanha e ainda sustenta um clima de ódio de direita através da Fox, sem receber mais que leves repreensões quando se revelam as ilegalidades que pratica.

No Brasil, 97% dos domicílios têm televisão, que ocupa 3 a 4 horas do nosso dia e está presente nas salas de espera, nos meios de transporte, um incessante bombardeio que parte de alguns poucos grupos. Com controle da nossa visão de mundo essencialmente por quatro grupos privados – os Marinho, Civita, Frias e Mesquita – o próprio conceito de imprensa livre se torna surrealista. Os impactos na Argentina, no Chile, na Venezuela e outros países são impressionantes em termos de promoção das visões mais retrógradas e de geração de clima de ódio social.



Livro2.indd 335 30/05/18 10:19

A vinculação da *dimensão midiática do poder* com o sistema corporativo mundial é em grande parte indireta, mas muito importante. As campanhas de publicidade veiculadas empurram incessantemente comportamentos e atitudes, centradas no consumismo obsessivo dos produtos das grandes corporações. Isto amarra a mídia de *duas formas*: primeiro, porque pode-se dar más notícias sobre o governo, mas nunca sobre as empresas, mesmo quando entopem os alimentos de agrotóxicos, deturpam a função dos medicamentos ou nos vendem produtos associados com a destruição da floresta amazônica. Segundo, como a publicidade é remunerada em função de pontos de audiência, a apresentação de um mundo cor de rosa de um lado, e de crimes e perseguições policiais de outro, tudo para atrair a atenção pontual e fragmentada, torna-se essencial, criando uma população desinformada ou assustada, mas sobretudo obcecada com o consumo, o que remunera com nosso dinheiro as corporações que financiam estes programas. O círculo se fecha, e o resultado é uma sociedade desinformada e consumista. A publicidade, o tipo de programas e de informação, o consumismo e o interesse das corporações passam a formar um universo articulado e coerente, ainda que desastroso em termos de funcionamento democrático da sociedade (13).

Para o *mundo da educação*, esta área de disputa de hegemonia é essencial, pois implica na compreensão ou não dos mecanismos reais de funcionamento da sociedade. Na cacofonia generalizada que a era multimeios cria, a educação precisa assegurar um espaço de reflexão crítica e de análise das dinâmicas culturais. Hoje a luta dos interesses corporativos no sentido de travar uma leitura diversificada do mundo, inclusive dos próprios interesses corporativos, é escancarada. Os ataques à herança de Paulo Freire e a proibição da discussão das dinâmicas sociais na escola sob pretexto de se tratar de política, fazem parte desse embate (14).

**5. Erosão da privacidade: o controle direto das pessoas**

A este conjunto de mecanismos de captura do poder temos de acrescentar a erosão radical da privacidade nas últimas décadas. Hoje, o sangue da nossa vida trafega em meios magnéticos, deixando rastros de tudo que compramos ou lemos, da rede dos nossos amigos, dos medicamentos que tomamos, do nosso nível de endividamento. As empresas têm acesso à gravidez de uma funcionária, através da compra de informações dos laboratórios. O CPF que nos pedem as farmácias em qualquer compra de medicamento faz parte deste universo. A nossa vida deixa em permanência rastros visíveis, identificáveis e individualizáveis.

A defesa dos grandes grupos de informação sobre as pessoas é de que se trata de informações "anonimizadas", mas a realidade é que os cruzamentos dos rastros eletrônicos permitem individualizar perfeitamente as pessoas, influindo em potencial perseguição política, dificuldades no emprego ou maiores custos financeiros na seguradora ou no banco. O acesso às informações confidenciais das empresas também fragiliza radicalmente grupos econômicos menores frente aos gigantes que podem ter acesso às suas comunicações internas. Não se trata apenas de alto nível de espionagem, como se viu na gravação de conversas entre Dilma e Merkel. Trata-se de todos nós, e com o apoio de um sistema mundial de captura e tratamento de informações do porte da NSA. O *Big Brother is Watching You* deixou de ser apenas literatura (15). Aliás com a nossa generosa contribuição: as mídias sociais em que escrevemos constituem uma descrição permanente das nossas atividades, analisadas por algoritmos poderosos.

As pessoas do público em geral tendem a achar que a ninguém vai interessar uma informação pessoal sobre elas, até verem que a informação aflora quando vão buscar um emprego, pedir um visto, necessitar de um empréstimo ou de um seguro. Com as tecnologias modernas, ter informação detalhada e individualizada sobre bilhões de pessoas não representa nenhuma dificuldade, e representa um poderoso instrumento de poder (16).



Livro2.indd 336 30/05/18 10:19

## 6. Apropriação dos governos pelo endividamento público

O poder político apropriado pelo mecanismo da dívida constitui uma parte muito importante do mecanismo geral. Os grandes grupos financeiros têm suficiente poder para impor a nomeação dos responsáveis em postos-chave como os bancos centrais ou os ministérios da fazenda, ou ainda nas comissões parlamentares correspondentes, com pessoas da sua própria esfera, transformando pressão externa em poder estrutural internalizado. A política sugerida aos governos é de que é menos impopular endividar o governo do que cobrar impostos. "Essas instituições financeiras são as donas da dívida do governo, o que lhes confere poder ainda maior de alavancagem sobre as políticas e prioridades dos governos. Exercendo este poder, elas tipicamente demandam a mesma coisa: medidas de austeridade e 'reformas estruturais' destinadas a favorecer uma economia de mercado neoliberal que em última instância beneficia estes mesmos bancos e corporações. É a armadilha da dívida" (17).

Esse mecanismo funciona de maneira particularmente forte no Brasil, onde a dívida pública foi transformada em mecanismo de transferência de recursos para os intermediários financeiros. Mas o sistema funciona na maioria dos países. Aparecem os exemplos óbvios da Grécia e da Espanha, mas também dos Estados Unidos e outros países desenvolvidos. O denominador comum é o uso da dívida como alavanca de poder, e como fator de apropriação do excedente produzido pela sociedade.

## 7. A dimensão política dos paraísos fiscais

Os paraísos fiscais adquiriram uma dimensão absolutamente avassaladora, manejando um estoque da ordem de um quarto a um terço de PIB mundial. Proporção semelhante do nosso PIB, cerca de 520 bilhões de dólares, é a participação estimada de capitais brasileiros. Interessa-nos aqui a dimensão política do processo. Vimos no nosso caso, em 2016, o governo conceder vantagens e implorar a grandes grupos para repatriarem os seus recursos, e se felicitou na mídia o feito de ter conseguido que 46 bilhões de reais voltassem ao país, sobre um total da ordem de 1.700 bilhões, uma miséria. Os paraísos fiscais constituem hoje um dreno de primeira importância dos recursos financeiros de praticamente todos os países.

Na realidade a existência dos paraísos fiscais significa que qualquer decisão de política fiscal e monetária tem de se submeter à realidade de que se as grandes fortunas forem apertadas, têm a opção de simplesmente sumir do mapa do ministério da fazenda, ao se colocarem ao abrigo do segredo *offshore.* Muito mais importante ainda é o fato de que qualquer controle de evasão fiscal, de fraude nas notas fiscais, de mecanismos como *transfer pricing*, do próprio controle de quem é dono de que nos complexos sistemas de propriedade cruzada com segmentos enrustidos nos paraísos, torna-se precário. Generaliza-se a opacidade financeira, privilégio dos grandes grupos de escala transnacional.

Tampouco é secundário o fato que nesta era de expansão do crime organizado, em grande parte de colarinho branco, a repressão torna-se pouco eficiente, enquanto o crime financeiro passa a penetrar na própria máquina política e no judiciário. Nos tempos da pirataria, existiam ilhas no Caribe onde os piratas eram considerados intocáveis, tendo portanto sempre uma garantia de refúgio, um lugar para trocar e negociar os produtos dos roubos. Francamente, os paraísos fiscais de hoje são pouco diferentes (18)

Mais grave é que gigantes financeiros como o HSBC e outros desempenhem um papel fundamental na gestão dos recursos da criminalidade, disponibilizando não só a sua expertise de acobertamento, como suas poderosas assessorias jurídicas. A fluidez do dinheiro, hoje simples representação digital nos computadores, dinheiro imaterial que pode ser transferido e redirecionado em segundos entre diversas praças, torna a repressão cada vez mais precária. E o fato do crime navegar no espaço planetário enquanto o controle está limitado aos espaços nacionais dificulta ainda mais o processo. A Interpol impressiona, mas apenas impressiona.



Livro2.indd 337 30/05/18 10:19

A redução da capacidade de governos promoverem *políticas monetárias e financeiras* adequadas para fomentar o desenvolvimento impacta todas as nações. Isso gera a erosão da governança e a desmoralização da própria política e da democracia. Esses recursos são hoje vitalmente necessários para financiar uma reconversão tecnológica que nos permita de parar de destruir o planeta e assegurar a inclusão produtiva de bilhões de marginalizados, reduzindo a desigualdade que atingiu níveis explosivos (19).

**8. Exigências de rentabilidade financeira e a pirâmide do poder corporativo**

Com o poder, hoje, muito mais nas mãos dos gigantes financeiros que passam a controlar as empresas produtoras de bens e serviços, estas últimas passaram a se submeter a exigências de rentabilidade financeira. Isso por sua vez impossibilita iniciativas, no nível dos técnicos que conhecem os processos produtivos da economia real, de preservar um mínimo de decência profissional e de ética corporativa. Temos assim um caos em termos de discrepância entre a rentabilidade financeira e os objetivos de desenvolvimento econômico e social. Há tensões e guerras sem dúvida entre os gigantes financeiros. Mas é um caos direcionado e lógico quando se trata de assegurar um fluxo maior de recursos financeiros para o topo da hierarquia. A sua competição caótica pode levar a crises sistêmicas, mas quando se trata de travar iniciativas de controle ou regulação essas corporações reagem de forma unida e organizada.

O dinheiro manda no dinheiro e quem o controla são os grandes grupos financeiros. No Brasil, onde o sistema financeiro esteriliza os recursos por meio de juros extorsivos, ainda é muito discutido o fato de uma instituição como a FIESP, que reúne e deve representar indústrias, ter aderido ao golpe de 2016, quando os empresários efetivamente produtores de bens e serviços teriam todo interesse em reorganizar o sistema financeiro (20).

A realidade é que a *captura dos processos decisórios* das empresas da economia real pelo sistema financeiro se generalizou, e a capacidade de resistência dos tradicionais empresários produtivos não só é pequena, como desaparece quando a sua maior rentabilidade vem não da linha de montagem, mas das aplicações financeiras. Os governos passam assim a enfrentar resistências poderosas e articuladas quando tentam fomentar a economia. Recuperar a 'confiança' do 'mercado' não significa mais gerar melhores condições de produção, mas melhores condições de rentabilidade das aplicações financeiras. A produção, o emprego, o desenvolvimento sustentável e o bem-estar das famílias não estão no horizonte das decisões.

O ponto de referência básico do capitalismo de outra era, em que a busca do lucro empresarial gerava ao mesmo tempo produtos, emprego e renda, desarticulou-se. O dreno financeiro trava o conjunto. Enfrentamos este paradoxo de fantásticos avanços tecnológicos que permitiriam tantos avanços econômicos, sociais e ambientais, e um marasmo tão bem ilustrado com a imagem da 'geleia geral'.

**9. Captura do processo decisório da ONU**

Frente ao poder global das corporações, que agem em todos os espaços do planeta, não temos instrumentos públicos multilaterais correspondentes. Pelo contrário: está sendo documentada a captura do processo decisório da ONU pelos mesmos grupos corporativos.

O estudo do *Global Policy Forum* foca diretamente o fato dos interesses corporativos terem adquirido uma influência desproporcional sobre as instituições que definem as regras do jogo globais. O documento apresenta "a crescente influência do setor empresarial sobre o discurso político e a agenda [das organizações internacionais]", questionando "se as iniciativas de parcerias permitem que o setor corporativo e os seus grupos de interesse exerçam uma influência crescente sobre a definição da agenda e o processo decisório político dos governos". Da forma tímida e prudente, que caracteriza tantos textos internacionais, temos aqui dito o essencial.



Livro2.indd 338 30/05/18 10:19

Segundo Leonardo Bissio, "este livro mostra como Big Tobacco, Big Soda, Big Pharma e Big Alcohol terminam prevalecendo, e como a filantropia e as parcerias público-privadas deformam a agenda internacional sem supervisão dos governos, mas também descreve claramente as formas práticas para preveni-lo e para recuperar um multilateralismo baseado em cidadãos" (GFI: 1 e 9)

Será preciso lembrar que a ONU dispõe de 40 bilhões de dólares para todas as suas atividades, enquanto cada um dos 28 gigantes financeiros (*Systemically Important Financial Institutions* – SIFIs) maneja em média 1,8 trilhões de dólares, praticamente o mesmo que o PIB do Brasil, sétima potência econômica mundial? O BIS, o FMI e o BM hoje, francamente, apenas acompanham o que acontece. Publicam relatórios interessantes, e por vezes surpreendentemente explícitos.

As chamadas agências de avaliação de risco Standard&Poor, Moody's e Fitch, que concedem notas de confiabilidade a países e corporações, vendem nota melhor por dinheiro. Simples assim. Moody's, condenada, aceitou pagar 864 milhões de dólares. Standad&Poor já pagou mais de 1 bilhão. Ninguém é preso, não precisa reconhecer culpa. Tudo limpo. O dinheiro sai das empresas que contribuem. Está nos preços que pagamos. Corrupção sistêmica, justiça cooptada (dinheiro pago absolve a culpa). E nos dão lições de responsabilidade fiscal e financeira.

Martin Wolf é economista-chefe do *Financial Times*. Está bem posicionado para este choque de realismo de que todos precisamos: "Aumentos amplamente compartilhados de renda real jogaram um papel vital na legitimação do capitalismo e na estabilização da democracia. Hoje, no entanto, o capitalismo está encontrando muito mais dificuldades em gerar tais avanços na prosperidade. Pelo contrário, os dados mostram uma crescente desigualdade e aumento mais lento da produtividade. Esta mistura venenosa (*this poisonous brew*) torna a democracia intolerante e o capitalismo ilegítimo" (21). O *capitalismo produtivo* explorava mas, pelo menos, produzia. O *capitalismo financeiro*, além de explorar, trava a produção.

**10. O dilema dos governos: a quem servir?**

Em termos de mecanismos econômicos, na fase atual, é central a apropriação da mais-valia já não apenas nas unidades empresariais que pagam mal os seus trabalhadores, mas crescentemente através de sistemas financeiros que se apropriam do direito sobre o produto social através do endividamento público e privado. Esta forma de apropriação de riqueza tornou-se extremamente poderosa. Frente aos novos mecanismos globais de exploração, que atuam em escala planetária, e recorrem inclusive em grande escala aos refúgios nos paraísos fiscais, os governos nacionais se tornaram em grande parte impotentes.

Temos uma finança global estruturada frente a um poder político fragmentado em 200 nações, isto que o poder dentro das próprias nações, nas suas diversas dimensões, está sendo em grande parte fraturado por dissensões e facilmente capturado. Tornamo-nos sistemicamente disfuncionais.

Wolfgang Streeck traz uma interessante sistematização desta captura do poder público no nível dos próprios governos. Por meio do endividamento do Estado e dos outros mecanismos vistos acima, gera-se um processo em que, cada vez mais, o governo tem de prestar contas ao "mercado", virando as costas para a cidadania. Com isto, passa a dominar, para a sobrevivência de um governo, não quanto ele está respondendo aos interesses da população que o elegeu, e sim se o mercado, ou seja, essencialmente os interesses financeiros, sentem-se suficientemente satisfeitos para declará-lo 'confiável'. De certa forma, em vez de república, ou seja, *res publica,* passamos a ter uma *res mercatori*, coisa do mercado. Um quadro resumo ajuda a entender o *deslocamento radical da política*:



Livro2.indd 339 30/05/18 10:19

| **Estado do cidadão** | **Estado do mercado** |
|---|---|
| nacional | internacional |
| cidadãos | investidores |
| direitos civis | direitos contratuais |
| eleitores | credores |
| eleições (periódicas) | leilões (contínuos) |
| opinião pública | taxas de juros |
| lealdade | 'confiança' |
| serviços públicos | serviço da dívida |

Naturalmente, um se financia através dos impostos, o outro se financia através do crédito. Um governo passa, assim, a depender "de dois ambientes que colocam demandas contraditórias sobre o seu comportamento" (22).

Entre a opinião pública sobre a qualidade do governo e a 'avaliação de risco' deste mesmo governo deixar, por exemplo, de pagar elevados juros sobre a sua dívida, a opção de sobrevivência política cai cada vez mais para o lado do que qualificamos misteriosamente de 'os mercados'. Onde havia estado de bem-estar e políticas sociais, teremos austeridade e lucros financeiros.

Não é secundária, evidentemente, a utilização desse poder corporativo para gerar sistemas tributários que oneram proporcionalmente mais os que menos ganham. A força vira lei, o Estado vira instrumento de privatização dos próprios impostos. Numa visão muito significativa e abrangente, ainda segundo Streeck, o que enfrentamos não é o fim do capitalismo, mas sim o *fim do capitalismo democrático*. Quando milhões de empresas diversificadas competiam entre si, formando uma massa pouco articulada e dispersa, o Estado podia exercer um papel estabilizador importante e assegurar os interesses maiores da sociedade. Frente aos gigantes articulados atuais, *o sistema dispensa a democracia* que tanto os liberais pensaram defender.

Muito significativa também é a análise de Saskia Sassen, autora que desenvolveu pesquisas marcantes sobre a governança e a globalização, no seu livro *Territory, Authority, Rights,* de 2006 (p. 412): "Eu afirmo que os componentes institucionais específicos do estado nacional começam a funcionar como o espaço para a operação de dinâmicas constitutivas poderosas do que poderíamos descrever como 'capital global' e 'mercados de capital globais'. Ao fazê-lo, estas instituições do estado reorientam a sua atividade política específica, ou mais amplamente, as agendas do estado, no sentido das exigências da economia global".

Analisando o que chamou de "*agendas desnacionalizadas do estado*", a autora escreve que "os bancos centrais e os governos parecem estar crescentemente concentrados em agradar os mercados financeiros em vez de colocar objetivos de bem-estar econômico e social. Lembramos aqui dos governos da Argentina e do Brasil depois da crise do México [1994], que prometeram não desvalorizar as suas moedas e fazer tudo o que fosse necessário para evitá-lo, inclusive jogando as classes médias-baixas na pobreza. Uma questão crítica é se a cidadania dos respectivos países quer que o mercado global de capital exerça esta disciplina sobre os seus governos e imponha tais critérios para a política econômica nacional, fazendo-o a qualquer custo – empregos, salários, segurança, saúde – e sem debate público" (*Id.,* p. 263).

Não está no horizonte de preocupações dos grupos financeiros a quebra ou não da economia: "O caráter especulativo de muitos mercados significa que estenderão (*will stretch*) as oportunidades de realização de lucros até onde for possível, qualquer que seja o dano implícito para a economia nacional" (*Id*., *ib*., p. 263) Na visão de Sassen, não há mais o 'nacional' frente ao 'global': o global, em particular por meio dos mecanismos financeiros, se inseriu no nacional (23).

A pesquisa e compreensão das novas articulações de poder são indispensáveis para se entender os mecanismos e a escala radicalmente novos de acumulação de riqueza nas mãos dos 0,01% da população mundial, e a espantosa cifra de 8 bilionários que são donos



Livro2.indd 340 30/05/18 10:19

de mais riqueza do que a metade mais pobre da população mundial. Igualmente significativo é o fato de a economia brasileira estar em recessão quando os bancos Bradesco e Itaú, por exemplo, viram seus lucros declarados aumentarem entre 25% e 30% em 12 meses (24). O Brasil não é uma ilha.

De certa forma, ao analisarmos os mecanismos de captura do poder, estamos desvendando os canais que permitem o dramático reforço da desigualdade entre e dentro das nações, além do travamento do crescimento econômico pelo desvio dos recursos do investimento para aplicações financeiras. Restabelecer a regulação e o controle sobre esses gigantes financeiros que passaram a reger a economia mundial e as decisões internas das nações é hoje simplesmente pouco viável, tanto pela dimensão como pela estrutura organizacional sofisticada de que hoje dispõem, além evidentemente dos sistemas de controle sobre a política, o judiciário, a mídia e a academia– e portanto a opinião pública – conforme vimos acima.

A dimensão internacional aqui é crucial. A quase totalidade desses grupos é constituída por corporações de base norte-americana ou da União Europeia. É a poderosa materialização de um poder que é global, mas, no essencial, pertencente ao que nós temos acostumado a chamar de "Ocidente". As tentativas de constituir um contrapeso por meio da articulação dos *BRICS* mostram aqui tanto a importância da iniciativa, como a sua fragilidade. O poder financeiro global tem nacionalidades, com governos devidamente apropriados pelos mesmos grupos. A eleição de 2016 nos Estados Unidos e a nomeação do executivo da Exxon para a direção da política internacional do país mais poderoso, além do ex-presidente da Goldman Sachs para a chefia da equipe econômica do governo, são uma mostra significativa do que temos qualificado de nova arquitetura do poder. Os processos estão cada vez mais escancarados, e as pessoas cada vez mais céticas quanto à importância do seu voto.

**11. A luta pelo espaço da educação: controle do ensino e das publicações acadêmicas**

Além dos *think tanks* e do controle da mídia, o controle das próprias visões acadêmicas avançou radicalmente nas últimas décadas, por meio dos financiamentos corporativos diretos, e em particular pelo controle das publicações científicas. Em muitos países, e particularmente no Brasil, as universidades privadas passaram a ser propriedade de grupos transnacionais que trazem a visão corporativa no seu bojo. A dinâmica é particularmente sensível nos estudos de economia.

Helena Ribeiro traz um exemplo desta deformação profunda do ensino na universidade Notre Dame de Nova Iorque, onde, dado que corria o ano de 2009 e o mundo financeiro estava a colapsar aos olhos de todos, os alunos pensaram que este seria um excelente tema para ser debatido na aula de macroeconomia. A resposta do professor: "Os estudantes foram laconicamente informados que o tema não constava do conteúdo programático da disciplina, nem era mencionado na bibliografia afixada e que, por isso, o professor não pretendia divergir da lição que estava planeada. E foi o que fez" (*Jornal dos Negócios*, 2013). O artigo de Helena Ribeiro mostra as dimensões desta deformação, mas também os protestos dos alunos e a multiplicação de centros alternativos de pesquisa econômica, como o *New Economics Foundation*, a *Young Economists Network*, o *Institute of New Economics Thinking* e numerosas outras instituições (25).

Menos percebida, mas igualmente importante, é a *oligopolização do controle das publicações científicas* no mundo. Segundo estudo canadense, *The oligopoly of academic publishers in the digital era,* "nas disciplinas das ciências sociais, que incluem especialidades tais como sociologia, economia, antropologia, ciências políticas e estudos urbanos, o processo é impressionante: enquanto os 5 maiores editores eram responsáveis por 15% dos artigos em 1995, este valor atingiu 66% em 2013." Temos aqui o domínio impressionante de grupos mundiais como Reed-Elsevier, Springer, Wiley-Blackwell, e poucos mais (26).

O embate aqui é grande: inúmeros pesquisadores estão fugindo do cartel de publicações científicas com fins lucrativos, e publicando gratuitamente online, no arXiv, PlosOne e



Livro2.indd 341 30/05/18 10:19

outros. O MIT, hoje um dos principais centros de pesquisa do mundo, disponibiliza as suas publicações e pesquisas gratuitamente por meio do OCW (*Open Course Ware)*. Os sistemas de Recursos Educacionais Abertos e outros estão se multiplicando, inclusive na China (*CORE – China Open Resources for Education*). Nos EUA já são mais de 15 mil cientistas que se recusam a publicar com a Elsevier e outros grupos do oligopólio. No Brasil o próprio sistema de pontuação dos professores e das instituições acadêmicas privilegia quem publica no oligopólio.

O *The Economist,* tão solidamente defensor dos interesses privados, insurge-se: "Em 2011, Elsevier, o maior editor de revistas acadêmicas, teve um lucro de US$ 1,2 bilhões sobre vendas de US$ 3,3 bilhões. Tais margens de lucro (37%, contra 36% em 2010) são possíveis porque o conteúdo das revistas é amplamente fornecido de graça pelos pesquisadores, e os acadêmicos que fazem o *peer-review* dos artigos são normalmente voluntários não pagos. O objetivo das publicações acadêmicas é de tornar o que há de melhor em pesquisa amplamente disponível. Muitas terminaram fazendo o oposto. Já é tempo que isso mude" (27).

Essencial para nós neste ponto, é que o próprio controle corporativo das publicações acadêmicas favorece a massa de pseudo-pesquisas de interesse das próprias corporações, como se viu em inúmeros casos de publicações minimizando os impactos a relação entre fumo e câncer, o impacto dos neonicotinóides, as mudanças climáticas, as causas da obesidade e semelhantes. Os estudos de David Miller mostram como a própria pesquisa científica é em grande parte financiada e apropriada: "No mundo corporativo, administrar a ciência é simplesmente uma parte de estratégias mais amplas para influenciar as políticas governamentais de maneira a proteger os lucros. Fabricar a controvérsia científica, em outras palavras, faz parte do *lobbying*" (28).

A política e os interesses das corporações estão penetrando com muito força no sistema de educação, simplesmente pela anulação de qualquer tentativa de utilizar o sistema educacional para fazer as pessoas – crianças, jovens, adultos – entender o que está acontecendo. Poderemos ensinar contas e português, ciências e geografia, mas não debater a que e a quem esses conhecimentos devem servir. Na realidade, trata-se de criar gerações apenas com habilidades para servir.

**12. Por uma pedagogia da economia**

Se há uma coisa que não falta no mundo são recursos. O imenso avanço da produtividade planetária resulta essencialmente da revolução tecnológica que vivemos. Mas não são os produtores destas transformações - desde a pesquisa fundamental nas universidades públicas e as políticas públicas de saúde, educação e infraestruturas, até os avanços técnicos nas empresas efetivamente produtoras de bens e serviços – que aproveitam. Pelo contrário, ambas as esferas, pública e empresarial, encontram-se endividadas nas mãos de gigantes do sistema financeiro, que rende fortunas a quem nunca produziu e consegue, ao juntar nas mãos os fios que controlam tanto o setor público como o setor produtivo privado, desviar-nos, radicalmente, do desenvolvimento sustentável, hoje vital para o mundo.

Quanto à população de um país como o Brasil, que busca resgatar um pouco de soberania na sua posição periférica, o que parece restar é um sentimento de impotência. Perplexas e endividadas, as famílias vêm aparecer o seu 'nome sujo' na Serasa-Experian – aliás uma multinacional – caso não respeitem as truncadas regras do jogo. Na confusão das regras financeiras, todos contribuem para a concentração de riqueza e de poder através dos altos juros que pagam nos crediários e nos bancos, através de juros surrealistas da dívida pública, e através das políticas ditas de 'austeridade' que as privam dos seus direitos. E um país também pode ser declarado de certa maneira "com nome sujo", ou seja, não confiável ou mal-comportado em termos dos interesses financeiros internacionais se assim for declarado pelos 'Serasa' mundiais que são a Fitch, Moody's e Standard&Poor, também multinacionais privadas, guardiães dos interesses financeiros privados.



Livro2.indd 342 30/05/18 10:19

Como sabemos, e está escrito na Constituição, que todo o poder emana do povo. Na prática, poderemos ter democracia, conquanto não a usemos, ou a usemos a favor das elites, e não do povo. Boaventura de Souza Santos fala muito justamente na necessidade de *aprofundar a democracia*. Mas na realidade, precisamos mesmo é resgatá-la da caricatura que se tornou. O acesso à informação e ao conhecimento efetivo de como funciona este sistema é hoje vital, e a educação tem um papel evidente a jogar.

Precisamos entender as ameaças, mas também as oportunidades que surgem na crise. Uma crise estrutural atinge um número crescente de pessoas, de grupos sociais, de setores da economia, de regiões do planeta. E à medida a crise se aprofunda, tornam-se mais explícitas as alternativas. O mesmo processo que transformou a moeda em sinal magnético muito mais volátil, abre espaço para outras dimensões da *economia imaterial*, em particular a *economia do conhecimento*.

Hoje o *conhecimento se tornou o principal fator de produção*. Desde os computadores, celulares ou robôs, até a pequena propriedade rural que utiliza inseminação artificial, análise de solo, sementes melhoradas e outros aportes tecnológicos, a ampla maioria das atividades econômicas é hoje densa em conhecimentos incorporados. A matéria prima e o trabalho físico continuam importantes, mas formam uma parte rapidamente decrescente na composição do valor dos produtos. E a matéria prima da educação é justamente o conhecimento: a *educação está hoje no centro dos próprios processos econômicos*.

A lógica econômica da educação é diferente. O *conhecimento é um fator de produção cujo uso não reduz o estoque*. Na produção material, a matéria prima incorporada no processo produtivo é consumida em quantidades crescentes à medida que a produção se expande, e a empresa precisa adquirir mais matéria prima, utilizar mais trabalho. Mas o conhecimento, uma vez cobertos os custos da sua produção, pode ter o seu uso multiplicado indefinidamente sem exigir mais custos. É o que Jeremy Rifkin qualificou de *Sociedade de custo marginal zero.* Na margem, mais uso do conhecimento não gera mais custos. Se eu passo o meu relógio para alguém, fico sem relógio, é um bem rival. Se eu passo uma ideia para outra pessoa, continuo com ela. O conhecimento, principal fator de produção, é um bem não rival. Isso, para os economistas, que se acostumaram a trabalhar com o conceito de alocação de recursos escassos, constitui uma reviravolta, uma transformação estrutural. E para os educadores, um espaço renovado.

Se *o conhecimento pode ser compartilhado sem custos adicionais*, abre-se uma imensa oportunidade de processos colaborativos na própria organização econômica e social. A transformação se apoia em *três eixos* que caracterizam a realidade que emerge. Primeiro, a capacidade de estocarmos e administrarmos de maneira inteligente um volume praticamente ilimitado de dados e informações nos computadores. Segundo, a conectividade planetária que permite qualquer pessoa com um simples celular se articular com qualquer outra pessoa em qualquer parte, com fluxo virtualmente gratuito, o que permite por exemplo que pequenos agricultores do Quênia se conectem diretamente com os seus compradores e realizem transações sem precisar de intermediários financeiros ou comerciais. Terceiro, os sistemas de algoritmos que permitem hoje a busca inteligente e a localização precisa de qualquer informação relevante entre os zilhões de dados, informações, pessoas, empresas ou mensagens que hoje inundam o planeta.

Juntemos as pontas: o conhecimento tornou-se o principal fator de produção, a sua estocagem e tratamento são virtualmente ilimitados e com custos que tendem para o zero, a conectividade permite articulações planetárias instantâneas, e o tratamento inteligente do novo universo de conhecimentos acumulados no planeta, torna-se possível para qualquer pessoa que disponha de um equipamento cujo custo também tende para níveis universalmente acessíveis. Desenha-se uma economia do conhecimento, com um papel central para a educação, que neste caso deve migrar de uma tradição herdada de transmissora de conhecimentos básicos na sala de aula, e se aparelhar para *ensinar a inserção inteligente neste novo universo*.



Livro2.indd 343 30/05/18 10:19

Vimos acima a guerra pelo controle do conhecimento por parte das grandes corporações. Além do controle do conteúdo dos meios de comunicação, da compra das universidades, do oligopólio das publicações científicas, da invasão de privacidade com a organização de informações sobre o que cada pessoa lê ou até pensa, assistimos à expansão do controle do conhecimento por meio de patentes, copyrights, royalties de diversos tipos. Na realidade, a economia evoluiu para o imaterial, mas o marco jurídico e a cultura continuam estagnados no século passado, tratando o conhecimento como bem de apropriação privada. De certa forma, o sistema técnico evoluiu para a era digital, o mundo político e jurídico continua na era do analógico.

Tratamos em outro artigo, *Da propriedade intelectual à economia do conhecimento,* as tensões que se formam nesta transição para a era do conhecimento, erroneamente qualificada de 4ª revolução industrial, quando se trata de uma transformação muito mais profunda. Resumindo um pouco, trata-se hoje da tensão entre a *produção colaborativa do conhecimento* no planeta, e a sua apropriação privada pelas corporações.

Pode-se trancar ideias?

Em termos técnicos e jurídicos, obviamente, é possível. Mas em termos de produtividade social é absurdo, em particular com o ritmo atual de inovações tecnológicas em que assegurar por meio de patentes 20 anos de monopólio sobre uma ideia constitui um entrave ao progresso que até o conservador *Economist* denuncia. O que surge com força é a dinâmica planetária de *produção científica compartilhada*, na linha do acesso aberto, *open access, creative commons* e semelhantes. A humanidade está aprendendo lentamente a colaborar, desenhando um novo conjunto de relações de produção.

O MIT, um dos principais centros de pesquisa científica abriu caminho com o conceito de *Open Course Ware* (OCW), em que toda a produção científica passa a ser acessível gratuitamente, gerando em poucos anos mais de 50 milhões de acessos no mundo. Hoje o movimento se ampliou radicalmente, com os conceitos de *Recursos Educacionais Abertos* (REA), inclusive o *China Open Resources for Education* (CORE), os cursos gratuitos online que surgem por toda parte. Em outros termos, enquanto o universo das corporações busca restringir o acesso ao conhecimento de maneira a poder cobrar a sua utilização, os que efetivamente fazem as pesquisas e o disseminam tentam assegurar o maior impacto produtivo possível generalizando o acesso, com efeito multiplicador que se manifesta em todo o planeta.

Hoje está em curso - mas é necessário evidenciar isso, justamente para fortalecer este movimento - uma verdadeira reação em cadeia ao que chamo de *era do capital improdutivo*, que é o desenho de uma *Pedagogia da economia*, que vá tecendo redes formativas numa dimensão planetária.

Como a economia está presente na vida cotidiana das pessoas, não é coerente que ela continue afastada dos currículos da educação básica à pós-graduação. Portanto, compreender o seu funcionamento, é exigência do nosso tempo, visando a potencializarmos interconexões inéditas de conhecimentos e saberes, capazes de fortalecer, por meio da educação, a compreensão e a superação da nova arquitetura do poder que nos desumaniza, da dominação financeira, do sequestro da democracia e da destruição do planeta que estão em curso. Trata-se, pois, de enfrentar os cenários caóticos aqui apresentados, construindo mudanças processuais, efetivas e profundas, de forma sistemática, incluindo a economia na reflexão das práticas do dia a dia das instituições.

Uma *Pedagogia da economia* nos permitirá compreender, interpretar, refletir e buscar alternativas conjuntas por meio estudos, pesquisas, programas e projetos concretos, locais e globais - portanto glocais, que nos permitam pensar e agir glocalmente - de forma a construir alternativas conjuntas para soluções de curto, médio e longo prazos, que fortaleçam uma outra arquitetura de poder: a favor de todas as formas de vida, da dignidade humana, do cuidado com o planeta e da radicalização da democracia.

O resultado que se busca no conjunto, é uma sociedade informada, consciente, capaz de resistir e lutar pela transformação necessária e possível. Paulo Freire teve a compreensão



Livro2.indd 344 30/05/18 10:19

profunda de que o empoderamento cultural, no processo de libertação das pessoas, pode ser tão ou mais importante que o controle das máquinas. No quadro da sociedade do conhecimento que rapidamente se instala, nada de mais atual.

## Notas

(1). Oxfam Brasil, 2017. *A distância que queremos: um retrato das desigualdades brasileiras.* Brasilia, setembro de 2017 - http://dowbor.org/blog/wp-content/uploads/2017/09/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf.

(2). Guterres, Antonio, 2017. *Financing the 2030 Agenda* – 18 september 2017 - https://www.youtube.com/watch?time_continue=160&v=51PWgtBTCas .

(3). Luiz Gonzaga Belluzzo & Gabriel Galípoli, 2017. *Manda quem pode, obedece quem tem prejuízo* – FACAMP, Contracorrrente, São Paulo 2017, p. 183 .

(4). As diversas dimensões dessa transformação do capitalismo podem ser encontradas no nosso *A era do capital improdutivo*. Aqui apresentamos apenas a parte que concerne ao processo de captura do poder político.

(5). The Guardian, *Revealed: How Google enlisted members of the US Congress http://www.theguardian.com/world/2015/dec/17/google-lobbyists-congress-antitrust-brussels-eu-*

(6). O financiamento está baseado na Lei 9504, de 1997 "As doações podem ser provenientes de recursos próprios (do candidato); de pessoas físicas, com limite de 10% do valor que declarou de patrimônio no ano anterior no Imposto de Renda; e de pessoas jurídicas, com limite de 2%, correspondente [à declaração] ao ano anterior", explicou o juiz Marco Antônio Martin Vargas, assessor da Presidência do Tribunal Regional Eleitoral (TRE) de São Paulo". Revista *Exame*, 08/06/2010 - Elaine Patrícia da Cruz, *Entenda o financiamento de campanha no Brasil*. O Congresso que decretou o impeachment presidencial em 2016 foi eleito sobre a base de um sistema hoje declarado inconstitucional.

(7). Uma explicação sintética desta operação, permitindo ao juiz Thomas Griesa nos EUA levar o caos na negociação da dívida argentina, pode ser encontrada em Michael Hudson, *Killing the Host,* p. 347 e ss. A renegociação da dívida não é um calote, faz parte do "*write-down*" que constitui uma prática legal de revisão de uma dívida impagável. O *write-down,* aliás, deveria ser legalizado para um conjunto de dívidas privadas no Brasil, baseadas em agiotagem.

(8). Joseph Stiglitz, 2013. *On Defending Human Rights.* Geneva, 3 December 2013 http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Business/ForumSession2/Statements/JosephStiglitz.doc.

(9). Warren, Elizabeth, 2016 – *Rigged Justice* – Jan. 2016, 16 p. http://www.warren.senate.gov/files/documents/Rigged_Justice_2016.pdf and New York Times 29/01/2016 http://www.nytimes.com/2016/01/29/opinion/elizabeth-warren-one-way-to-rebuild-our-institutions.html?_r=0

(10). Monbiot, George – *A global ban on leftwing politics",* in *How Did we Get into this Mess,* Verso, London, New York, 2016 - http://www.monbiot.com/2013/11/04/a-global-ban-on-left-wing-politics/ (p. 252).

(11). Ver em particular o documentário *Chomsky&Cia*, legendado em português, https://www.youtube.com/watch?v=IHSe9FRGpJU

(12). James Hoggan, 2017. *The Climate Cover-up: the cruzade to deny global warming* – ver http://dowbor.org/2009/12/climate-cover-up-the-cruzade-to-deny-global-warming-2.html/ ; sobre os financiadores, ver http://dowbor.org/2010/04/petroleira-dos-eua-deu-us-50-mi-a-ceticos-do-clima-6.html/ ; ver também o ver artigo de Jane Mayer *The dark money of the Koch Brothers,* 2016, http://www.truth-out.org/news/item/35450-the-dark-money-of-the-koch-brothers-is-the-tip-of-a-fully-integrated-network Para o funcionamento dos *Think Tanks* na manipulação política na América Latinal, ver o artigo de Lee Fang, na *Intercept. http://dowbor.org/2017/08/lee-fang-esfera-de-influencia-como-os-libertarios-americanos-estao-reinventando-a-politica-latino-americana-the-intercept-brasil-agosto-2017.html/*

(13). Ver o curto e excelente comentário de George Monbiot, *How did we get into this mess,* no livro do mesmo nome - Verso, London/New York, http://www.monbiot.com/2007/08/28/how-did-we-get-into-this-mess/ (p.217).

(14). Para uma bibliografia dos aportes de Paulo Freire, ver Moacir Gadotti, *Paulo Freire: uma biobibliografia,* Unesco, Cortez, Instituto Paulo Freire, São Paulo, 1996.

(15). Lane, S. Frederick – *The Naked Employee*- AMACOM, New York, 2003 *http://dowbor.org/2005/06/the-naked-employee-o-empregado-nu-privacidade-no-emprego.html/* .

(16). Uma excelente apresentação de como funciona hoje o sistema no planeta pode ser encontrado em Glenn Greenwald, *Sem lugar para se esconder,* Editora Sextante, Rio de Janeiro 2014.

(17). Andrew C. Marshall. *Bank crimes pay under the thumb of the global financial mafiocracy* – Truthout, 8 Dec. 2015 - http://www.truth-out.org/news/item/33942-bank-crimes-pay-under-the-thumb-of-the-global-financial-mafiocracy

(18). O juiz de instrução francês, Jean de Maillard, organizou há anos um magistral *Atlas mondial de la Finance Illégale*, em que mostra os principais procedimentos. Estudos mais recentes sobe a máfia mundial da droga mostram como se organizam as redes mundiais de logística, de lavagem de dinheiro, de cotação internacional da cocaína, de assessoria jurídica e semelhantes. Um país como o México tornou-se hoje em boa parte ingovernável. Na falta de poder para enfrentar o crime organizado, os EUA se concentram na carceragem em massa. Com 4% da



Livro2.indd 345 30/05/18 10:19

população mundial e 25% da população carcerária, deixam solto o crime organizado. Vejam Elizabeth Hinton, *From the war on poverty to the war on crime: mass incarceration in America* – Harvard, 2016.

(19). Vimos acima o excelente estudo destes mecanismos em Shaxson, Nicholas, *Treasure Islands: uncovering the damage of offshore banking and tax havens* - St. Martin's Press, New York, 2011 - http://dowbor.org/2015/10/nicholas-shaxson-treasure-islands-uncovering-the-damage-of-offshore-banking-and-tax-havens-st-martins-press-new-york-2011.html/.

(20). Impressiona esta rara manifestação de bom senso na Fiesp, por parte de Benjamin Steinbruch: "Além da confiança, o consumidor precisa de crédito, mas com juros civilizados, e não com o absurdo custo atual, que passa de 300% ao ano". – Steinbruch é 1º Vice-presidente da FIESP e presidente da CSN - Jornal *Valor*, 25-08-2015.

(21). Martin Wolf. *Real World Economics Review* - Sept. 8, 2016 https://rwer.wordpress.com/2016/09/08/capitalism-vs-democracy/

(22). Wolfgang Streeck, 2014. *Buying time* – Verso, London, 2014 - http://dowbor.org/category/dicas-de-leitura/ (pp. 80-81).

(23). Sassen, Saskia, 2006. - *Territory, Authority, Rights: from medieval to global assemblies* – Princeton University Press, 2006.

(24). Relativamente a 2013, os bancos Itaú e Bradesco tiveram aumento nos lucros declarados de 30,2% e 25,9%, respectivamente. Ver o relatório Dieese - http://www.dieese.org.br/desempenhodosbancos/2015/desempenhoBancos2014.pdf

(25). Helena Ribeiro, 2013 – *Os protestos nas universidades por um novo ensino da economia* – Jornal dos Negócios, Lisboa, dezembro de 2013 - http://dowbor.org/2013/12/helena-oliveira-o-protesto-nas-universidades-por-um-no-ensino-da-economia-dezembro-2013-3p.html/

(26). V. Larivière, S. Haustein e P. Mongeon, 2015. *The Oligopoly of Academic Publishers in the Digital Era* – PlosOne, 2015, http://dowbor.org/2016/02/the-oligopoly-of-academic-publishers-in-the-digital-era-vincent-lariviere-stefanie-haustein-philippe-mongeon-published-june-10-2015-15p.html/

(27). Sobre esta guerra de controle das publicações científicas, ver Dowbor, 2011 - http://dowbor.org/2011/08/o-professor-frente-a-propriedade-intelectual-7.html/ ; o *Economist,* numa reviravolta impressionante, passou a atacar com força o sistema que trava a expansão da ciência em nome de proteger a sua qualidade, veja http://dowbor.org/2012/04/o-questionavel-mercado-das-revistas-academicas.html/

(28). David Miller, 2016. *Sweet'n'sour*, New Scientist, 12 November 2016, p. 20.



Livro2.indd 346 30/05/18 10:19

Maria Aparecida
Costa dos Santos e
Jason Ferreira Mafra

# 24. O HIP-HOP COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Um dos princípios centrais da teoria de Paulo Freire é a afirmação de que oprimidas e oprimidos não apenas produzem conhecimentos. No limite, são eles e elas os(as) principais protagonistas das descobertas e reinvenções, as quais, pelo caráter revolucionário que comportam, impulsionam a humanidade em seu processo civilizatório, como destaca José Eustáquio Romão (1998: 63-90), refletindo sobre as "Razões Oprimidas", na obra *Reinventando Paulo Freire no século XXI* (TORRES, et al. 2008). É isso que encontramos no livro *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire e nas reflexões de Lucien Goldman e Michel Lowy (1995) sobre o sujeito da criação cultural.

Na perspectiva freiriana, o conceito de conhecimento não é muito adequado para explicar as criações humanas, especialmente porque, em grande medida, vincula-se quase sempre ao campo científico, entendendo-se como ciência esse procedimento sistemático e rigoroso, conforme descrevem os próprios cientistas. Por essa razão, Paulo Freire enfatizou muito em sua obra a categoria "saberes", para expressar a dimensão mais ampla das produções humanas, sejam elas resultantes de procedimentos sistemáticos e rigorosos, sejam produtos de fazeres das experiências do cotidiano.

Para Freire, os "saberes" se aplicam tanto às produções materiais (como àquelas ligadas ao mundo da técnica e da arte) quanto às criações valorativas dos seres humanos (como a ética e a moral). Tratam-se de "saberes" que, produzidos por diferentes grupos, potencializam as revoluções humanas.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire enfatiza essa perspectiva coletiva da criação cultural a partir da tese do "sujeito transindividual", de Lucien Goldman. Para o sociólogo franco-romeno, as grandes obras ou processos culturais, mesmo quando evidenciam uma ou outra liderança como protagonistas de suas criações, são expressões do sujeito coletivo, isto é, o "sujeito transindividual". O "sujeito transindividual" não resulta simplesmente da soma dos diferentes sujeitos; ele é a interação dialógica dessas diferenças que faz gestar um sujeito qualitativamente superior.

Em nosso entendimento (SANTOS, 2017), o Hip-Hop é uma dessas expressões contemporâneas mais autênticas do "sujeito transindividual". Emergido de sujeitos culturais das periferias mais oprimidas do mundo, constitui-se como um fenômeno artístico e político-educativo que superou a ideia clássica de movimento. Fenômeno único no contexto globalizador, é, ao mesmo tempo, movimento social e movimento cultural, constituindo-se como um acontecimento sociológico que tomou o mundo, reinventando-se, nos diversos contextos sociais e geopolíticos do planeta. De fato, ao examinarmos a história dos movimentos de caráter artístico, em nenhuma outra época registrou-se, tão nitidamente, um fenômeno que expressasse simultaneamente e com igual ênfase as dimensões sociais e culturais em seus quefazeres cotidianos.

Em primeiro lugar, isso se deve ao fato de que, apenas nas últimas duas décadas, a humanidade constituiu-se como um fenômeno de conectividade global (MAFRA, 2015: 26-31), seja no aspecto das trocas materiais, seja no que diz respeito à generalização da comunicação. Em segundo lugar, movimentos artísticos de grandes expressões, até então, como o *blues*, o samba, *rock in roll* etc., para ficar apenas em exemplos de gêneros musicais, ou estiveram restritos a contextos nacionais ou permaneceram marcados pela ênfase predominantemente artística.

O Hip-Hop, desde sua origem, funde, num único processo, os elementos sociais e artísticos, constituindo-se como uma espécie de movimento de emancipação social pela arte, especialmente nos locais mais oprimidos do mundo, como as violentas periferias das metrópoles, onde as tentativas clássicas de intervenção educativa sempre fracassaram.



Livro2.indd 347 30/05/18 10:19

Para explicar esse fenômeno, torna-se fundamental compreendê-lo em diferentes lugares, por meio de distintos olhares e por diversos processos sociais, culturais e educativos. Fundamentado em elementos artísticos agregados e ressignificados, o Hip-Hop demonstra uma forte presença de outros elementos significativos da sua vertente social, principalmente entre a parcela da população jovem, periférica e, em sua maioria, afrodescendente.

**1. Gênese oprimida e periférica**

Segundo Kitwana (2002), o Hip-Hop emergiu, no final dos anos de 1970, no sul do Bronx, bairro de Nova York (EUA), e em outras partes do território dos Estados Unidos. Porém, foi apenas nos meados dos anos de 1980 que o Hip-Hop passou a ser visto como arte e compartilhado com outras periferias mundiais, possibilitando à juventude periférica, sobretudo a negra, tornar-se destaque, não apenas nos noticiários policiais, mas também como produtores e produtoras de algo artisticamente peculiar.

Em seu contexto de origem, as ruas de Nova York eram verdadeiros palcos de guerras. Os Ghetto Brothers (jovens latino-americanos, em sua maioria) disputavam território nesses espaços com os Black Spade (jovens negros). A polícia, sistematicamente, exercia ações reprimindo estas disputas, aprofundando ainda mais a violência social. As lutas campais resultaram em inúmeras mortes de ambos os lados e em dezenas de prisões (CHANG, 2005). O South Bronx estava literalmente em chamas, como mostra o documentário de Wheeler, Dunn e McFayden (2016), ao exibir as cenas de choque e destruição do bairro que, na outra direção, encontrava-se em grande efervescência cultural da música.

Segundo Chang (2005), essa situação de guerra só foi resolvida depois de um tratado de paz construído e redigido pelos membros de ambos os grupos. O tratado propunha o fim das disputas de território delimitando os espaços de cada grupo, propondo também a proteção de suas famílias e da vizinhança. As lideranças das gangues aceitaram os termos da paz, pela articulação do jovem Afrika Bambaataa, ainda com 20 anos, que acabava de assumir o posto de líder da Black Spade.

Apesar da guerra entre gangues, a música parecia promover também a paz. Frequentes eram as festas nas ruas, as Block Parties (festas nos quarteirões dos bairros) e nas proximidades dos conflitos. À parte das gangues, DJ Kool Herc e sua irmã, Cindy Campbell, pensavam em estratégias de ganhar dinheiro. Kool Herc era um aspirante a DJ (na Jamaica, a principal referência musical), com um poderoso sound system e com uma família amante do reggae, do jazz americano e do soul music. As festas, sejam infantis sejam para reunir amigos, eram promovidas dentro das casas das famílias. Kool Herc transportava sua aparelhagem de som por todos os lugares junto com o pai, Keith Campbell (CHANG, 2005).

Foi Afrika Bambaataa quem oficializou o nome Hip-Hop ao fundar, em 12 de novembro de 1973, a Universal Zulu Nation. Esta instituição, criada inicialmente como equipe de som (CHANG, 2005), juntamente com The Herculoids, do DJ Kool Herc, promovia encontros semanais das manifestações artísticas que iam surgindo conduzidos pela música, resultando em uma espécie de trégua entre as gangues para curtir o momento. O lema da Universal Zulu Nation: "paz, amor, união e diversão" foi criado a partir destes momentos de convivência pacífica (LEAL, 2007, p. 25).

No Brasil, segundo Felix (2005), por influência direta do que ocorria nos Estados Unidos, os bailes blacks ocorriam principalmente na região metropolitana de São Paulo, em meados dos anos de 1980. Esses bailes foram a principal porta de entrada do movimento musical negro norte-americano, servindo de veículos de reflexão para o processo de construção da identidade negra brasileira.

O surgimento desses bailes, segundo Felix (2005), ocorreu quando o país estava passando pelo "milagre econômico", no auge da ditadura militar (1964-1985). Ao mesmo tempo, vários movimentos sociais estavam sendo articulados em diferentes espaços, principalmente nos bailes, contribuindo para que a juventude periférica descobrisse



Livro2.indd 348 30/05/18 10:19

seu orgulho de ser negra. Paralelamente, à construção identitária ação nesses bailes, o movimento proporcionava outros ramos de trabalho, aumentando, assim, as oportunidades de emprego para a camada jovem.

Com o aumento da procura e do retorno financeiro, as casas de shows passaram a contratar artistas negros brasileiros de sucesso, dentre eles, Jorge Ben, Tim Maia e Cassiano (FÉLIX, 2005). Estes artistas visitavam os EUA com frequência e traziam na bagagem canções inspiradas nesse intercâmbio. Assim, discos de vinil e fitas cassetes de artistas norte-americanos passaram a ser divulgados cada vez mais nesses locais de bailes e festas.

## 2. Constitutivos elementais do Hip-Hop

Elementais é um conceito utilizado em diferentes correntes filosóficas de sociedades orientais antigas (especialmente na Índia e no Egito), chegando também ao pensamento grego. Diz respeito a todo espírito existente na natureza, resultante de emanação do "Absoluto". Os elementais iniciais são o ar, o fogo, a água e a terra que geraram, posteriormente, outros princípios. Aqui, neste estudo, o termo é usado como uma metáfora para exprimir o caráter gerativo e de permanente recriação do Hip-Hop.

Segundo Maurício Costa (2005), o Hip-Hop é a junção de formas distintas de representação cultural denominadas "elementos". Embora não se saiba a origem da expressão, a maioria dos(as) autoras(es), pesquisadoras(es) e integrantes do movimento usam o conceito "elemento" para descrever o conjunto das expressões artísticas e culturais do Hip-Hop. Chang (2005) relaciona estas manifestações culturais às partes de um todo. Estabelecendo uma metáfora com os chamados quatro elementos da natureza (água, ar, terra e fogo), considera as(os) MC's, as(os) DJs, as(os) grafiteiras(os) e as B.girls e B.boys como elementais, para o poder de criação cultural do movimento.

A definição de que o Hip-Hop é constituído por esses quatro elementos é abordagem hegemônica e, numa época, tornou-se unânime entre os estudiosos e os seus integrantes. Essa tese foi se consolidando desde os anos 70 e ainda é a mais reproduzida nos dias de hoje. O estudo que vimos realizando, desde 2014, no entanto, demonstra que essa definição é atualmente limitada e não corresponde mais ao que se observa no Hip-Hop enquanto fenômeno histórico-social.

Em grande medida, isso se deve ao fato de que esse movimento, ao expandir-se para o nível global, foi se estruturando em novas configurações. Características que na origem do movimento poderiam ser consideradas meros epifenômenos foram ganhando densidades cada vez mais significativas, tornando-se, ao lado dos tradicionais elementos, estruturas igualmente relevantes para a explicação desse movimento sociocultural.

Em nossas investigações, temos observado a natureza profundamente dialética do Hip-Hop, como um fenômeno de longa duração e em constante expansão e transformação. Assim, conforme discutiremos a seguir, os elementais do Hip-Hop não se limitam mais aos quatro tradicionais pilares artístico-culturais que, permanecendo como estruturas fundadoras, geraram outros elementos igualmente estruturantes do referido fenômeno.

### 2.1. Elemento DJ (Deejay-Djing)

Constituindo-se como um dos elementos fundadores desse movimento, O DJ (Disc-Jockey, Disco Jóquei) ou deejay é a(o) instrumentista do Hip-Hop. Munido de picapes, ou turntables, discos de vinil, fones de ouvido e muita criatividade, é responsável pela base musical do rap. De acordo com Rose (1994), os instrumentos são samplers, que produzem versões sintetizadas de instrumentos tradicionais, reproduzindo sons reais (com copos quebrando, sirenes etc.) e a dinâmica explosiva da mixagem realizada ao vivo.

As picapes são tocadas como instrumento, compostas, em geral, por dois toca-discos e um mixer, aparelho que permite que duas músicas toquem sincronizadas. O trabalho(a) do DJ é misturar os sons das músicas nas caixas de som, passando de uma para outra sem interromper as batidas, o ritmo e a cadência.



Livro2.indd 349 30/05/18 10:19

Salles (2007) afirma que o disco de vinil, conhecido por bolacha preta, além de ser uma metáfora da força discursiva do rap e fonte de parte considerável dos samplers, atua no sentido de mobilizar o corpo, uma vez que é de onde encena, quase sempre, o som que embala o discurso do rap.

A música foi a orientadora do agrupamento dos elementos do Hip-Hop, muito mais do que outras questões sociais, pois, seja qual elemento se pratique, sem a música não há Hip-Hop. De acordo com Weller (2011), ela é o canal condutor do diálogo da diáspora transatlântica com a construção da identidade negra.

**2.2. Elemento MC (emcee – emcing)**

No princípio da "onda" Hip-Hop, o MC exercia o papel da animadora e do animador dos bailes. As pesquisas, até o momento, apontavam-no como criador do rap. Contudo, observa-se, hoje, que o rap foi um elemento que surgiu após a presença desta importante figura, no desenvolvimento do Hip-Hop. Característica muito presente nos bailes blacks brasileiros, entre os anos de 1980 e 1990, e adotada pela juventude funkeira como parte do seu pseudônimo, o termo MC já não está tão presente na cultura Hip-Hop atual.

Para Pimentel (1997), no começo, os versos improvisados eram bem simples. Kool Herc, um dos primeiros MCs, apenas falava algumas gírias e ditados populares. Além disso, aproveitava o espaço para mandar recados e fazer brincadeiras com as pessoas da plateia, gente conhecida do próprio bairro. Com o sucesso das festas, os improvisos, conhecidos como freestyle, foram ficando mais elaborados, envolvendo versos populares tradicionais. Nessa época, o rap ainda era chamado de "mcing", para referir-se ao MC ou ao mestre de cerimônias. Vale lembrar que, apenas posteriormente, apareceram as MCs, uma vez que o movimento inicialmente era hegemonicamente masculino.

Para Souza (2011), a(o) emcee torna-se a(o) porta-voz da periferia ao narrar as experiências cotidianas e suas mazelas, em forma de poesia rimada, agindo como a(o) sábia(o), a(o) conselheira(o) ou ainda, a contadora e o contador de histórias dos territórios das(dos) pretas(os) e brancas(os) pobres.

**2.3. Elemento Breaking (B.boy e B.girl)**

Conhecido também como breakdance, o breaking (requebrando, em português) é a expressão clássica da cultura Hip-Hop. Considerado por alguns como o primeiro elemento do Hip-Hop, foi marcado, desde o início, por grande expressão midiática dado o seu aspecto performático.

No Brasil, o Hip-Hop teve como marco inicial as ocupações culturais realizadas por jovens da periferia paulistana na estação São Bento do Metrô de São Paulo, em meados dos anos 80. Por seu grande impacto social e pela divulgação realizada pela mídia televisiva, musical e radiofônica, o estilo breaking se espalhou rapidamente pelo Brasil, sobretudo nas grandes capitais, particularmente em Belo Horizonte e Rio de Janeiro.

Segundo Chang (2005), nos EUA as(os) dançarinas(os) foram batizadas(os) por DJ Kool Herc como B.girls e B.boys, ou breakers-girls/boys, durante suas festas. Estes grupos, constituídos inicialmente por meninos, formavam círculos e realizavam acrobacias no momento de quebra da música, no exato momento do break beat, dando origem aos breakers. As B.girls surgiram tempos depois nas festas e alguns círculos de maneira tímida, pois, na sua maioria, acompanhavam as performances das(dos) suas(seus) amigas(os) e companheiras(os).

De acordo com Ribeiro e Cardoso (2011), a nomenclatura da dança presente no Hip-Hop nasceu na década de 1980, nos EUA, na Costa Oeste e, paralelamente, na Costa Leste surgiram os complementos corporais ao breaking, o locking e o popping.

De acordo com Pimentel (1997), o breaking foi o principal responsável pelo início do Hip-Hop no Brasil, pois, por meio desta expressão corporal, surgiram as primeiras organizações das B.girls e dos B.boys brasileiros, as gangues, ou crews. Aos poucos foram surgindo, dentre outros, a Nação Zulu, Back Spin Break Dance, Street Warriors e Crazy Crew. Assim, a Estação São Bento da cidade de São Paulo passou a ser a "meca" do breaking.



Livro2.indd 350 30/05/18 10:19

**2.4. Elemento Graffiti (grafiteira, grafiteiro – tag – pixo)**

O graffiti surge nos Estados Unidos bem antes do Hip-Hop, mas, nos anos 70, associa-se a ele ganhando uma identidade própria. Segundo Stowers (2012), antes de se tornar uma grafiteira ou um grafiteiro é necessário escolher um novo nome, um renaming. Para muitas classes trabalhadoras norte-americanas do início do século XX, a vida na comunidade torna-se uma conexão com a mudança de fase, de criança a adulto(a) trabalhador(a). E a escolha de um novo nome, um nickname, seria o coração desta parcela da população, recurso utilizado mais adiante por escritoras(es) dos muros como uma maneira de se promover.

De acordo com Stowers (2012), com o passar do tempo, não apenas os apelidos estavam escritos nas paredes dos trens, mas alguns vinham acompanhados de pequenos desenhos sem significados claros. Esta mudança apareceu com frequência na cidade de Nova York (EUA), durante os anos de 1960, com o aumento da migração latino-americana para esta região.

Segundo esse autor, os nomes passaram também por uma mudança na estrutura da escrita. Anteriormente, facilmente se liam os nomes; porém, alguns escritores, tanto de Nova York quanto da Filadélfia, criaram estilos diferentes para cada cidade, agregando e misturando nomes, apelidos ou, simplesmente, aderindo às iniciais de mensagens que são apenas identificadas por um grupo restrito de pessoas, ou apenas por pessoas de um determinado grupo. Ao mesclar-se ao Hip-Hop, ganhou uma constituição artística própria, de grande contundência estética e política, sendo reconhecida como uma das formas mais expressivas da arte pop contemporânea.

**2.5. Elemento Rap (rapper-rapping)**

Devido à grande força que o rap adquiriu, muitas(os) autoras(es) e pesquisadoras(es) tendem a separar o Rap como um estilo musical à parte que, necessariamente, não está vinculado ao cenário do Hip-Hop. De acordo com Teperman (2015), o rap não existiria sem a construção social trazida pelo Universo do Hip-Hop. Em outras palavras, sem Hip-Hop não há rap e sem rap não há Hip-Hop.

Para Pais (2006), o rap popularizou uma sensibilidade justiceira ao denunciar situações de injustiça, para anunciar outros futuros. As palavras soletradas são recuperadas de uma semiótica de rua, transgressiva por natureza, palavras escavadas em palavrões para melhor insultar, atingir, provocar. Palavras que são vozes de consciência, que se vestem de queixumes, que se revestem de revolta. Voz singular (a de vocalista) que contagia, que se transforma num coletivo (nós, os do movimento), que se insurge contra eles (que não nos entendem).

De acordo com Leal (2007), em cada país, o rap adquiriu uma linguagem própria, de acordo com cada realidade existente, permeando diferentes grupos étnico-raciais, constituindo uma ação que engloba cultura, arte, lazer, informação e política. Em depoimento para Leal (2007), o rapper Mano Brown afirmou que a música rap passou a ter mais destaque pela própria forma de se expressar, por meio da linguagem e das múltiplas possibilidades de expansão. Coisas que as outras práticas do Hip-Hop, denominadas por Brown de "artes caladas", como o breaking e o graffiti, não têm.

**2.6. Elemento gíria e beatbox - linguagem oral do Hip-Hop**

O beatbox é a arte da percussão vocal do Hip-Hop. Consiste em reproduzir sons de diversos instrumentos musicais e percussivos usando a voz, a boca e o nariz.

O beatboxing é capaz de criar ilusões sonoras, imitar sons de percussão, melodias e polifonia musical, podendo ser executado com o uso de amplificadores ou a capela, realizando uma extensão vocal (STOWELL & PLUMBLEY, 2008). Sua origem está diretamente associada ao desenvolvimento do Hip-Hop norte-americano.

Embora não se possa falar de Hip-Hop sem a linguagem do beatbox, raramente é citado nos estudos desse movimento. O beatboxing é aquele elemento que reúne, ao mesmo tempo, o djing e o mcing em uma única pessoa produtora corporalmente de uma sonoridade peculiar, harmônica e dançante.



Livro2.indd 351 30/05/18 10:19

**2.7. Elemento Moda (vestuário)**

Segundo Britto (2016), a moda e a música estão relacionadas de maneira intrínseca no Hip-Hop. Segundo o autor, a partir daquilo que vestimos, é possível deduzir, também, o que ouvimos. Moda também é identidade. É a mais visível representação, e, ao transcender a expressão individual, torna-se o retrato da sociedade no tempo passado e presente. Esta moda indissociável, tanto da música, quanto do tempo, adquire valores significativos entre a juventude urbana, pela conquista do espaço por meio de símbolos estéticos próprios. Para Britto (2016), dessa relação identitária do vestuário da(do) jovem deu-se a construção do que hoje se chama de moda Hip-Hop.

Com o passar do tempo e com o contato com a indústria da moda, rappers passaram não apenas a promover o estilo do vestuário nos videoclipes, retirando-os da rua, mas criando uma indústria têxtil jovem, dinâmica e lucrativa, um canal de comunicação mundial e de transformação, uma vez que as épocas mudam e os estilos visuais também (PORTINARI & COUTINHO, 2006).

Vale destacar que, na edição 44 do Calendário Oficial da Moda Brasileira, a "São Paulo Fashion Week", ocorrida em 2017, um dos dias desse evento foi inteiramente dedicado à moda Hip-Hop. Eventos semelhantes a esse têm ocorrido em outros lugares do mundo.

**2.8. Elemento Streetball (basquete nas ruas e das ruas)**

De acordo com Jesus e Votre (2012), os grandes criadores e divulgadores do streetball americano foram os Harlem Globetrotters. A equipe foi formada em 1927, por Abe Saperstein, proprietário do salão de dança Savoy Ballroom, no Harlem (NY). O time foi criado para, após as apresentações de música, continuar ganhando dinheiro e manter um público fiel. Um público que era privado de ir aos grandes eventos esportivos, ou de poder sentar nos estádios em cadeiras e locais melhores que a população branca.

Para Jesus e Votre (2012), o streetball, embora surgido bem antes do Hip-Hop, progressivamente agregou-se a esse movimento, constituindo-se, hoje, também, como um fator de identidade. Praticado ao som do Rap, as jogadas são embaladas hoje pelo ritmo que anima a torcida e conduz à temperatura do lugar. Nesses eventos, o DJ é uma das figuras marcantes e responsável pela intensidade e o ritmo das partidas, além da presença do MC que apimenta as disputas na narração das partidas.

**2.9. Elemento Literatura Marginalizada (ou literatura do oprimido)**

A literatura marginalizada é um fenômeno mundial. No Brasil, a obra de Carolina de Jesus, especialmente com o internacionalmente reconhecido "Quarto de despejo: diário de uma favelada", publicado em 1960, deu à luz os manos e as minas da geração Hip-Hop. Não Hip-Hop em si, mas o Hip-Hop para si. Como afirma Toni C. (2009, p. 14), "o proletariado da arte, dos rap, dos scratches, dos giros de cabeça, das tags, dos cordéis, dos zines, sites, rodas de samba, dos saraus periféricos e porque não tiuzão? Dus livros! Eis me aqui: A Literatura do Oprimido."

De acordo com Salles (2004), o rap é uma forma de literatura, cuja marca é a crônica poética oral. Esta literatura repleta de narrativas cotidianas de um segmento da sociedade sem os mesmos direitos políticos assegurados a outra parcela da população. O rap narra fatos e situações diversas por meio de rimas faladas; no entanto, com o tempo e com a construção de ideias mais concisas, a oralidade não bastou para suas(seus) adeptas(os): chegou a hora de devastar um setor considerado de elite, a literatura.

Os fanzines, talvez, tenham sido os primeiros escritos publicados revelando uma Literatura Marginal (não por ser criminosa, mas por estar à margem da sociedade), incentivando e divulgando um novo tipo de escrita que atraiu escritoras(es) com perfis sociais (moradoras e moradores das grandes periferias urbanas em regiões de vulnerabilidade social) e experiências cotidianas semelhantes (confrontos com as instituições públicas).

Nascimento (2009) destaca, como uma das características desse movimento, a criação de circuitos de produção e divulgação alternativos nos teatros, na música, no cinema e,



Livro2.indd 352 30/05/18 10:19

principalmente, na literatura, considerando que esses materiais são publicados em livrinhos mimeografados, pichações em muros, jornais e camisetas. Uma característica comum às autoras(es) marginais é que muitas(os) delas(deles) tiveram seus textos publicados com a ajuda de editoras que estão fora do circuito editorial, ou com o auxílio da comunidade, ONGs e blogs especializados na cultura Hip-Hop.

### 3. Paulo Freire e o Hip-Hop como conhecimento-ação da(o) oprimida(o)

Ao realizar uma abordagem sobre os marcos da história do Hip-Hop, é possível compreender que ele não nasceu como um projeto de educação; ao contrário, surgido nas contradições das situações violentas, portanto, anti-educativas, consolidou-se em sua trajetória histórica como um momento culturalmente educativo. Um processo educativo alternativo que se estrutura tanto pela presença do ensino formal, não formal e informal, quanto pela relação comunicativa e de compartilhamento das ideias e de objetivos, fomentando a ação cultural em locais não convencionais de aprendizagem, como praças, festas e ruas.

Conforme demonstra Paulo Freire, em grande parte de suas obras, em toda prática humana, em todo grupo social, seja de cultura letrada, seja de não alfabetizados, sempre se produzirá conhecimentos. Para Freire, esses conhecimentos não sistematizados, não científicos, tão válidos quanto outras formas de conhecimentos, podem ser definidos como "saberes de experiência feito". Tais saberes estão em toda atividade humana. Além de produzir saberes, propicia aos grupos uma "leitura do mundo" que precede sempre a leitura da palavra. Assim, se compreendemos o conhecimento no Hip-Hop a partir da arte do grafite, da arte da dança e da arte da música, da arte da moda etc. é porque aceitamos o fato de que ele está em diversos lugares, ao mesmo tempo, não se constituindo, portanto, como um elemento separado desse todo.

A "unidade" desse movimento não se dá nem pelo conhecimento, em geral, nem pelo elemento político-ideológico, em particular, mas por meio da articulação de outros elementos identitários desse fenômeno. No Hip-Hop, cada manifestação artística demanda saberes específicos, assim como cada grupo posiciona-se política e ideologicamente de forma específica, havendo, inclusive, aqueles que se dizem não políticos. Nesse aspecto, não há homogeneidade no Hip-Hop. Observam-se, todavia, outros elementos muito marcantes que lhe dão identidade. Existe no Hip-Hop uma maneira própria de se vestir, um jeito de se falar, uma forma de se cantar, de se fazer poesia, enfim, de ser no mundo.

O Hip-Hop difunde-se não apenas pelos seus elementos artísticos, culturais ou políticos, mas, sobretudo, por um processo capaz de agregar ideias e diferentes pensamentos em prol de um objetivo comum, a ação transformadora. É nesse sentido, que podemos falar de um processo novo de saberes, em outras palavras, de um "conhecimento-ação". Materializando-se em diferentes expressões artísticas, ele responde de formas variadas aos desejos pessoais e coletivos alimentando o desejo de transformação. Esse "conhecimento-ação" é o responsável por gerar diferentes atitudes transformadoras dentro do próprio Hip-Hop e de suas entidades. Dentre outras, como processo de resistência e de afirmação da vida material e espiritual vê-se em ebulição a conquista de políticas de fomento à cultura da periferia, o empreendedorismo local com a criação de suas marcas de vestuário, editoras de livros, produtoras musicais etc. Nesse contexto, observa-se, também, um aspecto que perpassa todas essas dimensões, o educativo, resultante de uma pedagogia ainda não sistematizada, mas socialmente autêntica.

O diálogo do Hip-Hop com a Educação não se limita a pensar esse movimento como mera ferramenta pedagógica ou didática, a ser utilizada em determinados momentos na escola, para atingir objetivos escolares. Para além do horizonte escolar, o Hip-Hop apresenta-se como um lugar de proposição de novos caminhos de superação das dificuldades opressoras e, por sua vez, de criação de alternativas emancipadoras.

De acordo com Runell e Diaz (2007), para o Hip-Hop, todo o conhecimento acadêmico é importante e pode contribuir para na luta por princípios da justiça social educativa.



Livro2.indd 353 30/05/18 10:19

Para Souza (2011: 35), uma das marcas do Hip-Hop é a intimidade com que ele combina e recombina, sem hierarquizar, "os multiletramentos", em produções que mesclam mídias orais, verbais, imagéticas, analógicas e digitais. Este universo tem como característica levar em conta, tanto as práticas educativas das quais as(os) jovens compartilharam na esfera escolar, que nem sempre têm precedentes em seus grupos de origem, quanto àquelas produzidas por elas(es) na esfera do cotidiano, atribuindo-lhes significados, objetivos e tornando-as autênticas. Para esse autor, os "letramentos" do Hip-Hop também são sustentados por práticas engendradas pelos movimentos sociais negros que, historicamente, reivindicam direitos, inclusive, no campo da Educação.

Segundo Souza (2011), o Hip-Hop considera a existência e a força dos dois caminhos pedagógicos para os jovens da periferia. Por um lado, aquele que acolhe quem vive os dramas mais cruéis da opressão; por outro, aquele que negocia de um outro ponto: o da educção inscrita nos propósitos do coletivo. São estas vozes polifônicas que informam e educam. Assim o Hip-Hop posiciona-se num terceiro lugar que não desune os dois lados, mas os "costura", sem desconhecer e nem desconsiderar as batalhas da complexidade deste terceiro espaço: as táticas de reexistência, aproximação, negociação, diálogo tenso entre o estabelecido e a recriação astuta das táticas que reinventam e buscam fundar estratégias de reexistir. Para Souza (2011: 128), "nem centro, nem; periferia, nem escola, nem cadeia, numa jornada cotidiana investida de duplo valor: cultural e político".

Paulo Freire (2005) sempre enfatizou o valor dos saberes populares da educação nas ruas e em todo espaço não escolar porque, para ele, a educação, no sentido mais radical, é sinônimo de cultura. A partir de sua prática educativa nos círculos de cultura desenvolvidos no Movimento Cultura Popular (MCP), iniciado nos anos de 1950, ele concluiu que, em certas condições, o saber popular é o lócus fundamental no qual se pode fazer avançar as diferentes manifestações do conhecimento. Nesse sentido, o Hip-Hop, desde a sua origem, é uma verdadeira universidade (no sentido de *universitas*; diversos saberes) para as(os) suas(seus) adeptas(os).

Paulo Freire estava tão atento à potencialidade educativa do Hip Hop que, em 1989, quando foi Secretário de Educação da Cidade de São Paulo, criou, junto com outros gestores e rappers, o projeto *RAPensando a Educação* (INQUÉRITO, 2012), cujos protagonistas principais eram jovens da periferia de São Paulo que haviam formado os primeiros grupos de Rap do Brasil. O *RAPensando* tinha como propósito identificar e problematizar com crianças, jovens e adultos das escolas públicas, questões sobre "violência policial, racismo, miséria, tráfico de drogas, enfim, o cotidiano da periferia" (RACIONAIS, 2018). Para além das atividades formativas de grande alcance, naquele contexto, vale destacar que um dos grupos que atuaram no projeto *RAPensando a Educação*, os "Racionais MC's", tornou-se a banda de Rap mais importante desse gênero musical e uma das mais influentes em todo o Brasil.

**4. O Hip-Hop na práxis do Instituto Paulo Freire**

Seguindo a senda aberta pelo *RAPensando a Educação*, em diálogo permanente com os movimentos sociais e culturais, o Instituto Paulo Freire (IPF), desde 1992, vem desenvolvendo programas e projetos de assessoria pedagógica, junto a diversos estados, prefeituras e o Governo Federal, incorporando o Hip-Hop como processo social educativo em suas ações. Dentre outros trabalhos realizados, vale destacar o Projeto JOV*em*PAZ; o *Programa Cidade de Paz*, o *Projeto Mulheres da Paz*, o projeto *Proteção de Jovens em Territórios Vulneráveis* (Protejo) e o *Projeto Escola Cidadã*.

O Projeto JOV*em*PAZ foi desenvolvido nos municípios de São Paulo, Osasco, Iguape e Ilha Comprida, envolvendo cerca de 12.700 jovens estudantes, com o propósito de: a) "Educar para a cultura da paz e da sustentabilidade, fortalecendo a articulação política, a autonomia e a organização comunitária dos jovens"; b) "Oferecer subsídios (dados, informações, metodologias) para a construção do projeto político-pedagógico das escolas e da própria comunidade, na perspectiva da cultura da paz e da sustentabilidade"; c) "Criar



Livro2.indd 354 30/05/18 10:19

espaços de exercício da cidadania ativa dos jovens, oferecendo condições [...] e propostas que subsidiem as instituições, as organizações governamentais e não-governamentais e os movimentos sociais, para a definição de políticas públicas nas áreas social e ambiental; d) "Sensibilizar sobre a necessidade de a escola e a comunidade construírem sua Agenda 21 e a Carta da Terra, e oferecer conteúdos e metodologias para essa construção"; e) Formar os jovens para utilizarem os novos meios de comunicação para sua aprendizagem, articulação e mobilização social, integrando a ação local às ações das três regiões do Estado de São Paulo envolvidas no projeto (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2018). Uma vez que o Projeto JOV*em*PAZ teve a juventude como principal protagonista, a cultura Hip-Hop, em suas múltiplas manifestações, foi central para o desenvolvimento educacional e o sucesso desse projeto.

Os projetos *Mulheres da Paz* e *Proteção de Jovens em Territórios Vulneráveis* (Protejo), no contexto do *Programa Cidade de Paz*, foram desenvolvidos no Município de São Bernardo do Campo, cidade da região da grande São Paulo, entre 2013 e 2015. A proposta desses projetos, de que participaram 50 mulheres e 75 jovens, consistiu em "dar respostas críticas e construtivas aos estigmas do preconceito de classe e de cor, visando a prevenção da violência". Para tanto, os projetos desenvolveram as suas atividades com o objetivo de "empoderar e fortalecer o protagonismo dos jovens e das mulheres através de um percurso socioformativo com enfoque no exercício ativo da cidadania e na atuação comunitária, promovendo a convivência solidária, contribuindo para a transformação das relações comunitárias com interferência direta na dinâmica familiar e social, como estratégia de prevenção da violência" (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2018).

Todos esses projetos e programas desenvolvidos pelo Instituto Paulo Freire estão marcados por uma concepção geral de educação: a Escola Cidadã. Elaborada coletivamente por estudiosos e educadores em diálogo com Paulo Freire e com outros pensadores desde os anos de 1980, essa concepção pedagógica não apenas compreende a relevância histórica dos movimentos sociais e culturais, como o Hip-Hop, mas, acima de tudo, busca construir com eles o protagonismo dessa nova concepção de escola. De acordo com Gadotti, Freire definia a Escola Cidadã como "aquela que se assume como um centro de direitos e deveres [...] uma escola coerente com a liberdade [...] uma escola de comunidade, de companheirismo, que vive a experiência tensa da democracia" (GADOTTI, 2018).

Para o Presidente de Honra do IPF e um de seus fundadores, "a maior ambição da Escola Cidadã é contribuir para a criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos e a conquista de novos direitos". Nesse sentido, "trata-se de formar para e pela cidadania para a gestação de um novo espaço público, que leve a sociedade a ter voz mais ativa na formulação das políticas públicas e assim possa participar da mudança do Estado que temos para a criação de um Estado radicalmente democrático" (GADOTTI, 2018).

Como se observa, o cotidiano, no Universo Hip-Hop, não é apenas uma fonte de expressão artística, mas construção e reconstrução de saberes político-pedagógicos que expressam, em grande medida, a dimensão popular e as possibilidades de alcance desse movimento. A cultura e a educação estão nas escolas, mas, sobretudo, encontram-se nas ruas porque não se limitam aos espaços institucionalizados.

Ao agrupar elementos artísticos como a música, a dança e o desenho, em meio a um caos econômico e, principalmente, social, as(os) primeiras(os) resistentes, em situação de extrema opressão, tomaram como ponto de partida uma explosão de sensações, para suprir suas necessidades de amor, diversão e paz. São sensações humanas, inerentes e subjetivas, incapazes de serem controladas por qualquer sistema por mais opressor que seja. A partir daí, o Hip-Hop surge, resiste e se expande nos lugares mais oprimidos, promovendo uma verdadeira revolução cultural nas periferias de todo o mundo. Sociologicamente, esse movimento expressa uma dimensão central da teoria de Paulo Freire, a de que a(o) oprimida(o) é capaz não somente de criar, mas de, em situações-limite, construir novos caminhos civilizatórios para a humanidade.



Livro2.indd 355 30/05/18 10:19

De fato, o Hip-Hop veio não apenas para ficar, mas para se reinventar. Como resultado das contradições e sínteses de seus elementos iniciais, o Hip-Hop apresenta, hoje, novos elementos identitários. Ao lado do Rap, do graffiti, do breaking, do MC, há uma nova linguagem, um novo vestuário, uma nova literatura, uma nova prática esportiva autenticamente agregada ao Universo Hip-Hop, cuja compreensão não se desvincula da ação política da(do) hip-hopper. Pelo contrário, o inclui nesta dinâmica como uma "marca" carregada de significados e de uma trajetória de vida, na qual, ao enxergar-se na(no) semelhante, identifica-se como um modo de ser, cuja identidade não o caracteriza como alguém exótico, mas como um ser social autêntico. Nesse sentido, a ideia inicial do Hip-Hop – mover os quadris – é um ponto de partida emblemático, pois remete-nos ao princípio de estarmos antropologicamente em constante movimento.

Dentre tantas possibilidades, o Hip-Hop, como sujeito transindividual da criação cultural, tem cumprido um relevante papel social e, por isso mesmo, histórico. Construindo unidades nas diversidades, politicamente, sua missão tem sido a de, por meio das distintas expressões artísticas e culturais, em permanente movimento de reprodução e de reinvenção, promover o empoderamento de crianças, jovens, adolescentes e adultos nos mais distintos lugares do planeta, especialmente naqueles em que se encontram as representações humanas mais marginalizadas, negras e não negras.

Ao fazer a sua própria leitura do mundo, denunciando suas mazelas e opressões, ao mesmo tempo em que anuncia outros caminhos de libertação, o movimento Hip-Hop, nesse sentido, é uma das mais autênticas expressões das lutas das oprimidas e dos oprimidos, os quais, como assinalava Paulo Freire, com os seus saberes e reinvenções, em unidade com outros movimentos, libertam a si mesmos, libertando, assim, a própria humanidade.

## Referências


AMARAL, Mônica Guimarães T. do, 2015. O multiculturalismo, o hip hop e a educação: como a música e a história da diáspora de entrelaçam no coração dos jovens da periferia de São Paulo. In: AMARAL, Mônica Guimarães T. do; CARRIL, Lourdes, org. 2015. *O Hip Hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação*. São Paulo: Alameda, pp. 277-302.

BARTHES, Roland, 2009. *Sistema da moda*. São Paulo: Martins Fontes.

BETHÔNICO, Jalver, 2013. Beatbox em loop: crescimento de ideias musicais e seu desdobramento na arte digital e no design sonoro. In: Revista *Texto Digital*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 248-275, jan./jul. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1807-9288.2013v9n1p248>. Acesso em: 16 fev. 2016.

BÉTHUNE, Christian, 2015a. A propósito da expressão "menor": o que o rap faz à cultura dominante. In: AMARAL, Mônica Guimarães T. do; CARRIL, Lourdes, orgs. 2015a. *O Hip Hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação*. São Paulo: Alameda, pp. 27-48.

BÉTHUNE, Christian, 2015b. Sobre os traços do rap. In: AMARAL, Mônica Guimarães T. do; CARRIL, Lourdes, orgs, 2015b. *O Hip Hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação*. São Paulo: Alameda, pp. 235-260.

BLACKMAN, Cally, 2011. *100 anos de moda*. São Paulo: Publifolha.

BRITTO, Rafaela, 2016. *A história da moda Hip-Hop. Império Retrô,* 19 jun. 2016. Disponível em: <http://imperioretro.blogspot.com.br/2016/06/a-historia-da-moda-hip-hop.html>. Acesso em: 11 dez. 2016.

CANAN, Felipe; SILVA, Rogério Vaz, 2013. Considerações histórico-sociológicas acerca do basquete de rua e suas possíveis relações com a Educação Física Escolar. In: *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 11, n. 1, p. 65-77, jan./jun. 2013.

CHANG, Jeff, 2005. *Can't stop won't stop: a history of Hip-Hop culture*. New York, USA: St. Martin's Press.

COSTA, Maurício Priess, 2005. A dança do Movimento Hip-Hop e o movimento da dança Hip-Hop. In: *Fórum de Pesquisa Científica em Arte*, 3., 2005, Curitiba. Anais. Curitiba: Escola de Música e Belas artes do Paraná. pp. 53-76.

DIAZ, Martha, 2015. Renegados: os empreendedores sociais do Hip-Hop. Liderando o caminho para uma mudança social. In: AMARAL, Mônica Guimarães T. do; CARRIL, Lourdes, orgs. 2015. *O Hip Hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação*. São Paulo: Alameda. pp. 165-188.

FÉLIX, João Batista de Jesus, 2005. *Hip Hop: cultura e política no contexto paulistano*. 206 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo, 2011. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1992. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.




Livro2.indd 356 30/05/18 10:19

FREIRE, Paulo, 2005. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir, 2018. Por uma escola cidadã. Disponível em: < https://www.paulofreire.org/noticias/464-por-uma-escola-cidad%C3%A3>. Acesso em: 29 jan. 2018.

HERSCHMANN, Micael, org. 1997. *Abalando os anos 90: funk e Hip-Hop – globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco.

HILL, Marc Lamont, 2009. *Beats, rhymes and classroom life: Hip-Hop pedagogy and the politics of identity*. New York, USA: Teachers College Press.

INQUÉRITO, Renan, 2012. Hip-Hop salva. In: *C., Toni. O hip-hop está morto*. São Paulo: Edição do autor, 2012. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=GXr-AAAAQBAJ&pg=PT54&lpg=PT54&dq=rap ensando+paulo+freire&source=bl&ots=MTK3QWzwxn&sig=LGekjw40CIw1MLpTlykhB2ejZ7g&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwj51Y77ofHYAhXChZAKHZX5C2AQ6AEILjAB#v=onepage&q=rapensando%20paulo%20freire&f=false>. Acesso em: 24 jan. 2018.

INSTITUTO PAULO FREIRE, 2004. *Formação de educadores sociais:* Projeto JOVemPAZ*: construção intercultural da paz e da sustentabilidade*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez, 2004. Disponível em: < http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/123456789/100/3/FPF_PTPF_12_073.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2018.

JESUS, Anlessa Cristine Almeida; VOTRE, Sebastião, 2012. Basquete de rua na cidade do rio de janeiro. In: Revista *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez. 2012.

KEARSE, Randy, 2011. *Street talk: from official guide to hip-hop & urban languages*. New York, USA: e-book.

KITWANA, Bakari, 2002. *The hip-hop generation: young Blacks and the crisis in African American Culture*. New York, USA: Basic Civitas Book.

LEAL, Sérgio José Machado, 2007. *Acorda hip-hop: despertando um movimento em transformação*. Rio de Janeiro: Aeroplano.

LOWY, Michel, 1995. Lucien Goldmann ou a aposta comunitária. Revista *Estudos Avançados*, vol.9 no.23 São Paulo Jan./Apr. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000100012>. Acesso em: 7 nov. 2017.

MELUCCI, Alberto, 1997. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 5-14, maio/dez. 1997. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_03_ALBERTO_MELUCCI.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2014.

MOASSAB, Andréia, 2011. *Brasil periferia(s): A Comunicação Insurgente do Hip-Hop*. São Paulo: EDUC.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do 2009. *Vozes marginais da literatura*. Rio de Janeiro: Aeroplano.

NOVAES, Regina Reyes, 2006. Os jovens de hoje. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda, org. 2006. *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Zahar. pp. 105-120.

PAIS, José Machado, 2006. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda, orgs. 2006. *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Zahar. pp. 7-21.

PIMENTEL, Spensy, 1999. Hip Hop como utopia. In: ANDRADE, Elaine Nunes de, org. 1999. *Rap e educação. Rap é educação*. São Paulo: Summus. pp. 103-112.

PIMENTEL, Spensy, 2010. O livro vermelho do hip-hop. São Paulo: 1997. Disponível em: <http://bocadaforte.uol.com.br/site/biblioteca/OLivroVermelhodoHipHop.rar>. Acesso em: 26 jun. 2010.

PORTINARI, Denise; COUTINHO, Fernanda Ribeiro, 2006. A roupa faz o homem: a moda como questão. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda, orgs. 2006. *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Zahar. pp. 59-76.

RACIONAIS, 2018. RAPensando a educação. Disponível em: <http://www.racionaisoficial.com.br/timeline/?p=518>. Acesso em: 24 jan. 2018.

RIBEIRO, Ana Cristina; CARDOSO, Ricardo, 2011. *Dança de rua*. Campinas: Átomo.

ROSE, Tricia, 1994. E-book. *Black noise: rap music and black culture in contemporany America*. Hanover, N. H.: University Press of New England.

RUNELL, Marcella; DIAZ, Martha, 2007. *The hip-hop education guidebook*. New York, USA: Hip-Hop Association Inc.

SALLES, Écio, 2004. A narrativa insurgente do hip-hop. In: Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, DF, n. 24, p. 89-109, 2004. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2156>. Acesso em: 11 jun. 2015.

SALLES, Écio, 2007. *Poesia revoltada*. Rio de Janeiro: Aeroplano.

SANTOS, Maria Aparecida Costa, 2011. *Ensino paralelo na periferia: uma visão da educação à luz de Ferréz*. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.

SANTOS, Maria Aparecida Costa, 2017. *O universo Hip-Hop e a fúria dos elementos*. 204 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.



Livro2.indd 357 30/05/18 10:19

SANTOS, Rosana Aparecida Martins, 2006. *Das estratégias comunicacionais às mediações produzidas por jovens: Aliança Negra Posse e Núcleo Cultural Força Ativa*. 294 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação, Escola de Comunicação e artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SEIDEL, Samuel Steinberg, 2011. *Hip hop genius: remixing High School Education*. USA: Rowman & Littlefield Education.

SOUZA, Ana Lúcia Silva, 2011. *Letramento de reexistência. Poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop*. São Paulo: Parábola.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty, 2010. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG0.

STOWELL, Dan; PLUMBLEY, Mark D. 2008. Characteristics of the beatboxing vocal style. Department of Electronic Engineering, Queen Mary University of London, UK, 19.feb.2008. Disponível em: <http://c4dm.eecs.qmul.ac.uk/papers/2008/Stowell08-beatboxvocalstyle-C4DM-TR-08-01.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

STOWERS, Cory L. 2012. Puttin'in work: searching to find public name writing's lost working-class roots. In: *Words, beats and life - The Global Journal of Hip-Hop Culture*, Washington D.C, USA, v. 5, n. 1, p. 90-100, fall/winter 2012.

TEPERMAN, Ricardo, 2015. *Se liga no som: as transformações do Rap no Brasil*. São Paulo: Claroenigma.

TONI C. 2013 *Sabotage: um bom lugar*. São Paulo: LiteraRUA.

WELLER, Vivian, 2011. *Minha voz é tudo o que eu tenho: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo*. Belo Horizonte: Humanitas.

YOSHINAGA, Gilberto, 2014. *Nelson Triunfo: do sertão ao hip-hop*. São Paulo: Shuriken Produções/LiteraRUA.



Livro2.indd 358 30/05/18 10:19

Carlos Alberto Torres e
Moacir Gadotti

# 25. EDUCAR PARA A CIDADANIA GLOBAL E PLANETÁRIA

O tema da educação para a cidadania global ou planetária tem sido abordado de diferentes perspectivas. Ele não é novo, mas está cada vez mais presente, em função do processo de globalização a ele associado, que alcança hoje avanços sem precedentes na história da humanidade.

Por sua vez, o tema da globalização também pode ser apresentado a partir de diferentes enfoques. Não há uma única globalização possível. Podemos distinguir uma globalização competitiva de outra globalização possível, cooperativa e solidária que, nos Institutos Paulo Freire, chamamos de "planetarização". A primeira está subordinada apenas às leis do mercado e divide os seres humanos entre globalizadores e globalizados e, a segunda, subordinada aos valores éticos e à espiritualidade humana, que concebe a Terra como uma comunidade de iguais e diferentes.

A globalização, impulsionada hoje pelas novas tecnologias, parece determinar cada vez mais nossas vidas. As decisões sobre o que nos acontece no dia-a-dia, parecem nos escapar, por serem tomadas muito distante de nós, comprometendo nosso papel de sujeitos da história. Mas não é bem assim. Como fenômeno, como processo, a globalização já existe há muito tempo. O que se apresenta, à primeira vista, como hegemônico é um tipo de globalização, a globalização capitalista. Seus efeitos mais imediatos são o desemprego, as crises cíclicas, o aprofundamento das diferenças entre os poucos que têm muito e os muitos que têm pouco, a perda de poder e de autonomia de muitos estados e nações, a desregulação dos mercados, a perda de direitos etc.

Dentro deste complexo fenômeno, podemos distinguir a globalização econômica, realizada pelas transnacionais, da globalização da cidadania. Ambas se utilizam da mesma base tecnológica, mas com lógicas opostas. A primeira, submetendo estados e nações, é comandada pelo interesse capitalista; a segunda globalização - a "outra globalização" (SANTOS, 2000), é a realizada através das organizações da sociedade civil global, uma globalização em direção e planetária.

## 1. O paradigma Terra

O modelo atual de globalização utiliza os recursos técnicos e tecnológicos acumulados pela humanidade de maneira "perversa", como diz Milton Santos em seu livro *Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal* (SANTOS, 2000). Essa globalização é uma "fábula" na medida em que poucos fazem parte dela, poucos se beneficiam dela. É uma ilusão pensar que todos estamos globalizados. O mundo só está melhor e mais próximo para as grandes corporações. Só um pequeno grupo de pessoas pode hoje beneficiar-se plenamente do que os seres humanos produziram, uma riqueza acumulada pelo esforço histórico de bilhões de pessoas, ao longo de tantos séculos de existência da espécie humana.

A cruel diferença entre ricos e pobres continua aumentando. A arrogância e a insensibilidade das elites que se escondem atrás de seus muros e suas catedrais, com suas "guerras humanitárias" sujas, com sua mídia perversa e mentirosa, fazem da intolerância visível o menor de seus males. Uma outra globalização é necessária.

Por isso, é preciso lutar por uma "outra globalização", isto é, por uma globalização para todos, que concebe a Terra como um "paradigma" (BOFF, 1995; 1999). Um novo modo de produção e de reprodução na nossa própria existência no planeta Terra, enquanto seres humanos, implica uma nova visão dela mesma e de nós mesmos. Até agora o ser humano se enxergou sempre como um ser superior e separado da natureza. Um novo paradigma implica em ver o ser humano como um ser da natureza, como já nos alertava Jean-Jacques Rousseau. O ser humano não vem ao mundo; ele vem do mundo; ele é mundano, terráqueo.



Livro2.indd 359 30/05/18 10:19

Já existem manifestações concretas desse novo paradigma em numerosos movimentos sociais e populares, comunidades holísticas, economia solidária, comércio justo, Ongs, Fóruns Sociais Mundiais, etc (GADOTTI, 2007). É a "efervescência dos debaixo", como diz Milton Santos (2000). Muitas ONGs que lutam hoje por uma cultura da justipaz e da sustentabilidade são a vanguarda desse novo paradigma porque sustentam o equilíbrio do sujeito consigo mesmo, com a natureza e com os outros. O modo de vida insustentável, criado principalmente pelo capitalismo, não gera apenas o consumismo; gera, com ele, a violência, a intolerância e o ódio. Estamos ligados inexoravelmente ao universo. A paz está no centro da ecologia que é integral (a paz consigo mesmo), social (a paz com o outro) e é ambiental (a paz com a natureza). Ecologia vem de *oikos*, que significa segurança, paz e *logos* que significa escolha. A ecologia é uma escolha, a escolha da paz, superando o ódio e a intolerância.

A barbárie é o egoísmo, a ganância, tomar para si o que é de todos, a privatização da riqueza, a privatização do sonho, a falta de companheirismo, de amor, de amizade, de ternura, de carinho. A construção do novo paradigma está diretamente relacionada com a nossa capacidade de amar, de ser solidário. Ela começa pela construção de novos padrões de produção e de consumo, já que as patologias de hoje são provocadas principalmente pelo desejo de consumir. Um novo paradigma civilizatório pressupõe uma nova cultura.

Paulo Freire nos fez sonhar porque falava a partir de um ponto de vista que é o ponto de vista do oprimido, do excluído, a partir do qual podemos pensar um novo paradigma humanitário, civilizatório, o sonho de um outro mundo possível, necessário e melhor.

A sensação de pertencimento à Terra não se inicia na idade adulta e nem por um ato de razão. Desde a infância, sentimo-nos ligados com algo que é muito maior do que nós. Desde criança, nos sentimos profundamente ligados ao universo e nos colocamos diante dele num misto de espanto e de respeito. E, durante toda a vida, buscamos respostas ao que somos, de onde viemos, para onde vamos, enfim, buscamos respostas à questão do sentido da nossa existência. É uma busca incessante, que jamais termina.

**2. O poder esmagador das burocracias educacionais**

A globalização, como intensificação das relações sociais mundiais que moldam as relações sociais locais, é um conceito central para entender a proposta de uma educação para a cidadania global e planetária. Mais do que falar de uma globalização, devemos usar esse termo no plural - "globalizações" (TORRES, 2009) - já que esse é um fenômeno que assume formas diferentes, podendo ela ser uma globalização "por cima", também chamada de "globalismo" (IANNI, 1996), neoliberal, ou "por baixo", feita pelos movimentos que se opõem à globalização corporativa. A primeira é uma globalização voltada para os mercados e a segunda centrada na defesa dos direitos humanos. Sem falar aqui de outras globalizações, da cultura - como o Hip-hop - da comunicação, da tecnologia, e, inclusive, do terrorismo. Poderíamos falar de outras faces da globalização, como a globalização das tecnologias da comunicação e da informação, das culturas, como o hip-hop, e, inclusive, da globalização do terrorismo.

Nesse cenário, aparentemente caótico, a tese de uma educação para a cidadania global e planetária aparece como uma proposta síntese de muitas manifestações que clamam por justiça social e ambiental: a educação pode ser um elemento fundamental na construção dessa outra globalização e, inclusive, na redução da pobreza e de um desenvolvimento respeitoso do meio ambiente. Paulo Freire, reconhecendo que as relações de dominação estão presentes na vida pública e privada, argumentou que qualquer educação política que alimente a construção de uma esfera pública deve reconhecer que a superação da opressão, dominação e exploração é um objetivo central do projeto de construção de cidadania democrática global.

O surgimento da cidadania pós-nacional questiona os princípios e valores, bem como os direitos e responsabilidades em que as cidadanias nacionais foram fundadas. Nesse



Livro2.indd 360 30/05/18 10:19

contexto, o conceito de educação para a cidadania global e planetária defendidos por organismos internacionais como a UNESCO e por organizações não governamentais como os Institutos Paulo Freire, se apresentam como recursos para a melhoria da paz global, a busca da justiça social, a sustentabilidade ambiental e reforçam a defesa dos bens comuns da humanidade e do planeta (TORRES, 2009a).

O modelo de "educação bancária" neoliberal, criticado por Paulo Freire, implementado de cima para baixo e instituído como sistema global de educação pelo poder esmagador das burocracias educacionais, com seus pressupostos baseados na competitividade e numa cultura predatória do meio ambiente, falhou totalmente como instrumento de promoção da paz global e da sustentabilidade planetária. Precisamos de outra educação, de outros modelos de educação, construído "debaixo para cima", radicalmente democráticos. A educação para a cidadania global e planetária pode ser um desses modelos. Os modelos dominantes são antropocêntricos. É indispensável que sejam biocêntricos.

A educação para a cidadania global e planetária é vista aqui como uma intervenção que lida com uma nova classe de desafios globais os quais exigem uma resposta coletiva para encontrar soluções efetivas, entre eles, mais consciência da importância do desenvolvimento sustentável, a aceleração da globalização e o desenvolvimento rápido das tecnologias. Cada um desses elementos traz implicações de longo alcance e, em conjunto, representam um período de transição de significado histórico. Os sistemas educacionais precisam responder a esses desafios globais emergentes que requerem uma resposta coletiva com uma visão estratégica de caráter global.

A cidadania global, entretanto, não pode ser vista como uma alternativa ou uma substituição para a cidadania nacional. Pelo contrário, é uma ferramenta política substancial para reforçar a robustez das democracias representativas e participativas em todo o mundo. Ela agrega valor á cidadania nacional e aos bens comuns. A educação para a cidadania global e planetária, em última análise, busca garantir o pacto social-democrata dos direitos das pessoas e não apenas os direitos da propriedade; busca, igualmente, garantir os direitos do planeta (TORRES, 1998).

Não desconhecemos os enormes desafios que a proposta de uma educação para a cidadania global e planetária precisa enfrentar, face a séculos de consolidação de uma cultura educacional baseada em princípios e valores opostos a essa concepção holística da cidadania.

Pode essa concepção da educação nutrir uma nova cultura de paz e sustentabilidade?

Nós acreditamos que sim. E nossa crença não é infundada já que encontra ressonância em muitos espaços onde ela está sendo discutida e implementada em práticas concretas que alimentam nossa esperança de que outra educação é possível. Movimentos sociais transnacionais de resistência e luta em favor de uma educação cidadã emancipadora, de uma educação para os direitos humanos, para a tolerância e o respeito, para a compaixão, por equidade, igualdade etc crescem no mundo. Apostamos nesses movimentos. Por isso, mesmo reconhecendo a enormidade da tarefa, essa é nossa aposta.

### 3. Cidadania global e planetária

A educação não é um um processo alheio ao fenômeno da globalização/planetarização. Assim como não existe uma única globalização, também não existe uma única concepção/realização da educação. Existe uma educação para a cidadania global e planetária, como existe uma educação para uma outra cidadania, individualista, consumista que propõe uma visão do individualismo possessivo. Nos Institutos Paulo Freire defendemos uma certa concepção da educação, que chamamos de global ou planetária.

Os conceitos de "Cidadania planetária" e "Cidadania global" são diferentes e complementares, não antagônicos. Não se trata de algo "superior" ou "inferior". Enquanto o termo "global" nos remete à interdependência entre povos e nações, o "planetário" nos remete à profunda relação que todos e todas com todas as comunidades de vida e com o



Livro2.indd 361 30/05/18 10:19

planeta. Nos Institutos Paulo Freire, mesmo admitindo essas diferenças, os utilizamos, às vezes, com o mesmo sentido, sem renunciar à busca de novos sentidos para ambos.

A noção de cidadania planetária (mundial, global) sustenta-se na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial. Ela se manifesta em diferentes expressões - "nossa humanidade comum", "unidade na diversidade", "nosso futuro comum", "nossa pátria comum", "pachamama" - que já apareceram nas últimas décadas do século passado.

Cidadania global e planetária expressa um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstra uma nova percepção da Terra. Frequentemente associada ao desenvolvimento sustentável, ela é muito mais ampla do que essa relação com a economia (GADOTTI, 2009). Trata-se de um ponto de referência ético, indissociável de uma "civilização planetária" (BOFF, 1994; RASKIN, 2016) e da ecologia profunda (BOFF, 1995).

A sociedade global está ainda em formação e abrange uma grande variedade de sociedades, pobres e ricas, centrais e periféricas, desenvolvidas e subdesenvolvidas. Apesar dessas diferenças, é possível distinguir nelas, estruturas, relações e processos semelhantes.

A cidadania global e planetária deve ter como foco a superação da desigualdade, a eliminação das sangrentas diferenças econômicas e o respeito e a integração da diversidade cultural da humanidade. Não se pode falar em cidadania planetária ou global sem uma efetiva cidadania na esfera local e nacional. Essa cidadania é, por essência, uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena não apenas no que se refere aos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas, também, os direitos econômicos.

A cidadania global implica também na existência de uma democracia global. Portanto, ao contrário do que sustentam os neoliberais, - ou mais contemporaneamente, os novos nacionalismos, que são em essência nativismos somados a um populismo grosseiro - estamos muito longe de uma efetiva cidadania global. Ela ainda permanece como projeto, inalcançável se for limitada apenas ao desenvolvimento tecnológico. Ela precisa fazer parte de um projeto da humanidade como um todo, um projeto/processo civilizatório. Ela não será uma mera consequência ou um sub-produto da tecnologia ou da globalização econômica.

Dentro desta visão, a educação para a cidadania global e planetária deveria nos levar à construção de uma cultura da sustentabilidade, uma cultura da vida, da convivência harmônica entre os seres humanos e entre estes e a natureza. A educação para a cidadania global e planetária, para se firmar como uma alternativa viável na construção de uma cultura de paz com justiça social, deverá responder ainda a muitas questões: Como construir uma cidadania planetária num país globalizado, sem ter tido acesso aos benefícios tecnológicos das globalizações, e nem, sequer, constituiu sua cidadania nacional? Como fica a identidade diante da ocidentalização da cultura promovida pela mídia e do domínio da língua inglesa? Estaremos gestando uma "cultura global", esmagando todas as culturas "particulares" e "locais"? Quais seriam as consequências desse processo aparente de "unificação" das culturas?

É importante que a discussão continue em todos os espaços possíveis para que os direitos da cidadania global e planetária sejam conquistados e mantidos. Os Institutos Paulo Freire vem fazendo essa discussão através de encontros, seminários e projetos de intervenção, participando ativamente do Fórum Social Mundial, promovendo a *Carta da Terra* e o *Tratado da Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e a Responsabilidade Globa*l, resultantes dos debates na Rio-92. Em 2002, as Nações Unidas lançaram a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (2005-2014) que promovemos em muitas de nossas atividades. O mundo está se mobilizando, de diferentes maneiras, para evitar o pior. Contudo, as preocupações persistem e os grandes desafios ainda não foram superados.

O debate em torno de uma educação para a cidadania global e planetária nos remete a uma reflexão sobre a própria crise civilizatória que vivemos hoje. A temática que ela nos propõe deverá dominar os debates educativos das próximas décadas. O que estamos estudando nas escolas? Não estaremos construindo uma ciência e uma cultura que estão servindo apenas para a degradação do planeta e dos seres humanos? A categoria sustentabilidade deve ser associada à planetaridade, isto é, uma visão da Terra como um



Livro2.indd 362 30/05/18 10:19

novo paradigma. Complexidade, holismo, transdisciplinaridade, aparecem como categorias associadas a esse tema.

Educar para a cidadania global e planetária implica muito mais do que uma filosofia educacional, do que o enunciado de alguns princípios ou de um marco de análise e ação global. A educação para a cidadania global e planetária implica uma revisão dos nossos currículos, de nossas práticas, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo numa comunidade local; implica aceitar a dialética do global e do local como constitutivos da trama de relações sociais, políticas e culturais. Educar, então, não seria como dizia Émile Durkheim, a transmissão da cultura "de uma geração para outra", mas a grande viagem de cada indivíduo no seu universo interior e no universo que o cerca.

**4. Educar para a paz, a justiça social e a sustentabilidade**

Os conceitos de "cidadania planetária" e "cidadania global" tem origens diferentes. Enquanto o primeiro tem como referência inicial a *Carta da Terra* e o *Tratado da Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e a Responsabilidade Globa*l, resultantes da Eco-92 (Fórum Global), tal como aparece nas obras de Leonardo Boff (1994) e Francisco Gutiérrez e Cruz Prado (1999), o segundo tem como referência básica deliberações mais recentes das Nações Unidas, particularmente, da UNESCO (2013; 2015; 2015a).

A referência básica da cidadania global tal como recentemente vem sendo defendida pela UNESCO, está principalmente em seu documento *Educação para a cidadania global (ECG): a abordagem da UNESCO*. Nesse texto, a UNESCO reconhece que "existem diferentes interpretações quanto à noção de cidadania global" e define o conceito de "cidadania global" como um "um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla, além de fronteiras nacionais, que enfatiza nossa humanidade comum e faz uso da interconectividade entre o local e o global, o nacional e o internacional" (UNESCO, 2015: 2).

Para a UNESCO, a expressão cidadania global "ganhou um espaço significativo na esfera do desenvolvimento desde o lançamento da *Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar* (GEFI), em 2012, que identificou o 'fomento à cidadania global' como uma de suas três áreas prioritárias de trabalho, juntamente com o acesso e a qualidade da educação. Para a UNESCO, cidadãos globais são indivíduos que pensam e agem para um mundo mais justo, pacífico e sustentável". Neste documento, a UNESCO é particularmente explícita em relação à sua visão da Educação para a Cidadania Global afirmando que "o compromisso da UNESCO com a Educação para a Cidadania Global está ancorado em sua visão singular de paz, a qual, por sua vez, fundamenta-se na crença de que paz duradoura é mais do que segurança e ausência de violência". Conforme enunciado na Constituição da UNESCO, "uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz" (UNESCO, 2015: 3).

A UNESCO, ao lançar esse desafio de construir políticas públicas em torno de uma Educação para a Cidadania Global, deu um grande passo em direção a uma concepção mais emancipadora da educação, levando em conta as limitações deste organismo intergovernamental, já que ela não têm ingerência nas políticas dos Estados Membros. Ela se limita a estudos e pesquisas que embasam suas "recomendações" aos Estados Membros. Mesmo assim, seu papel é inestimável e Paulo Freire sempre se colocou à disposição para colaborar com UNESCO, a qual o agraciou com uma grande distinção, em 1986, homenageando-o com o *Prêmio UNESCO da Educação para a Paz*.

Não há dúvida de que a defesa que a UNESCO vem fazendo da Educação para a Cidadania Global deverá reforçar, em todo o mundo, políticas e práticas educacionais em favor da justiça social, da paz e da sustentabilidade. Mesmo reconhecendo isso, reconhecendo que se trata de uma grande avanço, fazemos uma abordagem mais crítica desse conceito (TORRES, 2017). Nisso, seguimos a mesma tradição crítica freiriana que inciamos já nos anos 1970 (TORRES, 2016) assim que saíram as primeiras obras de Paulo Freire.



Livro2.indd 363 30/05/18 10:19

Tudo depende do que entendemos por "global" ou "planetário". E não se trata apenas da discussão do sentido de uma palavra, mesmo porque podemos e devemos construir sentido para as palavras como expressões humanas.

A noção de "global" nos remete mais ao que se passa entre as nações, entre "o local e o global", entre o "nacional e internacional". Enquanto o termo "global" remete aos povos e nações da Terra, o termo "planetário" remete ao vínculo profundo do ser humano com um planeta vivo, seus distintos ecossistemas, as práticas sustentáveis ou predatórias, que sofrem esses ecossistemas.

A UNESCO faz parte das "Nações Unidas", criada especialmente como um instrumento de paz entre as nações. A visão da Terra como um planeta vivo em em evolução é diferente (não antagônica) da visão da Terra como um conjunto de nações que precisam ser "unidas", a partir de um movimento de integração e entendimento global, como prevê *Programa do Ano Internacional do Entendimento Global* da ONU, com base nas resoluções da UNESCO que "reconhece que lidar com sucesso com as mudanças sociais e climáticas globais requer um nível global de compreensão: a incorporação global da ação cotidiana local em aspectos socioculturais e biofísicos. Este programa visa a preencher a lacuna na conscientização entre as ações locais e os efeitos globais e desenvolverá um plano para uma nova visão geográfica de um mundo que muda radicalmente" (Benno Werlen. In: GLOBAL COMMONS REVIEW, 2017: 49).

Unir, derrubar fronteiras entre as nações, é certamente um propósito humanitário imprescindível, mas é diferente de um sentimento de ligação profunda com um planeta cuja referência não são as nações, mas o planeta concebido como "nossa única morada que devemos proteger por meio da educação sustentável na cidadania planetária", a primeira característica que é dada ao conceito de "global commons" na apresentação do número zero da Revista *Global Commons* do Instituto Paulo Freire de Los Angeles.

Os *commons*, ou bens comuns, são tanto os bens da Humanidade quanto bens da Terra. A Terra e a Humanidade fazem parte de um único universo em evolução e têm o mesmo destino, hoje ameaçado pelo modo irresponsável com que os terráqueos produzem e reproduzem sua existência no planeta. Os bens comuns da Terra e da Humanidade são inseparáveis.

Temos consciência de que existem no interior desses dois conceitos disputas de concepções. De nossa parte, temos procurado estabelecer pontes, diálogos, complementaridade, entre essas visões, considerando-as como uma riqueza de conceitos e práticas e não como deficiências. Para alguns, o cidadão planetário é o "guardião da Terra" que pode nunca ter saído da sua aldeia e não ter a menor ideia do que é a ONU. Não vemos oposição entre um cidadão global, sujeito de direitos universais, sem fronteiras, e um cidadão planetário, com um profundo sentimento de pertencimento à Terra. Não vemos antagonismo nessas visões/dimensões dessa busca pelo bem viver. Vemos apenas diferenças e complementaridade.

Apesar de diferentes, esses dois conceitos convergem em alguns pontos e, muitas vezes, se identificam. É nesse contexto que vemos, na prática, uma disputa de conceito que revela sua ambiguidade natural, enriquecedora, e que vai se depurando e consolidando com o tempo em diferentes metodologias e "abordagens" na expressão da UNESCO.

A UNESCO, muito prudentemente, como sempre, em seu texto fundador sobre o assunto, esclarece que se trata da sua "abordagem", reconhecendo que existem outras. O foco da educação para a cidadania global está na interdependência, no cosmopolitismo, na cultura de paz. O seu foco é muito mais a justiça social, a ética global e a solidariedade que pode contribuir com os "global commons" (RIORDAN, 2015). O Instituto Paulo Freire de Los Angeles desenvolve uma "perspectiva original da Educação para a Cidadania Global" e não de uma simples concordância com a abordagem da UNESCO. Seu enfoque é critico e não difere da crítica que fazemos ao conceito de "educação para o desenvolvimento sustentável" (GADOTTI, 2009). A Revista *Global Commons* deverá aprofundar ainda mais, daqui para a frente, essa discussão. Essa revista, do Instituto Paulo Freire de Los Angeles, surge em



Livro2.indd 364 30/05/18 10:19

muito boa hora, como uma resposta coletiva para achar soluções efetivas ao tema da sustentabilidade planetária.

Colocar todas as crianças na escola, melhorar a qualidade da aprendizagem e promover a cidadania global são os três pilares da primeira Iniciativa por uma Educação Global, lançada pelas Nações Unidas, em 2012. A educação para a cidadania global, da UNESCO visa à formação de educandos de todas as idades com valores, conhecimentos e habilidades que incutam o respeito pela sustentabilidade e se tornem responsáveis pelos cidadãos globais.

Três categorias estão associadas para alcançar esse objetivo: o *conhecimento cívico*, que no contexto da democracia constitucional implica o conhecimento de conceitos básicos que informam a prática da democracia; a *competência cívica*, que significa habilidades intelectuais e participativas que facilitam o julgamento e as ações da cidadania; e as *virtudes cívicas*, geralmente definidas em torno de princípios liberais, como a autodisciplina, a compaixão, a civilidade, a tolerância e o respeito (TORRES, 1998).

A questão central para nós é a criação de uma *cidadania multicultural democrática global* que facilite uma educação para a democracia.

Como construir melhores escolas, escolas intelectualmente mais ricas, particularmente para aqueles que estão na base da sociedade? Como construir um currículo de cidadania multicultural democrática global, onde todos aprendem com a rica diversidade da sociedade e onde as tendências para o separatismo nas sociedades modernas podem ser prevenidas e até revertidas? Podemos fazer um trabalho melhor na preparação de professores para que as escolas se tornem núcleos de experiências coletivas e de solidariedade?

Nossa resposta e nossa aposta está na construção de uma educação para a cidadania global e planetária, mesmo que isso pareça um sonho impossível. Só a busca do que parece utópico tornará possível uma nova realidade em nossas vidas.

**5. Uma nova práxis, uma nova pedagogia**

A aproximação entre esses dois conceitos - Cidadania Planetária e Cidadania Global - cheios de promessas, na vida dos Institutos Paulo Freire é recente e está ainda em evolução. Quando o diálogo se estabelece todos e todas aprendemos, "em comunhão", como dizia Freire.

Nesse contexto, aprendemos que somos todos habitantes de uma única casa, de uma única morada. Temos uma identidade terrena, somos terráqueos, cidadãos de uma "única nação", como se insistia durante a realização da Rio-92. Assim como nós, este planeta, como organismo vivo, tem uma história. Nossa história faz parte dele. Nós não estamos no mundo; nós somos parte dele. A Terra somos nós e tudo o que nela vive. Temos um destino comum. Assim, educar para viver na Terra é também educar para a cidadania global e planetária.

Uma nova concepção da educação está associada, necessariamente, a uma nova concepção da pedagogia. Foi assim que surgiu, nos anos 90, a ecopedagogia como uma pedagogia voltada para a educação para a cidadania planetária, que também chamamos de "Pedagogia da Terra" (GADOTTI, 2002). A história da ecopedagogia aparece inicialmente como "pedagogia do desenvolvimento sustentável" num estudo realizado pelo Instituto Latino-americano de Pedagogia da Comunicação (ILPEC), da Costa Rica e assinado por Francisco Gutiérrez (1994). Nele já se faz referência a uma visão holística, ao equilíbrio dinâmico ser humano e natureza e a categoria da sustentabilidade que são pressupostos essencial da ecopedagogia.

Francisco Gutiérrez e Cruz Prado perceberam logo que a pedagogia do desenvolvimento sustentável não tinha a abrangência necessária para se constituir numa grande inovação na teoria da educação. Em seu livro *Ecopedagogia e cidadania planetária* (GUTIÉRREZ & PRADO, 1999). Eles nos falam de uma cidadania planetária que vai além da cidadania ambiental. Para eles a ecopedagogia seria aquela que promove a aprendizagem do "sentido das coisas a partir da vida cotidiana". O conceito de "vida cotidiana" é essencial no contexto da concepção ecopedagógica desses autores. Mais tarde eles rebatizariam



Livro2.indd 365 30/05/18 10:19

essa pedagogia com o nome de "biopedagogia", uma pedagogia da vida (Prado, 2006), utilizando o mesmo referencial teórico e oferecendo mais profundidade espiritual ao tema. Cruz Prado e Francisco Gutiérrez foram os primeiros grandes desbravadores do campo na América Latina e das potencialidades da ecopedagogia. O Instituto Paulo Freire de São Paulo (Brasil) traduziu seu livro para o português e ele continua sendo um grande referencial dessa pedagogia. Mais tarde a compreensão desse tema foi mais aprofundada nos estudos realizados pelo Instituto Paulo Freire de Los Angeles, com teses de doutorado publicadas em livros e artigos de Richard Kahn (https://www.google.com/imgres) e Gregory Misiaszek (https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/Misiaszek-2015-European_Journal_of_Education.pdf).

A *Carta da ecopedagogia* de 1999 (GADOTTI, 2010: 75-78) em seu artigo sétimo fala expressamente de uma educação para a cidadania planetária como condição, como exigência de uma sociedade planetária" que deve ser trabalhada pedagogicamente a partir da vida cotidiana, da subjetividade, isto é, a partir das necessidades e interesses das pessoas: "educar para a cidadania planetária supõe o desenvolvimento de novas capacidades, tais como: sentir, intuir, vibrar emocionalmente; imaginar, inventar, criar e recriar; relacionar e inter-conectar-se, auto-organizar-se; informar-se, comunicar-se, expressar-se; localizar, processar e utilizar a imensa informação da aldeia global; buscar causas e prever consequências; criticar, avaliar, sistematizar e tomar decisões. Essas capacidades devem levar as pessoas a pensar e agir processualmente, em totalidade e transdisciplinarmente".

O movimento pela ecopedagogia se ampliou e ganhou novos desdobramentos. A ecopedagogia não pode mais ser considerada como uma pedagogia entre tantas pedagogias que podemos e devemos construir. Ela só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portando, a um *projeto utópico*: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje.

A palavra "pedagogia" vem do grego e significa, literalmente, "guia para conduzir crianças". Na Grécia, o pedagogo era o escravo que levava para a escola as crianças dos homens livres. A palavra "pedagogia" tem por referencial um paradigma antropocêntrico e logocêntrico. Todas as pedagogias clássicas são antropocêntricas. Ao contrário, a ecopedagogia parte de uma consciência planetária (gêneros, espécies, reinos, educação formal, informal e não-formal...). Ampliamos o nosso ponto de vista, de uma visão antropocêntrica para uma consciência planetária e biocêntrica, para uma prática de cidadania planetária e para uma nova referência ética e social: a civilização planetária.

Gaia, igual vida. Muitos entendem que é ilegítimo considerar a Terra como um organismo vivo. Esta qualidade a Terra não teria. Enxergamos a vida apenas pela percepção que temos da nossa e da vida dos animais e das plantas. É verdade, não temos o distanciamento que têm, no espaço, os astronautas, mas podemos ter o mesmo distanciamento dos astronautas no tempo, muito mais dilatado que o nosso próprio tempo de vida. A "hipótese Gaia" (LOVELOCK, 1987), que concebe a Terra como um superorganismo complexo, vivo e em evolução, encontra respaldo na sua história bilionária. A primeira célula apareceu a 4 bilhões de anos. De lá para cá, o processo evolucionário da vida não cessou de se complexificar, formando ecossistemas interdependentes dentro do macrossistema Terra que, por sua vez, é um microssistema, se comparado com o macrosssistema Universo. Só conseguimos entender a Terra como um ser vivo nos distanciando dela no tempo e no espaço.

**6. Contribuição dos Fóruns à educação para a cidadania global e planetária**

O "Programa de Educação para a Cidadania Planetária" do Instituto Paulo Freire de São Paulo, está fortemente ancorado nas grandes articulações em torno de um outro mundo possível tal como vem sustentando o Fórum Social Mundial e o Fórum Mundial de



Livro2.indd 366 30/05/18 10:19

Educação, criados em 2001, em Porto Alegre (Brasil). A nossa visão da cidadania planetária e da planetarização tem por base a militância dos IPFs nesses fóruns e movimentos sociais e populares.

Esses movimentos têm sido vistos como movimentos contra a globalização, mas isso não é verdade. Esse movimentos são contra a globalização capitalista e a favor de uma outra globalização, uma globalização solidária, de-baixo-para-cima, contra-hegemônica.

Quando o Fórum Social Mundial lançou seu lema "outro mundo é possível", em 2001, iniciava-se uma nova etapa do paradigma e da prática social e educativa por uma cidadania planetária. Depois de uma década de relativa estagnação, os movimentos sociais começavam a liderar o combate ao globalismo, a globalização neoliberal, passando da luta de resistência contra a globalização para a luta transformadora por uma outra globalização. Deram, assim, uma grande contribuição à educação para um outro mundo possível que é uma educação para a cidadania global e planetária como os Institutos Paulo Freire vem propondo.

No final de 1999 e início de 2000, depois de uma década de certa apatia política, provocada pela queda do socialismo soviético, e diante do crescente número de manifestações mundiais contra o modelo neoliberal – chamadas pela imprensa de manifestações "antiglobalização" – alguns movimentos sociais e ONGs estavam ensaiando o lançamento de um evento não só de resistência ao pensamento único neoliberal, mas de discussão de novos projetos e propostas alternativas. Um movimento contra-hegemônico e altermundista. Esta ideia não surgiu por acaso. Ela já vinha sendo construída desde os anos 60, enraizada nos movimentos ecológicos, feministas, estudantis e pelos direitos humanos, entre outros. Destaco, por exemplo, na América Latina, a contribuição do movimento de educação popular.

A grande novidade do FSM é que ele desbancou a descrença e o fatalismo neoliberal e o pensamento único que sustenta que só o mundo existente é possível. Esse fetiche neoliberal está produzindo um ultraconservadorismo que gera insensibilidade e a naturalização da injustiça, da miséria, da guerra. Só uma nova conscientização contra essa fetichização poderá desbloquear esse travamento da humanidade. Daí a importância do FSM também como um processo pedagógico. O FSM é também um movimento de reeducação planetária (GADOTTI, 2007).

Quando se pensa no lema do FSM - "um outro mundo possível" - vem logo à mente uma conhecida frase de Paulo Freire: "o mundo não é; o mundo está sendo". Parece uma sentença simplista. Mas devemos reconhecer que muitas vezes, o que é essencial, como disse Antoine de Saint-Exupery, é invisível aos olhos. Não é mera coincidência que o sentido deste lema esteja fortemente ligado à recusa de Paulo Freire pelo que se chamou de "fim da história" e o combate ao fatalismo neoliberal. Ele insistia pedagogicamente na tese de que a "história é possibilidade e não fatalidade". Em seu último livro *Pedagogia da autonomia* ele dizia que combatia o neoliberalismo porque este negava o sonho e a utopia.

Para um outro mundo possível, uma outra educação é necessária. O processo de construção de um outro mundo possível é um processo eminentemente educativo, buscando um modelo que supere o eminentemente tecnocrático dos sistemas educativos atuais, que supere los modelos antropocêntricos e logocêntricos que predominam, e que reconheça a importância da justiça social e da paz, não só para os seres humanos mais, igualmente, para a naturaleza. Não dá para entender a ação transformadora do Fórum Social Mundial sem compreendê-lo em sua dimensão pedagógica.

Na esteira do FSM outros Fóruns Mundiais nasceram, entre eles o Fórum Mundial de Educação (GADOTTI, 2009a) que hoje agrega milhares de pessoas em torno de uma *Plataforma Mundial de Educação*. Essa plataforma está se transformando, aos poucos, num elemento inspirador de novas políticas públicas. Esforços estão sendo feitos pelas diversas esferas de governo, principalmente no que se refere ao princípio da integralidade da educação.



Livro2.indd 367 30/05/18 10:19

A integralidade, como princípio orientador da educação, vem sendo defendida desde a antiguidade. Trata-se de uma concepção da educação que não se limita a desabrochar apenas algumas potencialidades humanas. Toda a educação precisa ser integral. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.

O neoliberalismo concebe a educação como uma mercadoria, reduzindo nossas identidades às de meros consumidores ou a um conjunto de competências, desprezando o espaço público e a dimensão humanista da educação. Opondo-se a essa concepção, o Fórum Mundial de Educação defende uma concepção emancipadora da educação, que respeita e convive com a diferença, promovendo a intertransculturalidade.

Que lições podemos tirar desses Fóruns?

A maior lição a tirar desses Fóruns é que eles mostram como o povo pode fazer história. Os movimentos sociais não querem ficar na plateia, na arquibancada. A Sociedade Civil Global não quer ficar assistindo. Ela está assumindo o papel de protagonista deste "outro mundo possível", desta "outra educação necessária", fazendo cobranças para que a esperança se torne realidade. Porque o neoliberalismo ainda está vivo, ainda não foi derrotado.

Os encontros desses fóruns sempre deixaram a sensação de que há muita generosidade, há ainda uma reserva imensa de altruísmo que nos deixa, a todos e todas, reencantados, esperançosos e esperançosas na construção de uma outra educação. Há muita gente disposta e disponível para trabalhar por um outro mundo possível. O exemplo de centenas e até de milhares de voluntários e voluntárias que já participaram na preparação e realização de nossos encontros é uma prova disso.

**7. Rumo à globalização alternativa: a planetarização**

Um dos temas mais importantes na discussão de hoje sobre a reinvenção da educação a partir da filosofia de Paulo Freire e outros pensadores progressistas que buscam transformar a educação como um modelo de libertação, refere-se ao tipo de currículo e de construção de conhecimento que deve ser sustentado, especialmente a partir de perspectivas crítico-progressistas.

Partimos do princípio de que devemos realizar uma reorientação curricular que renove as práticas educacionais e que essa reorientação seja feita no contexto dos debates sobre um modelo alternativo para a globalização neoliberal que está sendo travado particularmente nos Institutos Paulo Freire. Com o risco de sermos vistos como românticos, chamamos esse modelo de "planetarização", como vimos acima.

Sustentamos, contudo, que esse modelo "eco-pedagógico" não é impossível. No passado, nos referíamos ao trabalho de Paulo Freire como um esforço original de síntese e crítica pedagógico-política. Hoje em dia, diante da crise de um modelo insustentável de desenvolvimento e da consequente destruição ecológica do planeta, as fecundas fórmulas de Freire precisam ser redefinidas em termos de uma prática eco-política e pedagógica concreta.

E isso precisa ser definido em termos normativos e analíticos: devemos aprender e ensinar a mudar o mundo. Em outras palavras, o que queremos é uma educação para a justiça social que seja também uma educação para a justiça ambiental.

Apoiamos a construção de uma cidadania multicultural e cosmopolita no contexto institucional da educação pública e privada e levamos isso muito a sério, como uma bandeira de luta pela democratização da sociedade. Devemos lutar para construir uma educação radical e uma democracia radical. Para fazer isso, primeiro devemos encontrar uma maneira de facilitar um diálogo tolerante e democrático dentro das instituições de ensino, se quisermos que exista fora delas. Nada disso acontecerá se essas instituições não se esforçarem para promover um modelo de conhecimento transversal, transdisciplinar e conectivo.



Livro2.indd 368 30/05/18 10:19

Assim, devemos começar por uma crítica radical ao obscurantismo crescente no mundo. Há mais de quarenta anos, Freire declarou que "o dia em que as forças de poder e dominação que governam a ciência e a tecnologia descobrirem um caminho para matar o caráter ativo e intencional da consciência, o que torna a consciência capaz de se perceber, não teremos mais como falar de libertação. Mas, porque é impossível aniquilar os poderes criativos, re-creativos e abrangentes da consciência, o que os dominadores fazem? Eles mitificam a realidade. Como não há outra realidade senão a realidade da consciência, quando a mitificam, impedem o processo de transformar a realidade " (Paulo Freire. In: TORRES, 2005:161).

Quando fazemos a crítica ao obscurantismo não nos referimos a ideia de um obscurantismo própria da idade média, mas da idade contemporânea. Não se trata mais de um debate entre fé e ciência, entre a crença e a racionalidade. O obscurantismo a que nos referimos aqui é a versão atual que Freire revela em suas críticas aos poderes constituídos e dominantes: o que decorre da manipulação dos meios de comunicação e das políticas públicas como instrumentos de dominação, em vez de servirem ao bem comum, e a manipulação deliberada dos poderes da ciência e da tecnologia para dominar, oprimir, explorar e subjugar a população. O obscurantismo da ciência, onde o positivismo como lógica científica dominante "foi transformado do cientificismo puro em uma estratégia de controle técnico baseada no individualismo metodológico que converge harmoniosamente com a lógica do mercado e dos estados que buscam se adaptar a essa lógica" (MORROW & TORRES, 2004:09).

O antídoto para o obscurantismo do poder é a dupla chave da "conscientização" (Paulo Freire). Em primeiro lugar, uma *epistemologia da curiosidade*, como Freire nos propôs, constantemente fazendo perguntas e ficando insatisfeita com as respostas, não encontrando nada que não possa ser questionado, empregando a sinceridade e simplicidade do olhar da criança para inspecionar até mesmo as mais intrincadas relações e experiências. Em segundo lugar, a *epistemologia da suspeita*, de acordo com Freire e o grande fenomenologista francês Paul Ricoeur : a suspeita de que toda interação humana, toda experiência humana, na medida em que envolve relações de poder, envolve relações de dominação e, portanto, deve ser submetida a críticas sistemáticas.

Embora isso seja aplicado mais à interação entre pessoas individuais - crianças e seus pais, filhos e seus professores, associações dentro das famílias - há uma necessidade ainda maior de ser aplicado às interações entre pessoas e instituições. Assim, é válido afirmar que este modelo epistemológico de suspeita revela como a lógica do capital e, especialmente, a lógica dos direitos da propriedade privada tendem a prevalecer, na prática e na lei, sobre a lógica e os direitos das pessoas.

Nos Institutos Paulo Freire ao redor do mundo, falamos e escrevemos sobre uma alternativa à globalização que chamamos de "planetarização". Os fundamentos deste projeto estão profundamente imbricados com a história de Paulo Freire, o itinerante andarilho da utopia, do óbvio ou o "menino conectivo", como ele se descreveu. Ele mostrou uma enorme alegria de viver por meio das conexões que ele fez com outras pessoas, sabendo que as relações em que estamos envolvidos nos ajudam a viver e compreender o mundo que habitamos tanto quanto aqueles que estudamos e compreendemos através de palavras. No contexto da luta contra a globalização neoliberal, a resposta é promover uma "planetarização" respeitosa, digna dos homens e das mulheres deste planeta, baseada na ética do trabalho, na comunicação e na solidariedade, mas também na ética da produção, não fundada em ganância, avareza ou usura.

A *Ecopedagogia* ou *Pedagogia da Terra* deve ser a pedagogia que inspira todas as pedagogias. Os paradigmas clássicos, fundados numa visão industrialista predatória, antropocêntrica e desenvolvimentista, estão se esgotando, não dando conta de explicar o momento presente e de responder às necessidades futuras. Necessitamos de um outro paradigma, fundado numa visão sustentável do planeta Terra. O globalismo é essencialmente insustentável.



Livro2.indd 369 30/05/18 10:19

A *Ecopedagogia* nos convida a pensar sobre a ecologia e os movimentos sociais que trabalham para a preservação do meio ambiente, o ar puro, os lençóis freáticos não contaminados, os pulmões florestais do planeta, os pássaros, os animais, os insetos, as plantas que nos precederam como seres planetários, dos quais dependemos, não só para a nossa subsistência mas para curar nossas doenças.

Essa é também uma caminhada para a justiça socioambiental que devemos trilhar. Nesse sentido, a educação para a justiça social e ambiental se constitui na antítese do modelo da globalização neoliberal. Trata-se de um paradigma teórico que inspira a formação de professores e a prática pedagógica em geral. A educação para a justiça social e ambiental pode ser usada para neutralizar a globalização neoliberal seja na exploração, análise e critica das desigualdades entre as pessoas, seja na formação para e pela cidadania.

A questão da cidadania não é apenas uma questão de status e papéis, que se adquire de nascimento ou adoção. A cidadania planetária é cosmopolita, e aqui encontramos um dilema kantiano: como é possível criar uma democracia em um país que faz parte de um sistema internacional não-democrático e, ao mesmo tempo, como é possível estabelecer uma democracia internacional democrática quando muitas de suas entidades nacionais são qualquer coisa menos democráticas? A luta por uma cidadania multicultural tolerante e solidária no nível dos sistemas internacionais é outro dos objetivos do radicalismo transversal na luta pela liberdade humana.

As propostas dos grandes pedagogos sempre foram utópicas. A educação é essencialmente um exercício de otimismo. Ela busca explorar os limites das possibilidades reais de transformação social. Claramente, ao propormos uma educação para a cidadania global e planetária, estamos propondo um paradigma educacional que altera o rumo das coisas em direção à sustentabilidade humana, com justiça socioambiental, e não só na direção de um desenvolvimento sustentável.

Hoje, nós educadores, temos uma nova responsabilidade: nos tornarmos críticos da cultura. Este é um dever, um compromisso e uma promessa que a educação utópica deve empreender na promoção da democracia radical.

Paulo Freire postulou o possível sonho de uma utopia educacional em uma proposta que capturou o coração revolucionário da década de 1960, uma década utópica, efervescente e otimista das lutas pela libertação, das lutas contra o colonialismo, das lutas pela emancipação racial, sexual e étnica. A partir desta tradição, uma nova faz sentido, cunhada em uma frase que Antonio Gramsci nos propôs aos educadores décadas atrás: o pessimismo da inteligência, o otimismo da vontade. Acreditamos que isso define a tarefa que temos diante de nós.

## Referências


BOFF, Leonardo, 1995. *Princípio-Terra: volta à Terra como pátria comum*. São Paulo: Ática.

BOFF, Leonardo, 1999. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes.

BOFF, Leonardo, 2002. *Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro, Sextante.

BOFF, Leonardo,1994. *Nova era: a civilização planetária*. São Paulo: Ática.

GADOTTI, Moacir, 2002. *Pedagogía de la Tierra*. México: Siglo XXI.

GADOTTI, Moacir, 2007. *Educar para um outro mundo possível: o Fórum Social Mundial como espaço de aprendizagem de uma nova cultura política e como processo transformador da sociedade civil planetária*. São Paulo: Publisher Brasil.

GADOTTI, Moacir, 2009. *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

GADOTTI, Moacir, 2009a. *Fórum Mundial de Educação: Pro-posições para outro mundo possível*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

GADOTTI, Moacir, 2010. *A Carta da Terra na Educação*. São Paulo: Instituto Paulo Freire

GLOBAL COMMONS REVIEW, 2017. Los Angeles: Paulo Freire Institute/UCLA - Nº Zero. Feb. 8. 2017.

GUTTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz, 1998. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.

IANNI, Octavio, 1996. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LOVELOCK, James, 1987. *Gaia: um novo olhar sobre a vida na Terra*. Lisboa: Edições 70.




Livro2.indd 370 30/05/18 10:19

MORROW, Raymond Allan and Carlos Alberto Torres, 2004. *Las Teorías de la Reproducción Social y Cultural. Manual Crítico,* Madrid: Editorial Popular.

PRADO, Cruz, 2006. Biopedagogia. In: Guadas, Pep Aparício, Dolors Monferrer, Isabel Aparício Guadas e Pascual Murcia Ortiz, orgs, 2006. *Fórum Paulo Freire – V Encuentro Internacional: Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida.* Xátiva: Institut Paulo Freire de España y Crec, pp. 169-211.

RASKIN, Paul, 2016. *Journey to Earthland: the Great Transition to Planetary Civilization*. Boston: Telus Institute.

RIORDAN, Patrick, 2015. *Global Ethics and Global Common Goods*. Londres: Bloomsbury.

SANTOS, Milton, 2000. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo, Record.

TORRES, Carlos Alberto Torres, 2009a. *Education and Neoliberal Globalization*. London: Routledge.

TORRES, Carlos Alberto, 1998. *Democracy, education, and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

TORRES, Carlos Alberto, 2005. *La praxis educativa y la acción cultural liberadora de Paulo Freire.* Valencia: Denes-Edicions del CReC.

TORRES, Carlos Alberto, 2009. *Globalizations and Education: Collected Essays on Class, Race, Gender, and the State.* New York and London: Teachers College Press.

TORRES, Carlos Alberto, 2016. *Diálogo e práxis educativa: uma leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.

TORRES, Carlos Alberto, 2017. *Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education* . Londo: Routledge.

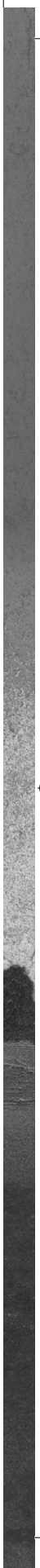
UNESCO, 2013. *Global citizenship education: an emerging perspective: outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO, 2015. *Educação para a cidadania global (ECG) A abordagem da UNESCO*. Brasília: UNESCO.

UNESCO, 2015a. *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: UNESCO.



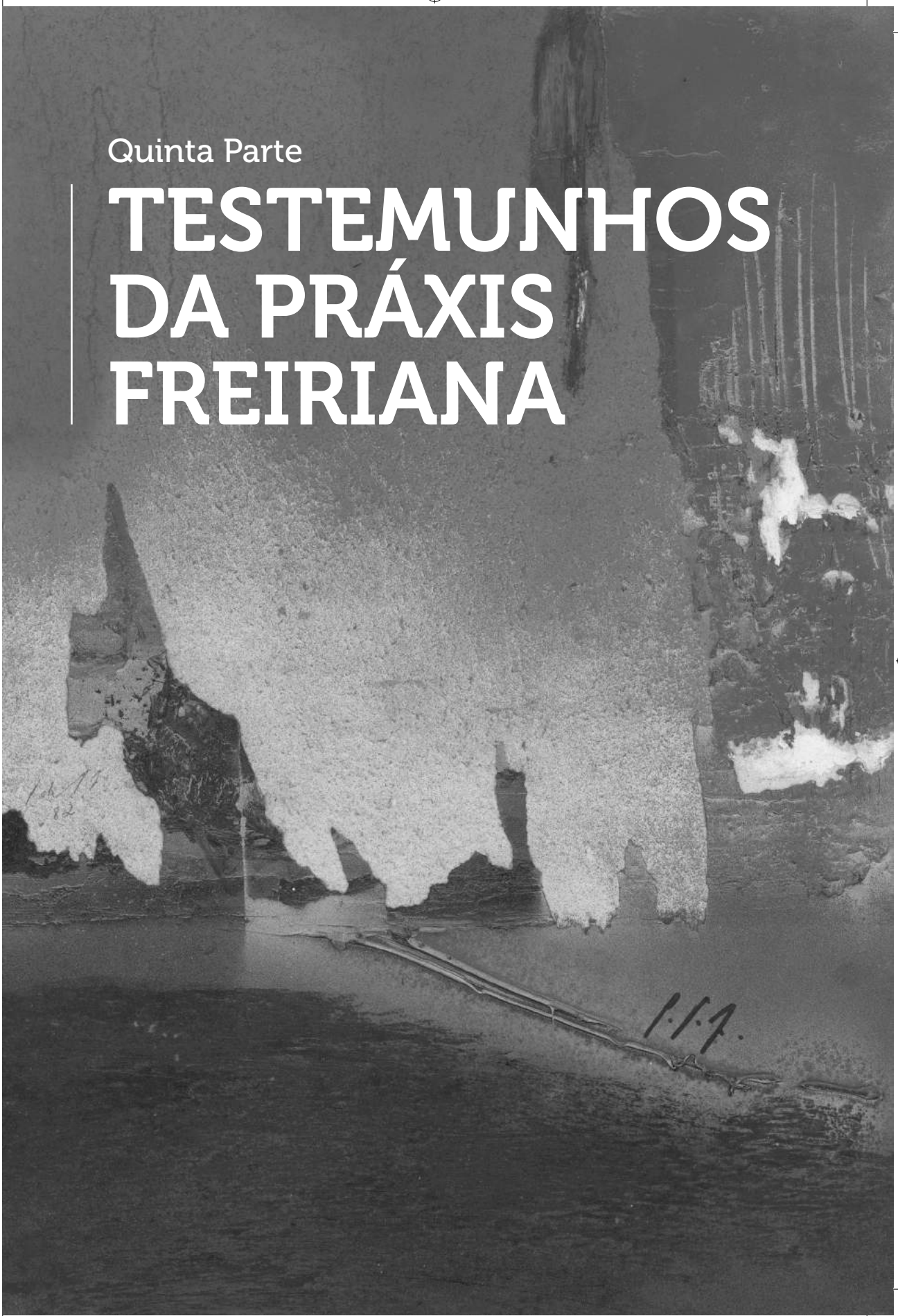
Livro2.indd 371 30/05/18 10:19



Livro2.indd 372 30/05/18 10:19

Quinta Parte

# TESTEMUNHOS DA PRÁXIS FREIRIANA



Livro2.indd 373 30/05/18 10:19

Livro2.indd 374 30/05/18 10:19

Pep Aparicio Guadas

# 26. NA PRÁTICA DA PRÁTICA... TRÊS MOVIMENTOS E UM TESTEMUNHO

## UMA LEITURA HERMENÊUTICA

*Tenho insistido (...) em uma pedagogia da pergunta radical. E essa pedagogia vivida na escola ou na luta política, é substantivamente democrática e, por essa razão, antiautoritária, nunca espontaneísta ou conservadora. Acima de tudo, em uma pedagogia na prática, não há lugar para a dicotomia entre sentir o fato e aprender sua razão de ser* - Paulo Freire.

*Estes são os verdadeiros educadores: aqueles que nos fazem levantar a cabeça. Levantar a cabeça é, por sua vez, começar a olhar e parar de obedecer; descobrir o mundo, abrir seus problemas como algo que nos interessa e adentrar-nos neles, livres de toda servidão, qualquer que seja o tipo* - Marina Garcés.

**1.** Talvez eu escreva estas palavras metaforizando uma prática de práticas sociais, profundamente educativas, que ao longo dos vastos caminhos percorridos tentei realizar, materializar e verificar, sempre em companhia, os espaços-tempos nos quais, de maneira inacabada, vivi e convivi juntos ... e, acima de tudo, tentei perguntar e/ou questionar e, esta ação, desencadeia outra, a de saber e poder esperar, mesmo que seja uma vida inteira, em um intenso exercício de promover, acompanhar e criar na práxis da educação permanente, uma transformação-mutação-metamorfose de pessoas, de contextos... e, nesses caminhos, consegui observar a criação de novos mundos através da linguagem e das ações que jovens e adultos desenvolvem nas iniciativas educativas e formativas. Essas tarefas, artesanais e dialógicas, são aquelas que cordialmente nos movem para colocar em marcha os procedimentos de empalavrar o mundo e a nós mesmos, enlaçando o passado e o futuro no aqui e no agora educativo de uma práxis que, em primeiro lugar, é política e, simultaneamente, torna-se educativa.

Nessa perspectiva dinâmica, podemos afirmar que o acompanhamento dos educadores de jovens e adultos educados torna-se a chave fundamental para criar as condições e, sobretudo, despertar e envolver o processo de aprendizagem, bem como a responsabilidade e o compromisso, cordiais e fundamentais, na tarefa transformadora, social e cidadã, que a práxis da educação permanente põe de pé e, nela, não precisemos permanecer à margem do moral e humanista, o que só suscitará situarmo-nos em uma posição banal na qual, como sustenta George Steiner (2003) "*um humanismo neutro é pedantismo ou prelúdio do ihumano*", mas, assumir e materializar uma posição na qual a dimensão ética e profundamente emancipadora da educação e da formação dos adultos, sem qualquer neutralidade, emerge sem experimentos, sem turismo pedagógico, sem experiências falsas que não passam de simples vivências reprodutoras.

Alguns dos textos que articulam este pequeno artigo mostram e fazem referência a alguns dos caminhos, antigos e novos, da educação transformadora e libertadora quando implementa, ou retoma, processos de aprendizagem em que a ação se converte em pensamento, ao mesmo tempo em que o pensamento deriva em ações, movimentos mediados e relacionados pela linguagem que nos facilita e possibilita alguns caminhos, aqueles que fizeram as mulheres e os homens que nas diferentes experiências participaram e/ou ajudaram a forjar e tramar, decididas a preparar-agir-refletir-sistematizar... talvez eu possa afirmar, de minhas experiências, na busca de um método, e assegure que este deve ser o método do nascer, como Maria Zambrano nos mostrou em sua vida e em seus escritos, mas, também, Paulo Freire e uma longa lista de companheiros a quem sempre nos damos as mãos; isto é, o método do coração e das entranhas... - essa é a dinâmica que, na educação



Livro2.indd 375 30/05/18 10:19

e nos processos de aprendizagem, foi guiada talvez pelo poder de agir... um ato criativo, individual e comum , que é passagem e paisagem, esperança e horizonte.

Uma esperança e um horizonte, únicos, que significaram que educadores, mulheres e homens, que diariamente planejam e materializam uma educação com uma forte dimensão criativa de possibilidades e liberdades, que incentivamos e promovemos no compromisso educacional diário, único e social, com vida, sentimentos e emoções... para entender mais e melhor, para sermos humildes e honestos, sentir e crescer em comum, digna e decentemente... colocando-se em jogo e no lugar, político, ético e educacionalmente, através dos processos-projetos-programas que ressignificam a vocação de aprender e a vocação de educar, conjugando as diferentes posições e pessoas, acentuando a função libertadora dos sonhos que guiam nossa ação de sustentar a vida, refazendo o mundo e a educação, aprendendo a olhar e a fazer de forma diferente... como afirmava Paulo Freire (2006): *"O sujeito que se abre para o mundo e para os outros inaugura, com seu gesto, a relação entre dialógica que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão no movimento permanente da história"*.

**2.** Este segundo movimento é sobre duas questões e/ou variáveis que consideramos básicos da situação-em-contexto a partir da qual analisamos a realidade e a atualidade freiriana de e em diferentes iniciativas de educação e formação de adultos no âmbito da educação permanente, no país dos valencianos e valencianas - sempre em companhia e colaboração com pessoas amigas e cúmplices de outros países: do México à Itália, do Brasil à Finlândia, de Portugal a Catalunha... - de um lado, a pesquisa como práxis pedagógica e educacional no contexto em que desenvolvemos a tarefa educacional e, de outro lado, os diferentes itinerários de saber, conhecimento e ação na educação de adultos que emergem quando, de verdade, abordamos em um processo de conjugação, efetivo e cooperativo, o quefazer pedagógico, educadores e educandas, como uma tarefa política, ética e, ao mesmo tempo, educacional, longe dos experimentos e da artificialidade falsamente inovadora que só continua a ancorar os jovens e adultos, independentemente de sua função e de seu papel, na direção da conservação, da dependência-docilidade e da submissão.

E esta dupla ação: pesquisar e organizar-instituir itinerários de formação do instituto que, ao mesmo tempo, dobra/desdobra/dobra... um duplo dispositivo de aprendizagem através do qual operamos a relação e a mediação que nos permite navegar, livres, educadores e educandas - longe das mistificações da aprendizagem-serviço, das disfarçadas simulações das mistificadas comunidades de aprendizagem etc - entre o *inédito viável*, feliz descoberta de Paulo Freire, e o *possível criativo*, encarnada e amorosa invenção de Victoria Sendón de León, dar à luz-ler-escrever um mundo, através do processo de viver, individual e comum, no qual o horizonte do possível-viável atinge uma realidade tangível que estamos configurando e constelando nas práticas socias de liberdade: educativas, éticas e políticas, sem estacionalidade, totalmente imersas no cotidiano práxico de liberdade que jovens e adultos estamos dispostos a instituir.

Organizar-instituir itinerários de formação e investigar, com as pessoas e na situação-em-contexto de cada educanda e educadora que participamos no processo de aprendizagem e pesquisa, por exemplo, o professor e desenhista Tonucci, que agora novamente, surge de uma certa invisibilidade, falou de processos de "copesquisa", coinvestigação, no âmbito da educação infantil, usando e/ou apropriando-se de algumas práticas e alguns conceitos que o poderoso movimento da autonomia operária italiana, o operaismo, foi contribuindo para as ciências sociais desde os anos sessenta até o presente... Como não há de ser real e possível realizá-los em qualquer uma das modalidades e áreas de educação e formação de adultos?, nos perguntamos e, também, é claro, repensamos essa questão e a relançamos, como uma semente de cidadania de saída que só precisa da terra, do fertilizante e do cuidado que deveríamos colocar em marcha, nós educadores, em conjugação com os educandos e educandas, operando como catalisadores educativos e éticos da condição humana e, acima de tudo, de uma cidadania ativa e radical, que vá assumindo novas posições de liberdade e



Livro2.indd 376 30/05/18 10:19

emancipação; catalisadores que se tornam políticos no decurso dos processos singulares de aprendizagem, cotidianos, dentro e fora das escolas, abrindo um possível horizonte inédito-possível de cri-ação individual e social, de esperança e de amor que subverte o individualismo falaz e imoral, mediante a ação cooperativa e coeficaz de mulheres e homens, emocional e politicamente.

Podemos ler no romance "*El tramvia groc* de Joan Francesc Mira que sempre há *uma primeira vez para as palavras quando chegam à consciência (...) Uma primeira vez, então, para as palavras e para a sua associação com emoções, com os rostos de algumas mulheres ou alguns filhos*..."; sempre há uma primeira vez para as ações dos educadores e educandos quando atingem nossos corações, uma primeira vez pelas ações associadas às palavras e, ao mesmo tempo, com as emoções ... e, talvez, na narrativa educacional, ética e política que há muito tempo essas associações estiveram ausentes ou, pior, foram instrumentalizadas e construíram um falso imaginário na memória educacional e formativa, afastando, por exemplo, a bela e estimulante tarefa das professoras e professores republicanos espanhóis; "*Viver humanamente, neste tempo limitado e mortal que é nosso, é tanto quanto lembrar*", continua Joan Francesc Mira, não como uma simples recordação morta e/ou artificial que não nos comove, mas como um testemunho autêntico de uma experiência de viver, de ensinar e/ou aprender, na primeira pessoa do plural e a serviço das pessoas - colocando-se em jogo e no local, educacional e político - e, desta forma, cultivar a lucidez própria e a de outros, como ressalta Queralt Solé, referindo-se a "o mestre que promete o mar": "*a transcendência simbólica da trajetória de vida do mestre Antoni Benaiges e de seu compromisso com a profissão, está demarcada num contexto histórico caracterizado, por um lado, pelo surgimento de novas correntes de renovação pedagógica, permitido e promovido pela política educacional da Segunda República, e, por outro, por anos de forte convulsão social e política*" (AA.VV, 2013).

E o caráter atual de Freire: *na educação* - agora que os ventos feridos sopram: além dos conservadores dos ventos ocidentais, mistral e tramontana, orientadores de uma falsa inovação, sempre sujeita a um autoritarismo sem autoridade e um dialogismo sem diálogo real e confiável, que encerra os processos de aprendizagem atuais em gaiolas perfeitas de palavras e ações enferrujadas sem qualquer horizonte de práticas emancipadoras... -; *na política* de qualquer sinal e escopo agora que eles apenas respondem aos interesses particulares e privados farisaicos e jesuíticos, esquecendo e/ou obliterando as mulheres, recém-chegados, jovens e adultos... apesar dos discursos - *palavras*, *palavras*, *palavras*... - e as atividades regulatórias que se estendem pedagógica e didaticamente a qualquer campo de ação viva sem que nada aconteça...; e, embora, da educação, da política... persiste o afã colonizador-dominador de cidadania: psicológico e cultural, político e ético, educativo e social... na perspectiva-dinâmica bancária, des-esperançada e, acima de tudo, des-emancipadora... que faz com que situemos jovens e adultos e, além disso, nos situemos a nós mesmos, em um horizonte sem acontecimentos reais, em um permanente simulacro que seduz e/ou domina experiências, mesmo na sua pobreza, e que inabilita a realizar práticas educativas de liberdade.

E este duplo movimento de colonização e/ou dominação, que afeta o ato de educar diariamente, compromete qualquer iniciativa de educação permanente - a partir das metodologias que promovem, facilitam e criam oportunidades e probabilidades de transformação e/ou mudança de educadores e educandos nas situações-em-contexto que produzimos/fabricamos, de forma dialógica, relacional e emancipadora... passando pelas mulheres, homens e o mundo... - e assim poder realizar ações de anúncio, de pronunciamento, antagonistas, de produção e/ou cri-ação, úteis-inúteis, e para proporcionar essas potencialidades criativos e/ou produtivas, precisamos: (i) abrir possibilidades educacionais e de vida que não estavam anteriormente presentes; (ii) significar situações-em-contexto e elaborar novos significados com elementos antigos, ou não, operando ressignificações e reproblematizações; e, finalmente, (iii) decidir - distinção, escolha e decisão - ou seja, tomar uma posição diante desse duplo movimento



Livro2.indd 377 30/05/18 10:19

e suas consequências, desqualificações, dominações, doutrinamentos... e tornar-se crítico, como afirma Marina Garcés (2016): "*Ser crítico, portanto, é aprender os limites que nos reconectam a nós mesmos e podem, também, ser verificáveis. Ser crítico é a condição fundamental para poder viver juntos sem ser governados*".

Talvez o compromisso educativo, ético e político não seja mais compreensível e, provavelmente, por esse motivo, o que agora funciona na educação ao longo da vida e na formação de adultos, mas também em qualquer outra área de educação e relação, já não seja mais resistência, mas vitimismo - às vezes absolutamente coberto por narcisismo inexprimível-inexpressivo... - como observamos em sindicatos coletivos de trabalhadores docentes que adotam diferentes formas e maneiras de expressão e evidência, de acordo com o local onde prevalece: iniciativa pública de educação, centro social, lugares institucionais... em uma afirmação grosseira de moralidade justiceira, claramente espúria e clientelista...

Enquanto isso, com Paulo Freire e Ferrer y Guardia e as irmãs Úriz e Francisco Gutiérrez e Anna Maria Piussi e Ivan Illich... e outras contribuições genuinamente emancipatórias, *nós continuaremos ... ainda com a mesma paixão, fiéis àqueles e àquelas que nós não esqueceremos... caminho da vitória, continuamos, continuaremos*" (OBRINT PAS, 2011), não de forma testemunhal, mas fazendo-promovendo testemunho nas práticas educativas da liberdade, um testemunho que deve suscitar-promover... o compromisso da memória, o compromisso de resistência, o compromisso da crítica, o compromisso de desobediência, o compromisso de cri-ação... agora e sempre, entre a experiência vivida e a experiência transmitida... tem que despertar-promover-sustentar-transicionar... a sustentabilidade da educação e a praticabilidade da vida em alguns dispositivos-tramas: educativos, éticos e políticos que, mediante a amorosidade-dialogicidade..., tornam atual e real a emergência dos acontecimentos e da convivialidade e, além disso, eles promovem-agitam-removem... e tornam viável a percepção das práticas de testemunho e o poder intenso do fator humano...

**3.** Agora, abordamos, em um terceiro movimento, esta dupla ação-movimento que sempre induz a relação e a mediação com as experiências educativas, socioculturais... reais e viáveis, que realizamos em iniciativas de educação e formação de adultos e com as metodologias que promovem, fornecem e criam oportunidades e possibilidades de transformação e/ou mudança dos educadores e educandos, em primeiro lugar; das situações-em-contexto que edificamos, de forma dialógica, relacional e cooperativa..., em segundo lugar e, em terceiro lugar, das mulheres, dos homens e o do mundo...

Sempre consideramos, desde nossos inícios como educadores, integrados em grupos e workshops de renovação pedagógica, no Instituto Paulo Freire... que a abordagem metodológica exigia uma perspectiva e dinâmica da novação, sem o "re" - que sempre tende, para o mundo educacional e de resto, para colocar em circulação, para sinalizar uma repetição-reiteração (para iniciar novamente...) nesta situação, uma novidade que não é mais repetição-reiteração...- que desperta e implica a transformação das dificuldades - didáticas, espaço-temporais, equipamentos e/ou materiais...- em possibilidades e, deste modo, poder abordar a educação integrando as diferentes dimensões subjetivas (educadoras e educandas), objetivas (ensinar e aprender ao mesmo tempo; interações; relações e mediações ...) e assim fazer surgir o poderoso e alegre movimento do testemunho como creação-promoção-animação... de metodologias, plurais e diversas, que abastecem processos em que, como afirma Lluís Duch (1997), "*estamos apenas em posição de ensinar algo se, ao mesmo tempo, aprendemos, isto é, se no mesmo ato de transmissão se dá a transformação interior daquele que transmite algo; Ou, em outras palavras: realmente ensina algo se no ato de ensinar há uma interação efetiva e afetiva entre o 'sujeito docente' e o 'sujeito discente' (...) Portanto, atribuímos importância ao testemunho como categoria fundamental de pedagogia*", um testemunho que potencia as dimensões dialógicas, relacionais, mediadoras, amorosas ... e exige alguns pré-requisitos:

1º - *partir de si mesmo*: na busca do outro: sujeito e/ou situação-em-contexto, nesta operação de colocar-se em jogo e no lugar de quem, na prática da prática, recombina-



Livro2.indd 378 30/05/18 10:19

recompõe as operações da educação popular, agora latino-americano, mas antes das poderosas iniciativas que o tempo republicano da península puseram em operação, abre-se para o mundo e para os outros e, além disso, fornece uma amostra de interrelação - inter(in) dependência convivial;

2º - *politizar a educação e o educativo,* e com ela as diferentes variáveis que operam dentro delas através da mobilização dos dois sujeitos que participam e tornam possível e real a reproblematização do mundo, seres humanos e viventes e suas relações internas e/ou externas nas práticas educativas da liberdade consagradas através do testemunho;

3º - *educativizar a política e o político*, e com ele as instituições, entidades e organizações... os movimentos instituintes... de certo modo colocando em pé de educação viva - afetiva, amorosa, dialógica...- a sociedade, as instituições etc.

O verdadeiro educador, bem como o educando, que vivem em dois ou mais mundos ao mesmo tempo, dimensionam o ato de aprender e educar como um movimento no qual os vetores e os eixos das metodologias novadoras irão criando, operando, materializando e descrevendo, *in situ*, uma confluência e/ou constelação em que o pensamento-resistência-criação-ação como metáfora e/ou operação de reflexão e como cri-ação individual e social, na e da experiência, irá estabelecendo os elementos e as variáveis que compõem a prática de relação, mediação e contexto que se transformam em ações educativas para e de liberdade, de diálogo e participação e, portanto, edifica e constrói, pedra por pedra, uma prática da prática sobre si mesma, encarnada na ação real de pensar e ativar o presente, situando-se ambos no caminho da convivência e auto-valorização de adultos, educandos e educadores, que participamos e essa ação-movimento, ao mesmo tempo, implica e imbrica a materialização de uma práxis emancipatória, autônoma e dialógica... e a consequente reconstrução, recombinação e recriação da comunidade, de uma comunidade inédita e possível, onde é possível, real e viável, como afirma Marina Garcés (2015), "*uma palavra capaz de escapar da chantagem do poder: ou você dialoga comigo ou não existe. Esta palavra compartilhada, capaz de resistir e construir a partir da autonomia, de existir além do diálogo e da representação política, foi pensada como uma que abre seus próprios tempos e espaços de autoformação ou de aprendizagem coletiva* " e, desta forma, requer um ato de educar e/ou aprender, bem como situar-nos e colocar-nos, educadores e educandos, no caminho da interrogação, da pergunta, do questionamento, da reproblematização... que é a radicalidade da ação educativa... um testemunho que deverá inaugurar uma nova maneira de ver, de sentir... e de fazer as coisas, com compromisso educacional, social, cultural e político... como Paulo Freire (1993) nos mostrou "*não existe uma utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro para criar, construir politicamente, esteticamente e eticamente entre todos, mulheres e homens* ".

## PRÁTICA DA PRÁTICA EM EDUCAÇÃO PERMANENTE

Assim, o testemunho como categoria educacional requer uma educação e uma pedagogia da memória, que pode salvar ou anular... no seu processo de comparar-relacionar o passado com o presente e, além disso, interroga-interpela os participantes no plano e na dimensão ético-político-educativa: abrindo brechas na situação experimentada, produzindo divisões nas mulheres e nos homens que participam e transformando-mudando suas identidades...

O testemunho no caminho da emancipação mostra-nos a experiência, dizendo sobre ela; ele nos conta a experiência, sem falar sobre ela; nos mostra a experiência, mas não determina a ação ou nos dá qualquer exemplo ou modelo a seguir; desta forma, o testemunho torna-se um símbolo, entre inato e experiencial, que configura "*o processo de humanização quer seja no plano filogenético através do acesso da humanidade à linguagem, quer seja no plano ontogênico* ..." (DUCH, 2010) e, as mulheres e os homens, podem ser movidos pelo testemunho e, ao mesmo tempo, ambos, mover-se, uma vez que "*a experiência não metafatoriza o pensamento, ele metamorfiza*" (DIDI-HUBERMAN, 2008), talvez no processo de tornarem-se nas e nos outros, nesta relação íntima que é a educação, implicando-se nela e com as



Livro2.indd 379 30/05/18 10:19

mulheres e os homens que participam do processo além da educação, colocando sua vida e sua política, como testemunho, no ato de se entregarem à outra e ao outro, sincronizando tanto a tradução-comunicação-transmissão da experiência quanto do conhecimento e, neste movimento, apreciamos a prática da prática como constituição do sujeito e como uma ação criativa e constitutiva que engendra a emergência do ser na práxis constitutiva plena: um viver e um constituir em qualquer um dos âmbitos e tempo de ação educativa.

Se eu quisesse-pudesse expressar e expor... o que foi para mim e é a educação, na perspectiva freiriana... como um elemento a mais da vida que me serviu e serve para incidir nas comunidades de acolhimento nas quais nasci e, também, nas quais decidi viver, amar, relacionar, participar...; parafraseando Gabriela López Pardo: "*Eu creio na cultura, na educação, na justiça... Eu estimo minha profissão e me entrego a ela com afã: tudo isso é vida e política. Descobri, em companheiros e companheiras, o que minha mãe e meu pai me haviam mostrado, a austeridade, a mística do trabalho, a inesgotável dedicação, o compromisso e a responsabilidade... isso é política e vida* " (ALDECOA, 2006), uma aprendizagem que só é dada de forma didática - é algo próprio, individual ou comum, para aprender e/ou ensinar, dos espaços exteriores aos interiores - e tendencialmente dos interiores do ser humano para os exteriores e, portanto, está aberto à vida - e sempre contando com os outros, porque, para habitar humanamente o mundo, precisamos de uma grande dose de cordialidade e amorosidade, já que estas duas variáveis são o que configura e constelam a aprendizagem que criamos-produzimos na prática das práticas de liberdade na educação, ou em qualquer outro campo, já que "*o devir contemporâneo da liberdade é algo que não tem nada a ver com a libertação (de uma série de obstáculos), mas com atravessar esses obstáculos, com um processo de singularização, tanto mais forte quanto mais articulado antropologicamente. A liberdade se afirma dentro de um compacto ontológico de matéria e espírito, entre trabalho material e trabalho imaterial* " (NEGRI, 2006) e, por isso, a prática das práticas de liberdade nos oferece e possibilita empalar a experiência ou desaprisioná-la e, ao mesmo tempo, torná-la valiosa em e para a educação e a a formação de adultos e para a condição humana.

Mas também é alegria que liga e alinha, alegria de viver a totalidade da experiência humana que, de certo modo, estabelece um vínculo entre o processo educativo e vital e as relações e mediações com o mundo e, além disso, tanto as relações quanto as mediações, bem como o processo, sempre podemos optar por mudá-los e, também, colocá-los em comum, e esta ação profundamente educativa e dialógica de colocá-los em comum, e compartilhá-los, é a sustentação e o apoio que nutre a experiência de liberdade e emancipação, onde todas e cada uma das ações que realizamos, das comunidades que construímos, nas quais estabelecemos nossas convivencialidades, em suma, da prática da prática educativa, ética e política que fazemos, suscita e implica outra forma de produção da vida, restaurando-a e a vivendo como um desafio, mediante, entre outras opções, da exacerbação do querer, do atuar e do pensar, que garantem a recomposição e recombinação das subjetividades já que existe uma relação muito poderosa entre a alegria que a ação educacional requer e precisa e a esperança que subjaze nela.

Ao assumir e incorporar essa configuração - perspectiva e dinâmica, diálogo e cooperação.... -, ao conceber e tecer a ação-obra-trabalho docente-discente como meio de minha vida, talvez também tenha mudado esta mesma docência-discência como finalidade de minha vida, uma finalidade que é, em si mesma, um quefazer ético e político, tanto substantivamente quanto adjetivamente. E essa experiência vivida e experienciada suscita uma relação específica entre pensamento e ação e, nos grupos de aprendizagem, as reflexões sobre a experiência, reflexões sobre a vida etc, exigem um espaço-tempo que também é específico, individual e comum, que potencie a expressão e a demonstração das ações e dos pensamentos que antecipam nosso futuro, onde agir é, ao mesmo tempo, reflexão, conhecimento e rebelião. E esta ação envolve necessariamente pesquisa, construção e re-cri-ação do comum, que é uma paixão que deve ser adicionada à paixão singular de aprender e educar-se, como tenho vivido, experimentado-sistematizado e materializado que eu não posso, que não podemos, de forma alguma, vivenciar separadamente: os afetos-



Livro2.indd 380 30/05/18 10:19

paixões, conceitos e percepções que, dia a dia, elaborava e elaborávamos em diferentes contextos: dos movimentos cristãos de base locais, onde, por exemplo, construímos um pequeno grupo - que mais tarde realizaria sua reconversão em massa institucional e a abandonaríamos -, que, por sua vez, construía um "centro de formação autofinanciado", até o reconhecimento real da minha pertença a um país diferente - com sua cultura, idioma, patrimônio...-, perpassando pelo processo calmo e silencioso de reconhecimento de minhas raízes operárias, revolucionárias... no seio da família, uma memória antagonista que pretendiam tornar invisíveis e destruir, mas que, com palavras e silêncios e olhares furtivos na porta me narrarão, serenamente: o surgimento da república, as histórias locais e estatais... o desejo de dotar a escola de almas e outras novas instituições que procuraram formar, fortalecer e independizar as mulheres e os homens independentes... uma lembrança que, como rememoração, potenciava e potencializa a novação, a resistência, a rebelião... e, acima de tudo, dizia e disse, falava e fala a palavra nova e verdadeira que transforma o mundo à medida que o cria e, por outro lado, nos faz ser capazes e dispostos a escutar esta palavra, sempre nos lábios de mulheres e homens livres, talvez lembrando que o diálogo e o conflito são algumas das variáveis constitutivas-constituintes do processo de construção democrática do mundo e de nós mesmos.

Jovens e adultos como intelectuais cotidianos e comuns na educação ao longo da vida: na linguagem, no pensamento, na cooperação e na coefetividade, no trabalho... não podem ser separados das paixões e podemos-devemos crescer e nos educar na prática social não só para ver-ler, mas para ver-construir e saber, agir nesse movimento que vai da experiência ao testemunho, do testemunho à emancipação... em uma vida comum e normal que sempre é vivida como desafio e como compromisso, como uma construção em comum, que implica uma abertura e uma reapropriação, um sentimento de potencia e de comunidade, um horizonte de esperança e futuro, uma valência de com-cri-ação e cooperação.

Toni Negri (2006a) afirma que "*o conceito de prática social é um conceito de prática da prática. É o conceito de uma decisão, de uma escolha e um passo à frente decisivos (...). A prática da prática é a construção da prática (...), é o ato da inovação ontológica*"; então, este ato não pode ser apenas de reflexão do fazer sobre si mesmo, ele também pode, e deve ser, de ação sobre si mesmo e de ação-reflexão sobre o mundo e sobre os outros em uma situação-em-contexto, concreto e singular, e é aqui e agora, onde a individualidade se materializa no comum, por exemplo, em qualquer um dos grupos de aprendizagem, de auto-formação... que conseguimos configurar e onde mulheres e homens nos convertemos em sujeitos em processo, e vice-versa, processos em sujeitos, no ato de produção de si mesmo que cada um dos seres humanos genealogicamente cria-produz; e também é onde o evento também se torna singular e contínuo em sua descontinuidade.

Foi assim que eu vi que a prática da prática, no âmbito educativo-formativo, desdobra-se e se dobra, além de qualquer projeto de autoconsciência, de sistematização, de autocrítica... pois "*é um fundar ser e um tomar distâncias em relação a isso, mas apenas de maneira prática, isto é, através da constante construção de ser, de novos cenários teóricos e novas perspectivas éticas de ação ontológica* ", na cri-ação individual e em comum de contextos de aprendizagem que, por sua vez, se convertem em lugares humanamente habitados pelas mulheres e pelos homens que metamorfoseiam e produzirão "*uma modificação da substância profunda do tempo histórico, uma transformação de almas, uma mutação de sujeitos*" (NEGRI, 2006a) e onde aprender, com sua dupla articulação, voltará a ser a vocação especificamente humana que nos proporciona a capacidade e a experiência de estar no mundo, pois "*a vocação de ser mais, como uma expressão da natureza humana sendo feita na história, ela precisa de condições concretas sem as quais a vocação é distorcida. Sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não são criadas. E sem as condições necessárias para a liberdade, sem a qual o ser humano se imobiliza, é privilégio da minoria dominante que deveria ser atributo de todos* " (FREIRE, 1996).

Entre uma perspectiva e uma dinâmica *hermenêutica* que busca, figura e modela e escreve-transcreve as interpretações e as explicações - tarefa específica do professor



Livro2.indd 381 30/05/18 10:19

que demonstra e destrói-divide para chegar ao conhecimento mais ou menos científico-objetivo, o que supõe sua utilidade, e que se mantém na ordem do dizer, de repetição e dos mecanismos e sinais, e que em seu operar é associal, monológico, unidimensional e disciplinar - e a perspectiva-dinâmica hermenêutica que se situa na ordem doe mostrar e expressar, que constrói, reconstrói e reproblematiza os acontecimentos, aos sujeitos que intervêm... e que, também, molda e configura as implicações (relações, mediações...), as responsabilidades e os compromissos relacionados com o conhecimento e a sabedoria, buscando a profunda transformação dos sujeitos, eminentemente tarefa do professor que mostra, apresenta tetralemas, reconstrói e reproblematiza para alcançar os diferentes conhecimentos e usos... estabelecendo uma composição vocacional-dialógica-relacional-social de aprendizagem, os conhecimentos (subjetivos-objetivos...) e configurando os símbolos que fazem pensar e suscitarão as participações nos processos de aprendizagem, bem como o entusiasmo das mulheres e dos homens que fazem disso e que, tranquilamente, dispõem-se a esperar aprender: nos grupos de aprendizagem, nas assembleias do bairro, nas lutas e mobilizações..., em suma, dispõem-se a mudar, em meio aos acontecimentos por vir, "*educadores e educandos, lideranças e massas, co-intencionados com a realidade, estão em um quefazer no qual ambos são sujeitos ao ato, não só para descobri-lo e, portanto, para conhecê-lo criticamente, mas também para para recriar esse conhecimento...*" (FREIRE, 2006).

Este processo combinado e composto, entre e com as duas perspectivas e dinâmicas, recupera a prática da prática como reconstrução e restituição da experiência, num horizonte de sentido, tendencialmente vinculado ao presente e à presença, à educação e à mudança e, essas duas ações de educar e/ou de mudar, para a mudança e transformação do mundo, como prática da prática, em um mundo que, a partir de uma perspectiva e dinâmica ativa e mobilizadora, redefine a condição humana e, com ela, a própria concepção emancipatória da educação, uma obra-trabalho-ação das mulheres e dos homens que conjugam essas ações, implicando-se no processo de escuta do que o presente nos diz, analisá-lo... atuá-lo e escrevê-lo na práxis cotidiana; e esta é uma das funções e tarefas fundamentais dos educadores e das educadoras.

Uma função e uma tarefa que, como afirmava Paulo Freire, promovem e originam um diálogo crítico e libertador, permanente e inacabado, no qual "*falamos sobre ética e postura substantivamente democrática porque, como não é neutra, a prática educativa, a formação humana, implica escolhas, quebras, decisões, estar e colocar-se contra, em favor de um sonho e contra outro, a favor de alguém contra outro. E é precisamente este imperativo que exige a ética do educador e a sua necessária militância democrática e impõe a vigilância permanente no sentido de coerência entre discurso e prática* " (FREIRE, 1996) e que, obviamente, requer coerência entre fazer e dizer, entre pensar e fazer, entre a prática educativa e a condição humana, à qual servimos e com a qual, talvez, tenhamos a única servidão, essa condição é talvez o único horizonte político e social, a dos esperançados, dos que estamos sujeitos e, esta servidão, deve ser livre e, ao mesmo tempo, deve gerar liberdade para as educadoras e educandas, sabendo quando temos que conjugar, nós, mulheres e homens, que formam o tecido socioeducativo em que estamos imersos, as operações da prática de educação e formação de adultos que temos que fazer, por exemplo, subtrairmos, educadores e educadoras, da tomada de decisão para que os membros do grupo de aprendizagem possam crescer e, assim, não se converterem em clientes-usuários da ação educacional em que estamos trabalhando, das entidades e organizações que conseguimos constituir...

E a educação é, neste duplo processo, a dobradiça que junta e articula as transformações, metáforas e metamorfoses que, de forma inter-relacionada e interagindo, criamos e produzimos, em particular e em comum, como subjetivações, individuais e sociais, que estamos construindo - educação e mudança, mudança e estabilidade - em relação e mediação com nossos mundos-de-vida em uma práxis transformadora e emancipadora: "*na práxis emancipadora, a subjetividade dos trabalhadores sociais vai se configurando no jogo de um intersubjetividade muito particular, que se constrói ao compartilhar o mundo da vida*



Livro2.indd 382 30/05/18 10:19

*do outro, a intimidade da vida cotidiana, as vivências emocionais, o modo de estar no mundo e de relacionar-se com os outros e a maneira de ser, de sentir e de agir* " (FREIRE, 2012) e, desta forma, poder completar um compromisso, profissional e pessoal, com outros seres humanos que nos possibilitam reiniciar e recriar esses processos, em virtude de nosso inacabamento e inconclusão, como momentos particulares e comuns de educação, colocando perguntas adequadas e, acima de tudo, tornando real e atual que "*o homem deve ser o sujeito de sua própria educação*" (FREIRE, 2012), a de homens e mulheres e a de nós mesmos, longe, muito longe da colonização-domesticação com a qual normalmente operamos, com o desejo de não estabelecer nenhum tipo de compromisso, envolvimento ou testemunho.

Acredito que o papel e a função dos educadores também ocorrem no próprio processo de educação e transformação quando, por exemplo, eles promovem e recriam a aprendizagem e, com ela, a leitura e escrita do mundo e "*do trabalho que o homem exerce no mundo. Como um ser da práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural*" (FREIRE, 2012) em particular: cada um que participa, todos e todas que fazem parte do processo, em um movimento que combina e recombina tradição e mudança, educação e compromisso, hospitalidade e cooperação, etc. propiciando que essas ações sejam obra-criação de mulheres e homens e, portanto sua transformação, é também a tarefa dessas mulheres e homens, que requer o desejo, o interesse e a necessidade de esperança e também a distinção-decisão-escolha tanto de uma opção, que não pode ser neutra, quanto de uma disposição sempre responsável, implicativa e problematizadora, amorosa e dialógica e, como afirmou Paulo Freire, "*desta forma, o educador já não é apenas o que educa, mas aquele que, enquanto educa, é educado através do diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. Assim, ambos se transformam em sujeitos do processo em que eles crescem juntos e em que 'os argumentos da autoridade' não se aplicam mais* " (FREIRE, 1970).

E, essa opção e disposição, ambas implicam a hipótese de uma perspectiva e uma dinâmica humanizadora e humanizante com as palavras e as coisas, com os dispositivos e as ferramentas, com as metodologias e as ações... coerentes com essa opção e disposição e, é claro, "*o trabalhador social humanista não pode transformar sua 'palavra' em ativismo ou tagarela, já que isso realmente não transforma. Pelo contrário, será mais humanista, quanto mais verdadeiro for em seu trabalho, quanto mais real for sua ação e sua reflexão, como ação e reflexão de homens que estão em comunhão, em colaboração e convivência*" (FREIRE, 2012), em ações que são matrizes e motrizes, nas quais o amor é o elo da conjunção e conjugação da educação e da mudança, do diálogo e da cooperação entre os cérebros, bem como a sua coefetividade, num horizonte de autoformação crítica, individual e comum, que desperta e implica o desejo de ser mais e, também, criar e recriar os contextos, mediante, inicialmente "*da resistência ao biopoder e à construção de novos estilos de vida (...) como produção (ontológica e subjetiva) de lutas pela libertação do trabalho e por uma sociedade mais justa (...) testemunhamos o renascimento do homem; sobre os escombros da teleologia moderna, redescobrimos um telos materialista*" (NEGRI, 2006).

Assim, podemos afiançar que é a ação que imprime um valor revolucionário à educação, e também, implementa forte motivação ao poder criativo-constitutivo que acompanha a condição humana sigular, que exige, de um lado, um compromisso concreto e radical, vivendo e esperançoso... com mulheres e homens e, por outro lado, com a responsabilidade concreta e viva com os outros, neste processo de educar-se, deixar-se educar e educar, profundamente complexo, mas esse é o sinal - hermenêutico, hermético, transformador, emancipador... - da prática da prática na ação de ler e escrever o mundo e as transformações e mudanças que operamos nele e, também, nos sujeitos que com os quais realizamos essas obras-trabalhos-ações e, talvez, "*a dificuldade esteja na própria criação de uma nova atitude, ao mesmo tempo tão antiga, no educador. Queremos dizer, o diálogo. Trata-se de uma atitude dialógica a que os educadores devem assumir porque realmente fazem educação e não domesticação*" (FREIRE, 2012) já que o diálogo imprime e contrasta o ato de aprender e, portanto, não é simplesmente uma estratégia de



Livro2.indd 383 30/05/18 10:19

pseudo-ação comunicativa de uma comunidade de falantes, mais ou menos metafísica, mas a irrupção da palavra fertilizadora-criadora de palavras que, mulheres e homens, pronunciam, denunciam e anunciam como sujeitos da relação e mediação e, acima de tudo, de composição ética e política antagonista...

E desta forma, os educadores, na medida em que tornam a sua vocação-profissão uma opção-decisão política e ética, recobrarão sua dimensão educativa no trabalho diário da educação e da aprendizagem ao longo da vida, através da sua reinvenção como prática de práticas sociais que permitem a hibridização e a mestiçagem, individual e comum, no processo de conhecer, um processo de conhecimento, tanto quanto de testemunho, "*que envolve o corpo consciente como um todo - sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa em forma epistemológica, voltada para o objeto - que também abrange outros sujeitos cognoscentes, isto é, capazes de conhecer e curiosos também. Isto significa simplesmente que a chamada relação cognitiva não termina na relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível, para que se estenda a outros sujeitos cognoscentes*" (FREIRE, 1996a). Pois, o compromisso educativo, ético e político pode não ser mais compreensível e, provavelmente, por isso, a noção do que agora funciona, por exemplo, na educação continuada e na educação de adultos, mas também em qualquer outro âmbito a área de relação não é a resistência e a narrativa da experiência, mas o vitimismo narcisista e/ou adamista e, acima tudo, uma vasta gama de vivências, superficiais e inexpressivas, mas o testemunho deve ser levantado e promovido de forma perene, pois pode e deve operar com um dispositivo que, entre outras funções e intervenções, tem que corrigir os processos de aprendizagem entre rememoração - fatos, ações...; conceitos, afetos e percepções... - e antecipação - um para vir que amplia suas raízes no passado e se projeta para o futuro - e que necessariamente deve supor a incorporação de suas próprias auto-biografias nas práticas educativas, éticas e políticas que colocamos em movimento nos diferentes grupos de aprendizagem e, é claro, o testemunho torna-se assim a base inexcusável e indispensável das práticas de liberdade que, por sua vez, impulsionam e proporcionam uma educação emancipatória, humana e humanizadora, dialógica, amorosa e esperançosa... e, além disso, tem que se tornar testemunho, algumas notas de pedal do processo de empalavramento da vida e do mundo, e de nós mesmos, através de narrações simbólicas - os mitos - e ações simbólicas - os ritos - gerando novas iniciações-conversões-mutações-transformações... interiores e/ou exteriores e, de certo modo, novos nascimentos, em uma *vita nova*, em que mulheres e homens que participamos, colocamos em movimento tanto em práticas da transgressão quanto na re-interpelação, na re-interpretação-reproblematização (APARICIO BARBERAN & CORELLA LLOPIS, 2013), tornando-se jovens e adultos, participantes desses processos educativos na prática da prática, em sujeitos do processo - e vice-versa, em processos em sujeitos -, em criaturas e em criadores de mundos, tem que supor "*fazer com que cada situação de aprendizagem seja um laboratório vivo (...), o laboratório implica uma reformulação do espaço de aprendizagem para além da distinção dentro-fora, entre escola e não-escola (...* e um*) acompanhamento que implica assumir a responsabilidade - sem ser reduzido ao que é prescrito pelo papel e profissão - capaz de fundar procedimentos* " (TALLER DE LOS SÁBADOS, 2008).

É assim que entendemos a atualidade de Paulo Freire nesta prática da prática educativa da liberdade, no diálogo permanente com outras e outros, em uma educação como um processo de relação e mediação, de produção de conhecimento e busca de beleza, de expressão e formação ética e política de co-cri-ação e cooperação... situada-em-contexto, como um perene movimento de indagação, auto-valorização e associação, de crescimento e esperança da condição humana e, nela, que a educação deriva e é atravessada por uma educação da memória onde o testemunho, que é pergunta e resposta, arquivo e visão, experiência vivida e narração, investigação e convivencialidade reabre o processo de leitura e escrita que é sempre interrogação e, acima de tudo, está ir além de contar histórias, mais ou menos sistematizadas e problematizadas, é ir criando-construindo-constituindo, em sentido pleno, os locais e os dispositivos que permitem que essa história, particular e



Livro2.indd 384 30/05/18 10:19

comum, possa ser feita e, dessa forma, facilitar poética e praxicamente, que as mulheres e os homens se transformem em um horizonte de cooperação, convivencialidade, hospitalidade, solidariedade, amorosidade... como um desafio em uma vida plena e digna de ser vivida na cotidianidade do quefazer educativo, ético e político.

## Referências


AA.VV, 2013. *Antoni Benaiges, el mestre que va prometre el mar*. Barcelona: Blume.

ALDECOA, Josefina, 2006. *Historia de una maestra*. Madrid: Alfaguara.

APARICIO BARBERAN, Marina & CORELLA LLOPIS, Iolanda, 2013. *Educación permanente y ciudadanía*. Publicaciones de la cátedra Paulo Freire. Xàtiva: Instituto Paulo Freire de España.

DIDI-HUBERMAN, Georges, 2008. *El bailaor de soledades*. Valencia: Pre-Textos.

DUCH, Lluís, 1997. *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

DUCH, Lluís, 2010. *Religió i comunicació*. Barcelona: Fragmenta editorial.

FREIRE, Paulo, 1970. *Pedagogia de l'oprimit*. Xàtiva: Publicaciones del Instituto Paulo Freire de España.

FREIRE, Paulo, 1987. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1993. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la 'Pedagogía del oprimido'*. México: Editorial Siglo XXI.

FREIRE, Paulo, 1996. *Política y educación*. México; Editorial Siglo XXI.

FREIRE, Paulo, 1996a. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Editorial Siglo XXI.

FREIRE, Paulo, 1996b. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 2006. *Pedagogia de l'oprimit*. Xàtiva: Publicaciones del Instituto Paulo Freire de España.

FREIRE, Paulo, 2012. *Educació i canvi*. Xàtiva: Publicaciones del Instituto Paulo Freire de España.

GARCÉS, Marina, 2015. *Filosofía inacabada*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

GARCÉS, Marina, 2016. *Fora de clase*. Barcelona: Arcàdia Editorial.

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

NEGRI, Antonio, 2006a. *Fábricas del sujeto/ontología de la subversión*. Madrid: Akal.

OBRINT PAS, 2011. *Coratge*. Barcelona; Propaganda pel fet.

STEINER, George, 2003. *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano.* Máxico: Editorial Gedisa.

TALLER DE LOS SÁBADOS, 2008. *Un elefante en la escuela*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.




Livro2.indd 385 30/05/18 10:19

Livro2.indd 386 30/05/18 10:19

Fernanda Soares,
Lutgardes Costa Freire e
Sônia Couto Souza Feitosa

# 27. "AQUI EU SINTO A PRESENÇA DE PAULO FREIRE"

Desde a criação do Instituto Paulo Freire, esteve presente em seus objetivos a ideia de ser um espaço de documentação. Essa intenção ganhou força a partir de 1994, quando da mudança da sede para a Rua Cerro Corá, no Alto da Lapa, ocasião em que foi possível ampliar as salas da instituição e realizar as primeiras reuniões no espaço que inicialmente foi denominado *Arquivos Paulo Freire*, contando inclusive com a presença de Paulo Freire.

Além dos materiais de experiências do exílio, pretendíamos, também, reunir materiais de políticas educacionais referenciadas no pensamento de Paulo Freire, uma vez que, logo depois das realizações dele à frente da Secretaria da Educação do Município de São Paulo, muitos governos do campo democrático popular começaram a desenvolver, no âmbito das Secretarias Municipais de Educação, ações inspiradas nas ideias e propostas de Paulo Freire e havia muitos interessados em saber o que foi feito e como foi feito.

Paulo Freire também desejava que fosse um espaço de formação, compartilhamento de reflexões e práticas, e produção de novos conhecimentos. Ele, quando participava das reuniões no IPF, sempre mencionava a vontade de trazer seu acervo pessoal para o IPF, e colocá-lo à disposição de pesquisadores, estudantes, pessoas interessadas em sua vida e obra.

Quando da criação dos *Arquivos Paulo Freire*, o patrono de nossa instituição participou de muitas atividades nesse espaço. Dentre elas, gravou entrevistas com jornalistas, recebeu pesquisadores estrangeiros e participou do projeto *Um Salto para o Futuro*, da Fundação Roquete Pinto.

Desde essa época já recebíamos visitas ao espaço e, após a morte de Paulo Freire, com a vinda de sua biblioteca pessoal e outros documentos do seu acervo, aumentou a presença de pesquisadores, estudantes, interessados em seu pensamento e em sua prática. Assim surgiu o *Centro de Referência Paulo Freire* (CRPF).

Atualmente, os objetivos do CRPF são, entre outros: a) custodiar, preservar e divulgar a obra e o legado do educador Paulo Freire, presencialmente e pelos meios tecnológicos existentes; b) prover serviços de informação adequados a grupos de interesse, associações e instituições locais, regionais e internacionais; c) atender estudantes, gestores educacionais e o público em geral, subsidiando-os com elementos do pensamento freiriano; d) apoiar pesquisadores em seus trabalhos de investigação como mestrados e doutorados que se referenciam em Paulo Freire.

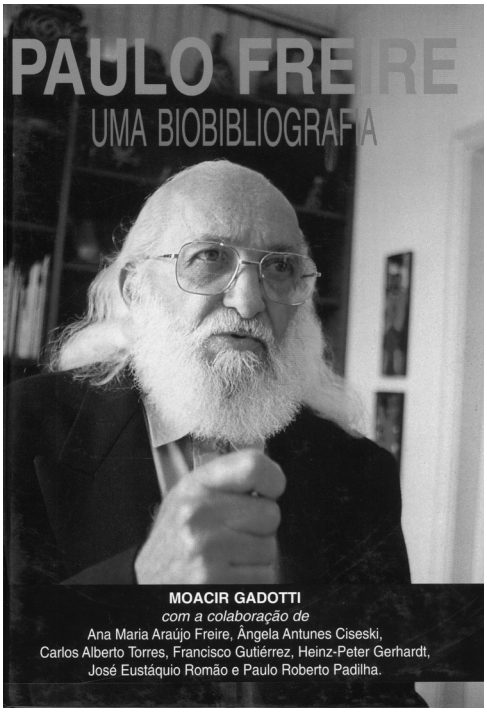
Entre 2011 e 2013, por meio da Lei Federal de Incentivo à Cultura, o Instituto Paulo Freire realizou o projeto *Paulo Freire Memória e Presença: preservação e democratização do acesso ao patrimônio cultural brasileiro* com o objetivo de preservar os materiais existentes, garantir e democratizar acesso qualificado à obra e ao legado de Paulo Freire, inclusive a pessoas com deficiência. Foram digitalizadas trinta mil páginas de textos, 100 vídeos, duzentas fitas cassete, quinhentas fotos. Todo este acervo está disponibilizado no ambiente virtual do projeto: www.acervo.paulofreire.org.

Entre 2015 e 2016, com o apoio do *Instituto Brasileiro de Museus* (IBRAM) e do *Ministério da Cultura* (MINC), o *Centro de Referência Paulo Freire* implementou, e continua implementando, ações de democratização do acesso (físico e virtual) das contribuições intelectuais e materiais dos educadores Paulo Freire e Moacir Gadotti, promovendo melhorias nos instrumentos de disponibilização do acervo do CRPF ao público em geral.

Os *Acervos Paulo Freire* e *Moacir Gadotti* apresentam considerável e relevante conjunto de documentos, vídeos, fotos e objetos tridimensionais que estão sendo disponibilizados, visando a contribuir com a educação e a cultura de nosso país.



Livro2.indd 387 30/05/18 10:19




São cinco arquivos, quatro bibliotecas e duas coleções museológicas, com objetos tridimensionais, desses dois educadores brasileiros. Todo o material disponível teve diferentes origens: grande parte pertenceu a Paulo Freire e veio para o IPF após sua morte. Há também arquivos que foram enviados ou entregues pessoalmente no IPF por pessoas que conviveram com Paulo Freire ou desenvolveram pesquisas, projetos, publicações referenciados no seu pensamento.

Moacir Gadotti, que conviveu 23 anos com Paulo Freire e, nesse período, reuniu, em sua biblioteca pessoal, um vasto acervo sobre a obra freiriana com materiais de muitas partes do mundo, também os colocou à disposição do CRPF. Além disso, Moacir Gadotti, autor que se dedicou profundamente ao estudo do pensamento freiriano, conforme testemunho do próprio Paulo Freire, em 1996, no lançamento do livro organizado por Moacir Gadotti, *Paulo Freire, uma biobibliografia*, disponibilizou sua própria obra.

O acervo virtual disponibiliza as produções resultantes dos trabalhos desses dois educadores brasileiros que são de interesse público. Dentre os materiais reunidos, há publicações que sistematizam políticas educacionais referenciadas no pensamento freiriano. A riqueza deste acervo permite impulsionar novas possibilidades de contribuição à luta pela justiça social e por uma educação libertadora.

O CRPF foi reconhecido, em 2011, como *Instituição de interesse público e social* por parte do Conselho Nacional de Arquivos (Conarq) e, entre 2014 e 1015, como *Acervo de valor inquestionável e excepcional* para a memória brasileira e latino-americana, respectivamente, pela Unesco (Memória do Mundo - Brasil e América Latina - MoW Brasil e MoWLac). Em outubro de 2017, o Acervo Paulo Freire foi incluído no *Programa Internacional Memória do Mundo* da Unesco e reconhecido como patrimônio documental da humanidade.

Uma das maiores missões do CRPF é fazer com qualidade, o atendimento a visitantes do Brasil e do mundo e de diversas áreas de pesquisa. Atendemos pesquisadores, secretários de educação, prefeitos, representantes de empresas, fundações, professores, estudantes, médicos, produtores culturais, engenheiros, advogados, educadores em geral e profissionais de diversas outras áreas. Um diversificado público que tem interesse em conhecer o IPF e saber sobre os projetos nos quais atuamos. Mais de 5.000 pessoas, de 39 países, já visitaram o CRPF.

Desde a morte de Paulo, em 1997, deixamos no CRPF um *Livro de Mensagens* que contam muitas histórias em ricos depoimentos, que falam de Paulo Freire e da práxis do Instituto que leva o seu nome. Alguns desses depoimentos são apresentados a seguir com testemunho dessa caminhada do Instituto Paulo Freire.

Esse livro é aberto, naquele ano, por **José Carlos dos Reyes Maldonado**, que foi reitor da Universidade do Estado de Mato Grosso e Secretário de Educação daquele Estado, falecido em 2017: "Com o frutífero prazer das trocas e encontros, estar com os amigos do Instituto Paulo Freire sempre nos embeleza a vida. Este é por excelência, o espaço da vista larga e comprometida, do legado freiriano da ação e do sonho engajados. Fazer educação pelo exemplo de desprendimento humano como um ato político de afirmação do amor e da ternura, que sempre encontramos nesta casa de prospecção da vida".



Livro2.indd 388 30/05/18 10:19

Dia 8 de setembro do mesmo ano, **Bernandino Mata Garcia**, da Universidade de Chapingo, México, fala da "satisfação de ter cumprido a meta de visitar o Instituto Paulo Freire" e de conhecer as pessoas que aí trabalham, e conclui afirmando que se "compromete com a tarefa de continuar promovendo a educação libertadora do grande educador humanista Paulo Freire".

**Maximiliano López**, de Mendoza, Argentina, escreve dia 26 de outubro de 1997: "Sem haver conhecido pessoalmente o professor Paulo Freire, senti, ao saber de sua morte, uma profunda ausência porque na sua leitura me encontrei com dores e esperanças muito profundas e dialogando com ele por meio de seus livros cheguei a senti-lo como alguém muito querido. Hoje, ao passar pelo Instituto Paulo Freire, tive a mesma sensação que encontrei em seus livros".

Dia 19 de setembro daquele ano, lembrando o aniversário de Paulo Freire, escrevia **Carlos Alberto Torres**, da Universidade da Califórnia, Los Angeles: "sonhos loucos, utopias possíveis, essa sensibilidade feita poesia, e ganas imensas de mudar o mundo. É isto que define o que é o Instituto Paulo Freire". Dia 25 de novembro escrevia **Barbara Harrell-Bond**, Professora Emérita e diretora do *Centro de Estudos sobre Refugiados* da Universidade de Oxford: "Muitíssimo obrigado pela oportunidade de sentir a atmosfera deste Instituto. Hoje aqui sonhamos um sonho. Eu espero que ele se torne uma realidade".

Em fevereiro de 1998 tivemos a visita de **Irma Parentella**, da Argentina, que nos deixou uma linda mensagem: "Me dá muito prazer interior, muita emoção, estar no Instituto Paulo Freire e enquanto conversamos imagino Paulo Freire com milhares de professores, escutando-o e desfrutando dessa força para criar, lutar, transformar e me dá muitas ganas de seguir trabalhando suas ideias como forma de enfrentar os enormes desafios deste mundo tão difícil, tão injusto. Me dá forçar este lugar e este encontro".

No mês seguinte, dia 17 de março, era a visita de **Yoshimori Ikezumi**, do Japão, que nos deixou uma mensagem em japonês, traduzida por **Tomotsu Kambe**: "Em 1980 encontrei a obra de Paulo Freire, a versão japonesa da *Pedagogia do oprimido*. Desde então, Freire tem sido um guia importante para meu modo de viver e trabalhar. Trabalho no campo da saúde nas comunidades da Ásia e formo assistentes sociais e de desenvolvimento das comunidades. Nos meus trabalhos sempre procurei, experimentando, errando e corrigindo, incorporando a teoria de Freire na prática. Infelizmente não pude conhecer pessoalmente Freire, porém, fico muito contente e honrado por conhecer o Sr. Gadotti que, ao longo de anos, tem caminhado junto com Paulo Freire. Senti uma enorme força, ao vir ao solo de Freire e sentir de perto seus trabalhos e ver sua biblioteca. Muito obrigado".

Dia dez de agosto de 1998, **Otaviano Pereira e Maria Rita Pereira**, que se autodefinem como "educadores-educandos" deixaram consignada sua mensagem: "Visitar o Instituto Paulo Freire, olhar ao redor seus livros, em estado de misterioso silêncio, e sua mesa de trabalho de onde o oprimido ganhou voz nas palavras desse educador de todos nós, é sentir uma emoção indescritível. Nós, que tanto temos a aprender, deixamos este espaço 'sagrado' engrandecidos". É esta também a sensação que nos deixa a palavra de **Mário Acevedo**, da Universidade do Valle (Cali, Colômbia), dia 25 de setembro de 1998: "Visitar o Instituto Paulo Freire é como ter um novo encontro com Paulo Freire. Sua presença está em todos os cantos deste lugar. Seu pensamento está vivo na obra deste instituto e no amor com que seu grupo de trabalho mantém o legado de Paulo".

Dia 5 de janeiro de 1999, **Clodomir Santos de Moraes**, que compartilhou com Paulo Freire a prisão em Recibe, em 1964, falecido em 2016, deixou, em visita ao Instituto Paulo Freire, uma mensagem de amor, de luta e de esperança: "**Aqui eu sinto a presença de Paulo Freire** e a presença de toda a sua família com a qual tive o privilégio de conviver em muitas oportunidades do longo período de exílio. Acrescente-se a recordação permanente de Paulo no pós-exílio e, principalmente, nos dois dias que ele passou comigo e Jacinta em nossa casa em Rondônia, em cuja capital, Porto Velho, ele recebeu mais um título de Cidadão. Enfim aqui me sinto em um santuário, melhor do que uma pensão onde ambos curtimos a reflexão das necessidades revolucionárias de nosso povo e dos povos explorados de todo o planeta. Sei que existem muitos santuários como este do *Centro de Referência Paulo*



Livro2.indd 389 30/05/18 10:19

*Freire* no Alto da Lapa, entre eles se destaca o de Vitória do Espírito Santo, cuidado por uma conterrânea minha. Porém, este local é onde se encarnam os sentimentos, o conhecimento e a ideologia que Paulo Freire espalhou por todo o mundo, com o seu famoso 'Método Paulo Freire', que abriu os olhos dos analfabetos e esbugalhou os dos muitos alfabetizadores reacionários". Logo abaixo, na mesma data, se encontra a mensagem de **Jacinta Castelo Branco**, companheira de longas jornadas de luta de Clodomir: "Que emoção estar aqui! O danado é que quando a gente se emociona se engasga, as palavras tropeçam na garganta e é difícil de colocá-las no papel. Fica o registro da alegria de respirar aqui a energia eterna de Paulo Freire que impregna este Instituto e a todos que o fazem. Meus votos de que este trabalho cresça e vire alto-falante eficiente da voz eterna de Paulo Freire. Estão todos de parabéns pela iniciativa".

Depoimentos e mensagens de luta e de esperança prosseguem. Vejam o de **Ariane Slazer**, de Chicago, datado de 11 de janeiro de 1999: "Eu trabalho nos Estados Unidos, em Chicago, com imigrantes latinos que precisam aprender inglês e melhorar suas vidas lá. É um trabalho bonito e sempre aprendo coisas deles. Aqui no Brasil, no Instituto Paulo Freire, tive uma experiência única: poder intercambiar e conhecer o trabalho de vocês. Saio muito feliz e ainda mais motivada a continuar com meu trabalho lá. Aqui, com vocês, me sinto em casa. Paulo esteve aqui e agora está mais perto do meu coração".

Dia 15 de janeiro de 1999, **Sérgio Guimarães**, que trabalhou com Paulo Freire e escreveu diversas obras em parceria com ele, nos deixou esta mensagem: "Dá para ver o verde, montanha, passarinhos. A livraiada que o Paulo Santo gostava, uma porção de retratos recriando a cara do Velho. O Lute, o Gadotti, multiplicando os caminhos que Paulo apostou, mais Santa gente chegando e passando com as ideias e as práticas que o Velho incentivava. Até parece a casa do homem! Só falta o Paulo entrar e a gente começar a trabalhar de novo mais um projeto. Enquanto o Velho não entra, vamos seguir trabalhando, lutando e sorrindo, para ver a meninada crescer com visão crítica e com alegria de viver. Belo ponto de encontro".

"Durante os dias 9 e 10 de Julho de 1999, nós, do Colegiado Ampliado da RAAAB - *Rede de Apoio e Ação Alfabetizadora do Brasil* - fizemos aqui o que o Mestre mais gostava de fazer: educação de adultos. Contaminados e estimulados pelo ambiente, trabalhamos, animadamente, entre um sotaque gaúcho, carioca, paulista e mineiro, dando a nossa contribuição no processo de construção histórica da educação de jovens e de adultos no nosso país. Não vamos parar por aqui". Assinam: **Leoncio Soares**, **Liana Borges**, **Maria Clara Di Pierro**, **Domingos Nobre**, **Alexandre Aguiar** e **Sônia Couto Souza Feitosa**.

Um dos mais notáveis filósofos da educação da Alemanha, **Wolfdietrich Schmied-Kowarzik**, da Universidade de Kassel, autor do livro *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*, acompanhado pelo também filósofo que traduziu essa obra para o português, **Wolfgang Leo Maar**, esteve no *Centro de Referência Paulo Freire*, dia 21 de setembro de 1999, proferindo uma conferência-debate sobre o tema *O futuro ecológico como tarefa da filosofia*, ocasião em que nos deixou a seguinte mensagem: "Eu estou muito feliz e honrado de poder falar aqui no Instituto Paulo Freire e poder discutir com Moacir Gadotti e outros membros do Instituto. Assim posso retribuir - infelizmente somente depois de seu falecimento - a visita que nos fez Paulo Freire em Kassel, nos anos 80. Espero que o contato não se perca. Com os melhores votos para essa significativa instituição".

Dia 5 de junho de 2000, Dia Mundial do Meio Ambiente, **Rubens Harry Born**, coordenador da ONG *Vitae Civilis* e membro da *Comissão de Política de Desenvolvimento Sustentável e Agenda 21* brasileira, visitou o Instituto Paulo Freire deixando a seguinte mensagem: "Conhecer o Instituto Paulo Freire foi como receber um prêmio, o de estar mais pero daquele cuja obra e vida inspira aqueles outros, que, por ações e reflexões, estão engajados na construção da utopia, possível, de um mundo junto. Parabéns ao IPF".

**Roberto Mazzini**, coordenador do *Centro de Pesquisa sobre o Teatro do oprimido*, em Livorno, Itália, visitou o Instituto Paulo Freire dia 16 de outubro do ano 2000 e nos deixou a seguinte mensagem: "Vir aqui foi como visitar a nascente de um rio que conhecia faz tempo, do qual pude beber um pouco de água, sem nunca ter visto a origem. Agora, sairei daqui conhecendo a força e a história entretecida, de muita vida, que mesmo estando longe,



Livro2.indd 390 30/05/18 10:19

estamos no mesmo caminho. E isto, graças à acolhida calorosa de todo o Instituto, no qual se percebe o mesmo calor de Paulo".

A advogada **Edna Carvalho Bicudo**, após frequentar uma atividade do Instituto Paulo Freire deixou a seguinte mensagem, dia 18 de outubro do ano 2000: "Ao querido Paulo Freire. Sou grata a você por permitir adentrar em sua rica vida; sua presença entre nós iluminou a muitos e, neste momento, a mim também. Sinto que fiquei mais forte depois deste seminário e depois de tê-lo tão próximo de mim. Com certeza não vou desistir de lutar por um mundo melhor, como você sempre quis".

**Gestine Cássia Trindade**, do *Centro de Educação Popular* (CEPO) de Erechim (Rio Grande do Sul), nos visitou dia 6 de novembro do ano 2000 deixando a seguinte mensagem: "Conheci Paulo Freire em 1991. Hoje estou aqui, na casa de Paulo Freire - o Instituto Paulo Freire. Este espaço é politico, é pedagógico, é humano. Como pedagoga popular sinto a presença-ausência deste grande companheiro que tem iluminado a minha/nossa prática pedagógica no campo popular. Paulo Freire é vida, testemunho! Um verdadeiro revolucionário".

Dia 12 de dezembro de 2002, o professor da *Universidade Vila Velha*, Espírito Santo, **Paulo Edgar da Rocha Resende**, registrou sua visita ao IPF com as seguintes palavras: "Espero que este Instituto perpetue as experiências, a vivência, o conhecimento que este grandioso homem tanto se empenhou para socializar. Do que vale o conhecimento que a humanidade produziu, se o mesmo não for acessível e compartilhado com toda a humanidade. Nossa evolução só acontecerá através da natureza revolucionária do conhecimento. Que Paulo Freire sirva como exemplo de um homem que serviu para o desenvolvimento da humanidade. Que seja imortal!".

De Pelotas, Rio Grande do Sul, vem o próximo depoimento, o dos professores **Sandro Pitano e Rosa Noal**, dia 14 de janeiro de 2003: "É grande a satisfação de interagir com este universo tão pessoal do professor Paulo Freire. Certamente, o Instituto representa para nós, pesquisadores e administradores da sua obra, uma fonte de estudos e de inspiração, tanto no exercício de nossa profissão, como de nossa vida. Sua postura profissional, seu humanismo, seu respeito e pensamento marcantes, continuarão a influenciar as futuras gerações de educadores pelo mundo todo. E o Instituto, que leva seu nome, ao proporcionar o contato com seus objetos, seus livros, enfim, seu ambiente, constitui-se em inigualável referencial. Parabéns, Instituto Paulo Freire, e obrigado pela acolhida tão cordial".

"Ficamos muito emocionados ao encontrar o espírito de Paulo Freire por meio da presença de sua mesa de trabalho e de seus livros. É um momento excepcional para nós dois que conhecemos e amamos Paulo quando da realização de um filme sobre a sua vida. Muito obrigado à equipe do Instituto por nos acolher com tanta gentileza". São as palavras deixadas por **Yvon Minvielle**, sociólogo, e **Olympe Olivier**, cineasta, ambos de Paris, dia 28 de abril de 2008.

"Estivemos hoje na casa da Educação Popular de todos os amantes do pensamento libertador de Paulo Freire. Como cubanos nos sentimos profundamente honrados em compartir com vocês nossos humildes conhecimentos e experiências e conhecer o muito que ainda resta a fazer no campo educativo. Aqui estivemos sempre acompanhados pela presença de Freire que continua conosco na luta pela libertação total de nossos povos, Um abraço solidário de Cuba", escreve **Mariano Islo**, da *Associação de Pedagogos de Cuba*, dia 31 de março de 2009.

**David Yang**, estudante da *The George Washington University*, escreveu em 28 de julho de 2009: "Não é sempre que descobrimos a fonte do saber. O IPF é a inspiração para pessoas como eu que está na busca de um universo mais junto e igualitário. Espero que tanto eu como muitas outras pessoas, possam ser contagiadas pelo amor aos homens, dando-lhes esperança e autonomia como Paulo Freire tem feito em sua vida".

A filha de Paulo Freire, **Cristina Freire**, que mora em Genebra, na Suíça, expressou, assim, dia 23 de julho de 2010, os seus sentimentos ao visitar o Instituto: "Adorei passar uns minutos com a equipe do Instituto Paulo Freire. Estou feliz de ver como o meu pai continua vivo através de todos vocês. Obrigada, com todo meu carinho".

Para **Betsi Pendry** (*Constitution Hill*, Joanesburgo), que nos visitou em julho de 2010, "o



Livro2.indd 391 30/05/18 10:19

trabalho do Instituto tem muito a oferecer para a *Democracia e a Educação Constitucional* na África do Sul. Existem muitas conexões entre alfabetização cultural e democracia que possibilitam o povo a criar e recriar seu mundo. Sinto-me inspirada pelo trabalho do Instituto que dá continuidade ao trabalho de Paulo Freire, pela justiça e pela verdade".

Dia 29 de julho de 2010 tivemos a visita de duas diretoras do *Centre for Restorative Justice* da Universidade Simon Fraser, de Vancouver, Canadá: **Liz Ellioh** e **Brenda Morrison**. Disse a professora Liz: "Aprendi muito com a nossa visita e fiquei feliz com a aproximação dos nossos trabalhos com o que vocês fazem aqui. Nosso desejo é continuar compartilhando nossas experiências". E a professora Brenda completou: "Ficamos realmente inspirados com esse contato com a obra de Paulo Freire. O trabalho de vocês nos apoia e nos fortalece. Uma mulher aborígene da Austrália certa vez me disse: 'Se você está aqui para ajudar, você está perdendo tempo; fique do meu lado e nós poderemos trabalhar juntas'. Eu sinto que já estamos trabalhando juntos".

O educador **Arturo Ornellas**, da *Universidade de Morellos*, México, que trabalhou com Paulo Freire na África, nos anos 1970, esteve no Instituto Paulo Freire dia 18 de agosto de 2010, onde fez um longo depoimento sobre sua convivência com Elza Freire, primeira esposa de Paulo Freire, e deu o seguinte testemunho: "Vim e encontrei a beleza da vida, a amizade, a dignidade... Com Paulo Freire não poderia ser de outra maneira. Muito Obrigado".

Emocionada, escreveu, dia 20 de agosto de 2010, **Noemi Lilia Solis Bello Ortez**, da Cidade do México: "Obrigado ao IPF por introduzir-me tão intimamente no pensamento de Paulo Freire por meio de seus escritos, suas cartas, seus livros pessoais. Obrigado às pessoas que trabalham com paixão e entusiasmo. Ter tido a oportunidade de estar neste Instituto tão maravilhoso e especial, cheio de alegria, esperança, luta e entrega cotidiana, que trabalha com todo o compromisso e exemplo íntegro de um grande mestre: Paulo Freire, foi para mim indescritivelmente inspirador. Para que o projeto persista para sempre, transmitindo esperança e luta, abraços de gente irmã que se encontra no México e no mundo. Com profundo amor e saudade do IPF".

Dia 16 de agosto de 2011, **Ligia Chiappini Moraes Leite**, professora da *Universidade Livre de Berlim*, nos fez uma visita em que deixou consignadas suas impressões: "Estou feliz em ter tido a ideia de visitar o Instituto Paulo Freire e de reencontrar o Paulo não apenas nos livros e nas paredes, mas no olhar, na palavra, no pensamento, nos gestos e no coração de Lutgardes, Ângela, Fernanda e Gadotti. Saio com intenção de continuar voltado. O Instituto e seus engajados anfitriões são testemunhas eloquentes de que Paulo Freire vive. Profundamente Grata. Ligia".

**Lilian Cristina Prado Contreira**, última secretária de Paulo Freire, hoje professora na Pós-graduação - Alfabetização e Letramento, Educação de Jovens Adultos - do *Centro Universitário Assunção* UNIFAI, visitou o IPF dia 29 de agosto de 2014, deixando sua saudosa mensagem: "É com muita satisfação que volto ao Instituto Paulo Freire depois de tanto tempo. Voltar aqui é respirar novamente os ares de Paulo Freire. Beber da fonte. Relembrar boas histórias e muita emoção. Devo demais a ele. Sou professora por causa dele. Considero-o um Padrinho. E um Padrinho presente nos momentos mais difíceis de minha vida. Pois ele, com sua amorosidade sempre tinha boas palavras de incentivo. E essas palavras me movem e me levam a seguir a acreditando em um mundo melhor. Então, voltar ao Instituto me traz boas coisas ao trazer tão belos *recuerdos* e lições aprendidas com o nosso querido Mestre! Obrigado."

Na mesma data, **Frei Carlos Josaphat Pinto de Oliveira**, teólogo dominicano, professor emérito da *Universidade de Friburgo*, Suíça, nos escreve: "É com a maior emoção que aqui estou, sentindo a presença de nosso genial e querido Mestre Paulo Freire. É o Mestre, o Filósofo, o líder, o patriota, o profeta do Brasil novo e da nova humanidade, fraterna, solidária, responsável, porque Paulo foi o mensageiro da democracia liberal e social, e de um mundo verdadeiramente humano".

Todos os depoimentos registrados no *Livro de Mensagens* e nos *Cadastros Anuais* de visitantes, nos dão a certeza que o *Centro de Referência Paulo Freire* abriga, para além da memória, a forte presença de seu patrono.



Livro2.indd 392 30/05/18 10:19

# 28. PRÁXIS FREIRIANA NAS ÁREAS DE ATUAÇÃO DO IPF

Práxis, em grego, significa, literalmente, ação. Pela sua etimologia, práxis poderia ser confundida com a prática. Mas, não foi assim que Paulo Freire concebia a práxis. Ele define práxis como a soma da teoria e da prática, com escreve em sua *Pedagogia do oprimido*. Portanto, nada a ver com o pragmatismo, com uma visão utilitarista da prática que reduz o verdadeiro ao útil. Em Paulo Freire, práxis significa ação intencionalmente transformadora. É dessa práxis que se fala nesses dois últimos capítulos deste livro. Ela radica numa antropologia que considera o ser humano como um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida mesma em que transforma o mundo.

Poderíamos pedir para algum estudioso da teoria das organizações para que escrevesse um ensaio que mostrasse como o Instituto Paulo Freire, seja na sua dinâmica institucional, seja na realização de seus projetos, desenvolve suas práticas. E já existem estudos que poderiam ser incluídos nesse ensaio. Entretanto, preferimos convidar protagonistas dessa práxis a se manifestarem, a testemunhar a vivência concreta dessa prática.

Assim, recebemos algumas dezenas de respostas ao nosso convite e dividimos esses testemunhos em dois capítulos, reunidos, no primeiro, em torno das áreas de atuação do IPF - *Educação de adultos, Educação Cidadã, Educação Popular, Educação em Direitos Humanos* - e, o segundo, os depoimentos que testemunham a práxis freiriana na sua dinâmica institucional. Essa separação é apenas técnica, uma questão de método, pois não é possível, na prática, separar essas duas práxis. O IPF não poderia ter uma práxis na realização de seus projetos e outra na sua dinâmica institucional.

Para introduzir esse capítulo, podemos começar por um testemunho recebido recentemente e que está no livro de Maria Rita Nascimento Pereira, *Paulo Freire ontem e hoje: da origem ao atual discurso dos formados em Educação de Jovens e Adultos do Instituto Paulo Freire* (Rio de Janeiro: Gramma, 2017). Este livro é resultado de sua dissertação de Mestrado cujo tema teve por objeto o trabalho desenvolvido pelo Instituto Paulo de São Paulo na formação dos formadores de jovens e adultos analfabetos segundo a metodologia de Paulo Freire, buscando "saber se as principais categorias do pensamento freiriano ainda continuam presentes no trabalho realizado pelo Instituto Paulo Freire" (p. 245).

Segundo a autora, "a escolha do Instituto Paulo Freire (IPF) como campo deste estudo, surgiu pelo fato de Paulo Freire ser um dos seus idealizadores e pelo Instituto desenvolver trabalho de formação de professores de jovens e adultos" (p. 207). Afirma a autora que "após a análise colhida, pudemos constatar que o IPF continua possibilitando uma formação fundamentada nos ideários freirianos. No entanto, não ficou preso ao discurso das origens de Paulo Freire. Muito ao contrário, esse Instituto conseguiu, num processo dialético e reflexivo, trazer esse pensamento para a atualidade, junto com o próprio autor, dialogando com as diferentes frentes de conhecimento e de novos paradigmas da crítica social, bem como com novas categorias, dos métodos utilizados na EJA; por exemplo, o atual conceito de cidadania, a substituição de palavras geradoras por temas geradores ou questões candentes de nosso tempo, como a interface das tecnologias. Em síntese, Paulo Freire ainda revive em sua obra, continuada no projeto pedagógico do IPF" (p. 247).

Nos dois próximos capítulos encontramos relatos, histórias de vida, narrativas, reflexões, manifestações variadas, generosas, dessa práxis freiriana, primeiramente, no desenvolvimento de seus projetos e, a seguir, na sua vida institucional. São múltiplas vozes e vivências que muito nos ensinam, que nos desafiam também e nos dão muita vontade de continuar reinventando Freire.



Livro2.indd 393 30/05/18 10:19

## 1. Antonio João Mânfio, *Revisitando a Escola Cidadã do Paraná*

No dia 24/10/2017, por e-mail, Gadotti honrou-me com um "convite irrecusável": colaborar na elaboração do livro *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*, um convite para revisitar Freire e reinventar a educação. Forneceu alguns contornos da colaboração: que fosse "escrito à quente, aquecido como quem escreve com o coração; que fale ao coração das pessoas; que brote do coração". O conteúdo do escrito poderia reportar-se a "vivências, história de vida, testemunhos de práxis do IPF". O "Convite irrecusável" tornou-se demanda que, mesmo exigente, para mim, soou como estimulante desafio.

Na sabedoria antiga, acreditava-se que a memória se escondia no coração, e este, por sua vez, seria sede da afetividade. Atualmente, a psicologia da aprendizagem valoriza a memória e experiências afetivas: dores, amores, perdas, faltas, desejos, frustrações... A revisitação do que foi a epopeia da *Construção da Escola Cidadã no Paraná* nos anos1991 a 1994 singrará a rota do amor e do sofrimento.

O percurso do retorno esbarra em acontecimentos que misturam farsa e tragédia como foi sugerido por Marx ao referir-se à repetição de fatos e personagens de grande importância na história. Eles ocorreram num interregno de 27 anos, e talvez, sejam os mais marcantes da história da educação no Paraná.

A tragédia ocorreu em dois momentos. O primeiro, no dia 30 de agosto de 1988, interrompeu uma greve que já durava 46 dias. Os professores protestavam contra as chicanas políticas do governo que regateava cumprir acordos de aumento salarial. O governador, sentindo-se desafiado, autorizou a repressão. A cavalaria da polícia militar avançou sobre milhares de manifestantes. Sabres afiados apontados contra professores indefesos, bombas de efeito moral, jatos de água, porretadas golpeando a esmo causaram 54 feridos. Foto de professora com a perna direita dilacerada mancheteou a imprensa mundial. Pisoteados pela cavalaria e humilhados pela malvadeza de um governador que fora professor, os mestres retornaram ás aulas, mas determinados a continuar lutando. Em agosto de 1990 desencadearam outra greve com duração de 93 dias. Nesta, o governador preferiu ignorar o protesto dos professores. Nem a mediação da CNBB do Paraná demoveu o governo de sua infame estupidez. Mas, três meses de paralisação carbonizaram as remanescentes condições de trabalho docente. Pais transferiam seus filhos para a rede particular e centenas de professores buscaram alternativas de trabalho em outras ocupações.

A farsa se configurou na violenta repressão desencadeada no dia 28/04/1915, por dois mil policias, fortemente armados, sobre 10 mil professores, que tentavam impedir a votação de lei que autorizava o executivo remanejar parte do fundo de pensão do funcionalismo para o caixa único. O governador justificou a descomunal repressão para evitar que vândalos (sic!), disfarçados de professores, depredassem o patrimônio público. Duas toneladas de bombas, balas de borracha, helicópteros, cães raivosos e soldados armados para realizar operação de guerra causaram 352 feridos e pânico na população. A imagem de repórter com a perna esquerda esfrangalhada por mordida de cachorro fez da Praça Nossa Senhora da Salette lembrar os horrores de Guernica.

A greve de agosto de 1990 coincidiu com a campanha eleitoral. Em Cascavel, uma professora, manifestando irascível repulsa a qualquer gesto político em favor do candidato apoiado pelo governador, cuspiu sobre o professor Elias Abrahão que, mesmo contrariando o governador, apoiava o candidato do seu partido que saiu vitorioso. Elias Abrahão acabou sendo escolhido com novo Secretário de Educação do Estado do Paraná e me convidou para ser Superintendente daquela Secretaria.

No interstício entre a eleição e posse decidimos convidar diretores para conversar sobre o caos que desfibrou as escolas após 93 dias de greve. Pedimos que elaborassem um dossiê, e fizessem constar, com sinceridade, a realidade com a qual lidavam cotidianamente. 53 diretores enviaram contribuições.

Para apoiar a análise do conteúdo dos dossiês e definir linhas de ação bem fundamentadas foi convidado o professor Moacir Gadotti, de cuja obra e trabalho



Livro2.indd 394 30/05/18 10:19

enamorou-se o Secretário, Teólogo simpatizante da teologia da libertação, pastor presbiteriano, terapeuta e professor de inglês.

Fui à casa de Gadotti levar o convite. Ele aceitou. De imediato repassou sugestões úteis para o momento e disse que por ele era o Instituo Paulo Freire que iria fazer-se presente no Paraná.

Durante uma semana, a equipe pedagógica da Secretaria, os 53 diretores que enviaram dossiês, os 23 chefes de Núcleos Regionais da Secretaria, e outros 53 professores convidados, orientados pelo professor Gadotti, realizaram a análise dos dossiês e sugeriram linhas de ação para reconstruir a educação pública paranaense.

Os dossiês trouxeram à tona a memória afetiva do magistério golpeado pela devastadora síndrome de *burnout*: almas esfoladas pelas frustrações profissionais e cansaço decorrente da rotina sem esperança. Retratavam, com comovente sinceridade, situação de penúria das escolas, sofrimento dos professores, medo dos alunos e revolta das famílias com o descaso do governo com a educação pública. Indicavam tensão entre o cotidiano arisco e surpreendente das escolas e a cotidianidade monótona e previsível da burocracia controladora.

Suas queixas mais contundentes indigitavam o governo como farsante por desdizer, na prática, o que prometera na campanha eleitoral e acusavam maldades cometidas pela burocracia da Secretaria que os sobrecarregava com fardos instituídos e indigesta imposição de linha pedagógica única, que, a seu juízo, cerceava o primado da autonomia. Mas, revelavam também existirem escondidas em suas almas brasas de amorosidade e desejos de contribuir, como professores, para tornar o mundo mais humano, ímpetos, contudo, asfixiados pela tutela da burocracia estatal.

Sob o mote *Construindo a Escola Cidadã no Paraná* foram acordadas quatro linhas de intervenção ancoradas nos pressupostos do *Decálogo da Escola Cidadã* proposto pelo IPF: a) apoio material, político e pedagógico ao magistério; b) autonomia das escolas; c) participação das famílias e da comunidade no cotidiano das escolas; d) apoio à criatividade e inovação educacional.

Da semana de análise dos dossiês passou-se para curso de reavivamento pedagógico com duração de 40 horas. Cem educadores que participaram do encontro, ao final, afirmaram que seriam protagonistas de um novo tempo nas escolas onde trabalhavam e se dispunham ser multiplicadores deste élan nas escolas da vizinhança.

Para o conjunto do magistério foi definido programa de capacitação de 80 horas, ministrado em 10 encontros. Convidadas, universidades públicas e privadas, se comprometeram a participar, elas que haviam formado os professores, poderiam reencontrá-los e ajudá-los a sanar deficiências de suas práticas. Mais do que "cursos", os encontros eram momentos de refletir sobre o que se fazia e de planejamento do que se poderia fazer. Logo, verificou-se que quanto mais os professores estudavam mais os alunos aprendiam.

O IPF, através do professor Gadotti, acompanhava o processo. Durante dois dias por mês, encontrava-se com grupos de educadores. Aos poucos foram sendo superadas as circunstâncias iniciais que haviam deteriorado o sistema de ensino. Ele ajudava os professores a redescobrirem seu potencial de mudança e inovação valorizando suas práticas e orientando-os a fazer a reflexão sobre ela.

No patamar da política, Elias Abrahão revelava-se tão hábil na gestão do sistema quanto terapeuta humanizador nas relações com o magistério. Gastava dois terços do tempo assistindo, diretamente, os professores nas escolas. Com frequência, tomava o café matinal com eles. Ele sabia penetrar na alma do magistério e mexer no núcleo da existência, o sentido e a razão do que se faz. Na medida em que ajudava a dissipar as sombras existentes em sua memória afetiva marcada por frustrações e sofrimento afloravam novas disposições para empreender a práxis transformadora.

Os professores começaram a perceber que as escolas voltavam a ter alma e se assumiam como sujeitos soberanos. Diretores orgulhosos de sua função imprimiam outra face à escola originando o bordão "a escola tem a cara do diretor".



Livro2.indd 395 30/05/18 10:19

Na *Semana de Educação Para Todos*, realizada no final de maio de 1994, diretores empenharam-se decididamente para que a comunidade participasse das dinâmicas preparatórias para a *Conferência Nacional de Educação* realizada em final de agosto. Este monumental desafio contou com a competente colaboração do professor José Eustáquio Romão que propôs adotar a metodologia que ele chamou de "participativa ascensional". Milhares de atores participaram nos encontros realizados nas escolas, nos municípios, e, ao final, na conferência estadual, vivenciando divertido momento de pensar a educação para dez anos.

Este clima de otimismo foi robustecido pela animação de 1200 professores que desenvolviam "projetos especiais" nas mais variadas áreas do conhecimento, reforçando a interdisciplinaridade e aproximando as escolas com a comunidade. Dentre as iniciativas inovadoras, o projeto Escola Gente da Terra produziu significativo avanço na oferta de educação para todos. Foi desenhado sob tríplice inspiração: *Pedagogia da Terra*, *Pedagogia da alternância* e *Pedagogia do oprimido*. Por ele e com ele a Secretaria de Educação promoveu a formação de duzentos educadores do *Movimento Sem Terra.* Em encontros bimensais de uma semana, os educadores das escolas da terra pensavam suas práticas, preparavam as aulas das semanas subsequentes, avaliavam o percurso e faziam de rústicas escolas nos miseráveis acampamentos de lona preta fecundos espaços de educação de crianças marginalizadas pelo latifúndio.

Na *Conferência Nacional de Educação Para Todos*, o Paraná apresentou ao MEC os Planos Decenais de todos os municípios e o Plano Decenal Estadual, e esteve presente com a maior delegação dentre todos os estados.

Enquanto as escolas finalizavam a elaboração dos planos decenais, Paulo Freire, respondendo convite do Secretário, esteve no Paraná coroando a trajetória da construção da Escola Cidadã. Sua energizante estadia culminou com a realização de fantástico Círculo de Cultura, realizado na e pela TVE, transmitido ao vivo para as escolas. No estúdio da TVE participaram professores, diretores, alunos e pais que dialogaram com Paulo Freire.

No final de outubro de 1994, já no ocaso da gestão, a Secretaria procedeu ao recolhimento dos Planos Decenais das escolas, apresentados pelos diretores. Em clima de celebração, 2100 projetos contendo abundante informação da realidade local de cada escola foram acomodados no formato de círculo, simbolizando abraço que as escolas do Paraná desejavam dar na sociedade paranaense.

Parecia ter-se tornado realidade a sublime aspiração de "ensinar com prazer e aprender com alegria". Indicador eloquente da nova disposição do magistério seria a cessação das devastadoras paralizações ocorrentes em quase todos os demais estados. Apenas o dia 30 de agosto era lembrado como rito de exorcismo das maldades produzidas pela tragédia que condenou o magistério paranaense a experimentar os horrores do inferno. A APP Sindicato criou e divulga mensalmente o jornal *30 de Agosto.*

Muitos visitadores foram ao Paraná conhecer as transformações ocorrentes nas escolas. Rosa Maria Torres, representando o UNICEF, passou uma semana visitando escolas. Ao final, fez constar em seu relatório: "escuelas muy diferentes, directoras y estilos de dirección muy diferentes. Pero lo importante es que funcionam, tienem directoras comprometidas y orgulhosas com su escuela, profesores y alunos motivados, buem ambiente de enseñanza y aprendizaje, buenos resultados. No hay um unico caminho para hacer que la educación funcione. No hay um unico patrón de gestión, um unico estilo de dirección, um único modelo pedagógico."

Não raro volta-se ao passado para visitar museus, mausoléus, cemitérios. Para revisitar a história da educação do Paraná impõe-se vestir a armadura de combatente pois passar-se-á necessariamente por campos de batalhas. Muitos professores tombaram e não estão assinalados no panteão dos heróis. Outros desertaram e não se tornaram covardes. A grande maioria continua fazendo do prosaico giz seu fuzil. E com ele peleiam para instaurar nova ordem social onde seja possível viver com dignidade.

Referências (anárquicas!) de livros que resultaram da participação do IPF/Gadotti na história do objeto comentado aqui: a) *Construindo a Escola Cidadã no Paraná* (Série



Livro2.indd 396 30/05/18 10:19

Inovações. Volume 1. Mec. Moacir Gadotti Eronita Silva Barcellos. Brasília. 1993); b *Inovando nas Escolas do Paraná* Brasília: Inep. Mec. 1994. Paraná. Secretaria de Estado da Educação); c) *Escola Gente da Terra: da conquista da terra à conquista da palavra* (Curitiba, 1995. Secretaria de Estado da Educação).

**2. Roberta Stangherlim, *Revisitando Paulo Freire na área de educação cidadã do IPF***

Inicialmente manifesto minha alegria ao compartilhar a autoria dessa publicação comemorativa dos 50 anos da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire e, também, dos 27 anos de existência do Instituto Paulo Freire (IPF). Participei de parte da história construída pela área da Educação Cidadã do IPF e, nesse texto, reflito a respeito dos princípios da educação crítica de Paulo Freire que orientam a metodologia dos projetos desenvolvidos na instituição, no intuito de contribuir com aprendizados de novas e outras experiências de gestão democrática e de formação para e pela cidadania em escolas públicas.

Paulo Freire nos inspira na sua convicção da necessidade de lutarmos em defesa da democratização da escola pública. Nosso instrumento de luta são os projetos educacionais com propostas de constituição de processos formativos com diferentes segmentos - equipes gestoras, professores, funcionários de apoios, estudantes, familiares, dentre outros atores da comunidade, na perspectiva da ação-reflexão-ação, para a construção de uma cultura na escola pública que valorize a participação ativa nas tomadas de decisão de todos e todas que compõem a comunidade escolar e a comunidade local do território em que estão inseridos.

No desenvolvimento dos projetos da Área de Educação Cidadã do IPF está posta a desafiadora missão de reinventar o pensamento do *Patrono da Educação Brasileira,* como ele próprio enfatizara para que não o imitássemos, mas sim, reinventássemos o seu legado. Na área da Educação Cidadã do Instituto Paulo Freire, a nossa tarefa histórica é a de contribuir com processos educativos que possam criar condições para a mudança e transformação da realidade de escolas públicas de nosso país. Nesse contexto, a proposta de assessoria às Secretarias de Educação visa a construir, numa relação dialógica e compartilhada, processos de formação e acompanhamento, iniciais e continuados, para a construção de projetos que busquem assegurar a gestão democrática da política pública educacional tanto no âmbito da Secretaria de educação e seus respectivos órgãos - diretorias de educação, dentro outros - quanto no âmbito da escola.

Orientados pelos princípios da ação-reflexão-ação, da horizontalidade e do trabalho coletivo, os projetos educacionais de assessoria do IPF fundamentam-se no conceito de dialogicidade. Ação-reflexão-ação é a ideia que nos põe em um movimento dialético - numa metáfora imagética se expressa numa forma em espiral e não num círculo - pois entre o ato de agir, refletir sobre a ação e retornarmos à ação que não é mais aquela mesma, temos a oportunidade de aprender na relação com o outro e mudarmos a nós mesmos. Uma vez que "enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento" (FREIRE, 2011: 120).

O encontro com e entre diferentes atores sociais - profissionais do IPF, gestores das redes de ensino parceiras - comunidades escolares e comunidades locais - exige cotidianamente de todos e todas exercitar aquilo que Freire denomina por "experiência tensa da democracia", reconhecendo o quão valorosa é essa experiência, pois ao vivenciá-la sentimos que somos capazes de nos "educar em comunhão" permanentemente, como diria nosso patrono da educação. Entendendo também que educar como ato político - essência do legado freiriano - requer vivenciar o processo educativo em espaço coletivo e de forma participativa, o que exige exercitar saberes como respeito ao outro, ética, humildade, saber escutar, reconhecimento de que somos seres inacabados, incompletos e inconclusos, reconhecimento e a assunção da identidade cultural, disponibilidade para o diálogo e convicção de que a mudança é possível (FREIRE, 2004).

Nas palavras de Gadotti (2010: 47) "a participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania.". Nesse sentido,



Livro2.indd 397 30/05/18 10:19

a metodologia participativa, proposta pela equipe da área de Educação Cidadã do IPF, busca criar condições para que a comunidade educacional - equipes da Secretaria e os representantes dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar e local - se organizem de forma coletiva e em coletivos para que decisões sejam tomadas em diferentes âmbitos.

No âmbito da gestão pública educacional do município, por exemplo, a metodologia participativa deve ser adotada desde a criação de um *Sistema Municipal de Educação*; passando pela elaboração do *Plano Municipal de Educação* até na organização da realização de *Conferências Municipais* e de *Conferências Lúdicas*. No âmbito da gestão da escola, a mesma metodologia é proposta para os processos de elaboração do projeto político pedagógico, de eleição dos membros do Conselho de Escola, de eleição de grêmios estudantis, da constituição dos grupos de trabalho para acompanhamento do PPP (Projeto político-pedagógico) por meio da construção de instrumentos de avaliação institucional, dentre outros.

Um dos projetos no qual estive à frente da coordenação foi o *Programa Escola Cidadã de Osasco* (2009), parceria com o município da região metropolitana de São Paulo. A formação com crianças - tanto das escolas de educação infantil quanto das escolas de ensino fundamental I, era uma das ações que visava o desenvolvimento de processos educativos para a construção de uma cultura do exercício da cidadania desde a infância. As próprias crianças envolvidas com o projeto o nomearam de *Sementes da Primavera*. A seguir será transcrito o depoimento do aluno Mateus de uma das escolas de ensino fundamental, registrado em vídeo, no ano de 2008.

> *O projeto Sementes de Primavera mudou muito a minha escola porque agora as crianças têm mais o que falar para as pessoas superiores. Elas têm muito mais opinião; antes não tinha muito. Elas [as crianças] ficavam quietas quanto a opinião das pessoas. Com o Sementes de Primavera, eu consigo me comunicar mais em público, porque antes eu era mais quieto. E, agora, eu tenho mais voz! A escola não é só português, matemática, tem que ter mais interatividade do aluno (Depoimento do aluno Mateus de uma das escolas de ensino fundamental I da rede municipal de Osasco).*

O depoimento de Mateus revela, a nosso ver, possibilidades de uma educação como prática da liberdade para a construção de processos formativos capazes de permitir que crianças se reconheçam pertencentes do espaço escolar, que nesse espaço podem e têm o direito de terem voz, que a comunicação, por meio do diálogo, lhes dá condição de participar da tomada de decisão sobre as questões da escola com os adultos e não simplesmente para acatar o que já fora decidido por eles. Mais do que isso, que a escola não é um lugar apenas de instrução mas também é espaço de socialização e, nele, o conhecimento pode ser construído de forma a ser problematizado e compartilhado, numa "dialogação" (FREIRE, 2011) possível e profícua entre adultos e crianças.

A experiência do Instituto Paulo Freire de assessorar redes públicas de ensino tem nos mostrado, na prática cotidiana, a definição de educação para e pela cidadania que, nas palavras de Gadotti, é definida por Freire em seu depoimento a respeito da Escola Cidadã. Vejamos.

> *A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador, libertador. É toda escola que brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só,*



Livro2.indd 398 30/05/18 10:19

> *a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.* (Entrevista concedida por Paulo Freire à TV Educativa do Rio de Janeiro em 19 de março de 1997 apud GADOTTI, 2010: 69-70)

Numa realidade perversamente desigual como a de nosso país, as disputas ideológicas e o jogo de interesses pelo poder tem se revelado historicamente tão perversas quanto a sua desigualdade social, econômica e cultural. Nesse contexto, atualmente vê-se direitos árdua e duramente conquistados serem ameaçados e alguns deles sendo destituídos como o direito das mulheres de abortar; a lei da menoridade penal em detrimento à vigência atual do Estatuto da Criança e do Adolescente; a instituição do ensino religioso nas escolas públicas. Além disso, crescem a cada dia as denúncias de violência às pessoas negras e às pessoas que compõem grupos de gays, lésbicas e trans gêneros. Enfim, são inúmeras as situações que evidenciam a ameaça de posicionamentos conservadores-fundamentalistas de diversos setores da sociedade, os quais têm tido força política nos espaços de poder.

Na história de nossa "incipiente democracia" (FREIRE, 2011), o momento atual clama por uma mobilização de forças para resistir a esse estado de insultos aos direitos conquistados. Enfatizando a necessidade da organização de coletivos - tanto em espaços institucionalizados de educação quanto de educação informal e de educação não-formal - com o intuito de promover a "formação para a participação" e a "participação para a formação". A Escola Cidadã, nesse contexto, torna-se imprescindível.

**Referências**


FAVARÃO, Maria José, org. 2009. *Educação Cidadã em Osasco: avanços e desafios*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

FREIRE, Paulo, 2011. *Educação como prática da liberdade*.14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 2011a. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 2013. *Pedagogia do oprimido: o manuscrito*. 1 ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho: Ministério da Educação.

FREIRE, Paulo, 2004. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir, 2010. *Escola Cidadã*. 13 ed. São Paulo: Cortez.


### 3 Juliana Fonseca de Oliveira Neri, *O currículo da educação cidadã na afirmação da criança como sujeito histórico*

Apontar caminhos para a reinvenção da educação a partir do currículo da Educação Cidadã requer um olhar culturalmente novo em relação à infância. Exige afirmar a criança como sujeito histórico e viabilizar vivências nas quais o conhecimento seja construído a serviço do bem comum.

Olhar novo, porque nossa cultura ainda não enraizou uma visão de que a criança é sujeito histórico, capaz de ler a realidade desde bebê, analisar o contexto, propor soluções para os problemas, planejar e executar ações ao longo de toda infância visando ao bem viver e ao conviver da coletividade. As relações sociais com a infância ainda estão permeadas por um ranço autoritário, violento, punitivo que coisifica a criança com a justificativa de educá-la. Soma-se a isso a dificuldade de se garantir a infância num contexto de adultização das roupas, dos hábitos, da forma de comunicar-se, tornando indistinguíveis a criança e o adulto em sua aparência, atitudes, desejos, influenciando também as atitudes mentais e emocionais no campo da sexualidade e da violência (POSTMAN, 1999), que erotizam precocemente a criança (SANTOS, 2009) e a empurram para a cova da competição para que ela se force a aceitar desde cedo, com naturalidade, que muitos devem perder para que apenas um possa ganhar.



Livro2.indd 399 30/05/18 10:19

Um exemplo é a transposição de programas televisivos de competição gastronômica ou de canto e dança de adultos para as crianças. As versões "kids" ou "júnior" não causam estranhamento social ou questionamento por não terem nenhum diferencial que as caracterize como algo planejado para o desenvolvimento saudável das potencialidades das crianças nas artes de cozinhar, cantar e dançar. Não causa estranhamento que a versão para crianças continue reafirmando mecanismos excludentes onde a competitividade sobressai mais do que as altas habilidades artísticas das participantes. Não causa estranhamento que, na maioria das vezes, a comida, a dança e o canto não correspondam à alimentação ou à identidade cultural de onde a criança vem.

Esse olhar novo em relação à infância já alcançou o texto dos planos de educação em direitos humanos e de enfrentamento à violência sexual contra a criança e o adolescente, por exemplo. Eles preveem o que chamam de "protagonismo infantojuvenil", propondo a participação de crianças e adolescentes na elaboração e monitoramento das políticas públicas. Apesar disso, a maioria das políticas públicas ainda não contempla o olhar da infância no seu planejamento e avaliação, deixando os adultos com plenos poderes (ao ponto de cometer o disparate de desativar brinquedotecas, salas de leitura, de informática e de vídeo em escolas de educação infantil no município de São Paulo para minimizar – sem resolver – o problema de falta de vagas em 2017). Em outras palavras, na legislação, a criança é tida como prioridade absoluta do Estado e tem garantido o direito de participar, mas o que se vê nas relações sociais e nas políticas públicas é bem diferente. Seu direito de ser criança é ferido a todo momento. A criança é coisificada, colocada num lugar de passividade e resignação que não condiz com sua capacidade de ler o mundo, refletir sobre como as coisas estão sendo, questionar, indignar-se (quando percebem que as coisas não precisam ser assim) e criar novas formas de ser das coisas, ou seja, praticar sua capacidade de reinventar o mundo.

Com origem no paradigma da Educação Popular, as práticas de Educação Cidadã do Instituto Paulo Freire se voltam para a afirmação da criança como sujeito histórico, para exaltar e exercitar processos participativos nos quais a criança se educa voltando seu olhar para a responsabilidade com o coletivo, com o bem comum. O adulto sai do lugar de alguém que "faz por" para se colocar no lugar de quem "faz com", provocando a criança no exercício cotidiano de construção do julgamento necessário para a tomada de decisões. Fundamentadas em construir relações interpessoais baseadas na ética e no respeito, as práticas de Educação Cidadã instigam a criança a refletir sobre tudo o que lhe diz respeito. A linguagem da criança, sua forma peculiar de se manifestar no mundo, são consideradas e colocadas em pauta pelos adultos. Há o interesse em saber interpretar o que quer dizer o choro do bebezinho da creche mas também em garantir o brincar e a ludicidade ao longo de toda a educação infantil e o ensino fundamental. Nos processos formativos da Educação Cidadã, o adulto é incentivado a ser mediador, para saber provocar a criança a dizer a sua palavra, para que ela possa vivenciar processos participativos e exercer suas responsabilidades com o coletivo, seja por meio de representação ou de participação direta.

Freire é a inspiração dessas práticas que se pautam em categorias essenciais como escuta, diálogo, relações interpessoais, fundamentadas na ética e no respeito, que concebam a criança como sujeito histórico. Paulo Freire, em sua atuação como Secretário municipal de educação de São Paulo (1989-1991), na gestão da prefeita Luiza Erundina, estabeleceu como um dos objetivos do programa educacional do município o desenvolvimento de cidadãos críticos e responsáveis. Se pensarmos que a etimologia da palavra invenção está associada a "achado", "descoberta", a reinvenção da educação na práxis do Instituto Paulo Freire contribui, relacionando-se com o "achado" de Freire da década de 1960: que o educando é capaz de aprender a dizer a sua palavra num processo histórico no qual constrói a sua subjetividade, fazendo-se presente na história, não estando apenas representado nela. Contribuindo para reinventar a educação, a práxis do Instituto Paulo Freire se pauta nessa visão de educando, afirmando-o como sujeito histórico, desde a infância.



Livro2.indd 400 30/05/18 10:19

**1. Inspirações em Freire** - As influências de Freire no currículo da Educação Cidadã, que afirma a criança como sujeito histórico, perpassam, dentre outras categorias, a escuta, o diálogo e as relações interpessoais fundamentadas na ética e no respeito.

Para Freire (2001), currículo é a política, a teoria, a prática do *quefazer* na educação, no espaço escolar e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora. Os processos de reorientação curricular fundamentados na Educação Cidadã concebem a criança como sujeito no processo de construção do conhecimento na sala de aula, nos múltiplos espaços de aprendizagem na escola e na cidade. Nesses processos, a criança é central na construção do currículo. Ela é provocada a refletir sobre o currículo que temos e o currículo que queremos, a avaliar a educação que temos e planejar a educação que queremos.

Para a vivência desses processos, um princípio fundamental para o currículo escolar é a *escuta*. Ela é a condição para uma prática educativa democrática na qual as demandas do contexto trazidas pela criança balizam o que deve ser abordado em sala de aula, o conhecimento que deve ser construído, para quê e por quê. É a escuta que torna possível conhecer os saberes que os educandos já têm, as opiniões e as experiências que trazem para a situação de ensino-aprendizagem, dando elementos para o educador conhecer e trabalhar a partir da leitura do mundo do educando. É por meio da escuta que se percebe quais as demandas do educando, o que é significativo para ele conhecer, a fim de que tenha elementos para melhor intervir no mundo enquanto sujeito. Só a partir da escuta se constrói conhecimento que faça sentido para o educando.

O *diálogo* na obra de Freire aparece como um impulsionador do pensar crítico em relação à condição humana no mundo. Por meio do diálogo, o educando tem espaço para falar, para questionar sobre como as coisas estão e desenvolver a sua inventividade, pensar sobre como as coisas poderiam ser. Dialogando, o educando percebe o mundo e a existência em sociedade como algo em processo, como realidade inacabada em constante transformação, problematizando a forma de ser das coisas. Enquanto sujeito histórico, a criança diz o mundo segundo o seu modo de ver. Partilhando diferentes modos de ver, diferentes mundos por meio do diálogo entre o grupo de educandos, o currículo escolar embasado nesse princípio contribui para o educando desenvolver a capacidade de respeitar diferentes pontos de vista, compreendendo que são construídos a partir de diferentes experiências vivenciadas. Exercita uma comunicação crítica sobre a nossa condição no mundo e constrói saberes a partir da interação de mundos diferentes buscando o ser mais. Por meio do diálogo, as crianças constroem paulatinamente o conteúdo programático do currículo e adensam o seu compromisso entre a palavra dita e as suas ações enquanto sujeitos históricos.

**2. Práxis que aponta caminhos para a reinvenção da educação** - Apontar caminhos para a reinvenção da educação a partir desses princípios freirianos vivenciados na práxis do Instituto Paulo Freire precisa de um destaque: a intenção não se pauta em repetir a teoria ou o "método" freiriano. O foco das ações está em analisar a atualidade e as possibilidades de ações que priorizem a hominização, o processo de ser mais humano, mais atuante no mundo. A Educação Cidadã promove processos com essas inspirações, que visam à implementação de uma *educação para a democracia,* baseada na *educação em direitos humanos*, na formação do educando para a argumentação, para a discussão, para a análise crítica do mundo visando a sua intervenção. Partindo da consciência da incompletude das coisas, o cerne das ações da Educação Cidadã é traçar o compromisso dos sujeitos com a construção de um outro mundo possível.

Um exemplo de como isso acontece na prática pode ser ilustrado pelo processo que foi vivenciado no município de Osasco (SP), na gestão do prefeito Emidio de Souza (2005-2012), com a professora Mazé Favarão como secretária de educação. Freire foi a inspiração para as políticas públicas de educação nesse período. A criança foi considerada sujeito histórico em todas as políticas públicas de educação. Alguns exemplos de como isso se deu na prática se destacam: foram organizadas assembleias escolares para contar com a participação direta de todos os educandos em assuntos relacionados à gestão das



Livro2.indd 401 30/05/18 10:19

escolas; houve grande investimento na formação de representantes discentes no projeto *Sementes de Primavera*, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental; foi instituído o *Conselho de Gestão Compartilhada*, com participação efetiva de representantes de crianças e familiares junto de educadoras e gestoras em assuntos relacionados à gestão das escolas; os educandos participaram ativamente do processo de reorientação curricular do município em etapas de diálogos promovidas na escola com a participação de todos os educandos nas pré-conferências e com representantes eleitos para participar nas etapas regionais e municipal em 2010. Também houve grande investimento da secretaria da educação para promover outras *Conferências Lúdicas* - em 2007, com o tema *Concretizar direitos humanos de crianças e adolescentes: um investimento obrigatório*, e em 2009, com o tema *Participação de crianças e adolescentes em espaços de construção da cidadania* - e parceria na organização do *Fórum Mundial de Educação Infantojuvenil*.

Todos esses processos foram antecedidos por formações, reflexões para que educandos, educadores, gestores e familiares pudessem se fortalecer enquanto sujeitos históricos, comprometidos com o bem comum, com a coletividade, com a intervenção no mundo, aprendendo a participar, ouvir, dialogar, respeitar os posicionamentos dos outros, argumentar, analisar o contexto, propor e se comprometer com as ações de intervenção no mundo planejadas coletivamente.

O resultado foi visível a curto prazo: as crianças e as famílias que vivenciaram processos educativos democráticos na rede municipal de educação de Osasco transpuseram essas vivências para outros espaços. Passaram a exigir a participação em outras instâncias contribuindo para o monitoramento e planejamento de políticas públicas. Manifestaram-se resistindo e argumentando pela viabilização de processos participativos não só em assuntos relacionados à educação ou à infância, mas levaram essa vivência para outros cantos. Um exemplo são as crianças que, ao saírem da rede municipal de educação (por terem concluído o ensino fundamental I e passarem para a rede estadual de educação no ensino fundamental II), dispararam processos de criação ou reativação de grêmios estudantis que estavam adormecidos ou inexistentes nas escolas estaduais. Isso também aconteceu com os familiares que participaram do Conselho de Gestão Compartilhada e depois passaram a participar de outros conselhos e do debate sobre o orçamento da cidade, por exemplo.

**3. Afirmação da criança como sujeito histórico: uma forma de resistir** - As perspectivas não são boas para a afirmação da criança como sujeito histórico no Brasil num contexto de golpe, de avanço da proposta da *Escola Sem Partido*, da aprovação de uma *Base Nacional Comum Curricular* sem as vozes de quem tentou contribuir com a reflexão na sua construção. Efetivar processos participativos nesse contexto é uma forma de resistir imprescindível.

Diante desses retrocessos, a saída é agregar mais gente atuando com inspiração no legado de Freire, construindo uma nova cultura de infância, de vida em sociedade, com participação social.

Reinventar a educação perpassa pela reinvenção das relações da escola com a comunidade, com a sociedade civil, com movimentos sociais e pela visão de infância que se mostra no seu cotidiano. Perpassa também a construção do currículo e das políticas públicas: com seus sujeitos, com a criança integrada na sua elaboração ou segregada, passiva, excluída da elaboração e monitoramento, privada dessa importante aprendizagem democrática?

Uma mudança de atitude em relação à infância se mostra necessária e urgente para oportunizar a formação de uma geração participativa e politizada, comprometida com a justiça social, com a diversidade e com o bem comum, que consiga ter, assim, uma outra atitude perante os dilemas que ainda vivemos em nossa sociedade. A esperança se fortalece com a expectativa de que, vivenciando processos participativos, desenvolvendo o senso de democracia como um hábito na infância e vendo esse hábito se reverter numa vida digna para a coletividade, essa maneira de lidar com o mundo se mantenha na adolescência e na vida adulta. Enraizando na criança a vivência da democracia, a tendência é que ela cresça disseminando a escuta, o diálogo e as relações interpessoais baseadas na ética e no respeito, aproximando-nos da realização do sonho de um mundo justo para todos, ainda inédito, porém viável.



Livro2.indd 402 30/05/18 10:19

**Referências**

FREIRE, Paulo, 2001. *A Educação na Cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, Marinalva et al. org. 2011 *Reorientação Curricular da educação infantil e ensino fundamental*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

PINI, Francisca Rodrigues; FAVARÃO, Maria José, orgs. 2012. *Conferências Lúdicas no município de Osasco: contribuições para o exercício da cidadania desde a infância*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

POSTMAN, Neil, 1999. *O desaparecimento da* infância. Rio de Janeiro: Grafhia.

SANTOS, Ivone Maria dos.2010. *A cultura do consumo e a erotização na infância.* Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Mídia, Formação e Cultura) - Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

STRECK, Danilo R.; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José, org. 2010. *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. amp1. Belo Horizonte: Autêntica.


### 4. Júlia Tomchinsky, *Sementes de primavera: o protagonismo das crianças*

> *"Urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre homens e mulheres, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo."* (Paulo Freire, *Pedagogia da indignação*, 2000).

Desde pequenina tento compreender os porquês da relação de descaso da humanidade frente às injustiças sociais e à degradação ambiental. Ao longo da vida, em vez de encontrar respostas, aprendi a formular mais e mais perguntas. Foi na Universidade onde compreendi que havia uma "racionalidade" capaz de escamotear o tempo e o espaço da degradação de todas as dimensões da existência humana: a social, a política, a econômica, a cultural, a espiritual e a ambiental.

Vivemos uma *crise civilizatória* e ética, que tem deixado muitas pessoas confusas e desesperançosas. Neste momento histórico em que sobreviver é sinônimo de consumir, que o *ter* se configura como mais elementar do que o ser, tive a grande alegria de encontrar e comunidade do Instituto Paulo Freire (IPF). Eu era aluna do Professor Moacir Gadotti na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Ele era um professor diferente, pois realmente acreditava e tinha esperança por um outro mundo possível.

Primeiro passei a integrar o grupo de Ecopedagogia do IPF, naquela época mediado pelo Professor Luizinho. Depois, comecei a estagiar e trabalhar na Área de Educação Cidadã e de Ecopedagogia do IPF.

Haveria muito o que dizer e compartilhar, mas optei por destacar um dos projetos mais encantadores que tive a honra de participar. Motivada pelo questionamento de "como exercitar a cidadania desde a infância?", a Secretaria Municipal de Educação de Osasco (SME) e o IPF desenvolveram o projeto *Sementes de Primavera: exercendo a cidadania desde a infância* em parceria com as unidades educacionais da Rede. O objetivo principal era promover espaços democráticos de escuta e organização dos(as) educandos(as) para uma participação ativa na gestão democrática em suas unidades educacionais e na cidade em que viviam, contribuindo para torná-las socialmente mais justas e sustentáveis.

A convicção de que a mudança é possível e de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, inspirou e motivou a equipe de educadores do projeto. As atividades que eles mediavam eram pautadas na participação ativa e na ação cooperativa. Em vez de levarem propostas "prontas", eles dialogavam com as crianças e seus familiares, para compreenderem criticamente a realidade vivida e construírem propostas de ação para melhor organizar e ressignificar as atividades desenvolvidas na escola.

Todas as atividades do projeto se fundamentaram na Ecopedagogia, uma abordagem que associa direitos humanos e direitos planetários. As escolas passaram a ser entendidas como parte de uma mosaico socioambiental, como espaço estratégico para estabelecer



Livro2.indd 403 30/05/18 10:19

parcerias em vista do exercício da cidadania desde a infância e do engajamento da comunidade local em processos de gestão ambiental compartilhada.

O protagonismo das crianças revelou uma infância aberta e sensível às questões socioambientais. Foram elas que primeiramente reconheceram (de forma lúdica) que a cidadania planetária deveria ser o foco do currículo e da gestão escolar. Ou seja, a esperança para um profundo e duradouro processo de reinvenção das escolas reside nos educandos. Eles têm uma profunda paixão por fazer as escolas funcionarem e estão conectados no futuro de forma que nenhum adulto está. Eles têm imaginação e formas de ver coisas que ainda não foram formatadas pelo processo de educação formal. E eles estão dispostos para serem envolvidos, para se tornarem mais responsáveis pelo seu meio escolar e seu ambiente.

Não foi fácil encontrar palavras para redigir este breve depoimento. Ao elaborar o texto, saltaram na minha memória muitas pessoas especiais. Eu fui me lembrando como cada uma delas mergulhava por completo nos diferentes projetos e programas em favor de novas políticas públicas de educação. Sinto saudades de todos, mas sei que cada um – no espaço que está – faz o legado de Freire ecoar. Por mais que os rumos tenham sido diferentes, nesta publicação tantas vozes queridas estarão reunidas, podem se encontrar ao saltar entre as páginas e motivar os leitores a reinventarem a educação para este outro mundo possível ser viável o quanto antes.

**5. Sabrina Abbas, *Oficina de jardinagem***

Oficina é uma palavra que carrega a definição de uma atividade manual. Refere-se também a um lugar onde ocorrem muitas transformações, muitas construções coletivas e troca de ideias. A escolha por essa palavra não foi à toa, como se pode verificar a seguir.

Ano de 2016, escola de educação infantil privada, localizada no coração do Morumbi, bairro de elite na cidade de São Paulo. Trabalhei lá por um ano e meio, com crianças de quatro e cinco anos. Como em todo começo de ano, a escola convocou uma reunião de pais e responsáveis para apresentar-lhes os novos professores, os projetos que a escola desenvolvia com a comunidade, além da troca de experiências entre os participantes. As famílias compareceram com seus filhos à reunião, mas eu, uma das novas professoras, não pude estar presente, porque a escola entendeu que as crianças não poderiam participar de uma reunião como aquela e, para que não ficassem sozinhas pela escola, fiquei cuidando das meninas e meninos enquanto a reunião acontecia, o que foi bem esquisito.

Pois bem, precisava conhecer essas crianças, seus contextos familiares e, no início do ano letivo, comecei a propor atividades que pudessem me mostrar os conhecimentos prévios delas, a forma como elas se relacionavam com as situações-problema do cotidiano, como elas viam e liam o mundo. Mesmo que fossem muito pequenas, elas enxergam o mundo, e o mundo visto pelos olhos de uma criança, geralmente, é um mundo repleto de sonhos, de esperança, de fantasia e alegria. Era desse mundo que eu queria fazer parte, ainda que na posição de adulta e de professora.

Em um dos momentos em que levei as crianças para o parque da escola, pude perceber um interesse muito grande delas por um corredor que ficava ao lado do parque. Esse corredor era fechado por um portão de grades finas e brancas, tinha a altura da cintura de um adulto de estatura mediana e sempre estava fechado. Ele não era fechado com chave, mas com uma trava, o que torna sua abertura quase impossível, caso você seja uma criança. Esse corredor ficava a céu aberto e, do lado esquerdo, contava com um grande canteiro, que ocupava toda sua extensão. A terra desse canteiro estava repleta de ervas daninhas, havia muito lixo (materiais que certamente caíram naquele espaço devido à construção de um prédio no terreno ao lado), árvores com galhos cortados, até cacto havia.

Esperei que as crianças se afastassem do corredor, discretamente abri o portãozinho e me afastei logo em seguida. Quando elas perceberam, foram se aproximando e, curiosas, olharam, exploraram, cheiraram. Coloquei próximo ao canteiro um balde com pás de areia,



Livro2.indd 404 30/05/18 10:19

e isso foi o suficiente para que cada criança pegasse uma pá para explorar aquele lugar. Após esse momento, fomos para a sala de aula fazer uma roda de conversa sobre o que tínhamos acabado de vivenciar. Perguntei o que aquele espaço trazia de sentimentos para eles e, em meio a muitas respostas, a que mais me marcou foi a dada por uma menina, a Manu. Ela disse que aquele espaço era frio. Frio. Ela estava me dizendo que o espaço que tanto instigava não era acolhedor.

Resolvemos fazer essa mesma pergunta para todas as pessoas que estavam na escola. Perguntamos à dona Cida que cuidava dos afazeres da cozinha, ao sr. Armando que ficava na portaria da escola, à dona Marli que, com toda sua alegria, cuidava da limpeza, às professoras de outras salas, às crianças. De forma resumida, obtivemos a resposta que tanto queríamos: de que aquele lugar era morto, triste e solitário. Um lugar que não conversava com o contexto da escola, que não era apresentado às famílias que, possivelmente, matriculariam seus filhos lá.

Fiquei incomodada. Como um lugar como aquele, que deveria nos aproximar da natureza, pudesse suscitar tantas coisas ruins a tanta gente diferente? É importante dizer que todos os momentos eram precedidos de roda de conversa, nas quais construíamos os próximos passos sobre os rumos que aquela oficina tomaria. Com a oficina, nossa intenção era transformar aquele ambiente, pois transformar um ambiente também transforma pessoas, dá pertencimento àquele processo, constrói consciência cidadã.

Decidimos que precisávamos limpar aquela terra, retirar todo o entulho. Ao fazermos isso, as crianças questionaram o porquê da terra do fundo do canteiro ser diferente da terra do topo. Essa pergunta foi incrível, deu um novo direcionamento para a oficina. Eu respondi que só poderíamos saber essa resposta se cada criança trouxesse de casa um saquinho com um pouco de terra. Recebemos mais de dez tipos de terra e analisamos as texturas, o cheiro, a cor. Conseguimos classificar todas essas terras em três tipos de solo: humoso, argiloso e arenoso. Encontramos bichinhos na terra – "Mas o que ele está fazendo aí? Coitadinho!...", disse o Marcelo. Resolvemos estudar esses bichinhos e saber o que, de fato, faziam ali. Descobrimos que esses bichinhos são essenciais para uma terra sadia e fértil.

Voltamos às nossas entrevistas com as pessoas da escola, mas, dessa vez, queríamos saber o que seria importante plantar naquele espaço. Pesquisamos sobre jardins, hortas, manchas florestais, árvores e vegetação em vias públicas. Elegemos, após votação, que o objetivo daquele canteiro seria a construção de uma horta. Contudo, antes de colocarmos as mãos na terra, precisávamos saber como vivem as plantas, o que é necessário para que elas não morram; será que é só molhar? Nessa etapa, a Clara nos contou que cuidar de uma planta é igual a cuidar de um cachorro: "É só dar água, comida e carinho três ou mais vezes por dia".

Sugeri que, para que tivéssemos certeza disso, montássemos dois terrários, ou seja, mini-jardins dentro de uma garrafa pet. Um terrário ficaria aberto e o outro, fechado. Foi possível, com essa atividade, entender como os bichinhos (minhocas, caracóis, formigas e joaninhas), contribuem com o solo e o processo do ciclo da água. "Água de mais pode matar a plantinha, professora Sá!". Foi o que Clara concluiu.

Para plantar, as crianças disseram que nós iríamos precisar de sementes. As famílias trouxeram sementes e o processo inicial aconteceu num sementário, até que as plantinhas ficassem grandes o suficiente para serem transplantadas para a horta.

No meio desse processo, acabei descobrindo o projeto *Vc Muda.* Esse projeto foi criado para estimular o paulistano a conviver com espécies vegetais. Eles promovem encontros em parques espalhados pela cidade e os divulgam por meio das redes sociais. Nossa turma, então, preparou uma muda de couve para levar ao encontro. De lá, trouxemos para nossa horta três mudas: camomila, orégano e salsinha. Nesse mesmo dia, tivemos a oportunidade de conversar sobre compostagem caseira e adubos, em um momento enriquecedor.

Aquele espaço frio, triste e deslocado do contexto da escola, começou a fazer sentido. As outras turmas começaram a visitar a horta, começaram a se interessar mais pelas plantas daquele lugar. Montamos um mural com todas as nossas descobertas ao lado da porta da



Livro2.indd 405 30/05/18 10:19

escola. As famílias liam o mural e entravam na escola para procurar a horta. A secretária, que apresentava a escola às famílias interessadas em matricular seus filhos lá, incluiu nossa horta como um espaço de apresentação da escola.

Os relatos das crianças sobre a nossa horta chegavam aos responsáveis e cada vez mais elas queriam levar "um pedacinho" do nosso espaço para casa. Isso motivou um belo presente de Dia das Crianças. Preparamos potinhos reciclados, decorados por elas, com saquinhos embalados separadamente com pedra, terra e sementes. As crianças plantaram essas sementes em casa e todos os dias, durante as rodas de conversa, contavam como estava o crescimento das plantas.

A relação da escola com aquele espaço mudou, as crianças passaram a zelar pela horta, a cuidar. Elas puderam vivenciar e impregnar de sentido o processo de transformação de um ambiente que compõe a vida delas. Foi interessante perceber como a horta foi impactante para todos nós. As crianças deram o direcionamento da oficina que, inicialmente, tinha sido pensada para durar um semestre, mas durou o ano inteiro.

Essa experiência foi muito significativa para mim, pude aprender muito com as crianças, com suas falas, com seus sonhos, com a motivação intrínseca que toda criança carrega: pude olhar o mundo com olhos de encantamento.

O diálogo construído com as crianças foi essencial, pois possibilitou a construção do sentido que teve aquele conhecimento para elas. A ponte de conexão entre um conhecimento necessário, escolar, obrigatório, foi construída a partir de inquietações reais das crianças. Durante o processo, a advogada e dona da escola sempre me questionava por que era preciso conhecer o solo; por que conhecer a função dos bichos da horta: "São crianças, Sabrina, eles vão aprender isso mais para a frente, agora eles só precisam brincar". Sempre respondi dizendo que o processo era muito prazeroso às crianças e que não havia sido eu quem tinha pensado em todas as etapas da oficina. E não foi mesmo. Essas atividades aconteceram em um momento bem propício. Aprender sobre os tipos de solo dentro de uma sala de aula, sem tocar na terra de fato, seria tão significativo quanto tocar, cheirar, sentir a textura, perceber o que os diferencia? Os saberes são múltiplos e importantes em todos os aspectos, e a relação com o contexto dá significado no processo de ensino e aprendizagem.

Paulo Freire vive em cada sentido contextualizado e crítico que damos dentro de nossa prática. Ele é reinventado a cada instante em que nos percebemos procurando um sentido dentro de uma sala de aula.

### 6. Alessandra Rodrigues dos Santos, *Aprendizagens oriundas da vivência no IPF*

Entre 2007 a 2016, trabalhei no Instituto Paulo Freire, período que vivi diferentes experiências que contribuíram para a minha formação profissional e pessoal: participação em espaços de representação, estudos aprofundados sobre temáticas relevantes, projetos desenvolvidos em diferentes localidades do Brasil com diversos formatos.

Por quase cinco anos, coordenei a área de *Educação de Adultos*, possibilidade ímpar de aprofundar os estudos sobre a obra de Paulo Freire e seguir reinventando o seu legado, desafio de todos que passam, passaram ou que ainda estão por passar no Instituto Paulo Freire, sempre comprometido com educação libertadora, democrática e cidadã.

A Educação de pessoas jovens e adultas no Brasil ainda tem muito para se desenvolver quando olhamos atentamente para a sua história, apesar de admitirmos vários avanços nos últimos anos, mas também é verdade que ainda continua à margem, no impulsionando para a continuidade de uma luta que é histórica. O IPF sempre ocupou os espaços de discussões sobre as políticas educacionais apresentando suas problematizações e contribuições vindas não apenas de estudos acadêmicos, mas também alimentadas pela vivência nos projetos.

Vivenciar os diferentes projetos desta área, as angustias de quem os desenvolviam, os conflitos e adversidades, nos alimentava para cada reflexão e ação. Estávamos sempre estudando, registrando e sistematizando as diferentes experiências.



Livro2.indd 406 30/05/18 10:19

O diálogo em cada projeto iniciava pela Leitura do Mundo, como um dos primeiros passos da etapa do seu desenvolvimento. A partir de algumas questões que tinham como objetivo conhecer a realidade local, das respostas, íamos coletivamente formatando a proposta, com isso, da versão inicial sempre existiram muitas outras que ajustávamos de acordo com este diálogo, que levava em consideração muitos fatores e informações para sua concretização. Nenhum projeto dos que foram desenvolvidos pelo IPF era idêntico ao outro, pois sua construção acontecia em diálogo com as pessoas que atuavam diretamente neles.

Além disso, o conhecimento de cada pessoa sempre foi valorizado, uma escuta cuidadosa de todos da equipe e muito estudo. Era impossível se acomodar, o movimento sempre foi de estudo e reflexão permanente.

É neste cenário institucional que ganhávamos força para atuar nos diferentes espaços de participação social como Fóruns, encontros regionais, encontros locais e outros destinados às discussões de temas relacionados a área de estudo.

Entre tantas experiências significativas, gostaria de compartilhar apenas um dos aspectos da realização de encontros de educandos no âmbito do projeto *MOVA-Brasil*. Este projeto tinha uma abrangência nacional - uma parceria com a Petrobras e a Federação Única dos Petroleiros (FUP) - que chegou a atender, em cada etapa, mais de mil turmas de alfabetizandos e formou mais de doze mil educadores e educadoras, em vários estados do Norte, Nordeste e Sudeste. Realizávamos encontros locais, regionais e estaduais entre os próprios educandos e educandas do projeto. De uma etapa para outra eram eleitos, por eles, os representantes que levavam as discussões e reflexões para a etapa seguinte. A proposta consistia no diálogo entre os educandos sobre as temáticas relevantes, sempre resultando numa carta com encaminhamentos para as diferentes instâncias (poder público, projeto etc).

Em cada estado que acompanhávamos a realização dos encontros percebíamos a diversidade cultural. E é no e pelo respeito desta diversidade que o diálogo acontecia. A educação dialógica não se faz "para" ou "sobre", mas necessariamente "com", por isso, a relevância de garantir a participação dos próprios educandos e educandas, além de ouvir seus pontos de vista e dialogar a partir destes aspectos.

As aprendizagens oriundas da vivência no IPF são inúmeras, como seres inconclusos temos a oportunidade de aprender sempre, para tanto, é necessário abertura, amorosidade e sensibilidade. A leitura das obras de Paulo Freire e a vivência no IPF me ensinaram a desenvolver um olhar cuidadoso, uma escuta sensível as demandas dos educandos e educandas, uma rigorosidade que se diferencia de rigidez, mas se alia a flexibilidade, a estudo e a busca da verdade e da cidadania.

### 7. Tereza Mara Cruz, *A articulação social no MOVA-Brasil*

Em 2003, fui convidada para participar de uma das mais inovadoras parcerias no campo da Educação popular: o projeto de alfabetização MOVA-Brasil. Uma ação de responsabilidade social entre a maior empresa brasileira, a Petrobras, a Federação Única dos Petroleiros (FUP) e seus Sindicatos que representam os trabalhadores do setor de petróleo no país; e o Instituto Paulo Freire. Experiência inédita que conseguiu reunir três setores distintos (empresarial, sindical e terceiro setor) na execução de um projeto de Educação Popular emancipador, que alfabetizou e colaborou decisivamente na formação cidadã de mais de 240 mil brasileiros e brasileiras até 2016.

Num país como o Brasil, detentor de um dos mais altos índices de desigualdade social e de analfabetismo, um projeto executado por três parceiros distintos, mas unidos no mesmo e claro objetivo de levar cidadania a setores excluídos da nossa sociedade, se revelou, desde o início, uma iniciativa original e pioneira.

Participei como assessora da articulação politica do projeto, que era realizada pelos dirigentes sindicais fupistas a partir de um cuidadoso levantamento das demandas por alfabetização em suas regiões de atuação. Eram construídas parcerias com diversas



Livro2.indd 407 30/05/18 10:19

organizações da sociedade civil e dos movimentos sociais para, conjuntamente, mobilizarem e atenderem a população das localidades, em sua maioria excluídas socialmente por ausência de políticas públicas que lhes garantissem minimamente o direito à educação e à participação social.

Foi bastante difícil constatar tal dura realidade, mas a imensa vontade de colaborar na transformação daquele quadro de exclusão e falta de oportunidades me serviram como grande motivação!

A atuação do projeto *MOVA-Brasil* naquelas comunidades contribuiu para o desenvolvimento e fortalecimento de seus moradores, com a aquisição da escrita, da leitura das letras e de seus posicionamentos no mundo. O fato dos educadores serem oriundos dessas comunidades possibilitava uma interação verdadeira no momento do aprendizado e das discussões que apontavam o tema gerador a ser debatida em sala de aula.

O processo de alfabetização no projeto buscava ações concretas de intervenção na realidade dos educandos, problematizando as questões para que buscassem alternativas, tanto individuais quanto coletivas, possibilitando que reescrevessem "o mundo" e construíssem realidades mais justas e solidárias. A escolha dos educadores e coordenadores do projeto também se dava a partir deste diálogo com as entidades parceiras, buscando construir a identificação necessária entre educador e educando a partir de suas realidades, de acordo com a proposta freiriana.

Tendo como uma das suas prioridades atender às regiões próximas das unidades de negócio da Petrobras, o projeto passou a ter sua atuação ampliada significativamente, atingindo os distantes rincões brasileiros.

Durante todos os anos em que atuamos no projeto, foram inúmeros os exemplos presenciados de força, de coragem, de persistência, de ousadia e de uma imensa vontade de mudar a vida!

A partir da "leitura do mundo" preconizada por Paulo Freire, iniciava-se a ação pedagógica para a construção do projeto eco-político-pedagógico do *MOVA-Brasil*, que contava com uma avaliação cuidadosa das produções realizadas, além de um processo contínuo e intenso de formação para todos os participantes do projeto, garantindo assim melhor acompanhamento e a excelência dos resultados.

Fazer parte de uma iniciativa tão relevante e de tamanho impacto social, com o Instituto Paulo Freire, na gestão administrativa e pedagógica do projeto *MOVA-Brasil*, revelou-se um grande aprendizado! Foi um imenso privilégio estar em contato direto com a práxis freiriana e vê-la em execução, cumprindo, segundo Paulo Freire, o objetivo maior da educação, que é conscientizar o educando.

Em nossas salas de aula do *MOVA-Brasil*, havia a preocupação real em desenvolver a consciência crítica dos educandos, num aprendizado feito de forma conjunta, com educador e educando interagindo na construção do conhecimento, com ambos aprendendo juntos, um com o outro. E realizando verdadeiramente uma das máximas freirianas: "os homens se educam entre si, mediados pelo mundo".

Com o *MOVA-Brasil*, vivenciei a transformação social na prática, presenciando no cotidiano do projeto uma verdadeira revolução acontecendo a cada dia! Notar a evolução do aprendizado de cada educando, a retomada de sua consciência cidadã, o resgate de sua autoestima e valorização pessoal, o brilho no olhar de quem se percebe como sujeito de direitos e protagonista de sua história, me deu a certeza de que Paulo Freire permanece atual e indispensável no resgate da dignidade humana e do aprimoramento moral de nossa sociedade.

### 8. Luiz Marine José do Nascimento, *Leitura e escrita no projeto MOVA-Brasil: o verbo é compartilhar*

*«No principio era o verbo»* (Evangelho de João). A linguagem sempre exerceu um grande fascínio sobre a humanidade, dentre outras coisas, pelas possibilidades de comunicação e pelo processo de inter-ação humana que institui, de maneira que a epígrafe acima confirma



Livro2.indd 408 30/05/18 10:19

sua primazia desde os primórdios da raça humana na terra, independente das crenças religiosas. Trabalhar com uma determinada concepção de linguagem no projeto *MOVA-Brasil* foi mais um grande desafio para todos nós porque, em grande medida, exigiu uma mudança de paradigma de educadoras e educadores. Queremos repartir essa experiência com você para que a cooperação seja ainda maior e a esperança de uma vida melhor tenha mais chances de se realizar.

**1. E o verbo é compartilhar** - Durante 40 horas semanais, representantes de cada um dos 10 polos se reuniam em um dos 11 estados onde o *MOVA-Brasil* funcionava, para refletir, debater e elaborar conteúdos que tivessem implicações diretas com a prática de sala de aula e com o funcionamento geral do projeto, nas formações nacionais. Eram momentos de colaboração, tensão/descontração, alegria, prazer e construção de muitas aprendizagens por meio de grandes debates francos e fraternos, nos quais procurávamos manter a amorosidade e o rigor metódico, como orientava Paulo Freire.

Concepção de linguagem, gêneros do discurso, esfera da atividade humana, estratégias de leitura e produção de textos, formas de intervenção, utilização dos recursos linguístico-discursivos, para além dos aspectos exclusivamente gramaticais, foram alguns conteúdos trabalhados nas formações nacionais, de polo e dos núcleos, durante todos os oito meses de atuação do MOVA-Brasil no ano de 2015.

**2. O que fazer e como fazer?** - Estas foram as questões de educadoras e educadores que tivemos de procurar responder:

*1. O que são gêneros do discurso ou textuais?*

*2. Como trabalhar com gêneros nas salas de alfabetização de jovens e adultos quando educandas e educandos tinham o modelo de aula e aprendizagem baseados na lógica das cartilhas de alfabetização e o educador como o único detentor do conhecimento na classe?*

*3. Como trabalhar com textos com pessoas que ainda não sabiam ler e escrever?*

*4. Como avaliar as leituras e produções de texto dos educandos?*

*5. Como fazer tudo isso articulado ao Tema Gerador, que fazia parte dos procedimentos metodológicos do MOVA-Brasil?*

Foram alguns dos desafios que tivemos de enfrentar num processo dialógico, democrático e colaborativo durante as formações.

Notícia de jornal e ditados populares foram os gêneros discursivos escolhidos por nós para tentar responder às grandes dúvidas supramencionadas e uma reflexão sobre a *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZPD), de Lev Vygotsky, como forma de apresentar possibilidades de intervenção das educadoras no processo de aquisição da leitura e da escrita de educandas e educandos.

**3. Leitura como objeto de ensino** - Um momento importante da formação foi a compreensão e a vivência da leitura como um conteúdo que pode e deve ser ensinado em sala de aula, como um objeto de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, necessita ser pensado, planejado e desenvolvido nas turmas. Apresentamos um conjunto de estratégias a serem trabalhadas em sala de aula numa sequência articulada, envolvendo os três tipos de estratégias: de decodificação, de compreensão e de interpretação, uma vez que entendemos a alfabetização como um processo formado pelas capacidades de decifração e utilização do código, de entender e se fazer entender, e de réplica do leitor no ato de realização da leitura com autonomia. Acreditamos que a leitura e a escrita só podem ocorrer, considerando-se o contexto sócio-histórico que as circunscreve, num diálogo entre a leitura da palavra e a leitura do mundo.

Partir dos ditados populares foi fundamental por dois motivos: é de conhecimento geral e por serem enunciados de fácil compreensão. Essas duas razões proporcionaram um bom nível de participação das pessoas e um debate de grandes aprendizagens, com muita troca de experiência a partir de um saber popular, uma vez que o *MOVA-Brasil* era um projeto de educação popular.

**4. "Ouça um bom conselho que eu lhe dou de graça - Inútil dormir que a dor não passa"** - *Bom conselho*, de Chico Buarque, do gênero canção, foi o pontapé inicial para as nossas reflexões



Livro2.indd 409 30/05/18 10:19

sobre o gênero ditado popular porque o artista faz uma retomada de alguns dizeres do povo atribuindo-lhes novos significados. Trata-se de mais um importante recurso enunciativo: o interdiscurso, no qual foi necessário analisar as diferentes vozes que fazem parte da letra para melhor entender e interpretar a canção. É a convergência de diferentes discursos por meio da paráfrase e a inversão dos sentidos comumente atribuídos a esses enunciados, como atesta o trecho da canção destacado acima.

O trabalho com esse gênero contribui para romper a fronteira entre saberes populares e saberes escolares, destacando a importância de ambos para a formação de pessoas na procura da superação de preconceitos que só servem para apequenar nossas já limitadas capacidades de conhecimento, buscando nas ações concretas a realização da esperança de um mundo mais democrático, justo e humano. Juntos somos mais fortes e podemos construir um novo amanhecer. *Está provado quem espera nunca alcança*.

Na interconexão de dois gêneros: a canção e os ditados populares, procuramos a convergência de interesses das educadoras para tornar suas práticas mais eficientes e prazerosas, promovendo aprendizagens mais significativas em sala de aula.

**5. "O *New York Times* não deu uma linha - A BBC de Londres, nenhuma palavra"** - O gênero noticia de jornal também foi trabalhado a partir de uma música, desta vez, do artista baiano Vicente Barreto. Após ouvirmos a canção e fazermos uma reflexão, cada educadora disse o que sabia sobre a forma e o conteúdo de uma notícia, por meio de círculos de cultura. A escolha do gênero notícia deve-se ao fato de ser conhecido pelos educandos, o que favorece a participação de todas/os, proporciona melhores chances de aprendizagem e contribui com a inclusão social pela linguagem.

A quantidade de informação que chega à grande parte das casas das pessoas pelo rádio, televisão ou internet é cada vez maior, e a notícia é o gênero mais conhecido pela grande massa da população. Porém, que fatos são considerados notícia para ocupar lugar nos grandes meios de comunicação? Os fatos que ocorrem nas comunidades atendidas pelo *MOVA-Brasil* viram notícia nesses meios de comunicação? Como são definidas as informações que circulam nesses grandes veículos? Foram perguntas que contribuíram para nossas reflexões sobre o gênero notícia e sua importância social, para além dos aspectos formais do texto.

**6. Janelas que se abrem, saberes que se partilham** - Como num trabalho em rede, a partir da formação nacional com todos os coordenadores de polo, foram desenvolvidas oficinas de leitura e produção de texto nas demais formações estaduais e de núcleos do projeto, num movimento de ressignificação desses conteúdos e suas respectivas abordagens no processo de aquisição da leitura e da escrita para a formação de leitores proficientes, que participam cada vez mais ativamente de suas aprendizagens como pessoas de opinião pelo domínio da palavra falada e escrita.

Com essas vivências nas formações, apresentamos possibilidades de se trabalhar a leitura e a escrita nas salas de alfabetização do projeto, de forma contextualizada, problematizadora e participativa, construindo novos saberes a partir dos conhecimentos de cada educanda e educando, num processo rico de troca de experiências, fazendo dialogar questões locais e globais, na perspectiva da cidadania planetária.

Nossa ideia foi desenvolver um processo de formação voltado para as necessidades das classes do projeto que pudesse ser ajustado para as diferentes realidades das turmas do *MOVA-Brasil*, tendo o texto como a base do trabalho de alfabetização e a articulação entre a *leitura da palavra e a leitura do mundo*, via tema-gerador, como um principio organizador das atividades desenvolvidas em sala de aula. Acreditamos que a *Noticia*, de Vicente Barreto, possa se tornar o *Bom Conselho*, de Chico Buarque, na roda da história das comunidades atendidas pelo projeto *MOVA-Brasil,* que, apesar das diferenças entre as pessoas, movimenta-se rumo a uma convergência de interesses gestados na razão e no coração das nossas semelhanças.



Livro2.indd 410 30/05/18 10:19

## 9. Célia Frazão Soares Linhares, *PAEMA, o pensamento vivo de Paulo Freire em ação*

> *Toda leitura pressupõe uma leitura anterior do mundo, de tal maneira que "ler o mundo" e "ler palavras" se constituam um momento em que não há ruptura. E ler mundo e ler palavra implica reescrever o mundo, quer dizer transformá-lo* - Paulo Freire.

A desigualdade social, traduzida em indicadores como os 25% analfabetismo que somam quase 1.000.000 de habitantes do Maranhão são apenas um rápido flash que pode nos ajudar a compreender porque este Estado, dentro da federação brasileira, tem ocupado um lugar de destacado entre aqueles de baixo indicadores sociais.

Atrás dessa concentração de riqueza, produzindo desigualdade, miséria, desvalorização humana e parco desenvolvimento social, pode-se encontrar uma configuração histórica, produzida pela força de um colonialismo que se instrumentalizou com uma escravidão sem limites e que foi se metamorfoseando em coronelismo tirânico que ainda assusta o Maranhão. Com muitas dificuldades, este nosso Estado tem experimentado períodos de busca democrática; busca que tem sido fortemente enfrentada e sufocada.

O Governo do Maranhão, com a eleição de Jackson Lago (2007-2009), tomou como uma de suas primeiras decisões apostar na educação, como uma das dinâmicas fundamentais para impulsionar um desenvolvimento em que a ação lúcida dos sujeitos sociais pudesse definir caminhos que afirmassem as práticas de cidadania e a expansão de uma vida democrática.

Por tudo isto, a construção do PAEMA - *Plano de Alfabetização Educadora de jovens, adultos e idosos do Maranhão* - foi feita com muitos entrelaces e confluências, em que fomos reconhecendo, desde como vem sendo tecido o Maranhão, com suas velhas histórias de escravidão, com tantas desigualdades e humilhações, que não só têm sido reeditadas e naturalizadas, mas também, ora legitimadas e ora emudecidas e confiscadas, pela negação de espaços de credibilidade às narrativas dessas experiências.

Uma das primeiras ações da Secretaria-Adjunta de Projetos Especiais da Secretaria de Educação, coordenada pela Prof.ª Maria de Jesus G. Leite e pela Presidência da Comissão Maranhense de Erradicação do Analfabetismo, exercida pela Prof.ª Maria Theresa S. Pflueger, foi reunir um valoroso quadro pedagógico e administrativo que foi potencializado pela participação do Instituto Paulo Freire, presidida pelo Professor Moacir Gadotti, instituição altamente reconhecida, nacional e internacionalmente, pelo seu compromisso com uma educação em que aprender e ensinar são fecundados por um processo de emancipação, seguindo a Filosofia Pedagógica de Paulo Freire.

Com essas delimitações, tão largas, quanto confluentes, já podemos aquilatar as forças que se opuseram às perspectivas e às ações que com todo esse trabalho ia se desenvolvendo no Maranhão, autorizando expectativas políticas até então inéditas.

Neste contexto, foi decisivo que o pensamento dialógico de Freire convivesse e vitalizasse a organização de um *Plano Plurianual*, em que o Estado do Maranhão foi organizado em 10 polos de desenvolvimento, agrupando, assim, seus 217 municípios.

Este plano foi um instrumento político para sair dos rebates imediatistas de problemas e passar a uma atuação mais clara das urgências, superando as aparências em que eram vislumbradas localmente, sem perder as peculiaridades regionais de municípios vizinhos, visando a construção de saídas edificadas, por confluências solidárias, as mais amplas possíveis, que iam se consolidando.

Nesse sentido, a maior prioridade da Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, foi torná-la educadora, dando voz a cada um dos participantes, de forma singular e plural, estimulando a expressão individual e regional, enfim, redimensionando o Maranhão, de modo a reparar os flagelos e mutilações da vida pessoal e política de uma população agravada pela fome, pelas enfermidades, pelo analfabetismo e pela precariedade das escolas públicas, enfim, pelo desprezo do Estado a várias gerações.

Não é demais repetir que essa mobilização pela Alfabetização de quase um milhão de maranhenses, impregnada das concepções de Paulo Freire, nos fez procurar, todo o tempo,



Livro2.indd 411 30/05/18 10:19

romper com o separatismo entre a vida e o processo alfabetizador, tornando o PAEMA uma tecelagem viva e palpitante entre questões e desejos, entre dores, problemas, medos e práticas transformadoras que faiscavam em todos nós, dotando-nos de mais luzes, mais energias e, sobretudo, alimentando esperanças.

E, mais, o Plano não se constitui como um apêndice em separado da educação pública regular, mas como um espaço poroso, entreaberto, um encontro complexo de múltiplas fronteiras em que o velho e o novo se confrontavam e, com frequência, se mestiçavam em diferentes formas de escolarização. Deste modo, as diferentes formas de educar e escolarizar estavam, permanentemente, convidadas e estimuladas a se espelharem, reciprocamente, nas práticas do PAEMA, reconhecendo dificuldades e avanços que iam beneficiando aprendizagens de letras e números, como chaves para entender e transformar a vida.

Assim, o PAEMA foi vivido como um campo avançado de uma educação, em que o conhecimento libertador, se alimentava do desejo de entender para enfrentar os problemas cotidianos; estes aguçavam a curiosidade e os sonhos pessoais e coletivos que nunca foram abandonados. Com sua presença aberta, todas as escolas estavam convidadas a aprender e a ensinar, expandindo-se e ampliando o PAEMA.

Como se vê, os movimentos principais do PAEMA se alimentaram de surpresas e curiosidades, urgências e sonhos, questões e problematizações que teciam as experiências de alfabetizadores e alfabetizandos e de todos nós, que com eles nos identificávamos, no enfrentamento e na reinvenção de um cotidiano desafiador.

Foram passos iniciais, mas passos revigorantes que mostravam a potência de um outro tipo de alfabetização e contagiavam a todos, desde aqueles que viviam em S.Luís e, facilmente, formavam multidões, como aqueles que se espalhavam, solitariamente, pelo campo maranhense, mas que eram reunidos pelo entusiasmo dos alfabetizadores.

Como diz Paulo Freire, "não é no silêncio que os homens se fazem, mas, na palavra, no trabalho, na ação-reflexão". O PAEMA vertebrou-se como um exercício de diálogo e confiança entre sujeitos coletivos e individuais, criando um sentimento que se expandia de que o fazíamos juntos, com pessoas letradas e iletradas, que apoiavam o Plano, mesmo pertencentes ou não aos partidos de oposição; era um esforço de construção, onde todos tinham direito a dizer sua palavra e a respeitar a vontade da maioria.

A versão inicial do PAEMA foi apresentada e discutida em seminários que se realizaram em dois dos municípios polos, reunindo representantes de mais de cem municípios. Antes de sua realização, investíamos em encontros nas secretarias de educação, em igrejas, com diferentes participantes, com dirigentes, professores e técnicos da secretaria, alfabetizadores e alfabetizandos além de populares que acompanhavam nossas divulgações e discussões.

Bem sabemos que a população maranhense é formada com um alto percentual de descendentes de escravos, trazendo marcas de práticas ideológicas que os subordinam e os humilham e, portanto, lhes impõem formas de viver e sentir que lhes nega a crença em seus direitos e em seu valor. Eles aprenderam sofrendo a conviver "naturalmente" com seus direitos como uma retórica inválida e, com frequência temem estudar e serem alfabetizados, como um processo em que, por culpa própria, fracassarão e não, como um exercício de sua dignidade humana e social.

Considerando essas terríveis lições recebidas por esta população que olhava a escola com desconfiança, lembrávamo-nos dos vexames e aviltamentos que muitos narravam de suas tentativas de aprender as letras. A educação bancária, verticalizada e distante da realidade popular, representava um fantasma pronto a revisitá-los.

Por tudo isso, a primeira parte de preparação do Seminário que discutiria o PAEMA nos municípios se abria com convocações populares, feitas por todos nós e animada por um carro de som que usávamos para convidar todos a participação. Então falávamos sobre nosso entendimento do PAEMA, destacando nossa concepção de alfabetização educadora.

Numa dessas passeatas, conversávamos pelo alto-falante de que a alfabetização educadora que estávamos discutindo, estava, especialmente dirigida aos jovens, adultos e



Livro2.indd 412 30/05/18 10:19

idosos, esclarecendo que os idosos também são especialmente convidados a participar e a aprender e que seria bom que ninguém, ninguém perdesse esta oportunidade que o PAEMA representava.

À medida que caminhávamos, a população ia aderindo à nossa caminhada. Quando paramos, em frente à Igreja, tínhamos um grupo que não era pequeno. Fomos nos organizando em um círculo que se movia informalmente. Havia muito interesse em confirmar se todos podiam aprender. As conversas rolavam animadas e nos sentíamos pares.

Foi então, que chegou uma senhora, já idosa, e falou com uma das participantes de nossa equipe. De longe, observei que ela chorava e, de quando em quando, levantava sua saia de chita florida, que carregava o barro vermelho das ruas e enxugava os olhos. O rosto ia ficando vermelho também, marcado pela cor e pelo calor do barro. Antes que chegasse ao encontro delas, a assessora com quem a senhora conversara, veio ao meu encontro e me disse:

Você ouviu o que a senhora disse pra mim? Nesse momento já estávamos as três juntas e a senhora, chorando repetiu. Eu to muito preocupada... Preciso aprender a ler, logo. Eu tou com medo; já estou velha e não posso entrar no céu.

Quando perguntei por que, ela se explicou:

Fui sempre direitinha em minha vida, criei meus filhos e agora tou velha e não posso entrar no céu, porque ..., porque, não sei ler.

Lembrei-me de Lutero que acreditou que não poderemos confiar nossa salvação aos que pensam e pregam os ensinamentos evangélicos, dispensando a leitura e a formação de sua própria consciência; logo me veio também a voz do Pe. Antonio Vieira, pregador português memorável que no séc XVII, esteve por largo período no Maranhão e que afirmou que nesse Estado até o sol mentia, como mentem seus ouvintes na Igreja e só o pregador, fala a verdade.

Logo, clareou em mim as vozes de um Maranhão que entesoura memórias e que as crê tão verdadeiras que, até hoje em Alcântara, cultua-se o Sebastianismo e espera-se a volta de D. Sebastião.

Esses pequenos relatos servem para mostrar como o desejo e a necessidade da alfabetização envolvem memórias de dramas sufocantes, gestando medos que podem ser libertados, quando conseguem ser confrontados e vencidos em discussões afetuosas que nos enchem, a todos, de esperança

Com a cabeça e o coração vibrando relampejou, em mim, a potência do carinho que meu irmão Rui, Rui Frazão,( um dos desaparecidos políticos do Brasil) sempre devotou aos mais fracos, às crianças, aos velhos, aos camponeses, aos trabalhadores, aos estudantes, aos professores.

Essas reminiscências tão vivas de Rui, de suas conversas, tão freirianas e tão amorosas , em que palpitavam sua responsabilidade e seu respeito pela palavra, como um antídoto dos temores de cada um, mostrava que, ao escutarmos o outro, podemos desentranhar surpresas, como encontros decisivos com a emergência de sentimentos como a coragem de cada um, que se alimenta de uma esperança coletiva que, incessantemente, nos abrem contatos, como diria Freire, com os "inéditos viáveis" que palpitam nas memórias épicas e nos processos dialógicos.

Voltando aos seminários, fomos todos aquecidos por debates, defesas partidárias, mas, sobretudo, animados, por um grande desejo de ler letras e palavras e de revigorar-nos, todos, com as leituras do mundo que se entranham e nas letras e palavras e que podem ir reinventando o mundo, como ações decisivas que são. Então, muitas vezes, sentimos a coragem chegar, dissolvendo os medos e, nos fazendo, não só desejar, mas acreditar que podemos juntos, ir transformando a vida.

Assim, convivemos com os alfabetizadores e os alfabetizandos e pudemos reconhecer "in loco" as características da vida rural, a dispersão dos habitantes, a situação miserável em que vivem, com a inexistência ou escassa presença de material impresso ou escrito.

Os locais para as aulas eram improvisados e, não raro os galhos de árvore serviam de encosto ou assentos precários para os alunos, de diferentes idades, que participavam



Livro2.indd 413 30/05/18 10:19

das lições. Recolher, de casa em casa, os alfabetizandos inscritos era uma tarefa do alfabetizador, que também era quase um colega para seus alunos.

Apesar das perdas e das desistências, a grande maioria dos alunos e desses mestres se animavam quando contavam suas venturas e aventuras, diante das incertezas e precariedades diárias.

Alguns dos alfabetizandos mantiverem uma relação que ia além do profissional; conviviam com amizade e aprendizagens recíprocas conosco. Estavam felizes com o que faziam e com a metodologia dialógica que se mesclava com desejos de valorizar as comunidades, as pessoas que a elas pertenciam, ensinando-lhe a ler, escrever entendendo sua vida e seus desafios. Alguns dos alfabetizandos continuaram a estudar e fizeram o mestrado em diferentes instituições.

Com o PAEMA discutido nos seminários interioranos, com texto renovado pelas discussões, o Plano foi editado e reapresentado em uma *Conferência Estadual de Alfabetização do Maranhão*, presidida pelo Governador do Maranhão, Dr Jacson Lago, com a participação viva do Presidente do Instituto Paulo Freire, Professor Moacir Gadotti e de todos nós que redigíamos e assessorávamos os trabalhos, mas também alguns alfabetizandos e alfabetizadores e as autoridades estaduais e municipais que coordenavam o PAEMA.

Certamente a intensidade do investimento de muitos que viveram o PAEMA – como uma construção que se enraizou em todos nós, que dele participamos, permitindo-nos, irradiá-lo como uma inspiração de respeito pelas diferenças e, sobretudo, como uma urgência de fraterna liberdade na edificação da Justiça social, o fizeram merecedores de uma citação nominal , nesta narrativa, que só não é aqui realizada, para não cairmos em nominalismos intermináveis.

Afinal, com eles e elas, todos nós fazemos parte das linhas e entrelinhas deste capítulo pulsante de memórias e reminiscências e deste imenso mar de dedicação e inventividade diante dos obstáculos cotidianos que não cabem numa narração curta.

### 10. Ângela Biz Antunes, *TOPA, lugar de muita ousadia e esperança*

O processo educativo desenvolvido no Estado da Bahia, desde 2007, com o Programa TOPA - Todos pela alfabetização - tem promovido importantes transformações naqueles que se envolveram com ele. A educação não muda o mundo, mas muda as pessoas que podem mudar o mundo, como dizia Freire, que se tornam mais conscientes, mais fortes e confiantes na possibilidade de mudar sua própria história, a vida das pessoas com as quais convivem e o próprio mundo à sua volta.

Nosso depoimento parte do ponto de vista de quem tem tido a oportunidade de acompanhar, desde 2013, o processo de *aplicação dos testes cognitivos* de entrada e de saída de cada etapa do TOPA.

O objetivo geral da aplicação dos testes cognitivos, segundo o *Programa Brasil Alfabetizado*, ao qual o TOPA está vinculado, é conhecer e identificar informações relevantes sobre as práticas pedagógicas realizadas junto às turmas de alfabetização e ter conhecimento sobre os resultados de aprendizagem, de forma a subsidiar a ação dos gestores para melhor cumprimento das metas do Programa, bem como para aperfeiçoar as políticas públicas na área da educação de adultos.

Para muito além da avaliação da dimensão cognitiva, os coordenadores e os aplicadores dos testes cognitivos de entrada e de saída têm testemunhado, ano a ano, o TOPA penetrando por veredas que descortinam um mundo há séculos ignorado pelas públicas públicas.

O TOPA fez o Estado pisar descalço por terrenos desconhecidos, tendo que ir, no trajeto, buscar os instrumentos para ir avançando na caminhada. Ir até onde hoje o TOPA chegou, nos permite ver um Estado ampliando o alcance das políticas públicas. Há muitas rotas e guias ainda em construção, mas o TOPA já chegou a lugares e pessoas antes esquecidas, ignoradas, invisibilizadas. Há uma proposta de *alfabetização cidadã* que dá respostas à diversidade: às marisqueiras, aos pescadores ribeirinhos ou marinhos, aos quilombolas,



Livro2.indd 414 30/05/18 10:19

às populações ciganas, aos indígenas, às quebradeiras de coco, aos privados de liberdade, aos agricultores que vivem nos lugares mais distantes onde a energia elétrica recém chegou ou ainda não chegou, para ensinar a ler a escrever toda essa gente, cidadãos e cidadãs a quem o direito à educação tem sido negado há séculos. Gerações e gerações em luta, esperançando por essa conquista.

Um mundo esquecido, escondido, discriminado, desvalorizado, historicamente apartado do Estado, passa a ser, pelo TOPA, conhecido: o mundo dessas pessoas analfabetas. Nós, no Instituto Paulo Freire, pelos relatos dos *aplicadores e das aplicadoras* dos testes cognitivos, pelo trabalho sério, comprometido, solidário dos coordenadores locais, que, ao longo desses anos, vem realizando esse trabalho, estamos tendo a preciosa oportunidade de profundo aprendizado.

O mundo que o TOPA nos mostra é profundamente desafiador. Como constituir turmas de alfabetização onde estão os públicos que esse Programa se propôs a alcançar? Como oferecer essas turmas perto do local de vida deles? Como contar com alfabetizadores que conhecem seu mundo e sua cultura e o valorizam no currículo em sala de aula? Como fazer o material escolar chegar até eles? Qual material escolar é melhor para eles? E a merenda durante o período de aulas? Qual a logística para que os alfabetizandos tenham o direito à merenda? E aqueles que revelam, em sala de aula, deficiência visual? Como garantir os exames oftalmológicos e os óculos? Como garantir a formação inicial e continuada a todos/as os/as alfabetizadores/as e Coordenadores de Turma? Como construir parcerias com a sociedade de forma a garantir que o Estado se faça presente nesses lugares dando respostas para as demandas dessas pessoas, respeitando as suas especificidades? Como aproximar a universidade dessa realidade e fazê-la cumprir seu papel social?

Conforme o analfabetismo vai sendo vencido na *zona urbana*, o TOPA, a cada etapa, vai chegando mais e mais à *zona rural* da Bahia. E chegando a esses lugares, a equipe do Instituto Paulo Freire vai também sendo desafiada a se preparar para a aplicação dos testes nessas turmas de alfabetização. Vamos de ônibus, de micro-ônibus, de carro, de carroça, de barco, de moto, de bicicleta e, em alguns lugares, faz-se necessário deixar a bicicleta e seguir a pé para poder chegar ao lugar. O deslocamento provoca um cansaço imenso para chegar à turma de alfabetização. Dependendo do período da aplicação, se, por exemplo, ela acontece em períodos de chuva, uma hora viram duas ou três horas. Lugares onde não há sinal de celular e por isso não dá nem para se comunicar e avisar se chegou, se está a caminho. Também não há sinal de asfalto, água encanada, transporte coletivo, atendimento à saúde, etc. Mas há um sinal forte de esperança para muitos: a alfabetização de jovens, adultos e idosos está lá. E, da mesma forma que há cansaço, há emoção, alegria, força, transformação pulsando.

O aplicador e a aplicadora são testemunhas desse *projeto de ousadia e de esperança*. Apesar das dificuldades, eles não desistem porque tomam consciência do que está acontecendo em cada espaço de alfabetização e a emoção e o sentimento de que ali está se construindo justiça fazem com que prossigam. Pelos olhos e relatos deles e dos coordenadores locais, tornam mais vivos ainda aos nossos olhos e às nossas reflexões, os imensos desafios que esse país ainda tem por enfrentar e quão significativo tem sido o esforço da Bahia para a construção de mais justiça social e respeito aos direitos humanos, principalmente, no campo da EJA.

O aplicador, além de aplicar o teste cognitivo, aproveita a presença dele em cada local e entrevista os alfabetizandos, os alfabetizadores, os coordenadores de turma, bem como representantes das instituições parceiras.

Quanto aos *alfabetizandos*, por exemplo, procuram saber se o horário de funcionamento das aulas, se o conteúdo da alfabetização, se o jeito de a alfabetizadora desenvolver o trabalho dela, se os materiais escolares e merenda estão adequados. Procuram observar se a sala de aula funciona no mesmo endereço que está na lista de presença dos registros oficiais do Programa, se a turma está recebendo merenda de forma adequada, se foram entregues todos os materiais didáticos (livros, cadernos, canetas, lápis etc.), se o tipo de



Livro2.indd 415 30/05/18 10:19

assento predominante na sala de aula (carteiras com apoio para o braço, somente cadeiras, bancos) é adequado, se o tipo de lousa (quadro de giz, quadro branco, outro material) está apropriado, se há iluminação para as turmas à noite (energia elétrica, lampião, etc), se o local de funcionamento da sala de aula (escola, residência, igreja, etc) está próximo do local de vida dos alfabetizandos; procuram saber também se participar do TOPA está contribuindo para a formação deles, alfabetizandos, se eles percebem alguma mudança em relação a eles mesmos, no jeito de eles serem, na relação com as pessoas, se há oportunidade, na sala de aula, de eles refletirem sobre questões que eles achem relevantes para a vida, se o TOPA está contribuindo para eles realizarem melhor o trabalho deles, a profissão deles, se a forma com a professora ensina está agradando e fazendo com que eles aprendam, se o material escolar está adequado, se ele percebem mudanças na vida familiar devido ao fato de estarem se alfabetizando.

Quanto aos *alfabetizadores*, nós procuramos saber, por exemplo, se eles já atuavam na educação antes de participar do TOPA, procuramos saber o grau de instrução, se eles desenvolvem outra profissão, se eles estão participando das formações do TOPA oferecidas pelas unidades formadoras (universidades), se eles apresentam alguma sugestão em relação à metodologia e aos conteúdos trabalhados, se o TOPA tem contribuído para o desenvolvimento profissional e para o aperfeiçoamento da prática pedagógica deles, se eles têm introduzido alguma inovação ao TOPA na forma de alfabetizar a partir da realidade deles.

Procuramos saber também junto às instituições parceiras do TOPA (Prefeituras, Secretarias Municipais de Educação, Sindicatos, Associações, Ongs, etc) se e como o processo de alfabetização tem impactado na região, quais mudanças e transformações o TOPA tem ajudado a realizar junto à comunidade, junto ao município, se o TOPA tem favorecido o desenvolvimento de uma maior consciência cidadã dos alfabetizandos e consequentemente o empoderamento da comunidade/do município na luta pelos seus direitos.

A aplicação dos testes cognitivos tem nos permitido não só averiguar o grau de aprendizagem dos alfabetizandos em Língua Portuguesa e Matemática, mas também conhecer a ousadia de um governo que se propôs a trabalhar com compromisso e seriedade a educação pública, em especial, a educação de jovens, adultos e idosos.

Há unanimidade dos Coordenadores e Alfabetizadores entrevistados em relação à contribuição que o TOPA tem proporcionado ao desenvolvimento profissional e à prática pedagógica deles.

Nos *depoimentos* das Prefeituras, Secretarias de Educação, Sindicatos, ouvimos relatos do como os que seguem: "O Programa tem oferecido oportunidade de alfabetização em locais remotos, antes não atendidos pelo poder público municipal. A participação no Programa incentiva a continuidade dos estudos, transformando a vida das pessoas. Temos exemplos de alunos que retornaram para a escola através do Programa TOPA e deram continuidade aos estudos chegando a se tornar funcionário da Prefeitura Municipal e também se firmar enquanto profissional em empresas locais. A principal mudança tem se dado pelo aumento do número de matrículas no ensino regular de alunos egressos do Programa, ou seja, as pessoas estão voltando a estudar através do TOPA e pressionando as prefeituras a oferecerem a EJA para eles. A taxa de analfabetismo vem diminuindo cada vez mais em nosso município. Isso devemos ao Topa"

O TOPA revela que lugares, espaços de vida, cidades e áreas rurais, ambientes naturais ou construídos, são fruto de decisões. Decisões que vão expondo e ocultando, no espaço, as lutas pelo poder e pela vida. A alfabetização de mulheres ciganas, por exemplo, transformou potencialmente a vida de toda uma comunidade. O acesso das mulheres à educação provocou mudanças nas relações entre os membros dos núcleos familiares, pois o lugar ocupado pelas mulheres nesse contexto ganhou nova dimensão. A relação dessas pessoas com o território onde vivem se estreitaram e reivindicações por acesso a políticas públicas tenderam a ganhar corpo. Ter o direito à educação reconhecido contribuiu para um despertar de outros direitos muitas vezes violados. Mulheres assim transformadas,



Livro2.indd 416 30/05/18 10:19

formaram, de maneira diferente, seus filhos e filhas, o que potencializa novas mudanças, que, com o tempo, passam a imprimir novas características no território onde vivem.

No livro *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire incluiu o depoimento de uma senhora recém-alfabetizada, que, assim como na metodologia praticada pelo Programa TOPA, também tinha vivenciado um processo de reflexão sobre a própria realidade. Ela dizia: "gosto de discutir sobre isso", referindo-se a uma atividade da qual tinha participado em que questões concretas da sua vida tinham sido problematizadas. E completou: "Porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora, sim, observo como vivo".

A prática pedagógica desenvolvida pelo Programa TOPA, inspirada nos princípios políticos e pedagógicos freirianos, proporcionou olhares diferenciados para as especificidades de cada grupo de sujeitos e para cada um dos *Territórios de Identidade* onde vivem. Por meio de sua opção metodológica, o Programa TOPA reconheceu que há um mundo de saberes que compõem a cultura local e procurou articulá-los, valorizando-os e construindo sentido para o processo de ensino e aprendizagem.

A negação desta diversidade humana e cultural, muitas vezes observada em nossa história educacional, implica negar a *capacidade de homens e mulheres se construírem de forma diferente*, em tempos e espaços diferentes, buscando enfrentar a diversidade de problemas com os quais se deparam. Problemas estes que não se encerram no processo de alfabetização vivido, mas, a partir dele, inspiram novos passos, novos sonhos comuns. Um deles é o de continuar os estudos após a alfabetização.

A alfabetização é o primeiro de muitos passos a serem dados no sentido da emancipação e da autonomia. Ao iniciar o caminho, outros horizontes se descortinam e direitos antes adormecidos ganham força. Ao terem acesso a um direito constitucional e humano que lhes foi negado até então, a educação, se descobrem sujeitos de outros direitos também. Percebem-se fortes para dar muitos outros passos e contribuir para que outras transformações na vida e no lugar onde vivem tornem-se sonhos possíveis para muitos outros/as. A alfabetização inicial é apenas o começo da trajetória de transformação.

Ao mesmo tempo, aproximar-se dos diferentes grupos sociais distribuídos nos *Territórios de Identidade*, mergulhar em sua cultura, histórias e anseios, desvela também questões cujas soluções demandam diálogo com outras áreas, por exemplo, com a da saúde e da assistência social.

A transformação de *vidas e territórios* impõe olhá-los por inteiro, ampla e organicamente, escutar atentamente o que têm a dizer - por meio de palavras ou silêncios, problematizar compreensões, construir e reconstruir conhecimentos, identificar e viabilizar soluções. O mundo a nossa volta é uma construção social, herdada de longos processos naturais e de ações humanas que, juntos, fizeram com que o lugar onde vivemos seja da forma como é. Nesta perspectiva, nossa história produziu realidades que, feias, ficam muitas vezes invisibilizadas, esquecidas.

Outro aspecto que merece atenção especial diz respeito à *acolhida*, ao cuidado com que homens e mulheres são recebidos/as em cada uma das turmas do Programa. A decisão de voltar a estudar ou de enfrentar este desafio pela primeira vez na vida, já adulto/a, vem em geral impregnada de desconforto, de certo sentimento de inferioridade que nasce por perceberem-se "incapazes". Situações de humilhação vividas no dia a dia contribuem para que este sentimento ganhe força. Vale lembrar o depoimento da da alfabetizando Dona Enedina sobre a vergonha que sentia quando se via obrigada a perguntar para onde iam os ônibus que chegavam ao ponto de ônibus em que estava. Sentimentos assim, de vergonha e inferioridade, dificultam a compreensão de que não se trata de incapacidade em aprender mas de ausência de oportunidade de acesso à educação.

Esses homens e mulheres muitas vezes chegam de mansinho às turmas de alfabetização, sem saber ao certo se ficam ou partem. Nesse sentido, acolhê-los com material didático de qualidade, com alimentação preparada com cuidado e ambientes dignos e adequados à prática educativa, são fatores que contribuem decisivamente para que novos sentimentos sejam construídos com o passar dos dias.



Livro2.indd 417 30/05/18 10:19

O Programa TOPA tem contado com *parcerias* decisivas com Prefeituras e Universidades e com educadores e educadoras comprometidos, o que tem sido fundamental para o seu sucesso. No caminho que fizemos juntos, nesses últimos anos, temos visto e ouvido muitas histórias de superação e força de vontade para ler e escrever. O TOPA mudou a vida de muita gente e produziu histórias incríveis de força de vontade e de superação. Dona Enedina, moradora de Ilhéus, que aos 100 anos foi alfabetizada, é um exemplo disso. Sem nunca ter entrado numa sala de aula, ela encontrou coragem para aprender a ler e escrever. As dificuldades para se locomover, ouvir e até enxergar não foram obstáculo para que realizasse o sonho de conhecer as palavras.

Assim, a exemplo dela, milhares de baianos que em idade escolar não tiveram a oportunidade de frequentar a escola, entraram numa sala de aula pela primeira vez. Dona Maria Inês, 63, moradora de Salvador, é outro exemplo. Ela concluiu o curso no fim de 2010. Durante oito meses foi à escola todos os dias e assim que terminou procurou a professora e disse - "quero continuar a estudar". Hoje, Dona Maria Inês está matriculada no Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, onde os alunos do TOPA podem *continuar sua formação*. Essa inclusive é uma das metas do programa, estimular os estudantes a se manterem na escola.

**11. Renata Roza, *Alfabetização cidadã: da digital ao digital***

Iniciei meu trabalho no Instituto Paulo Freire em 2011 e permaneci vinculada a projetos até 2015. Depois de algum tempo afastada, retornei ao Instituto Paulo Freire, em 6 de outubro de 2017, por meio de convite de Ângela Biz Antunes, presidente da instituição, deixando-me extremamente feliz.

Nos primeiros anos que estive no IPF, eu tive a oportunidade de atuar em diversos projetos, em diferentes lugares do Brasil, como formadora na área de Educação de Adultos - no projeto *MOVA-Brasil*, que alcançou 11 estados brasileiros, no TOPA (*Todos pela Alfabetização*, na Bahia) num projeto de EJA em Paragominas (Pará) e também no projeto de *Educação Cidadã*, em Osasco, São Paulo. Tive a oportunidade de vivenciar experiências de formação, tanto presencial quanto a distância - por meio da EaD Freiriana - dirigidas a educadores populares e a educadores de diferentes redes públicas. Conheci inúmeras pessoas, diferentes lugares, bem como diferentes contextos e culturas. Aprendi muito.

Em outubro de 2017, fui convidada para um novo desafio: coordenar o projeto *Alfabetização Cidadã: da digital ao digita*l numa parceria estabelecida entre o Instituto Paulo Freire e a Samsung. As ações tiveram início em outubro de 2017. O projeto visa a alfabetizar 300 jovens, adultos e idosos, formando a consciência socioambiental e promovendo inclusão digital por meio do uso de de celulares, com o aplicativo PALMA instalados, e de outros recursos audiovisuais: programas radiofônicos e televisivos.

Além dos recursos citados, o projeto conta também com um material didático específico para o público da EJA, composto de 4 cadernos e um almanaque, numa parceria com a Escola Multimeios.

O uso do aplicativo PALMA é um recurso inovador no projeto e uma ferramenta tecnológica que permite que o alfabetizando, em processo de construção da leitura e da escrita, possa aprender de forma lúdica e, ao mesmo tempo, desmistificando a tecnologia para eles, vai incluindo-os no mundo digital, o quê, para muitos deles, ainda é um grande desafio.

O projeto conta com uma equipe interna de educadores do Instituto Paulo Freire, 14 alfabetizadores e 22 instituições parceiras: cooperativas de reciclagem, Movimentos Sociais, uma cooperativa de reciclagem de resíduos eletrônicos e instituições da assistência social (abrigos e casas de acolhida).

Os alfabetizandos são trabalhadores de cooperativas de reciclagem, varredores de rua, costureiras, empregados domésticos e pessoas em situação de rua. Todos em busca do sonho de aprender a ler e escrever, de tornarem-se independentes, poderem realizar pequenas tarefas do dia a dia como ir ao supermercado, ler a bíblia, aprender receitas novas de pratos salgados e doces, receber a correspondência que chega do correio e entregar para



Livro2.indd 418 30/05/18 10:19

as pessoas certas, ler a bula de remédios, conseguir identificar as letras do ônibus, auxiliar filhos ou netos em suas atividades escolares e terem melhores condições de vida.

Os desafios são muitos e têm mobilizado continuamente toda a equipe pedagógica do Instituto Paulo Freire. As visitas realizadas às salas de aula do projeto têm demonstrado que os alfabetizandos estão motivados, que já conseguem escrever seu nome, ler e escrever pequenas palavras. Alguns começam a ser mais independentes e sentem-se mais confiantes e acreditam na própria capacidade de mudança e transformação.

Trata-se de um projeto que busca incluir esses trabalhadores e essas trabalhadoras, como sujeitos de sua história pelo reconhecimento da importância de sua atividade como uma profissão digna e de grande relevância socioambiental.

A alfabetização cidadã traz reflexos positivos na subjetividade dos catadores e cooperados, em sua autoestima e autoimagem e os ajuda a construir caminhos de luta pelo reconhecimento social dessa profissão. Enquanto projeto inovador, que faz uso das novas tecnologias para alfabetização de adultos, tem mostrado enorme potencialidade: facilita a aprendizagem individualizada, fornece retorno e avaliação imediatos, permite a aprendizagem a qualquer hora, em qualquer lugar, estabelecendo "a harmonia entre a aprendizagem formal e informal", como preconizava Paulo Freire.

Sinto alegria de estar no IPF, realizando projetos que contribuem para a continuidade e atualização do legado de Paulo Freire, promovendo experiências de educação transformadora.

### 12. Florenço Varela, *Educação de adultos em Cabo Verde e o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire*

A Educação de Adultos em Cabo Verde e o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire na primeira década pós-independência encontram fundamentos, especialmente, na obra *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes* (ROMÃO & GADOTTI, 2012), através da convergência que estabelece entre esses dois educadores, na vigorosa luta contra todas as formas de submissão, em defesa da auto-conscientização, portanto, da "descolonização das mentes", da luta pela dignidade humana e da conquista da autonomia pelos próprios oprimidos.

Amílcar Cabral (1924-1973), "humanista, revolucionário, pedagogo e educador da revolução" (ROMÃO & GADOTTI, 2012: 82), pai da nação caboverdiana, demonstrou durante o processo de libertação que a luta pela independência deveria ser suportada pelo programa de alfabetização, levando em conta que a independência não se limita ao hino e à bandeira. Na dedicatória da obra sublime *Cartas à Guiné-Bissau*, Paulo Freire (1978) enaltece: "Amílcar Cabral, educador-educando de seu povo":

> *Amílcar Cabral sabia que os canhões sozinhos não faziam a guerra e que esta se resolve quando, em seu processo, a debilidade dos oprimidos se faz força, capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Daí a preocupação constante, a paciente impaciência com que invariavelmente se deu à formação política e ideológica dos militantes, qualquer que fosse o nível e o setor de sua ação. Daí a atenção especial dedicada ao trabalho de educação nas zonas libertadas e também o carinho com que, antes de ir à frente de combate, visitava as crianças das escolinhas e compartilha com elas de seus jogos e brinquedos e a quem costumava chamar de "flores de nossa revolução* (FREIRE, 1978:19)

José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti (2012: 14) chamam a atenção para a necessidade do aprofundamento do legado de Paulo Freire e de Amílcar Cabral e sustentam que "não é difícil perceber as convergências que se podem estabelecer entre eles", através de dois exemplos dessa convergência: "a precedência da prática sobre a teoria; a importância da leitura da realidade cotidiana, como forma de apreensão do conhecimento válido e legítimo (ROMÃO & GADOTTI, 2012: 32).



Livro2.indd 419 30/05/18 10:19

Na década de 1970, não podendo desenvolver o seu pensamento político pedagógico no Brasil, enquanto membro do Departamento de Educação do *Conselho Mundial de Igrejas*, com sede em Genebra, onde estava exilado, Paulo Freire, assessorou alguns países da África, recém-libertadas da colonização europeia nos finais dos anos 60, cooperando na implementação dos seus sistemas educativos pós-independência, com destaque para Tanzânia e Zâmbia.

Esse reencontro com a África serviu de fonte de inspiração para o aprimoramento do seu pensamento político-pedagógico e o "desenvolvimento de sua teoria emancipadora da educação, entendida como ato político, ato produtivo e ato de conhecimento" (ROMÃO & GADOTTI, 2012: 55). Entretanto, a influência de Paulo Freire em África foi mais impactante em Cabo Verde e na Guiné-Bissau que estavam unidos pelos ideais da luta pela independência protagonizada pelo *Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde* (PAIGC), fundado em 19 de setembro de 1956, sendo Amílcar Cabral o expoente máximo. O Partido Africano da Independência/União dos Povos da Guiné e Cabo Verde PAIGC Cabo Verde e Guiné-Bissau procurou preservar essa união até o golpe militar orquestrado por Nino Vieira, em 1980, tendo o ramo caboverdiano convertido em Partido Africano da Independência de Cabo Verde (PAICV), fundada em 20 de janeiro de 1981, de ideologia social-democrática, com afiliação na Internacional Socialista.

Sobre as suas experiências em África, Paulo Freire destaca na obra *Cartas à Guiné-Bissau* (FREIRE, 1978),o encontro com a teoria e a prática de Amílcar Cabral.

> *O trabalho de Paulo Freire na África foi decisivo para a sua trajetória, não só por reencontrar-se com sua própria história e por empreender novos desafios no campo da alfabetização de adultos, mas, principalmente, pelo encontro com a teoria e a prática desse extraordinário pensador e revolucionário que foi Amílcar Cabral (1924-1973) por quem Paulo Freire nutria enorme apreço. Em suas obras ele faz frequentes referências ao pensamento de Amílcar Cabral. A África, berço da humanidade, foi para Paulo Freire uma grande escola* (ROMÃO & GADOTTI, 2012: 57).

Paulo Freire esteve em Cabo Verde, em 1977 e 1979, dirigindo a equipa do Instituto de Ação Cultura (IDAC), integrada pela Elsa Freire e pelo Miguel Darcy de Oliveira, que cooperou com Cabo Verde até meados dos anos 80.

O *Relatório do Seminário de Formação dos Coordenadores Regionais de Alfabetização*, realizado em São Vicente, de 4 a 12 de outubro de 1979 (Cabo Verde, 1979), é uma das referências onde encontramos evidências sobre a influência do pensamento de Paulo Freire em Cabo Verde no período pós-independência, pelo número de participantes nacionais (56), participantes da Guiné-Bissau (5) e participantes internacionais (5), mas sobretudo, pela pertinência e atualidade dos temas desenvolvidos, com realce para o tema de abertura do seminário, "Alfabetização inserida na perspetiva global do desenvolvimento", abordado pelo então Primeiro Secretário do PAIGC na ilha de São Vicente, Professor Doutor Corsino Tolentino e a *Exposição de Paulo Freire sobre as Tarefas dos Coordenadores de Alfabetização*. A comunicação do Doutor Corsino Tolentino mostra a visão que Cabo Verde tinha da alfabetização nessa altura e sua convergência com o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire:

> *A alfabetização, mais do que esses mecanismos de aprendizagem dum alfabeto e das suas diversas combinações e usos para exprimirmos aquilo que pensamos em cada momento, para podermos comunicar com alguém, para além desse mecanismo que é fundamental é essa tomada de consciência. Mas não uma tomada de consciência indiferente. Uma tomada de consciência para podemos capacitar, para podermos ser eficientes na transformação dessa realidade* (CABO VERDE, 1979: 13).

Na comunicação de abertura, Corsino Tolentino realça ainda a concepção que Cabo Verde tinha sobre as perspetivas do desenvolvimento do país:



Livro2.indd 420 30/05/18 10:19

> *Nós devemos considerar os apoios vindos de outros sectores, de outras latitudes, apenas como uma colaboração, apenas como um estímulo, e devemos partir sempre do princípio de que a tarefa é nossa. Porque a alfabetização é um problema fundamentalmente político. É preciso que as pessoas saibam ler e escrever; é preciso que um trabalhador numa empresa saiba ler a origem, a organização, a existência, o fim da empresa em que trabalha. É preciso que ele saiba interpretar esta situação* (CABO VERDE, 1979: 19).

Nesse *Seminário de Formação dos Coordenadores Regionais de Alfabetização*, realizado em São Vicente, Paulo Freire traçou a diretrizes sobre a figura do coordenador de alfabetização e sustentou o conceito de "Círculo de Cultura". A ideia original dos Círculos de Cultura foi criada por Paulo Freire para substituir a escola, cuja denominação, pela força de sua tradição, é considerada passiva e autoritária. Os Círculos de Cultura envolvem um novo conceito de educação, especialmente, na relação entre o educador e o educando. Sua preocupação principal é de levar os participantes a tomar consciência das distinções entre o mundo e a natureza e este da cultura enquanto resultado do esforço criativo e recreativo do homem (FREIRE, 1980).

No contexto dos países lusófonos, Cabo Verde ainda utiliza esse conceito, amplamente disseminado quer nos documentos normativos, quer legislativos. Durante esse seminário de formação de coordenadores regionais de alfabetização, Paulo Freire fez uma exposição sobre as tarefas do coordenador que continua atual, como já tivemos oportunidade de explicitar noutros documentos (VARELA, 2009).

O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, apoiado nas reflexões de Amílcar Cabral, terá influenciado sobremaneira a Educação de Adultos em Cabo Verde na 1ª década pós-independência. Segundo José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti, imensurável número de educadores tem encontrado nas ideias e atuação militante de Paulo Freire o alimento necessário para enriquecer e aperfeiçoar sua práxis. O pensamento de Paulo Freire destaca a necessidade e a importância da formação política e ideológica:

> *Os trabalhos de Paulo Freire e de sua equipe na África não eram estritamente de alfabetização de adultos, não beneficiavam apenas os alfabetizandos e não se limitavam ao estritamente pedagógico. Eles eram mais abrangentes e incidiam sobre uma boa parte da sociedade, envolvendo o governo como um todo e não só o Ministério da Educação [...]. A clareza política que ele reconhecia em Amílcar Cabral era a mesma que ele próprio tinha em relação à situação das ex-colônias na África* (ROMÃO & GADOTTI, 2012: 95-96).

Na sua exposição no *Seminário de Formação dos Coordenadores Regionais* Paulo Freire destaca que o "coordenador em primeiro lugar, faz-nos lembrar o verbo coordenar e leva-nos a um verbo mais simples que é ordenar", para demonstrar que "coordenar, na medida em que é ordenar, é dar ordem, ordenar alguma coisa, é planificar, é possibilitar criar e recriar no esforço do ordenamento, é ordenar algo com alguém".

Neste sentido, ele realça que "ordenar envolve autoridade e liberdade e coordenar sugere que a relação entre autoridade e liberdade se dê em termos harmoniosos e respeitosos". Uma autoridade respeitando as liberdades e a liberdade reconhecendo o papel da autoridade, visto que o coordenador se relaciona com o alfabetizador enquanto autoridade e o alfabetizador com o coordenador enquanto liberdade, do mesmo modo que o Departamento de Educação se relaciona com o coordenador enquanto autoridade e o coordenador enquanto liberdade.

Ao analisar esses dois níveis de relação, autoridade e liberdade, abstração do real, verificamos que a origem da palavra coordenar "releva a preposição com preposição de companhia". Assim, "coordenar implica ordenar algo com alguém e não para alguém, não a despeito de alguém, não contra alguém". Na realidade, toda coordenação implica



Livro2.indd 421 30/05/18 10:19

um trabalho contra um outro tipo de interesse: "a coordenação sugere harmonia entre a autoridade e a liberdade".

A harmonia entre a autoridade do coordenador e a liberdade do alfabetizador (liberdade de falar, dizer, participar, criticar, sugerir, etc. rompe se essas liberdades do alfabetizador são abafadas pela autoridade do coordenador que passa a exercer só a sua liberdade (de criar, falar, contribuir, criticar, sugerir). O mesmo acontece se o alfabetizador negar essas liberdades aos alfabetizandos e se o Departamento da Educação também as negar ao coordenador; e se o Ministério as negarem ao Departamento; e se o Primeiro-Ministro negar essas liberdades aos Ministros, rompe-se a harmonia entre a autoridade e a liberdade, sem a qual não há nem democracia, nem desenvolvimento:

> *Um coordenador que fica em casa e depois inventa um relatório e manda ao Departamento não assume a responsabilidade. O seu trabalho está precisamente nessa convivência com alfabetizadores e com seus alfabetizandos. Daí a necessidade de visitas ao círculo de cultura. Mas essas são visitas de coordenação de ação e não coordenação do alfabetizador. O coordenador que coordena os alfabetizadores tem uma assunção autoritária da coordenação. A tarefa do coordenador não é coordenar os alfabetizadores, é coordenar a própria ação dos alfabetizadores e mais ainda é coordenar a própria Educação de Adultos, ação que envolve os alfabetizadores, os alfabetizandos e a comunidade em que se insere. Então o coordenador deve ser muito mais um artista na tarefa de retirar as esquinas, de limar as arestas do problema, de superar as dificuldades, de antecipar a solução de certos problemas, sem abafar a criatividade do alfabetizador* (CABO VERDE, 1979:19).

Paulo Freire sustenta ainda que "as visitas aos círculos de cultura são visitas de camarada", logo devem ser encaradas como visitas de quem chega também para aprender, visto que não é possível apenas ensinar aos alfabetizandos. Neste sentido, as visitas de orientação pedagógica deveriam ser de alguém que visita um círculo de cultura para ajudar e não apenas para tomar nota das dificuldades do educador. Sustenta que "é preciso é que o coordenador veja muito mais os aspetos positivos do trabalho do camarada alfabetizador do que os negativos", não querendo com isso dizer que esqueça os aspetos negativos, mas que também leve em consideração os aspetos positivos, como forma de encorajar o alfabetizador a superar as insuficiências. Uma outra tarefa importante que decorre de si mesma é a de realização de encontros normais, regulares, sistemáticos entre diferentes alfabetizadores para a avaliação das atividades de todos: "sugeria que em certos momentos, inclusive, equipas de alfabetizandos fossem convidados a fazer parte desses seminários de avaliação", concluindo que "os alfabetizandos são a razão de ser dos círculos de cultura".

Cabo Verde adotou o conceito ampliado de alfabetização como "ação cultural" de Paulo Freire que defende que o analfabetismo é consequência da negação de um direito e que o alfabetizando precisa saber que ele não é analfabeto por culpa dele.

Em Cabo Verde, a proposta político-pedagógica de Paulo Freire teve um impacto notável. A partir de Genebra, o *Instituto de Ação Cultural* (IDAC) influenciou o financiamento do programa de alfabetização e educação de adultos em Cabo Verde através do Conselho Mundial das Igrejas e, seguramente, terá estimulado o Governo Federal Suíço a financiar o programa de alfabetização de 1979/80 a 1999/2000.

Depois da atuação do IDAC nos finais dos anos 1970 até meados dos anos 1980, procurou-se imortalizar o legado freiriano em Cabo Verde. Assim, em 1997, foi celebrado um convênio entre a Direção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos e o *Núcleo de Trabalhos Comunitários* (NTC) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em parceria com o Instituto Paulo Freire (IPF), com realce para o desenvolvimento do *Programa de Educação Interdisciplinar*.

Essa cooperação com o Instituto Paulo Freire, fomentada no período da implementação do curso de Formação de Educadores de Adultos, resultou, em 2006, em quatro dissertação



Livro2.indd 422 30/05/18 10:19

de mestrado no campo de Educação de Adultos e, em 2014, numa tese de doutoramento sobre formação de professores e trabalho docente em Cabo Verde, ambos da PUC-SP (TAVARES, 2014). Tratou-se de uma cooperação autêntica que promoveu a troca de experiências de modo horizontal formando uma rede que supera a visão tradicional de cooperação, baseada em políticas assistencialistas.

Em Cabo Verde, a referência a Paulo Freire é marcante, das escolas de formação de professores às universidades, passando pelos seminários e encontros de capacitação dos agentes educativos. Na obra conjunta com o caboverdiano Donaldo Macedo, Paulo Freire, destaca: "a ideia de alfabetização emancipatória sugere duas dimensões da alfabetização. Por um lado, os alunos devem alfabetizar-se quanto às suas próprias histórias, a experiência e à cultura de seu meio ambiente imediato" (FREIRE & MACEDO, 1990: 29).

Paulo Freire foi o educador que lançou as bases para uma educação libertadora que contribuiu para formar a consciência crítica e estimular a participação responsável do indivíduo nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos. Hoje, o combate ao analfabetismo, rumo à educação para a formação da cidadania planetária, é uma realidade, graças aos ideais do pedagogo Paulo Freire. Os educadores caboverdianos beberam e continuam bebendo na sua fonte, procurando reinventá-lo continuadamente. Os artigos publicados no *Jornal Alfa* revelam a influência do pensamento de Paulo Freire na formação dos educadores de adultos em Cabo Verde.

O pensamento de Freire se inscreve na paisagem da política educacional caboverdiana e, simbolicamente lhe é consagrada (8 de setembro de 2000), a rua em que se situa o edifício da Direção Geral de Educação e Formação de Adultos, uma das principais zonas de concentração de instituições socioeducativas do país.

Evocando Paulo Freire, no ato central das comemorações da *Jornada Internacional da Alfabetização* (2008), o então Chefe do Governo de Cabo Verde, professor José Maria Neves, que na sua juventude foi alfabetizador voluntário, fez uma exposição entusiasta sobre o papel da alfabetização: "efetivamente alfabetizar é libertar! Só quem é alfabetizado, pode dizer convictamente que é uma pessoa livre". Livre, porque, do ponto de vista político está mais bem preparada para descodificar as mensagens dos vários atores políticos e poder fazer escolhas mais conscientes. Como resultado, com uma sociedade mais alfabetizada, estará a se contribuir para uma melhor Democracia. Livre do ponto de vista econômico e financeiro porque a pessoa alfabetizada está em melhores condições de poder conseguir um emprego digno ou ainda produzir o seu próprio emprego/empresa e conseguir maiores rendimentos para si e sua família. "Só tendo mais pessoas formadas e capacitadas poderemos ter mais acesso a emprego e rendimento" (VARELA, 2009: 185).

Pai da nação caboverdiana, Amílcar Cabral é citado na Declaração da Proclamação da Independência de Cabo Verde, 5 de julho de 1975, pela sua "pedagogia política". Portanto, se Cabral foi para Freire a expressão da teoria articulada à prática revolucionária em ato, Freire foi para Cabo Verde pós-independência a possibilidade de uma prática educacional reflexivamente monitorada, portanto teoricamente assistida.

Neste sentido, destaca-se a realização, em Cabo Verde, em 2010, no período de 12 (data de nascimento de Amílcar Cabral) e 19 de setembro (data de nascimento de Paulo Freire), do VII Encontro Internacional do *Fórum Paulo Freire*, cujo tema central foi "Paulo Freire e Amílcar Cabral: por uma releitura da Educação e da Cidadania Planetária".

## Referências


CABO VERDE, 1979. *Relatório do Seminário de Formação de Coordenadores Regionais de Alfabetização*.

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo, 1990. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1978. *Cartas à Guiné Bissau. Registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2º edição.

ROMÃO, José Eustáquio & GADOTTI, Moacir, 2012. *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

TAVARES, M., R., M. 2014. *Formação de Professores e Trabalho Docente em Cabo Verde*. Tese (Doutoramento em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.




Livro2.indd 423 30/05/18 10:19

VARELA, Florenço, 2009: O legado de Paulo Freire e a sua contribuição para a formação político-pedagógico em Cabo Verde. In: Jason Mafra... [et al.], org. 2009. *Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos de Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire/Editora Esfera.

### 13. Carlos Ferrari, *A libertação de uma equação equivocada*

Não conheci Paulo Freire pessoalmente, ao menos que eu saiba. Se em algum momento nos encontramos no passeio público, uma sala de espetáculo ou mesmo em um café ou restaurante anônimo, minha cegueira fez com que eu deixasse passar a oportunidade de saudar meu amigo de reflexões. Isso mesmo, pode parecer atrevimento, arrogância ou até pieguice, mas é desta forma que eu o reconheço, o educador que tem cotidianamente me desafiado a encontrar velhos e novos caminhos para acessar, produzir e compartilhar toda espécie de conhecimentos.

Meus primeiros diálogos com Paulo Freire se deram por meio de frases soltas e ideias sintetizadas. A descoberta de um pensamento freiriano estampado em uma camiseta, a leitura de uma citação até então desconhecida, ou mesmo uma fala do próprio Paulo Freire postada no YouTube, funcionaram para mim como verdadeiras explosões de velhos olhares. Passei a acessar lentes bem mais complexas e eficientes que me permitiram enxergar e ler o mundo, ao mesmo tempo em que fui descobrindo nas palavras um poderoso instrumento para transformá-lo.

Certa vez, elaborando uma apresentação para tratar da inclusão da pessoa com deficiência tomando como ponto de partida minha experiência de vida, decidi recorrer ao amigo e por algumas horas revisitei a pedagogia da autonomia. Fiz a leitura por completo e enquanto o leitor de telas promovia meu reencontro com as ideias do livro, percebi que precisava fazer daquela obra um instrumento de ressignificação radical do conceito de inclusão. Encontrei no texto, reflexões consistentes para apoiar a pessoas com deficiência e seus familiares a romper com o entendimento meritocrático e cruel que por meio do senso comum leva boa parte da sociedade a crer que só tem direito a autonomia os "pseudo" vencedores.

Quando Paulo Freire trata da "ética universal do ser humano" em sua *Pedagogia da autonomia*, enquanto marca da natureza humana, indispensável para a convivência, contribui decisivamente para a desconstrução de uma equação perversa historicamente validada pelo senso comum, qual seja, quanto maior o nível de dependência da pessoa, menor sua capacidade de autonomia.

A deficiência, enquanto condição humana, gera automaticamente maiores ou menores níveis de dependência, contudo para que possamos promover inclusão de verdade tal condição não pode comprometer a autonomia. Alguns saberes propostos na *Pedagogia da Autonomia* são fundamentais para a consolidação de um novo paradigma de inclusão.

Em algum momento, pretendo escrever um livro, dialogando com cada saber proposto na *Pedagogia da Autonomia*, pois diferenciar esse direito das inalcançáveis possibilidades prometidas em uma vida "independente" significa assegurar a solidariedade enquanto um elemento central para se reconhecer pessoas como seres autônomos(as) independentemente de sua condição.

O *bom senso*, conforme descrito por Paulo Freire pode libertar e fazer com que duas pessoas percebam por exemplo que a necessidade de um apoio para se vestir, não pode significar a terceirização do direito de escolher a roupa.

A *criatividade*, outro saber apontado no livro, pode transformar aquela velha bola dentro de uma sacola plástica, em um sofisticado instrumento de inclusão, permitindo boas gargalhadas de crianças que enxergando ou não, poderão correr atrás do brinquedo.

O trabalho desenvolvido como assessor do Instituto Paulo Freire, no período de 2016 a 2018, em parceria com a Secretaria de Assistência Social de Franca possibilitou-me uma aproximação maior com a teoria do conhecimento de Paulo Freire e esta aliança só ampliou o meu compromisso com a inclusão das pessoas com deficiências e os escritos de Paulo Freire.



Livro2.indd 424 30/05/18 10:19

Por fim quero falar da amorosidade. Dialogando com os músicos do J Quest, se "O amor é o calor que aquece a alma". Tenho a convicção que a amorosidade é energia pura, potente e suficiente para esquentar, aquecer e transformar a humanidade.

**14. Célio Vanderlei Moraes, *Amorosidade dialeticamente como forma e conteúdo***

> *O Amor é um ato de coragem, nunca de medo. O amor é compromisso com os homens. Onde quere que estejam estes, os oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A casa de sua humanização. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor* (FREIRE, 2013).

Dentre as diversas aprendizagens que tive com a obra de Paulo Freire, gostaria de destacar a do encontro com a amorosidade enquanto elemento do trabalho educativo. Isto ocorreu ainda durante a minha graduação e cada vez mais se reforçou com minha prática profissional enquanto educador que atua na implementação das Políticas Públicas.

O tema da amorosidade é geralmente encontrado em contextos românticos e na maioria das vezes embebido em discursos piegas. Encontrá-lo no *revolucionário* Paulo Freire inicialmente pareceu paradoxal, dado o sentido bélico atribuído à transformação social na ocasião. Ao entender que acolher o *outro* como um ser de sabedoria legítima, a relação educativa se faz revolucionária e se desfez para mim o dilema. É revolucionário abrir mão da prepotência socialmente atribuída à academia, para usar do conhecimento produzido ao longo de muitos anos de estudos como ferramenta para o encontro com o outro, em sua inteireza, independentemente de sua escolarização. A *alteridade* ultrapassara nível do conceito, para ganhar corporeidade no dialogo autêntico entre saberes, colocados a serviço da construção de um mundo compartilhado.

O caminho para adotar a amorosidade como "forma" da relação pedagógica, desde o início apresentava enormes desafios a serem trilhados com muito esmero no quefazer educativo. Dentre estes posso citar: a) abrir mão da linguagem cifrada, tão preciosa na academia, sem perder consistência no raciocínio; b) apurar o olhar e a escuta para autenticamente aprender com o outro sua forma de olhar o mundo; c) articular os obstáculos do cotidiano com as variáveis macroestruturais de nossa conjuntura, traduzindo-as na forma de compreensão da realidade; d) organizar processos de aprendizagens com a responsabilidade que o conhecimento acumulado, mas com a abertura à contestação, à inovação e à criatividade.

Como se não bastasse, Paulo Freire sempre nos alerta para não fragmentarmos a realidade. O recorte é um exercício didático para que possamos apreender reflexivamente o mundo, mas a unidade deve ser recomposta dialeticamente numa síntese provisória do conhecimento que produzimos. Assim, além de não podermos focar em um dos aspectos apontados isoladamente, é imprescindível relacionar dialeticamente o *encontro amoroso* do processo educativo, com o estudo e a produção de um novo mundo onde a amorosidade seja possível. Desta maneira, a amorosidade não será apenas a forma do encontro educativo, mas também o "conteúdo" do conhecimento a ser produzido dialeticamente.

A amorosidade, na radicalidade proposta por Paulo Freire, não cabe em um mundo centrado na propriedade e no consumo individual, ou se preferirmos, no modo de produção capitalista no qual estamos inseridos. Desta maneira, é crucial que o processo educativo seja também a construção das alternativas de enfrentamento da sociedade de classes. Isto não se dá apenas fazendo críticas gerais e abstratas, mas mergulhando nos detalhes do projeto de uma sociedade amorosa. É preciso ressignificar tanto a relação entre os saberes, quanto entre os gêneros, entre as etnias e raças, as nacionalidades, as condições socioeconômicas, o meio ambiente, enfim é necessário construir o mundo sob o paradigma da vida como elemento central. É neste ponto que a noção de amorosidade encontra a educação pelos Direitos Humanos como estratégia. Não a letra fria da Declaração Universal,



Livro2.indd 425 30/05/18 10:19

mas construção da unidade popular em torno de um projeto de sociedade de Direitos. A experiência democrática de pensar um mundo para todos. Considerar os interesses de cada um e de cada coletivo, mas assumir o compromisso da convivência radical, amorosa na diversidade.

É fundamental produzir espaços e atividades que sejam, ao mesmo tempo, formativos e democráticos, sem perder de vista que isto não tem nada de "neutro", mas ao contrário, significa também a defesa de determinado projeto de sociedade. Aqui gostaria de acrescentar um outro elemento vinculado à amorosidade freiriana, que é a *generosidade humana*. Não o mero desprendimento dos bens materiais, mas a dedicação genuína à coletividade humana, sem intuito religioso ou qualquer proselitismo. Apenas a certeza de que um mundo pautado pelo respeito recíproco seria melhor para todos e o conhecimento possa servir de instrumento de convivência e jamais de opressão.

Este é o Paulo Freire vivo que encontramos em cada atividade formativa com as/os cidadãs/os trabalhadoras/os e gestoras/os das políticas públicas. Este é o compromisso que abraçamos após ler a *Pedagogia do Oprimido*, os saberes na *Pedagogia da Autonomia* ou qualquer outra de suas tantas obras. Este é o sabor de compartilhar os trabalhos com tantas/os outras/os Freirianos nos mais diferentes espaços político-pedagógicos.

Paulo Freire: Presente!

**Referências**


AMORIM, Filipi Vieira, 2017; CALLONI, Humberto. Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire. In: Revista *Filosofia e Educação*, nº 2, vol. 22. UCS, Caxias do SUL.

FREIRE, Paulo, 1987. *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 2011. *Educação como prática de liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 2013. *Pedagogia do oprimido (O Manuscrito)*. São Paulo: Instituto Paulo Freire; UNINOVE; Ministério da Educação.

NASCIMENTO, Lizandra Andrade; AZEVEDO, Gilmar; GHIGGI, Gomercindo, s/d. *O Conceito de Amorosidade em Freire e a Recuperação do Sentido de Educar*. (mimeo) s/d.


### 15. Roberto Elisalde, *Recriando a educação popular na Argentina: a estratégia dos Bacharelados Populares e suas influências freirianas*

No ano passado fomos visitados na Argentina pelo nosso respeitado e bem-amado educador popular Carlos Rodrigues Brandão (1), que, além de nos deliciar com suas produções e histórias sobre conversas com Paulo Freire e Moacir Gadotti no início da Educação Popular (EP), nos ensinaram e sugeriu a necessidade de refletir criticamente sobre o status atual da EP na América Latina. Foi precisamente essa perspectiva que nos levou a dar uma nova olhada no Bacharelado Popular (BP) da Argentina, há mais de 15 anos desde a sua criação. Retomamos ideias, ações e influências que tiveram e têm sua origem em uma geração que hoje continua a fornecer produções e práticas que nos ajudam a repensar definições de origem e apresentar problemáticas e interrogações atuais e questões sobre aquele particular processo educacional.

Os Bacharelados Populares (2) foram e são uma experiência educacional conduzida por organizações sociais (fábricas recuperadas, organizações territoriais e sindicatos) que surgiram como parte da múltipla resistência gerada pelo movimento popular contra os efeitos regressivos das políticas neoliberais no campo educacional desde o final da década de 1990, como a expulsão de jovens e adultos (classes populares) do ensino médio e pela marcada burocracia da educação tradicional.

Os BPs surgiram como experiências pedagógicas e políticas que colocaram, desde suas origens, novas formas de auto-organização no campo educativo, com base em outro formato de escola, críticas dos esquemas administrativos e verticais do capitalismo, partindo da promoção de assembleias de professores e alunos como a principal esfera de tomada de decisão (democracia de base), a rotatividade de seus coordenadores (sem diretores), a administração transparente de recursos e salários com caráter coletivo



Livro2.indd 426 30/05/18 10:19

(fundos por bacharelado e por organização) - no caso dos BPs mais antigos que puderam alcançar a conquista salarial - e a articulação com movimentos sociais ou simplesmente fazer parte deles.

O BPs contemplaram em seus objetivos a criação de áreas de formação para todos os estudantes que foram expulsos do sistema educacional ou que rejeitaram a sua natureza institucionalista, especialmente no campo da educação de jovens e adultos (EJA). Portanto, entre suas metas fundamentais, os primeiros BPs estabeleceram o objetivo de obter formação qualificada para suas equipes docentes - a maioria delas vêm de universidades públicas - e priorizar a organização popular (militância) sobre a luta reivindicativa mais imediata. Foi sempre enfatizado que o estado deveria ser o garantidor do sistema educacional, bem como que se entendia, principalmente, que os professores tinham o direito de receber recursos/salários de fundos públicos, como trabalhadores da educação (3).

Nesse sentido, também lembramos que o trabalho de Paulo Freire, as experiências educativas do *Movimento Sem Terra* (MST) e a multiplicidade de textos e pesquisas compilados pelo Instituto Paulo Freire, foram os principais alicerces formativos de nossas primeiras equipes de educação popular no final dos anos 1990. Assim, naquela época, junto com as necessidades urgentes de nossas comunidades (aumento da expulsão de jovens e adultos das classes populares das escolas médias) (4) e a firme decisão política dos movimentos sociais, decidimos realizar a estratégia de criação dos Bacharelados Populares de Jovens e Adultos, com base na tradição das escolas públicas e populares de cunho freiriano. "Tomar a educação em nossas próprias mãos" foi a expressão mais usada pelos membros dos movimentos sociais naqueles tempos.

Foi precisamente nesses encontros e oficinas com os professores que lembramos essas produções e as ações inspiradoras. Neste conglomerado de textos sobre educação popular dos anos 70, 80 e rediscussões dos anos noventa, havia alguns deles que especialmente continham temáticas que destacavam aspectos e valores das escolas que queríamos organizar junto com nossas organizações sociais. Encontramos em suas formulações teóricas e históricas problematizações (daquela geração pioneira) e acima de tudo, desafios, referentes à natureza e aos objetivos que uma "escola pública e popular" (5) deveria ter.

Hoje, mais de uma década após sua criação, os BPs continuam sendo, como um dos representantes de nossos sindicatos educacionais afirmam: "um sopro de ar fresco para o sistema educacional... uma forte experiência democratizadora" (6), incluindo, para além das particularidades dos indivíduos que são os seus protagonistas, a orientação das organizações que os criam e até o lugar que cada movimento ou sindicato lhes quer atribuir.

Os BPs não surgiram como uma experiência de laboratório nos movimentos sociais ou por vontades individuais isoladas. Foram a expressão da "necessidade de uma parte do nosso povo" (7) devastada pela pregação e pelos efeitos devastadores do neoliberalismo tecnocrático e pela "decisão política" de coletivos/movimentos sociais emergentes que, com particular virulência e rebeldia, desde o fim da década de 1990, procurou promover alternativas populares e libertadoras.

É evidente que a própria crise global do capitalismo e suas manifestações na educação e na escola nos convidam a refletir criticamente sobre essas experiências que aspiram a se tornarem propostas diferenciadas dos modos e formas tradicionais de educação. Talvez uma das principais virtudes deste processo coletivo tenha sido, como disse Paulo Freire, tentar "(re)criar o impossível", mobilizando centenas de milhares de jovens professores e estudantes atrás de uma ideia e uma convicção emancipatória que levou/leva a acreditar que é possível e necessário construir outra escola democrática, solidária, pública e popular, em que o compromisso político e social também seja parte constitutiva da sua formação.

Por essa razão, e com uma visão clara que começa a partir do que foi feito até o momento, acreditamos que é necessário aprofundar em nossas comunidades, organizações sociais, escolas, universidades, sindicatos e territórios o debate sobre a função social e a natureza do conjunto de nossas escolas públicas e suas perspectivas de futuro.

Finalmente, neste quadro de experiências produtivas e enriquecedoras, gostaria de mencionar ainda o contributo que implicou para nossos grupos de trabalho e, em particular,



Livro2.indd 427 30/05/18 10:19

quem subscreve este texto, o acervo bibliográfico e documental do Instituto Paulo Freire (IPF). Seu referencial acadêmico e seu claro compromisso social significaram um componente fundamental para levar a cabo uma pesquisa sobre a experiência da gestão de Paulo Freire frente a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991), fornecendo-me fontes de primeira mão, artigos sobre a temática de estudo e um fecundo intercâmbio com os colegas/parceiros responsáveis pelo IPF (8).

**Notas**

(1). Conferencia realizada por Carlos Rodrigues Brandão no VI Seminario Internacional de la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de Latinoamérica (RIOSAL-CLACSO), 14 de Setempro de 2017, na cidade de Rosario, Argentina.
(2). Este processo começou com a formação de grupos de educação popular no final da década de 1990 e continuou com a criação das primeiras escolas populares no ano 2000. Hoje, existem mais de 100 Bacharelados Populares na Argentina, nucleados em quase todos os movimentos sociais existentes no nosso país. Assim, encontramos o BP Tupac Atari no norte (província de Jujuy), o BP Violeta Parra na região de Cuyo, o novo BP do "fim do mundo" na Terra do Fogo e as dezenas de Bacharelados Populares da Província de Buenos Aires e a Capital Federal.
(3). Os BPs eram a contrapartida das iniciativas estatais de negligência e precarização da EJA, tanto nas versões escolares quanto em seus planos focados na matriz dos anos 90, como são chamados os Planos e Programas FINES da Argentina. A precarização do trabalho e da formação docente caracterizam essas iniciativas onerosas (planos focalizados) criadas a partir de cima e sem a mínima participação da comunidade educacional, especialmente a dos trabalhadores afetados por esses despropósitos. Veja-se GEMSEP, A educação de jovens e adultos: contribuições para uma análise crítica do Programa FINES 2 na Revista Encuentro de saberes, Ano II, nº 4, 2014.
(4). De acordo com os dados do censo de 2001 e as publicações feitas por María Teresa Sirvent, a porcentagem da população economicamente ativa que não terminou o ensino médio naqueles anos atingiu mais de 70% na Província de Buenos Aires e mais de 50% no capital de Buenos Aires. Veja-se: Sirvent, M.T, "La EDJA frente a los desafíos de los movimientos sociales emergentes", em R. R. Elisalde e M. Ampudia (comp.), Movimientos sociales y Educación. Ed. Buenos Libros, Buenos Aires, 2008.
(5). Entre as inúmeras produções debatidas naquela época, destacamos o trabalho "Educação Pública e Popular" de Moacir Gadotti em Educación popular: crisis y perspectiva de Moacir Gadotti e Carlos A Torres (Comp), Ed. Miño e Dávila Ed. 1993. O conceito de "escola pública e popular" no âmbito do Estado é absolutamente relevante para o formato pedagógico organizativo, teórico e político que os Bacharelados começavam a levam adiantre. Além de uma boa parte dos textos críticos ao neoliberalismo educacional: Ramón Flecha, H. Giroux, Peter McLaren, Teresa Sirvent, entre muitos outros.
(6). A citação pertence a uma delegada da União de Trabalhadores da Educação (UTE). 2009.
(7). Eduardo Murua, coordenador do Movimento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) da Argentina. Trabalhador da fábrica metalúrgica IMPA. Julho de 2005.
(8). Refiro-me à pesquisa realizada pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). O resultado da mesma foi a publicação do livro: Elisalde, Roberto, Educación Popular, Estado y movimientos sociales. Una experiencia de gestión de la Secretaría de Educación de San Pablo (19891991). Editorial Biblos, 2015. A experiência de gestão encabeçada por Paulo Freire significou, para nós, uma contribuição muito relevante, primeiro por causa da natureza das produções documentais (reformas) realizadas pela equipe municipal de educação e, depois, pela da decisão de construir uma educação público e popular no interior do estado, com inquietudes e caminhos sinuosos e interpelantes. Nesse sentido, a reconstrução deste processo teve elementos fortemente instrutivos para a luta do Bacharelado Popular na Argentina.

### 16. Ismar de Oliveira Soares, *Paulo Freire mobiliza crianças e jovens pela educomunicação*

O que tenho a oferecer às comemorações dos 50 anos do livro *Pedagogia do Oprimido* e aos 27 anos do Instituto Paulo Freire é uma história de encantamentos. Milhares de crianças e jovens, no Brasil e na América Latina, descobriram, ao longo dessas duas primeiras décadas do século XXI, qual é o sujeito que inspira os projetos que vêm garantindo e facilitando suas aprendizagens e experiências de práticas comunicativas: nada menos que o *Patrono da Educação Brasileira*, Paulo Freire.

A maioria dessas crianças e jovens situa-se entre os setores da população submetidos a um silêncio estrutural, inerente à educação tradicional, própria de uma sociedade de exclusões.

Na verdade, nos últimos 20 anos, são incontáveis as histórias de luta de crianças e jovens pelo direito à expressão, em cada canto do território brasileiro, seja nas florestas



Livro2.indd 428 30/05/18 10:19

da Amazônia, a exemplo das comunidades do Rio Negro, na defesa do território, ou do Rio Tapajós, na promoção do meio ambiente e do bem estar dos ribeirinhos; seja na Bahia e Ceará, em projetos como Cinemação, colaborando com as novas gerações na documentação audiovisual do cotidiano no sertão brasileiro; seja na comunidade dos Xavantes, em Sangradouro, Mato Grosso, com o rompimento de uma tradição milenar que não reconhecia às meninas o direito de se expressarem, num universo absolutamente machista; seja, ainda, na maior cidade do país, onde um grupo de adolescentes constituído por alunos de uma escola pública e de uma escola privada (Projeto *Educom.geraçãocidadã*) decide dedicar todo um ano de atividades ao tema da comunicação e direitos humanos, contribuindo, ao final - com a colaboração expressa do Instituo Paulo Freie - para a produção do texto constitutivo do *Plano de Educação em Direitos Humanos*, encaminhado à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, no final de 2017.

**1. Estamos falando da Educomunicação!** - O conceito já designou, na década de 1980, o que os europeus identificavam como análise da mídia (compreendendo dispositivos da *Media Education*, na Europa, Austrália e Canadá, ou da *Media Literacy*, nos Estados Unidos e Caribe). Sua preocupação, hoje, vai, contudo, além, voltando-se para ações coordenadas que transformam a própria comunicação - se dialógica e participativa - num privilegiado eixo transversal a todo processo educativo, na perspectiva defendida por Paulo Freire.

É pela Educomunicação que 700 projetos em escolas do ensino infantil, fundamental e médio da Prefeitura de São Paulo garantem, hoje, que milhares de crianças e adolescentes de todos os cantos da cidade pratiquem o diálogo freiriano como método de trabalho e de protagonismo infantojuvenil, fazendo uso dos recursos da informação para discutir temas como a própria reforma do sistema educativo municipal, como ocorreu em 2016 e 2017.

A prática educomunicativa na cidade de São Paulo converteu-se em política pública após uma complexa experiência de formação oferecida pelo *Núcleo de Comunicação e Educação* da Universidade de São Paulo (NCE/USP), a 11 mil professores, alunos e membros das comunidades educativas de 455 escolas do ensino fundamental (do 4º ao 8º ano), entre 2001 e 2004. O objetivo do programa era a redução da violência nas escolas. Para tanto, foi implementado fora do horário curricular, aos sábados, ao longo de sete semestres. Livres das amarras curriculares próprias das práticas de ensino, os encontros de formação seguiram o ritmo da educação popular não formal, a exemplo das práticas do Movimento Social latino-americano pelo direito de expressão, nas décadas de 1960 a 1980.

O acordo entre a Prefeitura e a USP facilitava uma didática *sui generis*: em vez da universidade ensinar o professor para que este transferisse os conhecimentos aos alunos, optou-se por um processo de encontros que integravam num mesmo espaço e tempo (os Pólos do Educom) professores (12 por escola), alunos (10 por escola) e membros das comunidades (em média, 3 por escola). A estratégia de formação por Pólos, distribuídos geograficamente de forma a impactar toda a cidade, garantiu uma mobilização dos agentes vivos do processo educativo de cada unidade escolar em torno do emprego dos recursos da comunicação para identificar e solucionar conflitos. O uso inicial da linguagem radiofônica, a criatividade no tratamento dos problemas levantados a cada semana e a expectativa de se ter garantido o espaço de expressão para todos, de forma democrática e participativa, garantiram o sucesso da experiência, qual seja, a efetiva redução da violência, levando a Câmara Municipal, pela primeira vez na história do município, a transformar um projeto educativo de uma Administração em política pública para os anos futuros, através da Lei Educom, aprovada em dezembro de 2004, vigente até o presente momento.

É importante sublinhar que em diferentes momentos do desenvolvimento do projeto nos Pólos e nas escolas, o NCE/USP contou com a colaboração do Instituo Paulo Freire.

Já no final do processo formativo, no segundo semestre de 2014, a Secretaria de Educação decidiu transferir o projeto Educom da área dos "programas especiais" (fora do currículo) para a área propriamente curricular. Justificativa: a Educomunicação levada pelo NCE/USP ao município trabalhava com o conceito de gestão de processos comunicativos e isso era de interesse para o projeto educativo da municipalidade.



Livro2.indd 429 30/05/18 10:19

Entre o ano 2001 e 2018, cinco diferentes Administrações públicas distintas em suas ideologias e programas de governo, tomaram conta dos destinos da educação na cidade. O que era de se supor (a destruição da memória do projeto, a cada início de um novo mandato político) não só não ocorreu, como o espaço dedicado à Educomunicação foi paulatinamente ampliado, chegando à educação infantil, a partir de 2008, atendendo crianças de 6 a 8 anos, e à área da conclusão do ensino fundamental de 9 anos, a partir de 2010, envolvendo adolescentes na concepção, produção e veiculação de seus projetos escolares em temas de interesse para a comunidade educativa e seu entorno. A coordenação do projeto ganhou estrutura própria (Núcleo de Educomunicação), propiciando a continuidade do apoio à formação continuada dos professores, para novas jornadas educomunicativas, na expectativa de sejam ampliados os grupos de jovens nelas envolvidas.

**2. Educom.geraçãocidadã** - O projeto *Educom.geraçãocidadã.2016-2018*, ao qual nos referimos, envolvendo uma escola do Município (CEU-EMEF Casa Blanca e Colégio Dante Alighieri) numa proposta educomunicativa interinstitucional é um exemplo da vitalidade de uma ação emancipatória inspirada em Paulo Freire. A experiência ganhou notoriedade ao ser apresentada em painel durante o *Global MIL Week*, da UNESCO, ocorrido em novembro de 2016, no campus da USP. Na sequência (07/11/2016), quatro adolescentes, duas de cada escola, viajaram a Brasília, para tomar parte num seminário sobre Comunicação e Educação, promovido pelo Conselho de Comunicação Social do Congresso Nacional, ao lado de representantes da academia (UFRJ e USP), do MEC e da própria UNESCO (na pessoa de Alton Grizzle, coordenador da área de *Media and Information Literacy*). As palavras e as imagens destas adolescentes foram transcritas e difundidas para todo o país, colaborando para a legitimação do conceito da Educomunicação nas políticas públicas.

**3. Expansão em escala mantém o vínculo da Educomunicação com o pensamento de Freire** - O ingresso da Educomunicação nas políticas públicas brasileiras, que teve seu início com o Educom.rádio, em 2001, alcançou maior escala de atendimento à população em decorrência de decisões de duas importantes instâncias de governo: o Ministério do Meio Ambiente e o Ministério da Educação.

Foi a partir de 2005 que o Ministério do Meio Ambiente decidiu adotar o conceito da Educomunicação Socioambiental, favorecendo especialmente as 350 reservas ambientais protegidas por lei, através da formação educomunicativa de grupos residentes nos locais, com o objetivo de garantir – através da educação popular - a mobilização da população para proteger estas áreas, usando os recursos da comunicação.

Em 2007, foi a vez do Ministério da Educação introduzir o conceito no Programa *Mais Educação*. A iniciativa representou apoio a atividades socioeducativas ofertadas no contraturno escolar, objetivando mobilizar o país em torno à ideia de uma educação integral. Essas atividades foram agrupadas em macrocampos ou áreas de interesse a serem escolhidas pelas escolas matriculadas. Um dos macrocampos voltava-se à comunicação, uso de mídias e cultura digital, tendo como referencial um manual de apoio baseado no pensamento educomunicativo, produzido por um conjunto de ONGs que haviam adotado a Educomunicação como paradigma (Rede CEP – Comunicação, Educação e Participação). Já em 2012, o conceito havia alcançado 6.500 escolas, em mais de 1.800 cidades do Brasil, atingindo 1,5 milhão de alunos.

Outro exemplo de expansão do conceito – agora, em escala mundial - é representado pela decisão em favor do conceito e sua prática, por parte de uma rede privada de ensino. Trata-se do ramo feminino da Congregação Salesiana que, a partir de um encontro em Caracas, Venezuela, no ano 2000, iniciou uma análise dos resultados da pesquisa do NCE/USP, numa aproximação aos fundamentos da prática educativa salesiana, inspirada em Dom Bosco. O resultado – a Educomunicação Salesiana - foi levado às instâncias decisórias da ordem, sendo implementado paulatinamente nos estabelecimentos de ensino das Filhas de Maria Auxiliadora, distribuídos em 70 países dos cinco continentes.

Na literatura que circunda os três exemplos citados, a referência a Paulo Freire como inspirador de elementos substanciais do novo paradigma é sobejamente documentada.



Livro2.indd 430 30/05/18 10:19

**4. Pesquisas garantem influência de Freire** - A expansão da práxis educomunicativa pode ser constatada, igualmente, numa breve visita ao banco de teses da CAPES que, em dezembro de 2017, registrou a produção de 293 pesquisas (mestrado e doutorado) sobre o tema, defendidas, em 80 centros de pós-graduação do Brasil, desde 1999, ano em que o NCE-USP anunciou a sistematização do conceito. Cresce, igualmente, a produção acadêmica sobre o assunto na América Latina e Europa (em especial, na Espanha, Itália e Inglaterra).

Em sua maioria, tais dissertações e teses voltam-se para a identificação e análise de programas e projetos identificados como inerentes ao campo da Educomunicação. Em cada um desses trabalhos, registra-se uma unanimidade: o pensamento de Paulo Freire é referencial teórico privilegiado.

**5. Breve conclusão** - Informamos, no início deste breve depoimento, que o propósito do presente texto era o de apresentar histórias de encantamento de milhares de crianças e jovens do Brasil e da América Latina que, ao descobrirem a Educomunicação, haviam introduzido o pensamento de Paulo Freire aos seus cotidianos. Os professores que os acompanham são parceiros nessa descoberta.

Entendem estes que o livro *Pedagogia do Oprimido* está na raiz dessa nova prática, garantindo norte teórico, declarada paixão e incontida esperança. Os educadores sabem que é do lugar do oprimido que a Educomunicação fala, mobilizando os amantes da justiça, desde a mais tenra idade, alimentando-os com constantes e crescentes conquistas de voz e protagonismo.

O que se espera, pois, para além do encantamento, é que as pequenas ações solidárias, democráticas e participativas, possibilitadas pelos projetos de Educomunicação, despertem a consciência coletiva das antigas e novas gerações que habitam os ecossistemas comunicativos escolares para a possibilidade real de superação de toda e qualquer forma de opressão, libertando os corações e mentes para a plena dialogicidade comunicativa, na esteira de Paulo Freire.

## Referências


ALVES. Antônia, 2012. *A educomunicação e a cultura escolar salesiana: a trajetória da construção de um referencial educomunicativo para as redes salesianas de educação em nível mundial, continental e brasileiro*. Dissertação de mestrado, PPGCOM- ECA/USP, São Paulo, 2012. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-12062013-120610/pt-br.php>. Ou em papel: http://www.abpeducom.org.br/conselheira-da-abpeducom-lanca-livro-educomunicacao-um-dialogo-criativo-com-a-pedagogia-de-dom-bosco/.

MÁRQUES, Fernanda Telles & TALARICO, Blueth Sabrina Lobo Uchôa, 2016, Da comunicação popular à educomunicação: reflexões no campo da 'educação como cultura'. In: *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau – vol. 11, n. 2, p.422-443 ago./nov. 2016. Disponível em: http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4897

PRÓSPERO. Daniele, 2013. *Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação*. Dissertação de mestrado, PPGCOM- ECA/USP, São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-30012014-105832/pt-br.php

SOARES, Ana Carolina Altieri, 2012. *Educomunicação e cidadania na América Latina. A interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente: estudo de caso de políticas públicas na Argentina e no Brasil*. Dissertação de mestrado, PROLAM- ECA/USP, São Paulo, 2012. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-22102012-124009/pt-br.php>

SOARES, Ismar de Oliveira, 2002. Gestão Comunicativa e Educação: caminhos e a Educomunicação. In: *Comunicação & Educação*, n. 23, ano VII, p. 16-25, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012/39734

SOARES, I. O. 2007. A ECA/USP e a Educomunicação: a consolidação de um conceito, em dezoito anos de trabalho. In: *Comunicação & Educação*. Número 2. Ano XII, p. 7-12, maio/ago 2007. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37634.

SOARES, I. O. 2011. *Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas.

SOARES, I. O. 2013. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, J. C. MELLO, J. M. orgs. In: *Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil* (2012/2013). Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_panorama_da_comunicacao_v4.pdf >




Livro2.indd 431 30/05/18 10:19

Livro2.indd 432 30/05/18 10:19

# 29. PRÁXIS FREIRIANA NA DINÂMICA DE UMA ORGANIZAÇÃO CONECTIVA

Temos hoje 27 anos de existência. Não faz muito tempo estávamos celebrando 20 anos e reunimos os fundadores e nos perguntamos o que Paulo Freire faria hoje. O desafio, daqui para a frente, continua o mesmo: continuar e reinventar Paulo Freire no século XXI. Foi esse o tema do *Círculo de Cultura* das celebrações do 20 anos do IPF, no Instituto Pio XI, em São Paulo, no qual contamos com a participação de Ana Maria Saul, Celso de Rui Beisiegel (*in memoriam*), Antônio Joaquim Severino e Osmar Fávero, entre outros. Eles nos ofereceram pistas preciosas para o nosso trabalho, com seus esclarecimentos, com suas sugestões, com suas análises.

Mantendo-se fiel a seus compromissos, à sua missão, mantendo sua coerência entre teoria e prática, o IPF continua aprendendo e se desenvolvendo, continua estudando Freire e difundindo sua *Pedagogia do oprimido*. Foi com esse propósito que ele nasceu. Hoje ele vem investindo mais nas tecnologias sociais, muito apropriadas para o cumprimento da sua missão, valorizando cada vez mais o trabalho em redes colaborativas, na educação a distância, utilizando-se dos meios tecnológicos atuais e difundindo a sua produção por meio de processos compartilhados (*creative commons*).

Depois de quase três décadas de existência construímos já uma *Metodologia IPF*, um modo de ser, de pensar e de fazer, que é a nossa marca, sobretudo no campo da formação, mas que caracteriza todos os nossos projetos e nossa vida institucional.

Incorporando matrizes clássicas de luta, aprendemos com as vitórias e as derrotas dos movimentos clássicos, dos partidos e dos sindicatos, nos últimos dois séculos. Não somos maniqueístas: aprendemos e praticamos a filosofia política do diálogo de Paulo Freire. Temos clareza dos nossos objetivos, contidos no legado de Paulo Freire e na missão que ele nos deixou ao fundar o IPF. No IPF somos muito ambiciosos e exigentes: *queremos mudar o mundo*. Por isso, desde já, nos propomos a *educar para um outro mundo possível*.

Fazemos parte dos grupos que sonham, que denunciam e anunciam, que recriam, que sabem do gosto da luta permanente, que sabem que o futuro é tempo de possibilidades e sabem que outro futuro é possível. Procuramos honrar o legado que nos deixaram aqueles que vieram antes de nós - Nísia Floresta, Nise da Silveira, Olga Benário, Angela Davis, Rosa Parker, Clodomir Santos de Moraes , Milton Santos, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Maurício Tragtenberg, Álvaro Vieira Pinto, Rubem Alves, Antonio Cândido, Celso de Rui Beisiegel e tantos outros e outras - e que nos ensinaram que a luta não cessa. Nós não abandonaremos a luta e nem abdicaremos de nossas utopias.

O mundo contemporâneo caminha cada vez mais para o pragmatismo, distanciando-se da visão emancipatória que defendemos. Fiéis à nossa missão, buscamos enfrentar esse cenário, reafirmando nosso sonho. Espalhados pelo mundo, muitos freirianos se unem contra os que pregam o fim da história, do sonho e da utopia. Nossa força está na causa na qual acreditamos. O projeto freiriano da via do diálogo, constantemente reinventado, ainda tem vigência. Quando dúvidas nos assaltam, buscamos respostas no lugar onde os oprimidos estão. Eles dão sentido ao que fazemos. Somos pessoas apaixonadas por uma causa. Amamos o que fazemos e procuramos fazer isso com zelo, simplicidade, sensibilidade, amorosidade.

Olhando para trás podemos concluir que o IPF percorreu uma longa e bela jornada de luta e de muita esperança. Entretanto, passados 27 anos de existência e olhando para a frente, somos obrigados a constatar que hoje nos confrontamos com a necessidade de retomar a caminhada, agora mais experientes, mas ainda sabendo que estamos no meio do caminho.



Livro2.indd 433 30/05/18 10:19

Neste último capítulo agrupamos testemunhos mais centrados na práxis institucional do IPF, mas que vai além, na medida em que ela não está separada desse modo de ser freiriano como um todo.

**1. Luiza Helena da Silva Christov, *Meu encontro com o IPF: memórias de aprender***

Minha aproximação com o Instituto Paulo Freire começa com um gesto de acolhimento do professor Moacir Gadotti, durante meu mestrado, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Em um momento de solidão acadêmica, com dificuldade de encontrar orientador para meu projeto de dissertação (cujo tema central foi uma autocritica às minhas experiências de coordenação em projetos de educação de adultos) e prestes a trancar minha matrícula, entrei em uma sala da universidade para ficar só e pensar com calma sobre o que fazer. Nessa sala, estava o professor Gadotti. A intuição ordenou que eu falasse com ele. Seu interesse por meu projeto foi imediato. Ele não pode me acompanhar até a conclusão da dissertação – que defendi em 1992 – porque foi convidado por Paulo Freire para colaborar com sua gestão junto à Secretaria Municipal de educação de São Paulo, governo de Luiza Erundina. Mas deixou-me nas boas mãos do Professor Celso Ferretti.

E a partir daí, fui convidada pelo professor Gadotti para diferentes colaborações com os projetos do Instituto Paulo Freire.

Escrevo essa breve memória, portanto, imersa em gratidão. Pelo acolhimento primeiro, pois com ele segui em minha carreira acadêmica, lugar de trabalho que dá sentido à minha vida. Pelos convites para colaborar em projetos com os quais aperfeiçoei minha trajetória formativa e profissional. Pela oportunidade de me aproximar da alma e da obra de Paulo Freire. Sua inspiração é companhia sempre.

**1. Memórias do aprender** - Os projetos por mim compartilhados com o Instituto Paulo Freire foram oportunidades de aprendizados, não apenas a respeito dos saberes relativos a cada um deles, mas sobretudo a respeito de buscas e invenções na perspectiva de relações democráticas em escolas e nas cidades. O conceito de "cidade educadora" e de uma "pedagógica cidadã" foram centrais para o desenvolvimento dos projetos que destaco brevemente nesse texto, por meio de memória afetiva, intelectual e política. Foram seis projetos nos quais assumi a função de coordenar pesquisa avaliativa ou processos de formação de educadores. Comento cada um dos seis, identificados por um subtítulo em negrito.

**2. Relações democráticas em educação municipal** - Nossa parceria no projeto de avaliação do sistema municipal de educação de Várzea Grande, no Mato Grosso, de fevereiro a dezembro de 2004, foi enriquecida pela presença da educadora Maria de Lourdes Melo Prais, a Dedê. Os gestores do Instituto Paulo Freire me convidaram para colaborar com Dedê em projeto que ela articulou para formação dos educadores da referida rede municipal. Coordenei duas ações específicas: avaliação do sistema de ensino e formação dos coordenadores pedagógicos e diretores de escola.

A Secretária municipal à época, professora Zilda Pereira Leite, assumiu o compromisso de construção da política educacional, na perspectiva da Escola Cidadã, em busca de um novo caminho para a Educação no município de Várzea Grande. Construíram de forma participativa o Plano Municipal de educação e o Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares Municipais.

Em Várzea Grande, encontramos uma escola comprometida com as raízes culturais e com novas formas de ensinar e aprender, com a tecnologia e a simplicidade, com o trabalho e a festa que congregava educadores, famílias e alunos.

Meu maior aprendizado com essa experiência, foi constatar a possibilidade efetiva de se envolver todos os educadores do município em processo de criação de um projeto de escola que interessa a todos.

**3. Alfabetização no estado da Paraíba** - Outra parceira que merece destaque, refere-se à avaliação do projeto *Escola do Rádio*. Com apoio do Instituto Paulo Freire e da Fundação



Livro2.indd 434 30/05/18 10:19

Getúlio Vargas, em 2002, foi criado o projeto *Escola do Rádio* para alfabetização de jovens e adultos, em todo o estado da Paraíba, com abrangência de 80 mil educandos, que aprenderam a ler e escrever por meio de aulas pelo rádio, presenciais e pela TV.

O projeto *Escola do Rádio* foi uma alternativa inovadora e eficaz para a construção de processos de alfabetização. Contava com um educador denominado *Amigo de Fé*, cujo papel era acompanhar os alfabetizandos, individualmente, em uma relação de confiança e amizade para correções de rota e construção supervisionada da leitura e da escrita.

Com essa experiência, pude não apenas, retomar questionamentos que cercam as políticas de superação do analfabetismo, mas entrar em contato com a realidade do estado da Paraíba que adentrou o século XXI com mais de 80 mil pessoas sem escolaridade regular.

**4. Orçamento Participativo Criança** - O projeto do *Orçamento Participativo Criança* insere-se em um conjunto amplo de importantes iniciativas desencadeadas na gestão 2001-2004 de Marta Suplicy, na cidade de São Paulo com o intuito de fortalecer os mecanismos de participação popular nos processos decisórios de implementação e acompanhamento das políticas públicas sob responsabilidade do poder público municipal. A proposta de incluir crianças e adolescentes da rede municipal de educação nas discussões do orçamento da cidade representou ousadia educacional nunca mais vivenciada em São Paulo.

A expansão do projeto *Orçamento Participativo Criança* para todas as 477 escolas da rede municipal ocorreu em processo complexo organizado fundamentalmente pela assessoria do Instituto Paulo Freire com apoio logístico da Secretaria Municipal de Educação. A complexidade verificou-se sobretudo pela dimensão da rede municipal e de alunos e educadores convidados a participarem do projeto.

Coordenei a avaliação do processo de implantação do *Orçamento Participativo Criança*. O aprendizado mais expressivo que associo a essa oportunidade é o de que as crianças e jovens revelam, de fato, considerável clareza a respeito tanto de suas próprias necessidades específicas enquanto crianças e jovens como também daquelas relacionadas à realidade social e escolar na qual se inserem.

**5. O Serviço Social da Indústria - SESI e a educação do trabalhador** - O Programa *SESI-Educação do Trabalhador*, lançado em 1998, foi concebido para atender jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de escolarização em idade regular - 7 a 14 anos para o Ensino Fundamental e 15 a 17 para o Ensino Médio. Este atendimento contempla a gestão de um programa especialmente proposto para favorecer o acesso à sala de aula por parte desta população de jovens e adultos trabalhadores.

O Instituto Paulo Freire foi convidado para realizar a avaliação desse programa. Coordenei a pesquisa avaliativa no período de setembro de 2002 a fevereiro de 2003. A presença em seis regionais do SESI que desenvolviam o Programa *SESI Educação do Trabalhador*, no período citado, permitiu constatar o compromisso do SESI com escolarização de seus trabalhadores e permitiu ainda analisar problemas, dificuldades e conflitos a serem superados para aperfeiçoamento do programa. Nosso relatório avaliativo comprometeu-se com indicações para tais superações e sugestões de aprimoramento.

Aprendemos que objetivos adequados e perfilados com princípios éticos e de valorização da escolarização dos trabalhadores não são suficientes para a efetiva implantação e garantia dessa escolarização, uma vez que inúmeros fatores de natureza social, cultural e política mostram-se como entraves e exigem enfrentamentos permeados por reflexões e amorosidades, bem como a renovação constante de nossas utopias.

**6. Formação dos gestores do CEU** - Os Centros Educacionais Unificados – CEUs foram criados pelo Decreto Municipal nº. 42.832 de 6 de fevereiro de 2003, na gestão da prefeita do Município de São Paulo Marta Suplicy. O Instituto Paulo Freire participou ativamente da construção inicial dos CEUS, colaborando com a formação dos gestores, com os debates sobre o OPC e com pesquisa avaliativa sobre esse processo, a qual pude coordenar e acompanhar de perto.

Um dos maiores desafios e, portanto, também um compromisso foi construir junto à população a defesa do espaço e de seu projeto, para que independentemente das gestões



Livro2.indd 435 30/05/18 10:19

municipais e das vontades políticas deste ou daquele governo, eles se mantenham como patrimônio cultural daquela comunidade.

O grande aprendizado que associo a essa participação, refere-se à constatação de que uma gestão educadora da cidade efetivamente comprometida com modelos participativos de criação de políticas públicas tem um efeito irradiador da vontade de edificar o comum que interessa a todos. Os processos organizados pelo Instituto Paulo Freire junto aos Centros Educacionais Unificados, no início dos anos dois mil, são exemplos de relações democráticas, com experiências de tensões, de conflitos, mas, sem dúvida de aprendizados sobre ocupação cidadã dos espaços públicos.

**7. Formação de educadores do município de São Paulo** - No período de julho a dezembro de 2003, tive a oportunidade de colaborar em mais um projeto do Instituto Paulo Freire, junto aos educadores do município de São Paulo. Realizamos encontros mensais de 8 horas junto a diretores/as e coordenadores/as pedagógicos/as de 22 escolas da Coordenadoria de Educação de Perus, totalizando 44 participantes, divididos em 2 grupos de 22 pessoas, um grupo de Ensino Fundamental e outro grupo de Educação Infantil.

Os temas centrais debatidos permitiram aprofundamento prático-teórico sobre dialogicidade no interior da escola, com ênfase para procedimentos de escuta e apoio aos professores; sobre relações democráticas em sala de aula e na escola; sobre formação para a cidadania.

O aprendizado que valorizo como precioso a partir dessa experiência diz respeito ao envolvimento dos educadores para enfrentar conflitos cotidianos e para encontrarem soluções adequadas a todos. A escola é um território denso de relações conflituosas e a instalação de amorosidade exige valentia a ser reposta sempre.

**8. Para finalizar** - O exercício de memória que permitiu a recuperação dos projetos nos quais colaborei com o Instituto Paulo Freire foi contaminado por saudades e vontades de fazer tudo novamente. A experiência não volta, a cidade é outra, nossos enfrentamentos assumem roupagem nova e antiga ao mesmo tempo...muitas vezes amanhecemos tristes.

A inspiração de Paulo Freire, porém, se apresenta mais potente e viva do que nunca. Gratidão por isso, a ele; aos gestores desse Instituto – Moacir Gadotti, Angela Antunes e Roberto Padilha e aos que me acompanharam nos projetos destacados: Ricardo Ernesto Beltrão, Marcos Pompéia, Paulina Christov, Rita de Cassia Leite de Oliveira, Eliane Bambini Gorgueira Bruno (in memorian), Raquel Dantas, Sonia Couto, Maria de Lourdes Melo Prais, Luiza Percevalis.

Howard Gardner define a beleza como algo que nos provoca sensações corpóreas: arrepios e formigamentos; como algo que nos traz vontade de saber sempre mais; como algo que queremos lembrar sempre. Sinto que meu encontro com a memória do que vivenciei com o Instituto Paulo Freire corresponde a essa definição: gostar de lembrar, deixar-se comover, querer mais.

### 2. Erick Morris e Roberta Scatolini, *Quinta-poesia: lembranças dos tempos de IPF e de como Paulo Freire nos inspirou*

Camaradas,

Compartilhar a nossa experiência durante os anos que passamos no Instituto Paulo Freire (IPF) enquanto educadorxs, é uma tarefa cheia de encantos e com inúmeras possibilidades de caminhos. Para nós que percorremos alguns projetos diferenciados e outros em comum. Escolher um deles seria deixar muitas coisas importantes de lado. Portanto, num exercício de diálogo, que é uma das categorias centrais da *Pedagogia do oprimido*, somado à vontade de fazer junto, também tão presente na vida e nas ideias de Freire com seus parceiros, ousamos trazer para esse texto outros espaços da práxis freiriana dentro do IPF que consideramos imprescindíveis para nossa constituição de educadorxs.

Paralelamente aos nossos trabalhos de intervenção e tudo que ele demandava de cada educador e educadora, enquanto um coletivo de pessoas provindas de diversas áreas de conhecimentos, mas, aglutinados por uma mesma ideologia, o encontro com a poesia



Livro2.indd 436 30/05/18 10:19

e por meio dela, é um aspecto que merece ser destacado. Na tentativa de construir um "outro mundo possível", nos deparamos com as nossas próprias contradições, individuais e coletivas, nossas angústias e incertezas, mas também com nosso afeto e nosso desejo de transformação.

O trabalho sempre tenta estabelecer uma lógica produtivista, mesmo em espaços emancipatórios e a poesia passou a ser um dos espaços/tempo de (r)existência. Uma das iniciativas criadas foi a *Quinta-poesia*, um grupo virtual que trocava poesias às quintas-feiras para quebrar a rotina embrutecedora das demandas e urgências constantes e enfatizar a dimensão do sensível em nosso cotidiano. A iniciativa foi de um companheiro da área da Tecnologia da Informação (TI), formada por sujeitos que insistentemente lutavam pela consolidação do *software livre* como nossa ferramenta tecnológica de transformação, e que não eram feitos apenas de desejos tecnológicos, também queriam versos que alimentam a alma.

Todas as semanas passamos a compartilhar poemas que nos tocavam mutuamente, seja pelo recorte mais político ou o que ia mais fundo na alma. Até porque a política e o existencialismo são dimensões que se inter-relacionam na nossa caminhada utópica da educação libertadora e nunca foram dicotomizadas na epistemologia freiriana. Por meio da poesia exercitamos semanalmente a desmecanização dos sentidos, aquilo que Augusto Boal, tão imprescindível e presente na nossa trajetória no Instituto, apontou como imperativo no *Teatro do Oprimido*, quando estabeleceu uma relação direta entre a alienação política e a alienação dos sentidos, a partir da banalização do olhar, ver, sentir, escutar, que cala o corpo, oprime os sentidos e aliena nosso olhar com e sobre nosso contexto, nos paralisando frente às intervenções no mundo.

Assim, neste exercício extasiante que a intimidade com a poesia nos permitia, ao mesmo tempo em que nossas Leituras do Mundo individuais estabeleciam diálogos, nossos sentidos estavam mais preparados para não só ver, mas reparar em outras tantas possíveis leituras e interpretações que certamente impactavam diretamente na nossa ação educativa. A experiência estética com a poesia nos estimulava a apreender, conhecer e reconhecer com nosso corpo inteiro, nos possibilitando compreender as figurações do mundo.

Com o passar do tempo surgiram versos de autoria própria, num espaço que passou a ser também de criação e de rebeldia contra as armadilhas que o sistema trata de instalar nos espaços mais escondidos do nosso dia a dia. Era uma oportunidade de conhecer um pouco mais as pessoas que trabalhavam em diferentes setores do IPF, pois passávamos a perceber afinidades ou mesmo diferenças, e aprender na comunhão. Neste espaço não havia divisões de setores, áreas ou qualquer outra categoria de organização. A *Quinta-poesia* servia também de inspiração para as formações, além de constituir coletivamente um repertório poético.

Nosso gosto pela poesia transbordou das telas dos computadores para encontros presenciais. Tivemos um organizado só por mulheres, o *Sarau de Saias*, ação que fortaleceu os laços afetivo-político contra os micro-machismos tão presente nas nossas vidas, mesmo nas daquelxs que lutam por justiça. Espaço preparado com afeto e invenção. Saias espalhadas pelos setores da instituição anunciavam esteticamente um momento que serviria para causar estranhamento, questionar, desnaturalizar e provocar um lugar de fala às mulheres, que por meio da poesia e em diálogo com os homens, pudesse problematizar as formas de subalternização históricas das mulheres e contribuir com superações de opressão reproduzidas em todos os espaços sociais.

Também surgiu um sarau para além dos muros do IPF, em conjunto com o *Centro Cultural Chileno* do artista plástico Juan Gajardo. Realizamos diversos encontros no espaço acolhedor do seu ateliê, compartilhando versos, saberes, sentimentos, textos, vinhos e deliciosas empanadas chilenas. Lá a poesia ganhou ritmo nos corpos dançantes e sabores nas papilas degustativas. Depois mais Saraus surgiam espontaneamente numa comemoração, encerramento de curso, numa festa, nos antigos torpedos enviados por celulares, tornando-se indissociável de nossas vidas.



Livro2.indd 437 30/05/18 10:19

Durante a elaboração deste depoimento nos surgiu a memória do *Fórum Paulo Freire* em 2008, que aconteceu no Brasil, onde, na mesa intitulada *Paulo Freire, arte e cultura*, o poeta Thiago de Mello chamou a atenção porque ninguém havia lembrado do poeta Paulo Freire : "a raiz de todo esse processo de Paulo é a poesia, é ele ter nascido com o dom, porque ninguém se faz poeta..." Para o poeta da floresta, a força da obra de Freire em percorrer todo o mundo tinha muito da sua dimensão poética: *A educação como prática da Liberdade*, a *Pedagogia da Esperança* - e aqui podemos acrescentar *Medo e ousadia* - são títulos de suas obras que falam sobre a metáfora, que é a essência da poesia. "Os textos de Freire trazem aquela força poética que impregna aqueles que leem, como só a poesia consegue". E para concluir, numa referência ao poeta Friedrich Hölderlin, disse que "o dever do poeta é agarrar o fogo sagrado que vem do divino e envolvê-lo em canto de palavra e entregá-lo ao povo", numa analogia a práxis de Paulo Freire e sua proposta de alfabetização.

Assim como o legado freiriano nos impregnou, para reinventá-lo não podemos e nem queremos deixar de lado essa dimensão do sensível, que é tão latente na poesia. Afinal, como diz Merleau-Ponty: "A vida concreta é sempre encarnada, isto é, não há pensamento que não conte com a experiência sensível (...). Antes de pensar preciso perceber, isto é, mergulhar, através do meu corpo, num mundo que me envolve, sem que eu possa verdadeiramente negá-lo".

E hoje a nossa *Quinta-poesia* já não fica mais só com as pessoas que trabalhavam juntas, mas segue seu caminho em busca de estabelecer laços firmes de amizade, solidariedade e de resistência. Essas são algumas das melhores lembranças dos tempos de IPF e de como Paulo Freire nos inspirou a transformar nosso cotidiano e nossas práticas, como ele mesmo escreveu num dos seus poucos poemas:

*Estarei preparando a tua chegada*
*Como o jardineiro prepara o jardim*
*Para a rosa que se abrirá na primavera*
Paulo Freire.

Coimbra, Primavera de 2018.

**3. Priscila Ramalho, *Em roda e em poesia: o jeito freiriano de transformar o mundo***

Trabalhei no Instituto Paulo Freire em duas ocasiões diferentes: em 2006, na equipe de comunicação do programa Bairro-Escola em Nova Iguaçu, e entre 2009 e 2012, desta vez em São Paulo, nos programas *Município que Educa* e *Educação para a Cidadania Planetária*. Saí em 2012 para ingressar no doutorado. Hoje estou concluindo minha pesquisa na Universidade de Columbia, na qual investigo a relação entre educação estética e cidadania. Paulo Freire me acompanha a cada dia nessa jornada, convidando-me a esperançar, perguntar, humanizar, cirandar, poetizar.

Quando comecei a revisitar minha experiência com o IPF para esta publicação, as memórias começaram a chegar na forma de poesia. Vinham vivas, em cores, sons, sentimentos, metáforas. Vinham em círculo, em espiral, em ciranda. Senti então que muito se perderia se eu tentasse encaixá-las num registro formal, ou em linguagem acadêmica. Para resgatar essa jornada tão poética, ouso então poetizar; escrever palavras que têm alma e vontade – vontade de transformar. Porque dos aprendizados que tive no tempo de IPF, talvez o que reverbera mais forte em mim é este: o de que a opressão se vence com *roda* e *poesia*. Roda, para se conectar ao outro; poesia, para se conectar ao mundo.

Vai em forma de poema, portanto, o que guardo dos tempos do IPF:

*Guardo em mim a buzina do trem saindo da Central do Brasil;*
*O chacoalhar do vagão cruzando a Baixada Fluminense até Nova Iguaçu.*
*Deixando a zona de conforto para ir até o outro,*
*Transformar o mundo com ele e por ele; com ela e por ela.*



Livro2.indd 438 30/05/18 10:19

*Como transformamos no projeto Bairro Escola,*
*Levando os bairros para dentro das escolas,*
*E as escolas para as ruas dos bairros;*
*Deixando as ruas cheias de crianças, como deveria ser.*
*Porque Paulo Freire é sonho que se sonha junto.*

*Guardo em mim a certeza da urgência que vinha das vielas do "Buraco do Sapo";*
*Trilha diária de tantos alunos da "Manoel Barbosa",*
*A escola em Osasco onde sonhamos juntos um "Município que Educa"*
*E um currículo para a Cidadania Planetária.*
*Pode ter coisa mais linda que criança olhando o mapa?*
*Só se for talvez criança com prancheta na calçada,*
*E a vizinha abrindo a porta para ser entrevistada.*
*Orgulhosa, a senhora, mostra a bolsa que ela fez*
*Com lacres de latinha amarrados com crochê.*
*Ao fundo o radinho de pilha, cantando música em inglês.*
*E a criança anota tudo, com olhar de pesquisador.*
*Porque Paulo Freire é ler o mundo*
*Com todas as lentes que há.*

*Guardo em mim cidadania que não cabe na urna;*
*Escola que não cabe na prova, e derrama pelo bairro;*
*Educação que não cabe na escola, e derrama por onde quer que haja gente.*
*Comunidade que não cabe na praça, e derrama pelo planeta.*
*Até os confins da comunidade humana.*
*Porque Paulo Freire é ir sempre além, em busca do "inédito viável".*
*Movidos pelo amor "ao mundo, as pessoas, os bichos,*
*as árvores, a terra, a água, a vida";*
*Pela vontade de ocupar, e transformar o perto e o longe.*
*Cidadania, aprendi com Freire,*
*É quando a democracia vem misturada com amor.*

*Guardo em mim a força das rodas.*
*Rodas de professores, estudantes, vizinhos;*
*Rodas de pesquisa, de cultura, de debate;*
*E as mais lindas rodas, as dos Fóruns Sociais.*
*Por um outro mundo possível e urgente.*
*Rodas inconclusas, mas plenas.*
*Porque Paulo Freire é reconhecer a incompletude,*
*E a urgência da partilha.*
*E do fazer coletivo;*
*É entender que precisamos uns dos outros*
*Para transformar o mundo e a nós mesmos.*
*É dar as mãos e olhar nos olhos;*
*Dar voz e encontrar sua própria voz;*

*Guardo, por fim, as palavras mais cheias de vida.*
*Palavras que não nascem na boca, mas do fundo da alma.*
*E que crescem e se transformam*
*No dialogar com o outro e com o mundo.*
*Porque as palavras, para Paulo Freire, não são mero léxico;*
*Carregam em si a força de mudar discursos,*
*De questionar certezas,*



Livro2.indd 439 30/05/18 10:19

*De tocar corações e aproximar pessoas,*
*De reescrever o mundo.*
*De Paulo Freire, e do IPF, este é para mim o mais caro dos legados:*
*Entender que é preciso ir além da retórica;*
*(Re)encontrar a alma das palavras*
*Para reinventar o diálogo público.*
*E que a roda, sempre ela, dá vida às palavras.*
*Transforma palavras em ação,*
*E assim as torna – e nos torna – LIVRES.*

**4. Simone Lee, *Cuidado com o registro e a sistematização das ações***

Atuo no Instituto Paulo Freire desde 2011, na área de Educação de Adultos. Desde minha chegada ao IPF, um dos aspectos que mais chamou minha atenção, e que aprendi na metodologia de trabalho da instituição foi o cuidado e a preocupação com a questão do registro e a sistematização das ações em todos os projetos realizados pelo IPF.

Absolutamente tudo é registrado de forma detalhada e objetiva, de forma que as ações de cada projeto ficam documentadas com riqueza de detalhes. Esse cuidado, resulta da rigorosidade metódica vivenciada em todos os trabalhos realizados pelo IPF. Tudo é planejado e executado com organização e muita excelência. Paulo Freire já dizia: "precisamos exercitar a capacidade de observar, registrando o que observamos. Mas registrar não se esgota no puro ato de fixar com pormenores o observado tal qual para nós se deu. Significa também arriscar- nos a fazer observações críticas e avaliativas a que não devemos contudo, emprestar ares de certeza" (FREIRE, 1997: 46).

Em cada projeto que passei, construí grandes aprendizagens e acredito que a importância que o IPF dá ao registro traz a oportunidade de refletirmos sobre a nossa prática, contribuindo para o nosso crescimento profissional e possibilitando também o diálogo e reflexões que contribuem para a inovação cotidiana do fazer pedagógico e reinvenção do legado freiriano.

E como pude vivenciar tudo isso na prática? Poderia aqui citar vários e vários exemplos, mas gostaria de compartilhar um pouco minha experiência durante minha participação no projeto *MOVA-Brasil*.

Em 2013 fui convidada a integrar a equipe pedagógica do projeto MOVA-Brasil, projeto de alfabetização de jovens, adultos e idosos, de dimensão nacional que atendeu ao longo dos 12 anos de execução os Estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, São Paulo, Sergipe, Paraíba e Pernambuco e alfabetizando mais de 200 mil educandos nesse período.

Nesse contexto, um dos grandes desafios do projeto era o registro, sistematização e gerência de todas as informações construídas no projeto. Como manter a rigorosidade metódica proposta por Freire em um projeto gigantesco como esse?

Assim, foi criado o sistema MOVA por meio do endereço eletrônico: www.sistema.movabrasil.org.br.

O Sistema permitia o acompanhamento e gestão pedagógico e financeiro administrativo do projeto. Nele, eram inseridos todos os cadastros de educandos/as e colaboradores do projeto (monitores /as e coordenadores/as) possibilitando a geração de relatórios e gráficos de perfil de educandos/as e colaboradores/as como: faixa etária; sexo; cor; escolaridade entre outros e as informações quantitativa de atendimento do projeto como número de educandos atendidos e profissionais contratados.

No sistema eram inseridos também os dados dos parceiros locais do projeto nas diversas localidades atendidas pelo projeto. Este dado era importante para o mapeamento dos parceiros locais para a articulação nos municípios quando se inicia uma nova etapa do projeto, reforçando parcerias e buscando novos parceiros para a execução do projeto.



Livro2.indd 440 30/05/18 10:19

O sistema permitia também o acesso aos dados de funcionamento do núcleo e turmas do projeto, possibilitando gerar relatórios de localização e tipos de locação dos núcleos e turmas do projeto.

Por meio do sistema era também realizado o acompanhamento e monitoramento da frequência das turmas do projeto. A inserção da frequência no sistema pelos coordenadores, possibilita a geração de gráficos de média de frequência e situação de status de presença dos/as educando/as contribuindo para a redução do número de evasão de educandos/as no projeto, pois sabemos que a evasão é uma especificidade da educação e jovens, adultos e idosos, devido as demandas de trabalho deste público.

Outra conquista com a criação do sistema foi a possibilidade de gerenciamento financeiro/administrativo de todo o projeto. Por meio do sistema os coordenadores realizam as solicitações de aporte para transporte e todas as solicitações de recursos para a realização das ações previstas no projeto, bem como toda a prestação de contas dos recursos solicitados. No sistema os coordenadores dos polos acessavam o valor que já foi utilizado e o valor do recurso que ainda pode ser utilizado na etapa para que possa realizar o gerenciamento do recurso. Havia ainda a área de recursos humanos em que os coordenadores lançavam as faltas de monitores do projeto, quando há a ocorrência.

Observa-se, então, que a tecnologia é um elemento fundamental nos projeto do IPF. O uso da tecnologia para concretizar as ações com a rigorosidade necessária. O uso da tecnologia como ferramenta de estudo, sistematização e registro das ações realizadas no projeto. Para além disso, posso citar também o uso da tecnologia como ferramenta de formação de educadores e alfabetizadores. Ou seja, a tecnologia como ferramenta para estudo e aprendizado da metodologia freiriana.

A formação é uma das ações primordiais em todos os projetos do IPF. Os conteúdos das formações partem da realidade vivida, orientando-se pelo movimento da ação-reflexão-ação. Conhecer a prática e o conhecimento dos participantes, problematizar as situações significativas, aprofundar o conhecimento e reorientar a prática da formação.

Para aprofundar os estudos e as reflexões, somando aos encontros presenciais de formação continuada, em alguns projetos, como ocorria no projeto *MOVA-Brasil*, há a formação continuada por meio do ambiente EaD. O ambiente EaD pode ser acessado em: eadfreiriana.com.br.

As atividades na EaD são realizadas entre os encontros presenciais. Este ambiente é um ponto de encontro, de diálogos, de compartilhamento de ideias, materiais, propostas, textos, dúvidas, sugestões.

Atualmente, o IPF , para além do contexto dos projetos, utiliza o ambiente EaD também para oferecer formação a educadores/as e ao público em geral, interessados em conhecer ou aprofundar os estudos sobre o pensamento de Paulo Freire.

**Referências**

FREIRE, Paulo, 1981. *Ação cultural para a liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1997. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.

### 5. Fernanda Soares de Campos, *Memória e presença de Paulo Freire no século XXI*

Quando falamos sobre Paulo Freire nos remetemos aos seus pensamentos e seu legado, mas todos eles só fazem sentido quando temos acesso ao conhecimento que ele deixou e suas práticas, desde o início de sua militância, em favor dos oprimidos. Os registros da trajetória de Paulo Freire nos ajudam a entender não só o mundo em que ele viveu, mas, o mundo que estamos vivendo hoje, no século XXI.

A memória de Paulo Freire, guardada em diferentes formas de registro, nos mostra que a formação educacional, política, social e econômica em nosso país e em outros lugares, atende a determinados interesses de uma classe opressora onde nem todos têm acesso a direitos básicos tais como: educação, saúde, cultura, moradia, segurança, entre outros.



Livro2.indd 441 30/05/18 10:19

Paulo Freire percebia que esse mundo onde o professor sabia tudo e o aluno nada sabia, não poderia ser justo com nenhum homem ou mulher, sabia também que a partir do momento em que esses mesmos homens e mulheres tomassem conhecimento de suas condições por meio da conscientização, sentiriam a necessidade de mudá-lo.

Sua memória, foi sendo guardada e organizada, e mesmo em vida, Paulo Freire já compartilhava muitos de seus saberes através de seus próprios registros.

Os *Arquivos Paulo Freire* já eram uma forma de compartilhamento dessa memória. Hoje estes mesmos arquivos compõem milhares de outros registros históricos de uma vida que foi dedicada à educação emancipadora. Dar continuidade a este legado é um dever de todos e todas que compartilham essa concepção da educação.

Nossa preocupação, no Instituto Paulo Freire, foi registrar essa memória para que todos e todas possam ter acesso a ela. Desde a sua criação, ainda com o educador em vida, o IPF desenvolveu um grandioso trabalho de reunir tudo aquilo que se diz dos trabalhos de Freire, aquilo que foi produzido por ele, além de reunir um imenso acervo de 27 anos de história do próprio IPF que tem feito uma constante e insistente luta pela educação emancipadora. São milhares de registros de todas as formas. Todo esse acervo é organizado, sistematizado, classificado e disponibilizado para quaisquer pessoas, a fim de que suas temáticas desenvolvidas em seus projetos sejam acessadas e utilizadas para a formação do conhecimento de qualquer pessoa.

Por meio deste acervo podemos refletir sobre a história de Paulo Freire diante de seus enfrentamentos e também refletir sobre os desafios da educação atual.

O contato com o acervo de Paulo Freire nos faz ter o coração aberto e cheio de esperança de um mundo melhor, nos traz a alegria de saber que outro mundo realmente é possível e que temos a certeza de que Freire, junto de tantos outros e outras que acreditam nesse mundo, podemos ver por onde passaram, o que conheceram, como enfrentaram os desafios e como esses desafios que temos atualmente podem ser superados.

Em nosso contexto atual, resgatar a memória de Paulo Freire não é apenas lembrá-la, mas sim fazer justiça a sua atuação na história, fazer de sua memória a presença viva e ativa em nossas ações cotidianas.

Contribuir com a memória de Paulo Freire é ter vivo no coração tamanha esperança de uma educação de qualidade para todos e todas, sem qualquer distinção. É saber que esta educação está viva dentro de nós e que ela é realizada para a conscientização e transformação social.

E isso também acontece com a memória da trajetória do IPF. A memória é um dos alicerces que dá sentido à vida e com a memória institucional não é diferente, pois preservar a memória de uma instituição é mantê-la viva fortalecendo ainda mais suas práticas e dando sentido à sua existência.

O IPF é um espaço privilegiado de produção, sistematização e compartilhamento de conhecimentos. Trabalhamos essencialmente com documentação, pesquisa e formação de formadores. A característica do trabalho realizado pelo IPF exige desenvolver uma política institucional que estimule o registro, a sistematização, a transferência/compartilhamento do conhecimento conservando fotos, vídeos, áudios, objetos e documentos que registram suas ações em geral, que revelam sua ação enquanto uma instituição voltada para a educação libertadora.

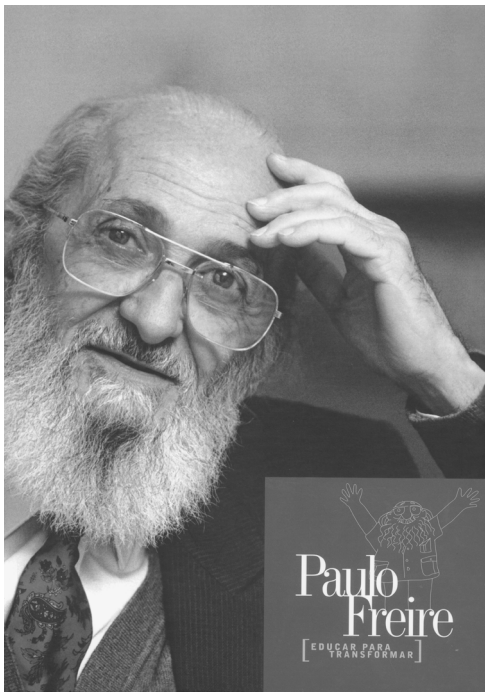
Cada pessoa que fez ou faz parte da equipe do IPF tem uma marca em seu arquivo, pois são delas que nascem os registros mais memoráveis, trazendo ao mundo essas mesmas marcas que personalizam o riquíssimo acervo deste legado deixado por Freire e seus grandes companheiros dessa luta de uma educação justa para todos e todas.

Assim como o inestimável acervo de Paulo Freire, os arquivos do IPF apresentam o resultado de seus trabalhos que revelam seu impacto social e político-pedagógico nos grupos trabalhados. Esses registros mostram também como os diálogos entre crianças, jovens e adultos, participantes da construção desse processo de formação pedagógica, desenvolveram tantas práticas de transformação pessoal e social.



Livro2.indd 442 30/05/18 10:19

Guardar a memória dessas ações nos ajuda a desenvolver mais e novos projetos e produzirmos sistematizações dessas ações, de modo a publicarmos materiais divulgando esse legado de vidas de homens e da mulheres dispostos a lutar pela justiça social, estes que, em muitos momentos de suas vidas, são silenciados.




Cada registro de palestras, encontros de formações, diálogos e depoimentos de educadores e educandos do IPF nos leva a refletir o quanto ainda temos a fazer pela educação transformadora. Cada vez que olhamos para os arquivos do acervo IPF percebemos que podemos ainda recriar as coisas e delas fazer coisas novas, reinventando nossos trabalhos e nossas vidas.

Preservar a memória não é só resgatar o passado, é também compreender as diferenças e reconhecer os nossos limites. Com a memória aprendemos a caminhar por meio de nosso próprio caminho, reinventando nosso jeito de caminhar.

*Projeto Memória – Paulo Freire: educar para transformar* (2005). Parceria: IPF, Fundação Banco do Brasil e Petrobras. Divulgação do legado de Paulo Freire por meio da produção de livro fotobiográfico, produção de vídeo, cartazes, livro do professor, folder, exposição fotográfica itinerante, site, concurso de redação. Público participante: 18 mil escolas públicas de ensino fundamental e 5 mil bibliotecas públicas. Site: http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/index.jsp.

**6. Delma Lúcia de Mesquita, *Um permanente encontro com Paulo Freire***

Acender a esperança que fecunda e alimenta a própria procura é uma das sensações que o coração revela ao corpo, me envolvendo numa mistura de amor, graça e emoção. Este sentimento se faz presente no momento em que procuro reencontrar Paulo Freire em minha trajetória de vida. Trajetória que foi ganhando sentido e significado diferentes na articulação com um projeto de sociedade que me une a Freire e a outros companheiros(as) com quem fui caminhando. Entre tantos encontros marcantes, um especial, gravado em minhas memórias, com os amigos(as) do Instituto Paulo Freire (IPF), ao lado de quem vivenciei importantes aprendizados.

Ao realizar o resgate da minha trajetória na Educação, procurarei articulá-la a duas dimensões fundamentais desse percurso: minha atuação profissional e acadêmica. Em ambas buscarei traduzir a presença da inspiração do pensamento freiriano, ainda que corra um sério risco de simplificação, nos limites deste texto, ao tentar descrever toda a riqueza desta presença.

Migrante (1) do estado de Minas Gerais, eu ingressei na primeira série do Ensino Fundamental aos nove anos de idade, quando fui alfabetizada. O jeito que eu aprendi durante meu processo de alfabetização foi por meio de palavras como uva, elefante, carro, navio etc., conteúdos da cartilha *Caminho Suave* - um livro didático utilizado nas escolas públicas para alfabetizar os alunos - que de suave não tinha nada. Em casa não comíamos uva, ninguém havia visto um elefante na vida, nem tínhamos carro e tampouco havíamos viajado de navio. Tais palavras não faziam parte do meu cotidiano e não faziam o menor sentido para mim. Porém, foi esta a referência de educação escolar que eu tive. Além disso, me ensinaram que as decisões eram inquestionáveis e que eu devia obediência total à professora.



Livro2.indd 443 30/05/18 10:19

A escola queria nos fazer acreditar que as coisas são assim mesmo: determinadas, prontas e acabadas; e, que o bom aluno é aquele que permanece sentado enfileirado, calado, sem iniciativa. Estas eram algumas das lições que deveríamos saber e praticar exemplarmente para que crescêssemos como "bons e honestos cidadãos". Mas, em meu coração havia um desejo inverso àquela forma de aprender.

A vida seguiu e, em 1988, conheci um jeito de aprender a ler e a escrever muito distinto daquele pelo qual eu fui alfabetizada. Foi quando atuei como educadora no *Projeto de Alfabetização e Organização Popular SBC* (2), proposto por um grupo de lideranças comunitárias que se organizou por meio da *Sociedade Amigos de Bairro* (SAB). Desta iniciativa popular surgia uma esperança que alimentava a possibilidade de mudar o curso da história de um povo sofrido, oprimido, marcado pelos preconceitos por ser pobre, analfabeto e marginalizado. Esta esperança tinha um nome: Alfabetização.

Uma alfabetização nascida da vida, que ajudaria o alfabetizando a ser capaz de perceber, por exemplo, no vocábulo "favela", mais que uma mera palavra, uma condição de desigualdade social no seio de um sistema opressor, que lhe nega direitos e possibilidades de vida mais digna. Uma alfabetização que pretendia ser desveladora da realidade e que buscava integrar a palavra falada e a palavra vivida. Uma alfabetização que me fez encontrar Paulo Freire, o grande inspirador das bases pedagógicas daquele projeto.

Ao ler Paulo Freire me percebi lendo a história de cada alfabetizando que conheci. Eram migrantes de vários estados com idade entre 18 e 70 anos. Suas histórias de vida, em famílias numerosas, revelavam a luta cotidiana pela sobrevivência, contra a fome e o frio, em busca de trabalho e moradia. Os mais velhos recordavam, emocionados, a ausência da escola em suas vidas e, ao mesmo tempo, exaltavam a força do desejar aprender a ler e a escrever ao menos o nome. Este contato me fez entender quem eram os "esfarrapados do mundo", nomeados por Freire, bem como os que neles se descobrem "e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam" (FREIRE, 1983: 17).

Olhar para os alunos que estavam comigo significava também olhar para mim. A história de vida deles, em certa medida, revelava a minha. Descobri que eu era tão oprimida quanto eles e que eles eram a minha extensão como ser humano. Mais forte do que aprender que sofríamos a mesma opressão, foi compreender que a nossa libertação dependia de nós mesmos, de nossa comunhão. Paulo Freire nos fez ver nossa condição de oprimidos, num espelho que refletia nossa condição de libertadores de nós mesmos.

A conscientização sobre a condição de opressão é apenas um primeiro passo para o movimento maior de libertação que nunca é mágico e tranquilo. É uma construção de vida inteira, contínua, que nos leva a uma "nudez" no sentido de nos despirmos de uma educação que quer nos fazer acreditar que as coisas são como são, sem nos explicar como vieram a ser o que são e tampouco se esforça em nos mostrar como modificá-las. Ou seja, um despir-se das falsas concepções de história como determinismo, do mundo como imutável e da noção errônea de que as pessoas nascem destinadas a serem o que são. E estando "nu" ou "nua", vestir uma nova roupa costurada com o "tecido" e a "linha" da educação libertadora.

Para vestir a educação com essa nova roupagem a referência que tive ao ser alfabetizada cedeu lugar a uma alfabetização que lê, problematiza e intervém no mundo. Um processo que liberta, faz sonhar e acreditar e tira-nos da inércia. Eu só pude me colocar ao lado dos alunos vestida com a roupa desta concepção de educação, quando a conheci em Paulo Freire.

Despindo-me gradativamente das questões que me aprisionavam, encontrei com uma das coisas essenciais que Paulo Freire veio ao mundo nos revelar: a *Educação como prática de liberdade*. Para mim, um encontro inesquecível feito à imagem de um cristal caindo que antes de se espatifar no chão, se lança águia e voa para novos encontros em busca de liberdade. A educação trajada com as roupas da opressão nos faz cair, espatifa-nos no chão, diminui-nos. A educação vestida de prática de liberdade transforma-nos em águias em busca de novos céus.

Com a extinção da *Fundação EDUCAR* (3), em 1990, o projeto ficou sem recursos para sua continuidade, embora já viesse há um ano contando com o trabalho voluntário e passou a chamar-se *Projeto de Alfabetização e Cidadania* (PAC).



Livro2.indd 444 30/05/18 10:19

A luta pela educação continuava na força dos alunos que entenderam a história como possibilidade, que se convenceram que "o mundo não é, o mundo está sendo", e que eles não foram feitos para permanecerem em uma sala de aula, sentados enfileirados e calados. Tinham a convicção de que o fim deveria ser da taxa de analfabetismo e não do projeto. Unindo forças com seus familiares, educadores e comunidade, saíram às ruas de São Bernardo do Campo para ocupar a Câmara Municipal de vereadores reivindicando a garantia do direito à alfabetização.

Após longos períodos de enfrentamento e superando enormes desafios, em 1993, propõe-se o *Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania* (PROMAC), uma parceria assumida num primeiro momento entre a prefeitura e o Instituto Metodista de Ensino Superior. Já "em 2009, a EJA, na cidade, passa a ser uma modalidade de educação sob a responsabilidade do poder público", (DIRETRIZES CURRICULARES EJA, 2012: 25) tornando-se parte do sistema municipal de educação. Em 2013, o Ministério da Educação (MEC) confere ao município de São Bernardo do Campo a *Medalha Paulo Freire* (4), pelo modelo inovador da Educação de Jovens e Adultos.

Minha trajetória continuava no segmento da infância e da juventude iniciando como educadora no projeto *Vida Nova*. Um trabalho educativo com crianças e adolescentes que sequer tinham o que comer todos os dias. Por meio daquela experiência fui descobrindo minha profissão. Eles e elas foram a ponte que me conduziu ao curso de pedagogia. A presença de Paulo Freire, um dos teóricos estudados naquele curso, inspirou-me para pensar contribuições de sua pedagogia em ações educativas com crianças e adolescentes, especialmente das classes populares, seja nas vielas, nas ruas, nos cortiços, nos faróis (5) ou em tantos outros cenários em que eu vinha atuando profissionalmente.

Por ocasião do lançamento do livro *Pedagogia da Autonomia* em 1996, tive o privilégio de conhecer, pessoalmente Paulo Freire. Não sei descrever o tamanho da intensidade da emoção naquele encontro. Mas, lembro muito bem que um rápido diálogo com ele sobre autonomia inspirou, anos depois, o título de minha dissertação de Mestrado, ficando assim: *Escolher para que e por quê? Análise de ações educativas com crianças e adolescentes,* tendo como base teórica daquele trabalho o referencial freiriano.

Em 2001, ano em que conclui o mestrado, tive a oportunidade de atuar no Instituto Paulo Freire (IPF) junto à equipe de coordenação pedagógica do projeto *Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância* (OP-Criança) (6), entre 2001 e 2005, e, posteriormente, acompanhando o projeto *Sementes de Primavera* até 2007 (7).

Um novo encontro com Paulo Freire em minha trajetória ocorreu ao refletir sobre seu pensamento político-pedagógico na práxis do IFP. Um espaço de vivência das bases do pensamento freiriano, que exercita constantemente a criticidade e a reflexão sobre a prática, tendo em seus princípios a abertura ao diálogo e a escuta de vozes divergentes. Uma instituição que, inspirada em Paulo Freire, aponta caminhos para a reinvenção da educação. Um desses caminhos trilhados pelo IPF busca a redução do analfabetismo no Brasil pela participação ativa na construção de políticas públicas para a EJA. O IPF defende uma alfabetização que nasce da vida e desvela a realidade, tal qual aquela experiência que ajudou os alfabetizandos que conheci em São Bernardo do Campo a lerem o mundo e a registrarem sua participação na conquista da EJA naquela cidade.

A reinvenção da educação também se faz presente em outras ações e projetos do IPF visando o fortalecimento da luta pela construção de "outro mundo possível". O OP-Criança foi uma dessas iniciativas que revelou que "esse outro mundo possível" não pode ser indiferente às crianças e aos adolescentes.

Para a realização do OP-Criança, entre 2001 e 2004, nas Unidades Educacionais (UEs), constituíram-se dois grupos. O primeiro deles, denominado "Grupo Faísca", era composto por 20 alunos(as) com a responsabilidade de *faiscar o OP-Criança.* Em outras palavras: divulgar, envolver, sensibilizar e explicar seu funcionamento para os demais estudantes, liderando o processo organizativo. Já ao "Grupo Motor", formado por adultos, cabia a tarefa de criar condições para que as ações dos estudantes acontecessem.



Livro2.indd 445 30/05/18 10:19

Em assembleias que ocorriam nas UEs, todos os estudantes podiam opinar e decidir, por voto, prioridades para a educação e para a cidade de São Paulo. No âmbito das plenárias das Coordenadorias de Educação (subprefeituras) e da cidade, abertas a todos, os delegados ou os conselheiros das UEs (estudantes eleitos pelos alunos) também participavam com direito ao voto.

O IPF desenvolveu várias ações de formação com as crianças, com os adolescentes e com os adultos, para a efetivação do projeto. Uma equipe de 70 educadores, estagiários de cursos universitários da área de humanas, trabalhou na formação com os "Grupos Faíscas" e ficou responsável pelo desenvolvimento metodológico do OP-Criança, contando com o apoio dos integrantes do "Grupo Motor" de cada Unidade Educacional.

Os educadores, em sua maioria eram jovens universitários(as) com a mesma referência de educação escolar que eu tive. Ao pisarem no chão da escola pública, puderam reconhecer a mesma opressão que haviam sofrido, observando as formas de opressão a eles reveladas pela cultura do silêncio imposta aos alunos através do autoritarismo e da falta de diálogo dos professores, pela arbitrariedade e pelo poder centrado nas mãos da gestão escolar. Aquela realidade mostrou aos educadores do IPF que não só as crianças e os adolescentes eram os oprimidos no interior da escola, mas, a comunidade escolar de uma forma geral. Reconhecendo-se oprimidos passaram a desejar a libertação.

O relato de muitos daqueles educadores mostrou que quem os fez ver possibilidades de transformação da condição de oprimidos, num espelho que refletia a condição de libertadores deles mesmos, foi a formação continuada realizada pela equipe do IPF. Foi um processo educativo que, incansavelmente, buscou pensar a prática, avaliar e planejar as ações junto aos educadores com base em princípios metodológicos que lhes permitiu ler, problematizar e intervir no mundo da escola pública junto aos "Grupos Faíscas". Uma intervenção que, aos poucos, ajudou-os a entender a necessidade de "escolher a roupa" para vestir a educação e, deste modo, a referência que tiveram ao serem alfabetizados cedeu lugar à educação como processo que: liberta, faz sonhar, faz acreditar e tira-os da inércia. Aqueles educadores entenderam que a "educação conscientizadora é problematizadora, crítica e prioriza o diálogo, o respeito, o amor, o ato de criação e recreação, partindo do estudo 'em círculo cultural', das situações-problema retiradas da realidade do educando" (GADOTTI, 2007: 35). Também compreenderam que "sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida" (FREIRE, 2000: 124).

Dentre os educadores que iniciaram no OP-Criança como estagiários, muitos concluíram suas graduações e formaram-se: pedagogos, cientistas políticos, historiadores, geógrafos etc. Alguns vieram a compor a equipe do Instituto, atuando a frente de projetos, como coordenadores ou em outras funções. Outros continuaram a vida acadêmica realizando especializações, mestrado e doutorado, inspirados em Paulo Freire ou na experiência profissional no IPF. Falando de meu próprio caso, a experiência junto ao OP-Criança, aliada ao estudo realizado no mestrado, deu origem à minha pesquisa de doutorado, em andamento, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) sob o título provisório: *O exercício da cidadania desde a infância como inédito viável.* Pesquisa esta que me levou a um novo encontro com Paulo Freire, agora num círculo de cultura com crianças de 10 anos de idade de uma escola pública na comunidade de Heliópolis, zona sul de São Paulo.

Outro mundo é possível? Sim, esta é a utopia que move o IPF e todos que, ali interagindo, se convenceram que é necessário sonhar. E o que fazemos por sonhar? O que alimenta minha esperança, marcada de paixão pelo humano, não é sonhar com o que virá do mundo para cada um de nós, mas, sonhar o mundo que poderemos construir para todos. Aqueles e aquelas que se inspiram em Paulo Freire são capazes de encontrá-lo no sorriso das crianças, na ousadia dos adolescentes, na comunhão de homens e mulheres que geram obras de justiça e beleza. São capazes de reinventá-lo. Como imperativo ético-existencial, entendo que enquanto tiver uma criança passando fome temos motivos suficientes para continuar a luta de Paulo Freire, de Margarida Alves, de Chico Mendes, de Martin Luther king, de Madre Teresa de Calcutá e dos justos de todos os tempos. Somos o seu legado!



Livro2.indd 446 30/05/18 10:19

## Notas

(1). Em 1973, ano do falecimento de meu pai, eu, com seis anos, cheguei em São Bernardo do Campo, com minha mãe e doze irmãos. Vida dura para uma família recém-chegada à cidade grande, lutando pela sobrevivência. Poucas vagas nas escolas públicas, obrigando muitas crianças a esperarem um ou mais anos para iniciarem seus estudos.

(2). Projeto que foi desenvolvido em algumas comunidades da cidade de S. Bernardo do Campo. As salas de aula funcionavam nas garagens de casas de moradores, em salões das comunidades eclesiais de base ou em qualquer espaço coberto que permitisse a um grupo se reunir para estudar, geralmente das 19 às 21h. Os educadores não precisavam ter graduação ou pós-graduação, bastava que fossem alfabetizados para também alfabetizar. Tal projeto tinha autonomia pedagógica e era mantido financeiramente pela *Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos-EDUCAR*, doravante *Fundação EDUCAR*.

(3). Extinta em 1990, pelo então presidente Fernando Collor de Mello, que não implementou nenhuma alternativa que garantisse a continuidade dos projetos de Alfabetização por ela mantidos.

(4). Um dos maiores prêmios do País na área, conferido a governos e instituições com destaque em ações de universalização da EJA. A cidade recebeu uma das 5 medalhas entre 27 finalistas no Brasil. (OLIVEIRA, 2013).

(5). Nas vielas: *Projeto de atendimento às crianças e aos adolescentes das comunidades de S. B. do Campo*. Nas ruas: *Centro de Formação e Apoio aos Educadores* (CEFAE) do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). Nos cortiços: Projeto *Pari*: *Criança e Adolescente Educando e Crescendo.* Projeto de extensão universitária que atendia moradores de cortiços dos bairros Brás, Pari e Canindé, Em São Paulo. Nos faróis: Projeto *Olha o menino.* Organização Não-Governamental (ONG), dedicada em acompanhar meninos(as) acusados(as) de cometerem ato infracional.

(6). Projeto gestado no *Fórum Social Mundial*, inscrito no *Movimento da Escola cidadã*. Uma parceria entre Secretaria Municipal de Educação (SME/SP); Coordenaria do Orçamento Participativo(COP) e o Instituto Paulo Freire (IPF). O OP-Criança ocorreu em duas fases. Em 2003 teve caráter experimental. Já em 2004, se estendeu a todas as 477 Unidades Educacionais com Ensino Fundamental da rede municipal de São Paulo, envolvendo estudantes dos ciclos I e II, na faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade, mais seis Escolas Municipais de Educação Especial (EMEFEs) e 21 Centros Educacionais Unificados(CEU). Indico a obra de ANTUNES et al., 2004, para maiores informações sobre este projeto.

(7). O Projeto *Sementes de Primavera: exercendo a cidadania desde a infância*, objetivava construir canais de participação infantil e juvenil visando o fortalecimento da gestão democrática na rede municipal de educação na cidade de Osasco, estado de São Paulo. Uma assessoria prestada pelo IPF à Secretaria Municipal de Educação daquela cidade (TOMCHINSKY, 2011).

## Referências


ANTUNES, Ângela; GOMES, Anderson S; MESQUITA, Delma L.; OLIVEIRA, Luiz C. 2004. *Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância*. São Paulo, Instituto Paulo Freire

DIRETRIZES CURRICULARES DA EJA. 2017. *Secretaria Municipal de Educação. SBC*, 1ª Ed. São Paulo, 2012. Acesso em 19 de novembro de 2017. Disponível em https://issuu.com/riferreira/docs/diretrizes_eja_web.

GADOTTI, Moacir et al. org. 1996. *Educação de jovens e adultos*. *A experiência do MOVA-SP.* São Paulo: Instituto Paulo Freire.

FREIRE, Paulo, 1989. *Educação como prática da liberdade*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1996. *Pedagogia da autonomia*: *Saberes Necessários à Prática Educativa*. 14.ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

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

GADOTTI, Moacir, 2007. *A escola e o professor*: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1ªed. São Paulo. Publisher Brasil.

OLIVEIRA, Vanessa, 2013. Reportagem: *Medalha Paulo Freire*, São Paulo, 13 de janeiro de 2013. Acesso em 21 de novembro. Disponível em http://www.saobernardo.sp.gov.br/maximizada/-/asset_publisher/5cLluTMVcxDN/content/sao-bernardo-recebe-medalha-paulo-freire-em-reconhecimento-a-educacao-de-jovens-e-adult-2/maximized?

TOMCHINSKY, Julia, 2011. *Sementes de primavera*: *cidadania planetária desde a infância*, Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), orientação prof. Dr. Moacir Gadotti. São Paulo: FEUSP.


### 7. Janaina Abreu, *Democratização da informação e difusão do legado de Paulo Freire*

A comunicação e a atividade editorial nasceram, no IPF, com a sua própria criação, como partes essenciais, inerentes a seu projeto político-pedagógico e cultural.

Paulo Freire sustentava que a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Baseado nessa concepção da educação, o IPF estruturou sua



Livro2.indd 447 30/05/18 10:19

comunicação em três dimensões: comunicação institucional, comunicação mobilizadora e comunicação política.

A *comunicação institucional* visa à divulgação de ideias e ações da instituição por meio de site, Facebook, revista científica em formato eletrônico, artigos, entrevistas etc. Esta dimensão diz respeito à atualização e disseminação da identidade política do Instituto Paulo Freire, com a ampliação do diálogo permanente, interno e externo, e da prestação de contas para parceiros e comunidade.

A *comunicação mobilizadora* visa à divulgação de ideias e ações pontuais defendidas pela instituição por meio de campanhas públicas, com portais temáticos, e-mails e convites eletrônicos, atuação em redes sociais e em processos de mobilização, como participação em fóruns, por meio de conferências, seminários, oficinas e outras atividades.

A *comunicação política* visa à formação interna e externa sobre comunicação, por intermédio de cursos e oficinas, participação na comunicação e nas mídias por meio de parcerias, a curto e a médio prazo, com produtoras e distribuidoras de vídeo, redes educativas e imprensa.

Uma parte estratégia fundamental da comunicação do IPF é sua *produção editorial*. Com esse fim, criou, em 2008, a *Editora e Livraria Instituto Paulo Freire*, que atuou não apenas na publicação de obras de qualidade e relevância científica, cultural e didática, mas se constituiu num *espaço de formação*, promovendo atividades culturais e debates sobre Educação Popular, Direitos Humanos, Diversidade, Meio Ambiente, questões de gênero, étnico-raciais, político-econômicas, direitos das mulheres etc. Ela tem sido fundamental no apoio aos projetos do IPF, publicando material didático-pedagógico, e na difusão do pensamento freiriano.

Definiu como prioridade a produção de livros de bolso que pudessem ser vendidos a baixo custo de forma a ampliar o acesso. Foi assim que nasceram várias séries, algumas em parceria com a Cortez Editora, que alimentaram, nesses anos, nossa reflexão e ação.

Vivemos um momento de transição da cultura impressa para a cultura digital. Nas telinhas, lemos mais textos curtos, mas o livro impresso ainda é dominante e imprescindível. Continuaremos imprimindo livros e, ao mesmo tempo, disponibilizando-os de forma digital, em *creative commons*, reconhecendo o conhecimento como direito humano e seguindo os princípios do movimento Cultura Livre, contribuindo para abrir novas possibilidades de compartilhamento e disseminação da informação.

Nessa trajetória, produzimos importantes obras visando à difusão do legado de Paulo Freire.

Em parceria com a Fundação Banco do Brasil, produzimos, em 2005, o Projeto *Memória Paulo Freire*, difundindo sua obra por meio de produtos educativos e kits pedagógicos (exposição itinerante, livro fotobiográfico, almanaque histórico etc.) que circularam pelo país, alcançando professores e alunos de escolas públicas, historiadores e formadores de opinião.

Em 2010, a editora trabalhou no projeto "Paulo Freire Memória e Presença: preservação e democratização do acesso ao patrimônio cultural brasileiro", que contou com o patrocínio da Petrobras, por meio da Lei Federal de Incentivo à Cultura, tendo como objetivo preservar os materiais existentes, garantir e democratizar acesso qualificado à obra e ao legado de Paulo Freire, inclusive a pessoas com deficiência visual.

No contexto do *Projeto Marcas da Memória,* da Comissão de Anistia do Ministério da Justiça, de promover o direito à reparação, memória e verdade, permitindo que a sociedade civil e os anistiados políticos concretizem seus projetos de memória, a Editora do Instituto Paulo Freire publicou, em 2012, o livro *Paulo Freire, anistiado político brasileiro*, organizado por Moacir Gadotti e Paulo Abrão, presidente da Comissão de Anistia do Ministério da Justiça.

Paulo Freire foi um dos primeiros brasileiros a serem punidos pela ditadura militar por ousar valorizar, no processo educacional, o saber próprio de cada indivíduo, propondo a contextualização do ensino-aprendizagem a partir da vivência dos educandos. Anistiar é homenagear a verdade, visibilizar o que aconteceu no passado para que todos e todas não esqueçam o que aconteceu.



Livro2.indd 448 30/05/18 10:19

No contexto dos 10 anos de existência do *Projeto MOVA-Brasil* – uma parceria IPF, Federação Única dos Petroleiros e a Petrobras – a Editora do Instituto Paulo Freire publicou, em 2014, o livro *MOVA-Brasil, 10 anos: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos*, organizado por Moacir Gadotti. A publicação deste livro ressalta a importância e a trajetória deste projeto no combate ao analfabetismo em 11 estados do País. É também uma homenagem ao educador Paulo Freire, por tudo o que ele representa para a educação brasileira, em geral, e para a educação de jovens, adultos e idosos, em particular. Registrar a experiência de dez anos do *Projeto MOVA-Brasil* significa celebrar essa existência junto a milhares de brasileiras e brasileiros como forma de saldar uma parte da dívida social com esses mais de 13 milhões de pessoas que ainda não sabem ler nem escrever.

No contexto da assessoria ao projeto *TOPA: Todos pela alfabetização* da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, em 2014, a Editora do Instituto Paulo Freire publicou um livro comemorativo dos seus primeiros anos (2007-2014), organizado por Francisca Elenir Alves e Moacir Gadotti. O livro historiciza o Programa TOPA a partir de dimensões e aspectos que o caracterizaram ao longo das etapas realizadas, como: origem e fundamentos teórico-metodológicos; gestão político-pedagógica; diversidade dos sujeitos do Programa (Remanescentes de Quilombos, Comunidades Indígenas, Ciganas, Assentados e Acampados, Pessoas em Privação de Liberdade, Pessoas com Deficiência etc.); formação dos alfabetizadores e coordenadores de turma; processo de aprendizagem; processo de avaliação; alfabetização e inclusão; articulação e mobilização social; presença do TOPA na perspectiva da inclusão social; TOPA em números, impactos e perspectivas e propostas para o aperfeiçoamento do Programa.

No contexto das celebrações dos 50 anos da experiência de Angicos, a Editora do Instituto Paulo publicou, em 2014, o livro *Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos*, organizado por Moacir Gadotti. Angicos nos inspira a continuar nesse processo, ampliando a luta pelo fim do analfabetismo na vida de milhões de jovens e adultos brasileiros. O mundo precisa ser melhor, mais justo e solidário, e uma educação emancipadora pode ajudar a construir esse outro mundo possível.

O IPF precisou adequar-se, nos últimos anos, às profundas mudanças e transformações no campo da cultura digital e impressa, encerrando certas atividades e introduzindo outras, consolidando-se nas redes sociais como ferramentas de comunicação. O número de seguidores do Facebook, Twitter, Google+ e Youtube cresceu enormemente e organicamente.

Com os olhos voltados para o futuro, podemos enxergar o papel dos meios de comunicação e das tecnologias da informação que vieram para ficar na educação, consolidando a aprendizagem mediada por tecnologia, incorporando novas linguagens e valorizando a cultura digital ao lado da cultura impressa.

Mas não abrimos mão da publicação de livros impressos. Há uma enorme diferença entre um livro impresso e um livro digital. O conteúdo pode ser o mesmo, mas o livro impresso, como tecnologia, é um dos melhores meios de comunicação já inventado pela humanidade. Ele estabelece um vínculo especial entre educadores e educandos, imprescindível para a leitura e transformação do mundo. O livro impresso não desaparecerá.

**8. Camila Teo da Silva, *Edições especiais: MOVA-Brasil, Angicos e TOPA***

Desde a sua criação, em 2008, a Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, sempre apresentou resultados muito impactantes, transformando as ações e textos feitos no contexto das reflexões e projetos institucionais em publicações didáticas e convidativas, baseadas nos preceitos freirianos.

Com esse conhecimento, e uma equipe de ponta, se destacam três grandes publicações: *MOVA-Brasil 10 anos: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos* (2013); *Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos* (2014); *TOPA: Todos Pela Alfabetização: Bahia 2007-2014* (2014), que foram organizadas pelo Professor Moacir Gadotti e executadas com todo o carinho por toda a equipe do IPF e profissionais convidados.



Livro2.indd 449 30/05/18 10:19

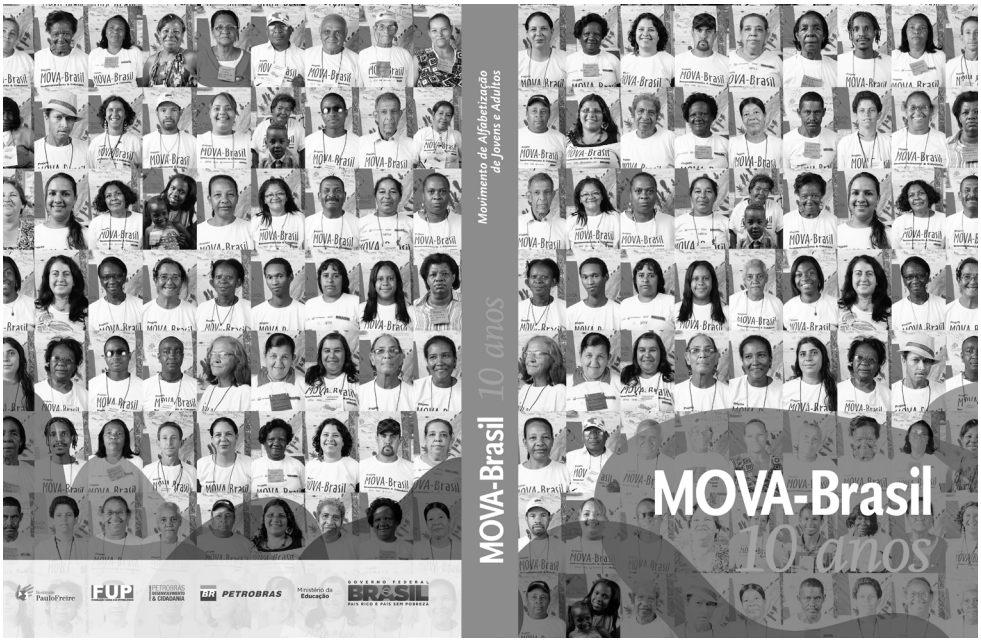
**1. MOVA-Brasil 10 anos: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (2013)** - Documentar um projeto de tanto êxito, e que envolvia tantas pessoas não era uma tarefa muito fácil. Era necessário analisar com calma uma série de materiais, tais como: relatos, imagens, atividades de educandos, materiais formativos e outros documentos disponíveis em todos os Estados onde o projeto foi aplicado no período a ser mapeado no livro: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, São Paulo e Sergipe.

O organizador, em conjunto com a equipe de Educação de Adultos e a equipe da Editora, pensou em uma estrutura ousada, capaz de dar conta de três eixos: concepção, desenvolvimento e perspectivas do projeto MOVA-Brasil. Cada eixo deveria ser pensado com muito cuidado para descrever bem todos os passos já caminhados, mapeando a origem e o desenvolvimento, assim como um eixo específico para a articulação e perspectivas de continuidade desta ação de alfabetização.

Com 23 capítulos, 18 autores e um projeto gráfico que tinha como compromisso principal colocar em evidência todos os agentes responsáveis pela realização desta ação, nasceu uma publicação especial, com 440 páginas, contendo todos os dados do projeto, incluindo uma série de tabelas, imagens, relatos e agradecimentos, feita em parceria com a FUP, a Petrobrás e o Ministério da Educação.

O livro fisico também foi acompanhado por um DVD, contendo todo o conteúdo das 440 páginas e também os outros conteúdos anteriormente produzidos no contexto do projeto, tais como: cadernos de formação, livros anuais, almanaque, boletins e também vídeos especiais de divulgação e eventos do projeto.

Publicado no final de 2013 e lançado oficialmente em 2014, com eventos em São Paulo, Rio de Janeiro e outros polos do MOVA-Brasil, o livro foi a porta de entrada para a realização de publicações históricas, que só são possíveis com o esforço coletivo, atitude que sempre caracterizou o trabalho do IPF.




**2. Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos (2014)** - No contexto do cinquentenário da experiência de Angicos (1963-2013) o professor Moacir Gadotti entregou à equipe um novo desafio: documentar toda a experiência de Angicos, suas implicações, a memória e o legado da experiência que culminou no exílio de Paulo Freire.



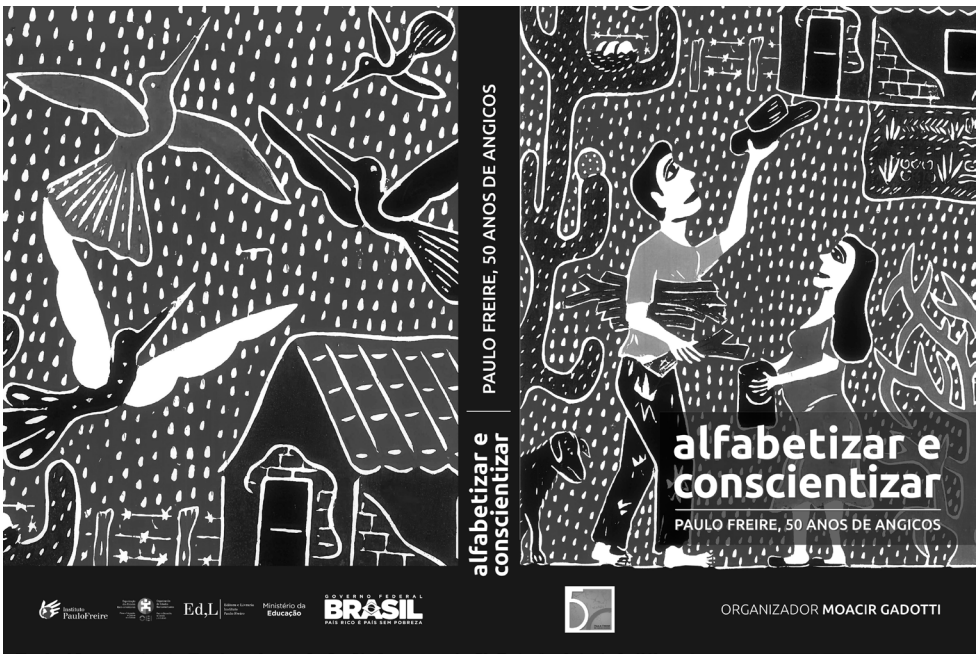
Livro2.indd 450 30/05/18 10:19

Dessa vez contando com 23 autores, o organizador dividiu esta empreitada em sete partes distintas, além da apresentação e a introdução: 1- Dois de abril, uma data para lembrar; 2 – Uma experiência revolucionária; 3 – O Sistema Paulo Freire; 4 – História e Memória; 5 – Angicos Revisitado; 6 – Significado atual de Angicos; 7 – A semente foi plantada.

O projeto gráfico tinha que transmitir um pouco do que era Angicos e a cultura nordestina de forma alegre e convidativa. Após uma pesquisa, encontramos o trabalho do jovem Paulo Borges, artista de xilogravura e filho de J. Borges, que nos cedeu uma obra criada em 2009, com o título Chuva no Sertão, explicada pelo artista da seguinte forma: "*A xilogravura Chuva no Sertão foi criada em 2009 para retratar a vida e a crise por água no sertão e no nordeste do país. Quando sentei num canto e peguei a madeira para desenhar, pensei no sertão, no seu povo e no que lhes deixaria feliz. Decidi que a chuva lhes trazia felicidade, bons frutos e oportunidades*"

Com uma equipe ainda mais afinada no cuidado para a escolha dos textos e contato com os autores, pesquisas e digitação de arquivos coletados na ocasião da formatação do projeto por Paulo Freire, catalogação de fotos e informações, o livro tomou forma, com uma série de artigos, documentos, boxes, depoimentos e até mesmo intervenções artisticas sobre Freire e seu trabalho de alfabetização.

No primeiro semestre de 2014, em parceria com o *Ministério da Educação* (MEC) e a *Organização dos Estados Ibero-Americanos* (OEI), composto por 448 páginas, foi lançado o livro, um documento completo contendo um apanhado histórico fundamental para entender a Experiência de Angicos.




**3. TOPA: Todos Pela Alfabetização: Bahia 2007-2014 (2014)** - Depois de duas publicações bem sucedidas, o Professor Moacir Gadotti se uniu a Francisca Elenir Alves para a organização de mais uma obra de grande vulto. Dessa vez a missão se concentraria em um único Estado da Federação: a Bahia. A história a ser contada era a do *Todos Pela Alfabetização*, projeto mais conhecido como TOPA, que estava mudando a realidade da população ao longo dos seus sete anos de existência.

Os organizadores contaram com uma equipe composta por seis coautores e 11 pesquisadores e preparadores de originais, o livro foi composto por 13 capítulos, nos quais se contou toda a história de vida do TOPA, desde a sua concepção teórico-metodológica,



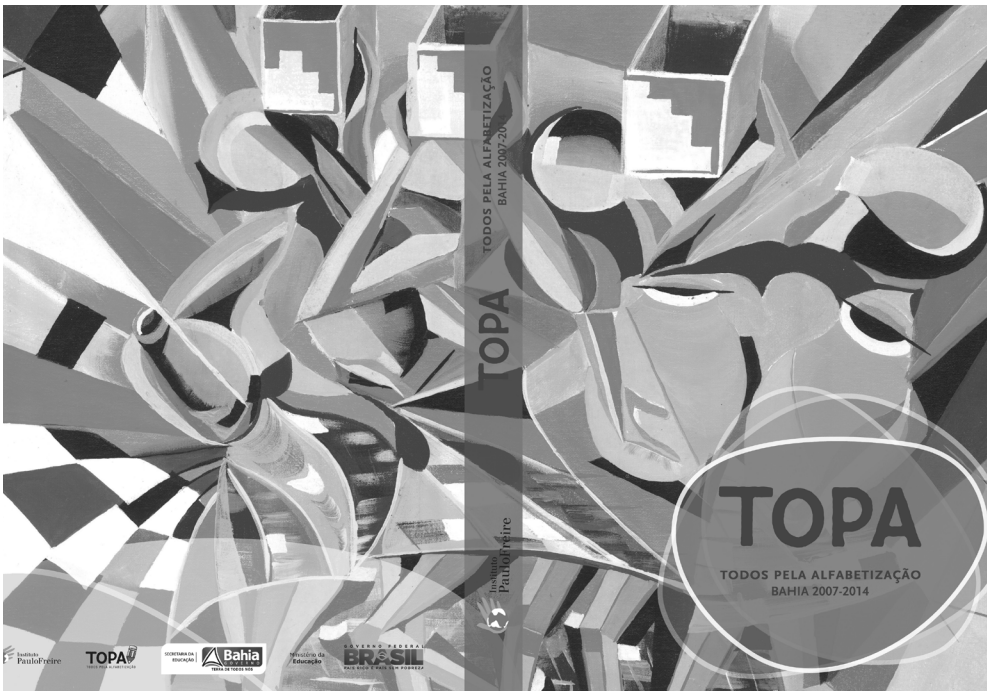
Livro2.indd 451 30/05/18 10:19

passando pela concepção política, os processos formativos e articulatórios e terminando com uma perspectiva para o futuro.

Mas, para tudo isso acontecer, era necessário que a equipe de São Paulo e a da Bahia trabalhassem em perfeita harmonia, e foi exatamente o que aconteceu. As duas equipes se mantiveram sempre em contato durante todo o desenvolvimento do livro, desde o controle de autorizações, até as pesquisas e envio de fotos. Como a equipe de São Paulo já tinha um conhecimento prévio, foi bem mais prático encaminhar a organização de todas as informações recebidas, pois assim como o livro do MOVA, o livro do TOPA deveria ter como foco principal a emancipação dos educandos baianos e todo o processo de desenvolvimento e amadurescimento do projeto.

Um dos frutos mais bem sucedidos dessa parceria São Paulo-Bahia, foi justamente o projeto gráfico do livro, que teve como base um quadro feito pelo educando de EJA Cláudio Guimarães da Silva, intitulado "Vida Seca", exposto na 2ª Mostra do Projeto de *Artes Visuais Estudantis* (AVE) promovida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. O projeto ficou vibrante, colorido e acolhedor.

O resultado desse trabalho, com 328 páginas repletas de capítulos explicativos, relatos, informações técnicas e imagens de diversos momentos e ações realizadas no contexto do TOPA, foi publicado no final do ano de 2014, celebrando uma parceria positiva entre o Instituto Paulo Freire e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia.




**9. Angélica Ramacciotti, *Uma declaração de amor armado***

A primeira vez que ouvi falar em Paulo Freire foi em 1998. Na época, eu estudava Comunicação Social e começava a me interessar pela área de Educação. Certa vez, quando visitava a feira de livros da Universidade de São Paulo, um professor me estendeu um volume e afirmou em tom profético: "Acho que vai gostar". Era *Pedagogia do oprimido* (1).

Dedicada "aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas sobretudo, com eles lutam", *Pedagogia do Oprimido* foi a primeira leitura que me provocou e convocou a lutar por um mundo mais humano,



Livro2.indd 452 30/05/18 10:19

justo e solidário por meio da Comunicação, da Educação e, sobretudo, por meio de uma postura diante da vida.

Impossível descrever com absoluto rigor a impressão causada por essa leitura. Revolucionária, desafiadora, transformadora. Faltam adjetivos para dimensionar o seu significado. Muitas releituras se sucederam. A partir daí, comecei a percorrer um caminho de lutas por meio da educação libertadora na concepção de Freire e busquei me aliar às pessoas que ousam reinventar esse legado, sem abrir mão dos seus princípios. Assim, venho me fazendo educadora. "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática" (FREIRE,1991).

De lá para cá, *Educação como prática da liberdade*; *Medo e Ousadia*; *A importância do ato de ler*; *Pedagogia da Esperança*; *À sombra desta mangueira*; *Professora sim, tia não*; *Educação e Mudança; Pedagogia da Autonomia* e tantas outras obras passaram a me fazer companhia. Tais produções têm embasado práticas e reflexões que se ampliaram no Programa de pós-graduação em *Educação: Currículo* da PUC-SP (2).

Na casa que acolheu Paulo Freire em seu retorno do exílio, cursei Mestrado, realizei docência compartilhada na Cátedra Paulo Freire e sigo com a pesquisa de Doutorado. Entre um curso e outro, tive a oportunidade de trabalhar no Instituto Paulo Freire. Inicialmente, como educadora. Depois, como coordenadora de comunicação.

Foi um prazer e uma honra atuar em uma instituição que há 27 anos se dedica à memória da obra e à reinvenção do legado de Paulo Freire. Tive a oportunidade de colaborar na organização de muitos encontros importantes e fundamentais para a resistência dessa educação crítico-emancipatória. Sem falar na participação em ações horizontais e no trabalho coletivo, com o exercício da prática dialógica se fazendo presente cotidianamente.

Em tempos de ódio, golpes e flerte com o fascismo, as ações do Instituto Paulo Freire adquirem um caráter ainda mais revolucionário. Em pleno 2017 foi preciso sair em defesa do educador para preservar a conquista do título de Patrono da Educação Brasileira. Freire foi levianamente acusado de doutrinador.

Logo ele que é reconhecido internacionalmente pela caracterização do diálogo como conceito fundante e radical da sua pedagogia. Logo ele que rejeita qualquer espécie de doutrinação. Logo ele que demonstra a importância de professores e estudantes pensarem com autonomia para uma leitura cada vez mais crítica da realidade.

Embora o disparate evidencie equívocos conceituais e desfigurações das propostas de Freire, não pôde ser ignorado porque ganhou força política. Aliás, a acusação integra (ainda que de íntegra não tenha nada) ataques sistemáticos à educação crítica.

Segmentos neoconservadores e neoliberais têm unido forças para aprovar pautas que privilegiam a manutenção de situações geradoras de opressão e injustiça social. Com sucesso, em muitos casos. O cenário desses tempos sombrios apresenta desafios de natureza complexa.

Mas é importante salientar que a pedagogia freiriana concebe a história como um período de possibilidades, não de fatalidades. Reconhece que mulheres e homens são seres condicionados, mas não determinados por estruturas rígidas e inatas. Portanto, a realidade pode ser transformada.

Nesse contexto, se reafirmam as contribuições do Instituto Paulo Freire, pautadas no respeito à diversidade, no reconhecimento às diferenças e semelhanças entre as culturas e os povos. As orientações são voltadas para o diálogo como um processo assentado no pensamento crítico que se nutre de amor universal, ética humanizadora e solidariedade. Valores tão ameaçados pela polarização atual que favorece a repetição de slogans, tratados como verdades absolutas, e incita as mais diversas formas de violência.

Quem se deixa contaminar pelos discursos reprodutores de ódio e abdica do direito de pensar encontra terreno fértil nas mídias digitais que disponibilizam informações sensacionalistas. Essa situação é reforçada pela "educação bancária", denunciada e combatida por Freire (2016), que ainda é uma realidade.



Livro2.indd 453 30/05/18 10:19

Portanto, reside aí um dos principais desafios da reinvenção do legado freiriano. Dar continuidade à luta contra a "educação bancária" quer seja na modalidade presencial, quer seja na modalidade a distância. Esta última é uma derivação da primeira e se apresenta com ares inovadores de "*Internet banking*". Há que se ter paciência revolucionária e lutar. Trata-se da luta pela liberdade que nunca termina. Uma luta sem armas, mas com muito amor armado.

**Notas**

(1). Na ocasião, eu pesquisava as possibilidades de trabalhos pedagógicos com jornais em sala de aula, conforme relato na apresentação da dissertação de mestrado "A prática de diálogo em Paulo Freire na educação on-line, uma pesquisa bibliográfica digital: aproximações." Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10215.

(2). Paulo Freire foi professor desta Universidade entre 1980 e 1997, ano de sua morte, inovando à prática pedagógica ao lecionar em dupla com a professora doutora Ana Maria Saul, que coordena a Cátedra Paulo Freire da PUC-SP e atualmente me orienta no Doutorado.

(3). Referência ao poema "Canção do amor armado", de Thiago de Melo. Disponível em: http://www.escolaslibertadoras.com.br/estudantes-secundaristas-e-o-amor-armado/.

**Referências**

FREIRE, Paulo, 1991. *A educação na cidade*. São Paulo: Editora Cortez.

FREIRE, Paulo, 2016. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

### 10. Jaciara de Sá Carvalho, *EaD Freiriana: educando-se, juntos, desde o planejamento*

Discursos recorrentes de eficiência da aprendizagem, soluções educacionais e promessas relativas ao *Big Data* na educação sempre me fazem lembrar a crítica de Freire aos pacotes de ensino elaborados em "gabinetes" para serem reproduzidos pelas professoras. Pouco mais de vinte anos se passaram da exposição, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), do autoritarismo daquela situação, e o "gabinete" da época parece-me peça "inocente" nesse jogo de empresas e fundações globais com seus sistemas de ensino e soluções para qualquer questão da educação, presencial e a distância, pública e privada. Perdem cada vez mais espaço, professores e estudantes, como sujeitos da educação, bombardeados por discursos, estruturas, recursos e avaliações que potencializam práticas bancárias de educação (FREIRE, 1987 [1968]).

Nesse cenário, a Educação a Distância, usando o termo mais conhecido e foco desse texto, seria a *modalidade* mais associada a um "bancarismo" renovado. Ainda hoje, muitos educadores progressistas não consideram que seja possível uma EaD Freiriana. E mencionam o não encontro (face a face) entre educadores e educandos, a substituição de professores (autores de sua prática) por tutores com pouca autonomia, e atividades que desconsideram suas culturas e realidades locais como algumas das razões.

É fato que existem muitos processos bancários a distância. Mas em não sendo essa perspectiva de educação uma prerrogativa da *modalidade*, afinal Paulo Freire a cunhou a partir da educação presencial, seria possível uma Educação a Distância emancipadora. Para ele, essa educação independia de modalidade: "Eu defendo uma Educação desocultadora de verdades. [...] Ora, se uma determinada prática de ensino a distância faz isso, por que não querê-la? A deficiência de uma Educação a Distância é a mesma deficiência de uma Educação não a distância pra mim" (PAULO FREIRE, CIDADÃO DO MUNDO [S.d]).

O que se opõe ao presencial não é a *distância*, mas a ausência – tanto faz estar a meio metro ou quilômetros de alguém para sentir-se distante dela. E o que contribui com uma formação emancipatória a distância não é a *proximidade* promovida pela interação entre os sujeitos pela Internet. Mas a perspectiva *dialógica* (sob uma concepção freiriana, nesta discussão), que orienta os processos, como os desenvolvidos pelo IPF.

Considerar o diálogo como fundamento do início ao fim de um projeto educativo a distância significa fugir de "pacotes de gabinete" e envolver a todos, em diferentes graus de participação, da concepção à avaliação. Sobretudo, significa partir dos próprios sujeitos



Livro2.indd 454 30/05/18 10:19

envolvidos diretamente no ensino-aprendizagem para iniciar um processo que contribua com sua "conscientização" (FREIRE, 1979) permanente.

Cada formação oferecida pelo IPF busca ser única porque assim são os sujeitos envolvidos (educadores, educandos, técnicos etc). Quem são eles? Quais suas realidades e desejos? Que experiências e concepções carregam sobre o mundo e o tema? A *organização do ensino* em propostas dialógicas, para articulação do conhecimento (científico) sistematizado e o senso comum, parte não uma "leitura" *sobre* os participantes da formação – encontrada, quando muito, em algumas práticas de EaD. E, sim, de uma Leitura do Mundo (ANTUNES, 2002) *com eles*.

Neste caso, presencialmente ou a distância, educadores e educandos envolvem-se em um levantamento sobre si, os outros e as realidades em estudo para que possam responder a questões como as mencionadas. Posteriormente, elas são sistematizadas e compartilhadas entre todos, iniciando já problematizações a serem aprofundadas quando a formação começar "oficialmente". Sobretudo, esta etapa inicial oferece elementos aos responsáveis do IPF e parceiros para a proposição de objetivos, o planejamento e desenvolvimento de atividades, a produção e/ou seleções de materiais e avaliação coerentes com os sujeitos, suas culturas, saberes e expectativas.

Sabe-se que, mais do que na educação presencial, uma formação à distância exige grande esforço para a preparação de espaços virtuais e conteúdos antes da "chegada" dos participantes, por exemplo. O que tem sido feito pelo IPF é uma *organização* inicial que atenda ao rigor necessário de uma formação, que não é autoritariamente projetada e produzida do começo ao fim sem o envolvimento dos sujeitos – em última instância, sua "razão de ser". A perspectiva dialógica permanece no desenvolvimento da formação por meio da *flexibilidade* para a realização de mudanças no planejamento inicial. Aberto à própria experiência humana, uma EaD Freiriana parte da premissa de "currículo" como construção permanente, com vários momentos avaliativos, estando aberta para alterações e novas proposições ao processo que vai sendo desenvolvido.

O leitor deste texto pode pensar que a "organização participativa e flexível do ensino" (CARVALHO, 2015) só seria possível em formações a distância envolvendo um número pequeno de educandos e educadores. De fato, a quantidade de sujeitos envolvidos no processo direciona a realização deste planejamento, assim como a liberdade e as condições que o IPF tem junto aos parceiros (secretarias de educação, ONGs, empresas). Mas essa perspectiva dialógica também é possível envolvendo muitos participantes, como foi o caso do projeto SEJA-Salvador, a partir de uma demanda da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (Bahia/Brasil). A formação envolveu cerca de 1200 profissionais da educação (professores, coordenadores pedagógicos e equipes técnicas) e, indiretamente, vinte mil educandos, aproximadamente. Ações diversificadas e articuladas foram desenvolvidas presencialmente e a distância para que, por meio da formação continuada dos profissionais, também fosse elaborada, coletivamente, a *Proposta Político Pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos* (CARVALHO, GRACIANI & OLIVEIRA, 2010).

Um dos desafios, principalmente quando se envolve um número grande de sujeitos, é o diálogo entre eles, o que exige muito esforço dos educadores. Eles desenvolvem ações para que, junto com os educandos, todos se voltem para o objeto em estudo que é, de fato, o mediador do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o educador, não é o mediador da aprendizagem à distância, como apresentado em muitos cursos à distância. Romão (2010), inclusive, nos conta que, em algumas obras, Freire substituiu essa palavra (mediação) por "mediatização" para identificá-la com a *mediação dialética* e não confundi-la com o sentido de "intermediação", de "ponte". Assim, em uma EaD Freiriana, educadores e educandos se voltam sobre o objeto e nesta "do-discência" (FREIRE, 1996), o educador busca provocar o desvelamento das contradições, promover a reflexão e a criatividade ao educando, reaprendendo com ele o que vem sendo estudado.

Como vimos tratando, pode-se perceber que o *trabalho coletivo* é um princípio a orientar a ação de funcionários e colaboradores do IPF. Na instituição, *trabalho coletivo* teria o sentido de busca de totalidade (do projeto, da formação), essencialmente utópica, como



Livro2.indd 455 30/05/18 10:19

uma Educação problematizadora. No caso de formações à distância, o princípio se opõe a práticas comuns na EaD em que cada equipe (administrativa, técnica, tecnológica e pedagógica) atua sem conhecimento do todo, em que cada trabalho é *uma parte* (fragmento) do projeto. Nessa perspectiva, "não se trata de fazer uma parte sem conexão com algo maior, mas de fazer *parte de*" (CARVALHO, 2015: 147).

Inspirados por uma *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 2009), as formações à distância e presenciais do IPF priorizam os sujeitos e fazem deles a "razão de ser" da educação... E do trabalho do Instituto.

**Referências**


ANTUNES, Ângela, 2002. *Leitura do Mundo no contexto da planetarização*: por uma Pedagogia da sustentabilidade. Tese de Doutorado em Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CARVALHO, Jaciara de Sá, 2015. *Educação cidadã a distância: uma perspectiva emancipatória a partir de Paulo Freire*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARVALHO, Jaciara de Sá; GRACIANI, Ana L.; OLIVEIRA, Márcia C. de, 2010. *Educação a distância como ação de projeto*: uma experiência freiriana em Salvador. In: VII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 2010, Recife. Anais... Recife: UFPE, 2010. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000200/Legado_Artigos_EaD_em_projeto_Carvalho_Oliveira_Graciani.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2014.

FREIRE, Paulo, 1979. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo, 1987. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

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

FREIRE, Paulo, 2009. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra.

PAULO FREIRE CIDADÃO DO MUNDO, s.d.. *Vídeo*. Direção: Marcelo Zelic, Centro de Documentação e Informação Científica (CEDIC) da PUC-SP, [s.d.].

ROMÃO, José Eustáquio, 2010. Educador Popular. In: *GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG*. Trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=259>. Acesso em: 28 nov. 2013.


## 11. **Eliseu Muniz dos Santos**, Vivências de construção compartilhada no cotidiano do IPF

Minha experiência no Instituto Paulo Freire remonta ao começo das atividades da própria instituição, no início dos anos 90. Terminava minha graduação em História, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e participava das atividades do *Núcleo de Trabalhos Comunitários* (NTC), programa de apoio da universidade às comunidades empobrecidas, quando fui convidado pelo Professor Moacir Gadotti, junto com alguns colegas, para integrar os projetos do IPF. Esse grupo inicial já tinha vivenciado uma experiência com o Professor Paulo Freire, então Secretário da Educação na gestão da Prefeita Luíza Erundina (1989-1991), ocasião em que, junto com os movimentos populares de São Paulo, desenvolvemos o Programa *MOVA-SP* (Movimento de Alfabetização dos Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo).

A primeira atividade do grupo foi de avaliação dos programas do *Telecurso* da Fundação Roberto Marinho, em que se procurou averiguar e orientar a adequação metodológica dos programas ao universo cultural dos jovens trabalhadores, tendo em vista sua aprendizagem efetiva. A esta minha primeira experiência, seguiram-se outras: de docente nos programas de formação dos professores e gestores de vários municípios e de coordenação dos projetos educativos desenvolvidos em assessoria a diversas Redes de Ensino, onde o IPF veio a colaborar.

Os temas envolvidos nessas atividades foram desde a criação do *Sistema Municipal de Educação* de vários municípios, passando pela construção dos *Planos Municipais de Educação*, implementação da *Avaliação Institucional Participativa*, desenvolvimento dos *Projetos Eco-Político-Pedagógicos* das escolas, já incorporando a dimensão da sustentabilidade, *Programas de Educação de Jovens e Adultos* e formação em direitos humanos, até aqueles envolvendo as crianças na Educação Infantil, denominado *Protagonismo infanto-juvenil*.



Livro2.indd 456 30/05/18 10:19

Além das atividades formativas e de assessoria na implementação de políticas públicas educacionais, minha participação envolveu a colaboração nos trabalhos do Fórum Social Mundial, produção de material pedagógico e de artigos relativos aos programas nos quais o IPF esteve participando. Este registro, que aqui faço, deve-se não apenas à importância dos temas e atividades que estão no escopo do trabalho da instituição, enquanto expressão do seu compromisso social, mas também para revelar a oportunidade de formação e atuação ampla que seus educadores vêm tendo e que eu pessoalmente tive, ao colaborar durante estas duas décadas com o Instituto.

Mas quero, além dessas lembranças, compartilhar a reflexão sobre um aspecto, entre tantos, do legado freiriano que vivenciamos no IPF durante este tempo e que marcaram profundamente minha vida pessoal e profissional. Diz respeito ao princípio da *construção compartilhada*, sendo um dos fundamentos e da razão de ser da participação, da dialogicidade e da própria democracia defendida por Paulo Freire. Aliás, podemos destacar que este princípio percorre toda a obra de Freire e é base do seu projeto epistemológico, ético e político.

Quando Freire afirma que "não posso fazer pelo outro e nem para o outro, mas que devemos fazer com o outro", seja nos processos de ensino e aprendizagem, seja na própria existência social, não está apenas recomendando uma metodologia pedagógica ou institucional, embora esta também deva fazer-se presente. Está propondo um princípio que estabelece exigências às práticas sociais, que vão garantir o processo de conscientização, aprendizagem, libertação e emancipação daqueles que, historicamente, têm sido excluídos. Daí que a vivência radical desta experiência assusta o autoritarismo renitente e tem sido barrada pelo reacionarismo violento, após experimentarmos breves suspiros desses processos coletivos no mundo.

Ao fazer juntos, todos os envolvidos no processo aprendem seus pressupostos, compartilham suas fraquezas e descobertas, firmam compromissos e ações presentes, estabelecem premissas, critérios e contornos do futuro almejado. Ou seja, segundo Freire, se "libertam em comunhão". Ora, essa experiência propõe uma reviravolta na experiência social da democracia liberal, instituída principalmente nas sociedades ocidentais, seja no âmbito das relações políticas, seja no das relações econômicas, seja no das relações sociais, tanto na dimensão da vida púbica como na da vida privada. "Fazer junto" vai além do reconhecimento do outro como sujeito de direitos e de capacidade. É considerá-lo imprescindível na construção de um projeto societário mais justo e igualitário, garantindo-lhe efetivamente a oportunidade de participação e decisão.

Este princípio, na vida política, significa ir além da organização da democracia representativa, vista como último arranjo político capaz de distribuir o poder e mediar as demandas dos diferentes grupos sociais. Implica reconhecer os limites e controles subjacentes ao modelo e construir outros modos de participação efetiva e direta ao processo de exercício e de decisão política.

Na vida econômica e social, a experiência de construir juntos vem mostrando sua validade e eficácia melhor que no modelo hierarquizado do taylorismo nos processos produtivos e ao modelo patriarcal autoritário nas relações sociais. As experiências horizontais e colaborativas vêm ganhando adeptos, não apenas pelo reconhecimento do princípio, mas pelos resultados efetivos produzidos. Assim, seu potencial tem sido demonstrado no âmbito da vida pública, com novos arranjos institucionais, nas relações do Estado com a sociedade como, também, da vida privada, quando a família e a comunidade empreendem ações solidárias na resolução de seus problemas.

No Instituto Paulo Freire sempre se buscou cultivar este princípio na relação com os parceiros. Na definição do escopo dos projetos em que a instituição esteve envolvida, as propostas de trabalho foram construídas de forma compartilhada, reconhecendo-se a cultura presente, problematizando-a, com vistas a identificação dos seus limites e de suas potencialidades resolutivas, no intuito de construção da autonomia de todos envolvidos.

Esta práxis se diferencia das demais instituições que buscam assessorar as administrações públicas, levando soluções pré-definidas, ignorando a cultura



Livro2.indd 457 30/05/18 10:19

organizacional local e o direito dos parceiros participarem na análise e na solução dos seus próprios problemas. Seu resultado é o agravamento das relações autoritárias no interior das instituições, ao inocular no trabalho de assessoria educacional princípios e metodologias de gestão importadas e descontextualizadas, supostamente neutras, ocasionando soluções temporárias e superficiais, que negam a promoção da autonomia que a partilha do conhecimento possibilita.

Obviamente, não se desconsidera a importância dos conhecimentos especializados. O próprio Freire em nenhum momento negou essa importância. Trata-se da concepção política e epistemológica dessas instituições que se propõem a levar o conhecimento para o outro, não construir com o outro, perpetuando as relações desiguais e verticalizadas.

No âmbito do Instituto, sempre se buscou cultivar a cultura da construção coletiva, não obstante as dificuldades inerentes ao cotidiano de qualquer organização, em razão dos compromissos e projetos envolvidos. Este princípio tem estado presente nas relações pessoais, na avaliação do funcionamento da instituição, na definição dos seus processos e na participação dos integrantes internos e dos parceiros, na construção dos projetos em que estivemos envolvidos. Esta práxis marcou a todos nós que passamos pelo IPF e muito nos ensinou das possibilidades, potencialidades e, ao mesmo tempo, das contradições e dificuldades da vivência radical deste princípio.

Em minha experiência profissional, agora no interior de uma Rede Escolar, e familiar, vejo-me diariamente desafiado a continuar a experimentar este princípio. Embora difícil na sua radicalidade, seu exercício cotidiano prova seu caráter humanizador, finalidade última de sua proposição.

### 12. Alcir de Souza Caria, *Educando para a criatividade e a inovação*

Uma história se faz de encontros! Ponho-me a pensar nos incontáveis encontros que o Instituto Paulo Freire (IPF) promoveu em prol do sonho e da luta por um viver humano mais justo, solidário e democrático, ao longo dos seus 27 anos de existência.

O IPF existiu até aqui, testemunhei isso por quase 10 anos, para fomentar encontros educativos que levem as pessoas a se encontrarem consigo mesmas, ampliarem suas várias capacidades e a potencializarem suas presenças no mundo. É que Paulo Freire ensinou-nos que educar é uma prática humana que acontece toda vez que pessoas se encontram, pois não é possível educarmos-nos fora da experiência do encontro.

O seu radical compromisso com a construção de uma nova humanidade apoia-se na compreensão de que a história é uma fabricação humana, logo, exposta ao querer daqueles que a protagonizam, a saber, os homens, as mulheres, as crianças, os jovens, os idosos. E vê na educação a possibilidade das pessoas ampliarem sua consciência como agentes de mudança, como sujeitos capazes de instituir o novo, o inédito e de reinventar a vida.

A história, em Paulo Freire, não é um fenômeno humano que se reduz àquilo que é passado, que já foi vivido, mas inclui, também, a vida presente que pulsa diante de nós cotidianamente, além do futuro, essa dimensão da existência que se materializa a partir de uma complexa correlação de ideias, posições sociais e ações que os humanos estabelecem entre si.

Ao reconhecer a história como feitura humana, nesses incontáveis encontros educativos que promoveu até aqui, o IPF buscou construir referencialidades metodológicas que pudessem levar as pessoas a reconhecerem-se capazes de avançar, em seus contextos de vida e de trabalho, na direção das suas utopias, compreendida por Paulo Freire como *inéditos viáveis*, como aquilo que, apesar de ainda não existir e não integrar a nossa realidade de vida, é possível de ser alcançado, se a buscarmos em solidariedade com nossos semelhantes e em diálogo com a realidade.

Comprometido com a invenção de novas práticas educacionais, o Instituto Paulo Freire se transformou num fecundo espaço de educação para a criatividade e a inovação. A criatividade como experiência humana que nasce do encontro da cognição, com a emoção e



Livro2.indd 458 30/05/18 10:19

a ação, sempre foi fomentada junto aos educadores das redes públicas de ensino parceiras do IPF, apoiada na compreensão ontológica do homem como um ser capaz de criar coisas inimagináveis e inéditas.

Foram muitas as vivências neste sentido, que resultaram em políticas públicas que não apenas rompiam com um certo modo velho de gerir a educação local, mas inaugurava modelos e arranjos novos para a gestão da educação. Isso tudo, em diálogo permanente com os atores sociais dos municípios parceiros.

Nestes primeiros 27 anos, o Instituto Paulo Freire inspirou uma geração de educadores e educadoras, levando-os a acreditar que uma outra educação é necessária e possível, mesmo num tempo em que a nossa democracia é duramente golpeada pelos detentores do poder. Viva Paulo Freire e o Instituto que nos deixou de herança!

**13. Jason Mafra e Sheila Ceccon, *UNIFREIRE, utopia e projeto possível***

Neste pequeno depoimento buscamos apresentar o sonho possível de construção da UNIFREIRE.

A UNIFREIRE é resultado de uma caminhada de sonhos e ideias que tem sua origem na organização das Cátedras Paulo Freire, a partir da década de 70. No final dos anos 80, em encontros educacionais realizados na América Latina, Freire manifestou o desejo de criar um centro de estudos, pesquisas e docência que atendesse às demandas da educação popular. Foi neste contexto que surgiu o *Instituto Paulo Freire*, em 1991, agregando diferentes iniciativas, como era desejo do próprio Paulo Freire, e, em 1998, um ano após a morte de Freire, o *Fórum Paulo Freire* que, a cada dois anos, reúne a comunidade freiriana, em diferentes partes do mundo.

Foi no II Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, realizado na cidade de Bolonha (Itália), no ano 2000, que foi lançado o Movimento Pró-*Universitas* Paulo Freire (UNIFREIRE). Trata-se de uma ação coletiva de educadores(as) que, identificados com o pensamento libertador-progressista, fundamentalmente o freiriano, impulsionaram a ideia de construção da *UNIFREIRE*. Ela nasceu com o sonho de dar corpo a um movimento pela aprendizagem solidária e cooperativa, participando de uma organização nova da sociedade baseada na solidariedade ativa, criando redes de colaboração solidária e buscando a construção democrática de uma alternativa pós-capitalista à globalização e seus efeitos opressores.

De acordo com a *Carta de Bologna*, a UNIFREIRE trabalha para a concretização dos princípios e dimensões da planetaridade, da eticidade e da democracia com a incorporação e publicização de saberes de todos os segmentos sociais, em especial, dos oprimidos e oprimidas, e o reconhecimento e consolidação do direito à educação libertadora e ao conhecimento como bem universal livre e gratuito para todas as pessoas.

A UNIFREIRE responsabiliza-se por quatro ações permanentes e inter-relacionadas:

1) *sistematização, caracterização, mapeamento e publicização de informações de instituições e pessoas ligadas à comunidade freiriana;*
2) *articulação, organização, divulgação e promoção de encontros internacionais do Fórum Paulo Freire;*
3) *atendimento às solicitações e necessidades da rede;*
4) *estudos, pesquisas e cursos com educadores e instituições de diferentes países.*

A *UNIFREIRE* configura-se numa rede em autoconstrução, constituindo-se e constituída pela *comunidade freiriana*. Esta, é formada por um conjunto de instituições e pessoas presentes em 49 localidades, de 27 países, em 4 continentes que, por afinidade ideológica, práticas pedagógicas e concepções de conhecimento, tem por objetivo dar continuidade ao legado de Paulo Freire. Inúmeras modalidades institucionais, em diferentes países, compõem essa comunidade: institutos, cátedras, escolas, centros e núcleos de estudos e pesquisas, diretórios e centros acadêmicos, universidades, faculdades, associações comunitárias, centros culturais, entre outros.



Livro2.indd 459 30/05/18 10:19

Os Institutos Paulo Freire, independentes institucionalmente mas orientados pelos mesmos princípios éticos, políticos e pedagógicos, estão presentes em 16 países ao redor do mundo: Argentina, Áustria, Brasil, Cabo Verde, Chile, China, Egito, Espanha, EUA, Índia, Inglaterra, Itália, Malta, Peru, Portugal e República Dominicana.

Desde o ano 2000, o Instituto Paulo Freire de São Paulo tem sido a entidade que vem dando suporte material e humano à UNIFREIRE. Constituiu-se como polo de articulação de suas atividades em âmbito mundial.

Nesse sentido, os encontros internacionais do Fórum Paulo Freire incorporaram-se na agenda de atividades da UNIFREIRE. Desde 2002, ela tem se colocado ao lado dos organizadores desses encontros, dispondo-se a contribuir com o processo de organização e com a divulgação do evento à comunidade freiriana e a outras redes.

Na perspectiva de colocar em diálogo a grande comunidade internacional formada por pessoas e organizações da sociedade civil que têm no legado de Paulo Freire a inspiração diária para sua atuação, o Instituto Paulo Freire de São Paulo produziu, nos últimos anos, 7 edições do *Boletim UNIFREIRE*. Todas as edições, exclusivamente digitais e publicadas em sua maioria em português e inglês, podem ser acessadas por meio do endereço: http://www.paulofreire.org/comunidade-freiriana-boletim-unifreire

Além disso, nos últimos 5 anos, o Instituto Paulo Freire de São Paulo vem produzindo a *Revista Científica Unifreire*. Periódico exclusivamente digital, publicado anualmente, que reúne artigos necessariamente referenciados no legado de Paulo Freire. Todas as edições estão disponíveis no endereço http://www.paulofreire.org/comunidade-freiriana-revista-unifreire.

A última edição da *Revista Unifreire* foi lançada em dezembro de 2017, ano em que iniciou-se também o desenvolvimento de um promissor processo de educação freiriana a distância, importante desafio abraçado pelo Instituto Paulo Freire de São Paulo. Por meio da *Ead Freiriana* foram oferecidos em 2017 os cursos "Aprenda a dizer a sua palavra" e "A escola dos meus sonhos", que contaram com algumas centenas de participantes, não só do Brasil.

Entendemos que a UNIFREIRE é um sonho em construção que poderá se tornar um dos grandes projetos da comunidade freiriana. Esses dezoito anos desde a Carta de Bolonha serviram para amadurecer e delinear muitas ideias sobre concepção, relevância e papel da UNIFREIRE no contexto das lutas alternativas das pedagogias libertadoras.

### 14. Adriano Salmar Nogueira e Taveira, *Superar Paulo Freire*

Uma das motivações para esta reflexão seria o desafio: *superar Paulo Freire*, que ele próprio nos colocou. Mais de uma vez o Moacir já nos lembrou da ocasião em que, consultado sobre a possibilidade de que se criasse um Instituto Paulo Freire, "o Velho" reagiu-respondeu com bastante firmeza: *se forem criar um Instituto de Estudos pra me repetir, não vale a pena. Mas... se for pra me superar, então sim eu vejo sentido nesse treco.*

Algumas características de atuações e trabalho intelectual importantes para tal *superação* seriam compromissos; ou seja, alguns de nós (muitos!!) temos nos comprometido conforme determinadas opções e escolhas que indicariam avanço em relação ao "até onde" Paulo Freire caminhou. Menciono aqui algumas destas opções, em outros registros em que "caminhar-caminhos" fez o caminhar.

**1. Uma determinada licença poética -** Um ano antes do falecimento de Paulo discutíamos opções em envolvimentos agregando vários grupos, em várias partes do mundo. "Ruminamos" a partir de um tema que foi construído com Paulo, no *Clube da Rúcula*. Uma *dedicatória* foi feita para o livro em que estas discussões vieram a ser publicadas. A dedicatória dizia:

> *Andamos por cidades absorvidos e dissolvidos pelo espaço e pelo tempo. Mas podemos reconhecer o* Educador *que habita em nós: graças a este reconhecimento nosso riso e nossa opção de caminho tornam-se antesala da compreensão. E, buscando uma razão de ser das coisas, nos*



Livro2.indd 460 30/05/18 10:19

*sentimos convidados a sínteses harmoniosas. Aprendemos a entender isso como compromisso.*

*Em suas lições de mundo o(a) leitor(a) pode localizar em si mesmo esta presença pois tem a ver com a* dedicação *que neste livro se exprime. Trata-se do* Educador*... cuja análise vital associa-se com imaginação pedagógica, e articula sistematização rigorosa com afeto curioso em torno à socialização de seres humanos. Entre horizontes da ordem e do sonho temos recriado este* Educador. *Com ele aprendemos: 1º que a voz, segundo cada boca, seja palavra; 2º que a ciência estimula a gravidez cidadã do grão, fecundando o solo; 3º que nossa paciência é história quando relacionarmos instrumentos de análise com "fazeres" que tornam a mão mais culta, capaz de pronunciar cada sílaba do mundo.*

Dedicado *ao Educador Paulo Freire.*

*Ele tem sido o Educador através de cuja referência o que amamos torna-se mais vivo, o que construímos constitui nossas almas e o que conhecemos como "veias abertas" denuncia a flor desabitada da servidão e do iletramento* (1)*.*

Licença poética significa não apenas "tomar posse" da linguagem e do idioma e por aí comunicar-se mais e melhor utilizando as aspas, as metáforas e os neologismos. Tomar posse é, através da comunicação, submergir na cultura e nas Culturas. Quando Secretário da Educação Municipal de São Paulo na gestão Luiza Erundina, Paulo afirmava: *não basta à Escola Pública matricular meninos e meninas em suas atividades e programações. Precisamos ir além disso. É preciso garantir vaga e matricular a cultura desses meninos e meninas.*

Desse modo articulam-se 1º autoria de estudantes, posto que o ato de estudar implica compromisso, que se expõe como autoria; 2º dodiscência, porque ensinar inexiste sem aprender, ensinar inexiste sem pesquisar isto nos configura como educadores(as).

**2. Algumas características científico-pedagógicas em torno ao aprender -** Um ano após o falecimento de Paulo editamos no Chile – com o companheiro Guillermo Williamson, da Universidade de La Frontera - reflexões sob a forma da pergunta: *Y después de Paulo Freire, qué? Que hacer?* O horizonte amplo da obra era *Educar para una nueva civilización* (2)*.*

Ao responder à pergunta expúnhamos características científico-pedagógicas em que Paulo "definiu" aprendizado. retomando o bioquímico François Jacob, ele afirmava: *o ser humano é um organismo programado para aprender. Assim "sendo", inexiste determinação*. E aí expunha uma compreensão sobre o aprendizado: *é ato de conhecimento que resulta da curiosidade e do espanto desde os quais se constitui um vigor prático-teórico*. Essa mescla de curiosidade-espanto "destrói" formas e formações existentes ao antepor uma negatividade constitutiva. Paulo denominava *problematização* a esta anteposição, caracterizava tal procedimento como comunicação e utilizava o termo "palavramundo" para veicular e "dar corpo" à problematização.

*Ainda sobre o aprendizado*, Paulo nos permitiu retomar um filosofo-matemático, Gaston Bachelard. Este, sobretudo na obra *Filosofia do Não* (3) supunha saltos epistemológicos, que seriam ruptura e superação; isto é, o ser humano vive situações em que sua capacidade explicativa (as teorias e as tecnologias) "caducam", alcançam um nível de insuficiência explicativa: por isso, através de ruptura e superação, surgem os saltos epistemológicos para continuar aprendendo. "Caducar", nós dizíamos, significaria ficar "vazio de mundo".

Paulo nos permitiu avançar. A capacidade de aprendizagem do ser humano se retoma e salta em níveis de complexidade e densidade político-culturais. A consciência de estar sendo palavramundo assume rupturas e retomadas, isto é, superações, que evoluem como consciência cada vez mais "cheia de mundo".

**3. Educação e cultura, por aí politizamo-nos -** Ao reconhecer (para Paulo isso era tão óbvio) que educação é cultura, assim produzimos conhecimento. Repito: quando Secretário da Educação Paulo afirmava: *não basta à Escola Pública matricular meninos e meninas em suas atividades e programações. Precisamos ir além disso. É preciso garantir vaga e*



Livro2.indd 461 30/05/18 10:19

*matricular a cultura desses meninos e meninas.*

As tradições culturais não são um lastro, empecilho ao progresso. Elas oferecem ao Educador um dinamismo mais que identitário, são ressonâncias. Ao compreender isso Paulo articulava categorias e conceitos; categorias (história, política, economia, classe social) e conceitos (cultura, poder). Os compromissos com a comunicação formam postura crítica e expressão de esperança. Apreendemos de aí que Educação é "prática de liberdade". Libertação. Ou emancipação.

**4. Os(as) Educadores(as) progressistas -** Com o Carlos Brandão, um destes companheiros de longa trajetória, editamos agora um *Caderno Paulo Freire*. O compromisso de reconhecer às culturas permitiu uma contribuição singular "do sul do mundo".

A teologia da libertação, a *investigación participativa* e uma re-concepção de *Comunidades tradicionais* de grupos Quilombolas, das Comunidades Eclesiais de Base e dos Povos Originários, nos permitem artimanhas para retomar, reinventar. No *Elogio da Educação* que escrevi para este Encontro isto está poeticamente afirmado: *"...e então algo em mim me pensa e fala e ganha alento que penso ser meu, e é nosso. É que se ouve em mim a voz do vento. O que eu penso, pensamos e toda autoria é plural"* (4).

Retomar/reinventar Paulo Freire é contribuição para os Educadores progressistas do mundo. Essa contribuição ainda é pouco compreendida. Há intelectuais que ainda compreendem educação, pesquisa e outros dinamismos de criação intelectual como mera regulação, isto é, ações que reajustam Pessoas ao sistema, como se educação fosse "um lubrificante".

Pode-se compreender educação/pesquisa como emancipação. A experiência em Educação e Cultura permite compreender que educar é politizar, sobretudo nos caminhos da Educação Popular que socializa Pessoas através de cidadania e convivência em meio à diversidade. O que se põe é compreendermos um sempre confronto entre modos de educação quando, através de autorias, afirmamos a busca de alternativas e perscrutamos, também sempre, um "outro lado" de tudo o que vivemos. Afirma-se *Educação e Vida*, como Vocês fizeram ao longo de uma disciplina *Seminários* (5).

Superar Paulo?

Nestes tempos temerosos de hoje: pratique-se formação como e enquanto compreensões, num dinamismo peculiar ao compromisso. Tão importante quanto o *explicar* é envolver-se; por isso a formação está atenta ao *compreender*.

**Notas**

(1) NOGUEIRA, Adriano, org. 1996. *Reencontrar o Corpo. Ciência, Arte, Educação e Sociedade.* Taubaté, SP. GEIC & Cabral editora Universitária.

(2) WILLIAMSON, Guillermo. NOGUEIRA, Adriano. McLAREN, Peter, 1999. *Paulo Freire: Educador para una nueva civilización*. Ediciones UFRO & Instituto Paulo Freire.

(3) BACHELARD, Gston, 1978. *A Filosofia do não: o novo espírito científico*. São Paulo:Abril Cultual, 1978 (Coleção "Os Pensadores").

(4) BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Elogio da educação. Disponível em site. itatiaia1940@gmail.com

(5) SPIGOLON, Nima & NOGUEIRA, Adriano, orgs. 2018. *Oprimidos: da Pedagogia ao Teatro. Freire & Boal*. Caderno Paulo Freire. Editora Cartago. 2018.

### 15. Guillermo Willianson, *Paulo Freire, o IPF e as suas contribuições à questão da educação e o seu espaço nos territórios: uma reflexão do Chile*

Paulo Freire tem tido uma influência relevante na *Educação de Pessoas Jovens e Adultas* (EPJA) no Chile. Sua inspiração –centrada na alfabetização camponesa, originada na década dos sessenta, no desenvolvimento transformador da Reforma Agrária, marca, até hoje, a modalidade que encontra nele os princípios e fundamentos pedagógicos centrais do seu quefazer. Hoje, no Chile, falar de EPJA é falar, em algum momento, de Paulo Freire. Um segundo campo de influência reconhecível é no campo da Educação Popular que, no Chile, enfrenta desafios e debates muito importantes no modelo de desenvolvimento e modernização neoliberal que predomina, más também, devido à carência de financiamento



Livro2.indd 462 30/05/18 10:19

e de complexidade política do país; mas, nesta modalidade de pedagogia crítica e transformadora o pensamento de Freire e de seus companheiros(as) de pensamento, é presencia permanente. Freire é um pensador educacional vigente, político, social, cultural, da transformação e da crítica social, educativa e pedagógica.

Freire é um intelectual da educação que continua presente na formação inicial de professores nas Universidades, particularmente, na Universidad de La Frontera, no sul de Chile. Nós o introduzimos nas aulas de graduação como o mais importante educador e intelectual latino-americano da educação de caráter mundial, associando-o aos processos políticos da Reforma Agraria na década dos sessenta, da resistência à ditadura civil-militar a partir do ano 1973 e da crítica à modernização capitalista neoliberal atual. Nestes três âmbitos: a EPJA, a Educação Popular, a formação inicial de professores(as), sua influência no Chile tem sido e é fundamental e no plano pessoal de quem escreve estas palavras, tem constituído o principal pensador teórico, político, metodológico do fundamento sócio critico, histórico, liberador do meu quefazer acadêmico, político, social, sindical e docente.

Nessa caminhada e com esse impulso, cheguei no ano 2005 a fazer um estágio (como acadêmico da Universidad de La Frontera (Chile) na Universidade de São Paulo, com o Dr. Moacir Gadotti como Professor orientador, graças ao contato do meu grande amigo Adriano Nogueira. Conversando com o Professor Gadotti chegamos à conclusão de que poderia me integrar ao Instituto Paulo Freire (IPF) e participar das atividades da *Casa da Cidadania Planetária*, espaço no qual se desenvolvia - entre outros projetos - a proposta da *Ecopedagogia* como eixo de uma *Escola Cidadã*. Posso assinalar com absoluta humildade e convicção que este momento marcou um salto cognitivo, político e pedagógico na minha pessoa.

No Chile trabalhava (e trabalho) com o conceito de "Território" associado ao desenvolvimento local e regional e a educação transformadora dos espaços de vida, porem carecia de uma conceptualização própria que permitisse articular adequadamente a questão territorial com a questão educacional. Por outra parte, trabalhava (e trabalho) com educação intercultural bilíngue de/com/para os povos indígenas e particularmente com o povo mapuche. Tinha aprendido, com estes, a preocupação pela natureza e a compreensão do ser humano como parte desta e não como um sujeito dela. Então, a questão nesse momento, era: como articulo meu pensamento pedagógico sócio-crítico freiriano, com as lutas sociais e indígenas, o desenvolvimento local e regional dos territórios, a questão ambiental e intercultural? Uma questão complexa de abordar, resolver e sistematizar conceitual e metodologicamente. E foi no meu estagio, nos debates com os colegas acadêmicos de diversas casas de estudo brasileiras, da *Casa da Cidadania Planetária* e com o Professor Gadotti, mais minhas leituras e reflexões entre metacognitivas e centradas em conteúdos, que complementavam minhas visões geradas da realidade chilena a partir do pensamento brasileiro que pude encontrar um fio de resposta que ao tirar dele acercou uma bola que, por sua vez puxava outra e assim até hoje.

Permita-me o leitor, a leitora, dar um exemplo daquilo que foi chave: entrar no estudo da *Teologia da Ecologia*, nas leituras de Leonardo Boff sobre a questão ambiental e a *Carta da Terra*, a reflexão e conversação sobre a *Ecopedagogia* com o Prof. Gadotti, várias publicações de Paulo Freire ainda não disponível no Chile. E vi como estes e outros pensadores olhavam os saberes indígenas para fortalecer seus discursos transformadores e críticos; valorei que nesse campo eu já tinha avançado. Acompanhando a equipe do IPF fui ao *Fórum Social Mundial* de Porto Alegre de 2005 e participei ativamente de vários debates em diversos campos: economia social, educação indígena, educação ambiental, educação popular, Paulo Freire e sua presença hoje. Foi um aprendizado social e político-pedagógico de uma profunda riqueza pessoal, profissional, acadêmica e política.

Foi assim que comecei a elaborar uma certa conceituação teórico-prática, profundamente humana (no sentido de Freire), inevitavelmente histórica (no sentido gramsciano), militantemente comunitária e socialista (no sentido de Fourier, de Boff, da Igreja Católica dos Oprimidos), territorialmente intercultural (no sentido indígena,



Livro2.indd 463 30/05/18 10:19

subcultural e de migrantes), que tenho desenvolvido, desde essa época, e que denomino *Territórios de Aprendizagens Interculturais* sob as premissas de que a educação é política e deve ser transformadora socialmente se se desenvolve crítica, reflexiva e dialogicamente; que a educação se desenvolve não em/com contextos ou entornos senão em territórios dos quais a educação - em todas as suas modalidades - é parte e fator fundamental das suas possibilidades e orientações de desenvolvimento; que dois eixos principais de uma educação libertadora que assegura qualidade e justiça educacional, são a interculturalidade e a biodiversidade; são espaços de diálogo de linguagens, saberes e cosmovisões que dialogam não sem complexidades, preconceitos, dificuldades porém com interesse de achar uma corresponsabilidade pública e comum na construção do território; que as pessoas se desenvolvem socialmente, construindo identidades pessoais e coletivas, no diálogo com a natureza, a sociedade (os outros), a cultura e a espiritualidade.

Estas questões têm permitido ir progressivamente dando conteúdo a noção de *Territórios de Aprendizagens Interculturais* que hoje ensino na Universidade aos futuros professores e professoras, estudantes do Mestrado em *Desenvolvimento Humano Local e Regional* que dirijo, aos educadores populares e interculturais que se desenvolvem em práticas escolares e não escolares de educação. Que constitui uma categoria básica da minha estruturação do pensamento pedagógico-político e sua práxis transformadora.

Estas questões - além demais - as estamos abordando num livro de aparição próxima no qual o Prof. Gadotti faz a apresentação e o Instituto Paulo Freire patrocina.

**16. Oscar Jara Holliday, *Paulo Freire e o desafio de reinventá-lo***

Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres nos contam que, quando, em 1991, sugeriram a Paulo Freire a ideia de criar o Instituto Paulo Freire, sua primeira reação foi dizer: "Não quero que um Instituto me repita, eu quero que eles me reinventem". Então, espontaneamente, com uma dessas frases que Paulo costumava pronunciar, talvez sem prever todo o impacto inspirador que teria, ele estava nos lançando o grande e importante desafio de reinventá-lo. Mas a questão é: o que significa reinventar Paulo Freire e como esse desafio deveria ser abordado? Para tentar responder, pode ser útil explorar duas pistas: de um lado, a própria *experiência de vida* de Freire e, de outro lado, sua visão do que implica *desafiar*.

Em sua experiência de vida, Paulo se reinventava permanentemente, recriando sua teoria e prática a partir das tramas históricas, sociais, culturais, políticas ou ideológicas em que participou: no exílio no Chile, nos Estados Unidos e na Suíça; no seu envolvimento nos processos de educação libertadora na África; em seus encontros com educadores e educadores populares de todo o mundo; em seu retorno para "reaprender o Brasil" após 16 anos de exílio. Ele sempre dialogou criticamente consigo mesmo a partir das situações e das aprendizagens que as novas práticas lhe proporcionavam.

Quando escreveu *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, ele não estava falando de uma releitura das frases do seu livro, mas de uma releitura crítica de todo o seu pensamento, motivada pelos encontros com as novas realidades que havia vivido nos vinte anos decorridos desde que ele o havia escrito. Coerente na sua vida pessoal com sua proposta pedagógica, dizia que "o educador tem de ser um grande perguntador de si mesmo". Aqui está a primeira chave para a reinvenção: o questionamento, a atitude crítica, curiosa e insatisfeita, que sempre procura responder criativamente às condições inéditas dos processos históricos que estamos experimentando.

A segunda pista encontra-se na noção freiriana de *desafio*: Freire concebe o papel do educador(a) democrático(a) como o de um desafiador(a) que contribui para gerar processos de aprendizagem crítica:

"a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador" (FREIRE, 1996: 29).



Livro2.indd 464 30/05/18 10:19

Pensar-nos como "desafiador" ou "desafiadora" implica gerar processos de problematização, que procuram construir um entendimento crítico que se torne um compromisso transformador: "Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio" (FREIRE, 1987: 40).

Desta forma, o desafio de reinventar Freire significará necessariamente uma leitura crítica de seus textos, colocando-os sempre em seu contexto histórico, bem como também implicará colocar-nos diante de nossas realidades históricas atuais e em mudança, com uma postura dialógica, problematizadora, criativa e transformadora, isto é, com uma perspectiva *freiriana* que constantemente desafie e questione a coerência de nossas práticas e teorias.

E é nesta tarefa e nesta busca que tive o privilégio de participar de forma desafiadora em várias atividades e iniciativas do Instituto Paulo Freire ao longo de muitos anos: desde os encontros internacionais em várias edições do *Fórum Paulo Freir*e, a sistematização de experiências da *Rede de Educação Cidadã* (RECID), a presença no *Fórum Mundial de Educação* (FME), as jornadas de Educação de Adultos das *Conferências Internacionais de Educação de Adultos* da UNESCO (CONFINTEA), a *Universidade Popular de Movimentos Sociais* (UPMS) e o *Fórum Social Mundial* (FSM), bem como em várias ações conjuntas, impulsionando o trabalho do coletivo CEAAL-Brasil.

Essas participações me permitiram constatar que o IPF vem seguindo a pista do desafio colocado por Paulo Freire há 27 anos para reinventá-lo, colocando na agenda nacional e internacional a perspectiva de uma *Educação Popular Libertadora*: organizando eventos de encontro, reflexão e debate; incidindo nas políticas educacionais; participação em redes; publicações; intercâmbios virtuais, alianças com movimentos sociais e processos de participação cidadã, entre muitos outros processos e atividades. Definitivamente, foi além de cuidar do legado da obra de Freire: contribuiu para com a construção de uma forma de pensar e fazer educação, criá-la, recriá-la e reinventá-la de acordo com as exigências dos diferentes momentos e contextos históricos.

Portanto, a presença do IPF no Brasil tem sido visível e relevante em muitos campos ao longo dessas décadas e, ultimamente, exigindo e defendendo o reconhecimento de Paulo Freire como *Patrono da Educação Brasileira* diante das pretensões conservadoras e antidemocráticas que procuram eliminar o legado de Paulo Freire de construção de uma educação crítica e transformadora, reduzindo-a a uma mercadoria.

Gostaria também de destacar a contribuição do Instituto para projetar a presença viva de Paulo Freire no cenário internacional. Desde a sua criação, o ele teve essa vocação e militância internacionalista. A animação de vínculos com centenas de outros institutos ou centros similares e a organização ou participação em eventos nos diferentes continentes, permitiu que o pensamento, o trabalho e a vida de Freire sejam hoje conhecidos em praticamente todo o planeta, gerando inspiração e disposição para a busca crítica, o diálogo frutífero e a construção criativa de outra educação possível.

Por todas estas razões, estou convencido de que o desafio colocado por Freire de não ser repetido, mas de ser reinventado, continua vigente para todas as educadores e educadores que buscamos constituir-nos como desafiadoras e desafiadores democráticos, capazes de romper os moldes e modelos educativos burocráticos, mercantis, bancários, reinventando emancipadoramente a educação em suas mais diversas formas e modalidades. Na medida em que sejamos capazes de assumir que nosso papel no mundo, como disse Paulo Freire (1996, 85), "não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente".

Assim, sendo sujeitos críticos e construtores dessa nova História todos os dias, Freire nos convoca e nos inspira.

Obrigado ao IPF por continuar animando este desafio, mais urgente e indispensável agora do que nunca.

## Referências

Freire, Paulo, 1987. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo, 1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa,* 4ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra.



Livro2.indd 465 30/05/18 10:19

### 17. Ramon Moncada - *IPF, conector de ideias, propostas e experiências*

Paulo Freire era, antes de mais nada, um conector: ele conectou ideias, conectou mundos, conectou territórios, conectou pessoas e organizações, conectou educação e pedagogia com a política, conectou a gestão pública com ética; ligou a leitura do mundo com a leitura da palavra; conectou o mundo urbano com o mundo rural; ele conectou economia e política com a filosofia; ligou a democracia com a cidadania.

Essa força de conexão de Paulo Freire permitiu-lhe expor e desenvolver suas ideias e propostas durante o tempo que ele viveu e é através desta poderosa força de conexão de Freire que suas ideias permanecem, mesmo após sua morte, em muitos países e continentes. Apenas uma personalidade de conexão como a de Freire, consegue mobilizar seu tempo na forma como ele conseguiu durante sua vida física e continua a alcançá-la com outra forma de presença e influência após sua morte.

As ideias que persistem são precisamente aquelas que se conectam entre si. As ideias fazem sentido conectando nossos mundos, nossas formas de pensar e nossas formas de atuação. O mundo das ideias é, antes de tudo, um mundo de conexões.

Uma ponte é a forma física mais simples através da qual a conexão é concretizada. Se eu quisesse associar a imagem de Freire com uma figura física, eu faria isso com uma ponte. A vida de Freire era uma vida de construção permanente de pontes entre ciências, entre disciplinas, entre realidades, entre territórios e seus ambientes culturais e sociais. Freire teve uma grande capacidade de construção de pontes e é por isso que destaco seu ótimo potencial de conexão.

Quero referir-me agora ao Instituto Paulo Freire, especificamente ao IPF de São Paulo, que é aquele com quem tenho uma relação maior há várias décadas. Antes de tudo, gostaria de destacar o trabalho de conexão do IPF, que é consistente com o que acabei de dizer sobre Paulo Freire.

O IPF tem promovido durante décadas a conexão da educação e da pedagogia com a política, entendida como a construção do projeto político, cultural e social de um país, um território, uma sociedade. Esta foi uma das pontes mais importantes que ajudou a construir o Instituto Paulo Freire, desenvolvendo a ideia freiriana do projeto pedagógico político (PPP), porque a educação é inseparável da cultura e, por essa razão, um plano ou uma política educacional deve correlacionar-se com o projeto cultural e político da sociedade onde são construídos e desenvolvidos.

O IPF tem favorecido a conexão entre as diferentes realidades brasileiras que se vivem nos diferentes estados e regiões da sua grande geografia humana e cultural. O trabalho de ponte desenvolvido no interior do Brasil pelo IPF tem sido muito importante; ele promove a conexão de professores e de organizações e instituições; de projetos e experiências. O Instituto Paulo Freire tem sido um dinamizador e articulador de redes em Brasil todo, através das quais tem sido mobilizadas ideias, propostas e experiências educacionais e sociais. Através destas redes e projetos de conexão, o IPF promove a educação como um direito humano, o respeito e a articulação indispensável da educação com os contextos sociais e culturais onde ela se desenvolve; a revitalização da escola como um ambiente alegre e prazeroso; a pedagogia como espaço de inclusão, autonomia e ação coletiva.

O IPF tem sido um mobilizador no Brasil da *Educação Cidadã*, uma educação que conecta os projetos de vida pessoal de cada sujeito com os projetos coletivos de comunidades e territórios; uma educação cidadã que é inseparável dos direitos humanos como base principal da cidadania e através da qual o projeto social reconhece a dignidade humana como o principio maior da sociedade e da educação.

Como Freire, o IPF tem favorecido e promovido a conexão além das fronteiras físicas do Brasil, já que ativou a conversa sobre educação e sociedade nas Américas e outros continentes.

Em vários continentes, em vários países, existem Institutos Paulo Freire ou centros com denominações próximas através das quais são mobilizadas ideias, propostas e



Livro2.indd 466 30/05/18 10:19

experiências baseadas na compreensão de sociedades inclusivas. O IPF desempenha um papel importante como um conector entre esses Institutos e organizações espalhados pelo mundo, que se comunicam entre si e se encontram para compartilhar reflexões e experiências. Este é, acima de tudo, um excelente espaço de conexão e mobilização em todo o mundo. São pontes construídas entre continentes e países, são redes sócio-institucionais que servem de vínculos para fortalecer projetos democráticos de sociedades.

O IPF também foi um ator chave da conexão em nível internacional no Fórum Mundial de Educação (FME), que foi, e continua sendo, acima de tudo, um excelente espaço para a conexão de educadores, pensadores e ativistas sociais de diferentes continentes e países. O FME tem sido um espaço para reunião e convergência para compartilhar reflexões, propostas e experiências educacionais e sociais. O FME não conseguiu manter a força mobilizadora da década anterior, principalmente devido às dificuldades no financiamento desses cenários alternativos. No entanto, é um ponto de referência como um lugar de conexão entre países e continentes para pensar em *"outra educação para outro mundo possível"*. O IPF faz parte e tem sido um ator importante de conexão no Conselho Internacional do Fórum Mundial de Educação.

Para finalizar, com este pequeno testemunho, queria destacar a ideia de Paulo Freire como uma pessoa que sempre pensou e favoreceu a conexão. É precisamente essa função de conexão que me permitiu abordar suas reflexões, propostas e experiências, como tem feito com muitas pessoas no Brasil e em todo o mundo. Do mesmo modo, o Instituto Paulo Freire tem mantido, até hoje, esse objetivo de conexão e articulação no Brasil e também em outros países e continentes.

**18. Alessio Surian, *Obrigado IPF!***

A oportunidade de conhecer o trabalho do IPF, a equipe e os amigos e amigas, tem sido inestimável para mim. Em um esforço para não aborrecer ninguém com uma escrita sem fim, eu escolhi - e elaborei, brevemente - apenas dez letras do meu "alfabeto IPF" pessoal e coletivo, potencialmente sem fronteiras. O fio comum entre essas dez lembranças curtas é uma grande mensagem "OBRIGADO IPF".

**1. Arquivos como Comuns -** Por um longo período, o acesso à escrita de Paulo Freire não foi fácil. Isso foi verdade para mim até que eu visitei a sede e a biblioteca do IPF em São Paulo e comecei a navegar no site do IPF e no seu Acervo (Centro de Referência Paulo Freire) com sua riqueza de materiais. Não foi surpreendente para mim que - com o trabalho de Ana Maria Araujo Freire - tenha sido reconhecido pela UNESCO, em 2017, como patrimônio documental da humanidade. A maioria das publicações do IPF são distribuídas pela sua editora. E a maioria dessas publicações são registradas como *Creative Commons* e acessíveis através da Internet. Eu acho que essa é uma forma de distribuição de conteúdos coerente com a missão do IPF e torna essas publicações indispensáveis para mostrar alternativas aos distribuidores tradicionais de conteúdo que mantêm e fortalecem seus monopólios.

**2. Cedo -** Era de manhã cedo e eu sou uma pessoa da manhã. "Não se preocupe", eu disse, "nunca é muito cedo para vir ao IPF pela manhã". "Bem, deixe-me tentar", falei a mim mesmo, embora fosse muito cedo mesmo. E sim, é verdade, nunca é muito cedo para conhecer Moacir Gadotti. Como de costume, ele está ocupado escrevendo em sua pequena sala, no entanto, ele sempre está recebendo convidados, perguntando se ele pode ser de ajuda em alguma coisa, começando por um "cafezinho". As pessoas de língua inglesa dizem que "o pássaro adiantado pega o verme". Na Itália, dizemos: "a manhã vem com o ouro na boca". Isso é muito verdadeiro quando se trada de minha experiência com o IPF: como o amanhecer traz luz para São Paulo, enquanto os telefones e os e-mails ainda dormem, uma conversa no início da manhã no IPF é, muitas vezes, uma mina de ouro e uma maneira eficaz de recarregar nossas baterias de educação popular.

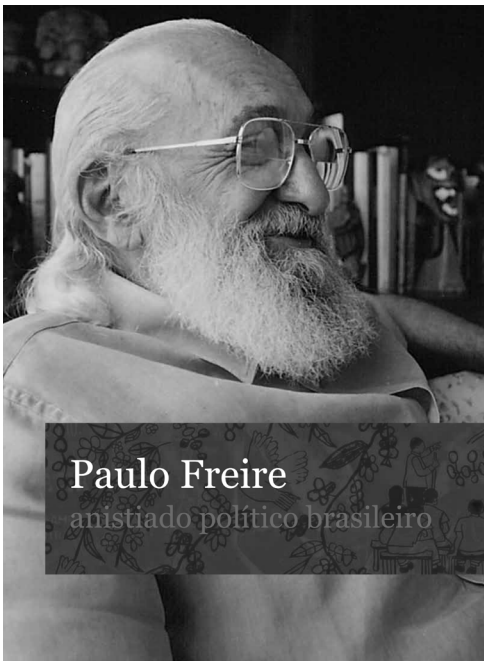
**3. Fórum -** Uma experiência muito inspiradora na rede que conecta iniciativas de aprendizado inspiradas por Paulo Freire em todo o mundo é o *Fórum Paulo Freire*. Criado



Livro2.indd 467 30/05/18 10:19

pelo IPF em 1998, um ano após a morte de Paulo Freire, é um ponto de encontro e um espaço internacional para compartilhar e reinventar o legado de Freire. Fiquei particularmente impressionado com a variedade de participantes do 6º Fórum Internacional que teve lugar em São Paulo, em setembro de 2008, refletindo sobre os 40 anos da *Pedagogia do oprimido*. Naquela ocasião, testemunhei vários intercâmbios frutíferos entre os ativistas da educação popular e dos direitos à moradia. Alguns dos compartilhamentos ocorridos nessa ocasião resultaram na 5ª edição multilíngue da revista *Rhizome Freirean* focada em movimentos sociais urbanos e processos de aprendizagem (http://www.rizoma-freireano.org/rizoma-freireano-5-urban-socials-movements-and-learning-processes).

**4 - Fórum Social Mundial -** Foi num desses fóruns que conheci, pela primeira vez, o pessoal do IPF, graças aos meus amigos Azril Bacal e Alexandre Virgílio. O IPF tem sido fundamental para promover o Fórum Mundial de Educação ao longo e em diálogo com o FSM. Ainda compartilho a visão do IPF de que o FSM não deve ser "medido" em termos de resultados imediatos, mas sim como uma plataforma com um tremendo potencial para compartilhar e inspirar o potencial transformador de nossa experiência e ações políticas.




**5. História -** Uma das paixões contagiosas espalhadas pelo IPF é a paixão pela escrita da história. Para mim, uma das realizações mais emocionantes deste processo de reivindicação de história de verdade e escrita aconteceu em novembro de 2009 em Brasília (DF) logo antes do primeiro *Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica* no Centro de Convenções Ulysses Guimarães. Milhares de pessoas se reuniram para ouvir a Comissão de Anistia do Ministério da Justiça brasileira declarando, por unanimidade, Paulo Freire como "politicamente anistiado". Nessa ocasião anotei as palavras do presidente do Comitê, Paulo Abrão: "estamos oferecendo as desculpas oficiais sobre os erros cometidos pelo Estado contra Paulo Freire". "Anistiar Paulo Freire é libertar o Brasil da cegueira moral e intelectual que leva os governos a considerar inimigos os educadores que querem libertar o país da alfabetização", disse na ocasião, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

**6. Nairobi -** O IPF foi o principal impulsionador da *Plataforma Mundial do Fórum Mundial de Educação* (WEF), que foi acordada em janeiro de 2007 no Fórum Social Mundial de Nairobi. É um apelo a alternativas planetárias à globalização neoliberal. Solicita aos educadores e ativistas que contribuam para cinco ações coletivas principais:

*1ª. Lutar pela universalização do direito à educação pública com todas e todos os habitantes do planeta, como direito social e humano de aprender, indissociável de outros direitos, e como dever do estado, vinculando a luta pela educação à agenda de lutas de todos os movimentos e organismos envolvidos na construção do processo do FME e do FSM;*

*2ª. Difundir uma concepção emancipadora da educação, que respeita e convive com a diferença e a semelhança, popular e democrática, centrada na vida, associada à cultura da justiça, da paz e da sustentabilidade no mundo;*

*3ª. Garantir o acesso à educação e o uso da riqueza socialmente produzida, com prioridade aos oprimidos, silenciados, explorados e marginalizado do mundo;*

4ª. *Promover o controle social do financiamento da educação e a desmercantilização da educação;*

5ª. *Exigir dos governos e organismos internacionais o cumprimento da prioridade que dão à educação em suas declarações, mas não em sua prática.*

De Guarulhos a Osasco, no Estado de São Paulo, há muito a aprender com o IPF sobre como transformar isso na realidade das políticas municipais e até mesmo na realidade do orçamento participativo municipal e infantil.

**7. Poesia e músicas -** Toda reunião pública e pessoal envolvendo funcionários e colaboradores da IPF tem sido fonte de poesia e música. Aprendi de Salete Valesan Camba e Kathia Dudyk como abrir e fechar um evento público que desencadeia o canto coletivo, de Carlos Rodrigues Brandão, Oscar Jara e Paulo Roberto Padilha, como transformar letras filosóficas e políticas em músicas, de Ângela Biz Antunes, como ouvir para os poemas criados dentro de nossas próprias famílias, de Azril Bacal como manter a troca e polir poemas e haikus. Hoje, quando os escuto falar de educação como uma forma de permitir que todos nós sejamos felizes, acho que obtive de seus poemas e músicas uma melhor sensação do que isso significa.

**8. Questionando -** Eu sempre mantive comigo o livro *Educar para um outro mundo possível* que Moacir Gadotti escreveu há dez anos. Sobre a cópia que ele me deu, ele enfatizou por escrito quão importante é a dimensão da utopia em relação ao possível mundo que é tão desejado pelos ativistas do FSM. No livro, ele agrupa a busca de outro mundo possível em torno de quatro questões: por que temos que mudar o mundo? Quem está interessado em mudar o mundo? Qual é esse outro mundo possível? Como construímos esse outro mundo possível?

**9. Terra -** Daniel Schugurensky observa que "o trânsito do antropoceno para o ecozóico exige atualizar a *Pedagogia do oprimido* com uma *Pedagogia da Terra*, uma pedagogia que reconhece que a consciência é uma condição necessária mas não suficiente para a ação transformadora". O IPF tem sido um forte promotor da Carta da Terra e contribuiu para com o processo que levou à aprovação do texto final da Carta da Terra na reunião da Comissão da Carta da Terra na sede da UNESCO em Paris, em março de 2000. O mais importante: o IPF tem mostrado como a Carta da Terra e a Agenda 21 convergem e como a Ecopedagogia é uma tradução pedagógica apropriada à Carta da Terra. O pilar da Carta da Terra que promove a construção de sociedades democráticas, justas, participativas, sustentáveis e pacíficas é refletido nas atividades do IPF.

**10. Vida** - Eu aprecio muito a capacidade do IPF de participar do debate sobre a educação internacional e da formulação de políticas sem cair na armadilha de enquadrá-la simplesmente como "educação para o desenvolvimento sustentável " (EDS). Em vez disso, o convite do IPF consiste em "educar para uma vida sustentável". Como Moacir Gadotti escreve: "educar para o desenvolvimento sustentável" (EDS) parece-me um conceito limitado e também como uma forma de limitar a educação. Não tem a abrangência necessária para constituir uma concepção organizadora da educação. O conceito de sustentabilidade é paradigmático, como Leonardo Boff tem sustentato em suas obras. Em segundo lugar, porque o conceito de EDS não tem o potencial de transcender a noção ambígua e vaga de desenvolvimento. Somente uma visão crítica da EDS poderá nos levar adiante. Sem dúvida, devemos continuar com um conceito tão contraditório, como muitos outros, mas, sem ignorar suas limitações. Isso é o que nos permite transcendê-lo".



Livro2.indd 469 30/05/18 10:19

Livro2.indd 470 30/05/18 10:19

# SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

1. **Adriano Salmar Nogueira e Taveira**. Educador, graduado em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, com graduação complementar curricular em Pedagogia pela Unicamp. É Mestre em Filosofia e Historia da Educação pela Universidade Unicamp e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove). Publicou, em co-autoria com Paulo Freire: *Que Fazer: teoria e prática em educação popular*; *Fazer Escola conhecendo a vida*; *Na escola que fazemos*; *Reencontrar o corpo*, *Trabalho, comentário, reflexão; Estendendo fronteiras*. Atualmente faz parte do Grupo de Pesquisa *GrupGeCultE-Gestão Cultural e Escolarização* (CNPq). Contato: palavramundo@gmail.com.
2. **Alcir de Souza Caria**. Pedagogo e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Foi docente e diretor de escola pública, coordenador pedagógico e diretor de escola em instituições confessionais, educador e coordenador de projetos no Instituto Paulo Freire, diretor de educação da Rede Municipal de Osasco, docente no ensino superior em cursos de licenciatura. É autor e (co) autor de livros e cadernos de formação docente. Atualmente é diretor educacional da *Escola Santa Maria* em São Paulo. Contato: alcir@usp.br.
3. **Alessandra Rodrigues dos Santos**. Mestra em Educação pela Universidade de São Paulo. Especialização em Educação Profissional e Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Pedagoga. Coordenação e direção de Centros de Educação Infantil em São Paulo. Docente em cursos de formação inicial e continuada para educadores/as, professores/as, gestores/as e lideranças no contexto da Educação Escolar e Educação Popular em diferentes regiões do Brasil. Coordenação da área de Educação de Adultos do Instituto Paulo Freire (2011 a 2016). Atualmente é professora titular da Educação Básica na *Rede Estadual Paulista* e, educadora de pessoas jovens e adultas. Contato: aleducacao@gmail.com.
4. **Alessio Surian**. Doutor em Ciências da Educação, é um membro ativo do *Grupo Pádova Freire* e do *Fórum Mundial de Educação*. Trabalha como Professor Associado na Universidade de Pádova, onde ensina e realiza pesquisas desde 2001. É membro do comitê diretivo do *Centro Interdepartamental de Estudos Interculturais e Migratórios* (CIRSIM). Colabora com a Universidade de Buenos Aires, com o *Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais* (CLACSO) (como membro do corpo docente do Curso de Políticas Públicas para Igualdade) e com *Grupos de Interesse Especial sobre Interação Social e sobre Aprendizagem* em contextos culturalmente diversos da *Associação Europeia de Pesquisa em Aprendizagem e Instruções* (EARLI). É consultor do *Programa Cidades Interculturais* do Conselho da Europa. Contato: alessio.surian@unipd. Internet: https://www.researchgate.net/profile/Alessio_Surian.
5. **Alice Akemi Yamasaki**. Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, Professora da Faculdade de Educação e no Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. Áreas de atuação: diversidade e inclusão, formação de professores, interdisciplinaridade e Educação em Direitos Humanos, educação e infância popular, cultura popular e violências no contexto escolar. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão no campo da *Educação Popular* e do *Cinema e Educação*. Contato: aayamasaki@id.uff.br.
6. **Anderson Fernandes de Alencar**. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2005), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, 2007; 2010). Foi membro e consultor do Instituto Paulo Freire, no qual coordenou, durante cinco anos (2005-2010), a área de Tecnologia da Informação e projetos ligados à memória, como o projeto *Paulo Freire Memória e Presença: preservação e democratização do acesso ao patrimônio cultural brasileiro* (2011-2013). Atualmente é professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco na Unidade Acadêmica de Garanhuns, ministrando disciplinas ligadas à prática docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia, atuando como extensionista em projetos ligados a informática na educação e como pesquisador de temas ligados a formação docente e tecnologias da informação e comunicação na educação. Contato: anderson.alencar@gmail.com.
7. **Ângela Biz Antunes**. Doutora e Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP-2002 e 1997). Pesquisa sobre gestão democrática da escola pública e sobre pedagogia da sustentabilidade. Licenciada em Letras (1982), Pedagogia (1985). Participou como colaboradora dos livros *Paulo Freire: uma biobibliografia* (Cortez, 1996), *Educação de jovens e adultos: a experiência do MOVA-SP* (MEC/IPF, 1996) e *Autonomia da escola: princípios e propostas* (Cortez/IPF, 1997). É autora do livro *Aceita um conselho: como organizar os colegiados escolares* (Editora Cortez, 2002) e *Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas* (IPF, 2010), com Paulo Roberto Padilha. Foi professora efetiva da rede estadual e municipal de ensino de São Paulo, bem como da rede privada por mais de dez anos, tendo atuado no ensino fundamental, médio e cursos de suplência. Pesquisadora e palestrante com ênfase na participação popular, educação para e pela cidadania, democracia participativa, gestão democrática na escola pública, *Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola* (CRECEs), exercícios de cidadania desde a infância e docência na perspectiva freiriana, entre outros. Atualmente, é Diretora Pedagógica do Instituto Paulo Freire. Contato: angela.bizantunes@paulofreire.org.



Livro2.indd 471 30/05/18 10:19

8. **Angélica Ramacciotti**. É graduada em Jornalismo pela Universidade Católica de Santos (1999), Mestra (2010) e doutoranda em Educação pela PUC-SP. Integra a comissão editorial da Revista *e-Curriculum*, qualis CAPES A2, e a *Rede Freiriana de Pesquisadores*. É membro do grupo de pesquisa do CNPq: *O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira*. Foi educadora e coordenadora de Comunicação do Instituto Paulo Freire (2010-2012). Contato: lica.ramacciotti@gmail.com.
9. **Antonio João Manfio**. Membro colaborador do IPF. Educador freiriano. Mestre em educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE/FGV), Rio de janeiro . Foi professor de Filosofia e Sociologia da educação na UNISUL, Tubarão (SC) e na UNIOESTE, Toledo (PR). Colaborou com a organização das universidades UNISUL e UNIOESTE. Elaborou o projeto de expansão da Universidade Regional e Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen (RS) e o projeto político de criação da Universidade Fronteira Sul e de várias outras faculdades no sul do Brasil. Cooperador da UNESCO em programas de formação dos educadores/as do MST. Perito em *Pedagogia da Alternância* e criador de várias *Casas Familiares Rurais* que adotam esta pedagogia. Escreve quinzenalmente coluna no jornal *O Alto Uruguai* sobre assuntos da atualidade. Contato: ajmanfio@hotmail.com.
10. **Camila Téo**. Mestra na área de Filologia do Português da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) com o projeto *A gênese da Pedagogia do Oprimido: o manuscrito*. Possui graduação em Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola e foi bolsista de Iniciação Científica do *Programa Ensinar com Pesquisa* da Pró-Reitoria de Graduação da mesma universidade, em 2010. Trabalhou no Instituto Paulo Freire de 2012 a 2016 como assistente da Diretoria e Presidência. É co-autora do livro *MOVA-Brasil 10 anos: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos* (2013). Contato: milateos@gmail.com.
11. **Carlos Alberto Torres**. Professor da Faculdade de Educação da Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA), criou a Cátedra da UNESCO sobre *Aprendizagem Global e Educação para a Cidadania Global,* na UCLA. Esta é a primeira Cátedra UNESCO aprovada no sistema da Universidade da Califórnia em sua história. Diretor fundador do Instituto Paulo Freire (São Paulo, Buenos Aires e UCLA) e ex-Diretor do *Centro latino-americano* da UCLA (1995-2005). É autor, co-autor e editor de mais de 70 livros e mais de 200 artigos de pesquisa de revisão de pares, capítulos em livros e entradas em enciclopédias em vários idiomas. É também Professor Catedrático da Universidade Nacional Chiao Tung (Hsinchu, Taiwan) e Diretor do *Centro de Educação para a Cidadania Globa*l (2016-2020). Membro da *Real Sociedade do Canadá* e Membro correspondente da *Academia Mexicana de Ciências*. Atualmente é editor do próximo livro sobre Freire que será lançado pela Wiley Handbook. Contato: catnovoa@aol.com.
12. **Carlos Ferrari**. Professor e conteudista com experiência em assuntos relacionados à política pública de Assistência Social e a inclusão de pessoas com deficiência. Atuação nas cinco regiões do Brasil, em processos formativos e de assessoria para o reordenamento de entidades e redes. Cego total desde os 7 anos de idade, é atualmente diretor de relações institucionais da *Organização Nacional de Cegos do Brasil* (ONCB) e secretário de Tecnologia e Acesso a Informação da *União Latino Americana de Cegos* (ULAC). Ex Presidente do *Conselho Nacional de Assistência Social* (CNAS), atuou como coordenador geral da equipe de relatoria responsável pela sistematização e organização dos conteúdos da *XI Conferencia Nacional de Assistência Social*. É também membro das equipes de formadores de processos relacionadas ao SUAS por meio de trabalhos desenvolvidos junto a organizações como Instituto Paulo Freire (IPF) e Faculdade Paulus de Comunicação (Fapcom). Contato: carlos.ferrari@icloud.com.
13. **Carlos Rodrigues Brandão**. Nasceu no Rio de Janeiro em 1940. Envolveu-se com cultura e educação popular de seu ingresso no *Movimento de Educação de Base* (MEB), em janeiro de 1964. Desde então participa até hoje como assessor e como autor de livros e escritos sobre a Cultura e Educação Popular. É formado em Psicologia. Possui Mestrado e Doutorado em Antropologia e é professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas. Nesta mesma universidade está vinculado ao GEPEJA, *Grupo de Pesquisa de Educação de Jovens e Adultos*. Contato: carlosdecaldas@gmail.com.
14. **Célia Linhares**. "Como sei pouco, e sou pouco, faço o pouco que me cabe me dando inteira". Com esta poética de Thiago de Melo fui construindo meus caminhos, com medo, estranheza, rebeldia e esperança, aprendendo e ensinando nas Universidades Federais, do Maranhão, na Fluminense e na Rural do Rio de Janeiro. Entrelacei minhas atividades acadêmicas com movimentos populares, trabalhando, p. ex., na Rádio Educadora do Maranhão e me pós-graduando em nível de Mestrado, na Michigan State University, de Doutorado, na U. Nacional de Buenos Aires, além de obter a Livre docência na U. F. Fluminense e fazer o Pós-doutorado na U. Complutense de Madrid e na U. of London. Atravessei os tempos de chumbo, perdendo meu irmão-HERÓI, Rui Frazão Soares. Mas a prova mais cruel de minha vida, ainda está em processo: a aprendizagem de viver sem a presença física de minhas filhas e de meu neto. Fui pesquisadora do CNPq, Professora Visitante Senior/ CAPES e sou Professora Emérita da UFF. Continuo escrevendo livros, artigos e depoimentos e, sobretudo amando educar e nesses caminhos me educando. Contato: celiafslinhares@gmail.com.
15. **Célio Vanderlei Moraes**. É Psicólogo e Mestre em sociologia política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atua desde o início dos anos 1990 com direitos da criança e do adolescente e assistência social. Integrou o *Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua*, onde ocupou várias funções. Foi conselheiro dos direitos da criança e do adolescente no município e estado (CMDCA e CEDCA), e conselheiro nacional da assistência social (CNAS). Atuou em diferentes projetos nacionais de estruturação e desenvolvimento do *Sistema Único de Assistência Social*. Faz parte da equipe de educadores do Instituto Paulo Freire e da PIA Sociedade de São Paulo (Paulus), atuando na formação e assessoria técnica a entidades



Livro2.indd 472 30/05/18 10:19

sociais, conselhos de políticas públicas e administrações municipais. Integra também o *Coletivo Social Soluções*. Contato: cvmoraes@gmail.com.

16. **Cheron Zanini Moretti**. É professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC. Licenciada em História (2005); Mestra (2008) e Doutora (2014) em Educação pela UNISINOS com estágio de doutoramento na Facultad de Filosofia y Letras da Universidad Nacional Autónoma de México/UNAM (2012). Realizou pós-doutoramento com bolsa PDJ/CNPq (2014-2016) na UNISINOS. Líder do Grupo de Pesquisa: *Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Descoloniais* (UNISC) e integrante do Grupo de Pesquisa: *Mediações Pedagógicas e Cidadania* (UNISINOS), tem se preocupado em pesquisar temas relacionados à América Latina, como: educação popular; alternativas e ideias pedagógicas; (des)colonialidade do conhecimento e insurgência como princípio educativo. Contato: cheron.moretti@gmail.com.
17. **Danilo Romeu Streck**. Doutor em Educação pela Rutgers University (US). É professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Coordena o *Centro da Estudos Internacionais em Educação* da Unisinos. e o grupo de pesquisa *Mediações pedagógicas e cidadania*. Seu campo de atuação e de estudos abrange a educação popular, a pedagogia latino-americana e a dimensão educativa dos processos sociais participativos. É co-organizador do *Dicionário Paulo Freire*. Contato: streckdr@gmail.com.
18. **Delma Lúcia de Mesquita**. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP e Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo -FEUSP. Professora da Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Social e Psicopedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL, onde é coordenadora do curso de Pedagogia. Contato: delma@st.unisal.br.
19. **Eliseu Muniz dos Santos**. Supervisor Educacional da Rede Municipal de Educação de Campinas, com Bacharelado em História e Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Especialização em Gestão Pública pela Universidade Federal de São Paulo. Lecionou no Ensino Básico, em escolas públicas e privadas, e no Ensino Superior. Atuou no Instituto Paulo Freire nas parcerias desta instituição com as administrações públicas nas ações de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas e projetos educacionais tais como desenvolvimento do Sistema Municipal de Educação, Plano Municipal de Educação, Planejamento educacional, Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais, Gestão Democrática do Sistema e das Unidades Educacionais, PDE, Currículo e Avaliação Institucional e programas de educação de jovens e adultos. Atuou no Movimento Popular e estudantil, desenvolvendo ações educativas e de inclusão. Contato:- e-mail: elimuniz@uol.com.br.
20. **Erick Morris** é historiador de formação e educador pelos caminhos da vida. É Mestre em Ciência Política pela Florida International University (2004) e licenciado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2003). Trabalhou na *Escola Nacional Florestan Fernandes* (ENFF), de 2007 a 2008, e no Instituto Paulo Freire (IPF), de 2008 a 2012. Atualmente, é doutorando em Pós-Colonialismos e Cidadania Global no *Centro de Estudos Sociais* e Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Tem como temas de pesquisa "Educação Popular na América Latina, movimentos sociais e democracia". Contato: zemorris21@gmail.com.
21. **Fernanda Soares de Campos**. É Licenciada em Letras pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos (1998) e professora de Língua Portuguesa e Laboratório de Produção de Textos. Desenvolve trabalhos na coordenação de eventos, com atuação na mobilização social e de redes de educação e formação de grupos com educação formal e informal, além de coordenar o Setor de Memória do Instituto Paulo Freire. É responsável pelo trabalho de arquivística e disponibilização física e virtual dos acervos pessoais de Paulo Freire e Moacir Gadotti, bem como atendimento e orientação para o uso desses materiais, auxiliando o trabalho de pesquisadores e visitantes. Atua como assistente de coordenação no *Centro de Referência Paulo Freire* ( CRPF). Contato: fernanda.soares@paulofreire.org.
22. **Florenço Mendes Varela**. Professor do Instituto Universitário de Educação possui Doutorado em Educação (UAB, Portugal, 2018) e Mestrado em Ciências da Educação (Normandia, França, 1992), foi Coordenador Nacional de Alfabetização (1982-1989), Responsável da Formação dos Educadores de Adultos (1996-2001), Deputado da Nação (2001-2004), Diretor Geral de Educação e Formação de Adultos (2004-2012), Presidente do Instituto Universitário de Educação (2012-2016). Atua no campo da engenharia da formação, educação e aprendizagem ao longo da vida. Contato: FlorencoV@gmail.com.
23. **Francisca Pini**. Assistente Social e Professora, com Mestrado e Doutorado em Serviço Social pela PUC/SP. Ativista e Pesquisadora em políticas sociais e direitos humanos de crianças, adolescentes e jovens. Coordenação pedagógica dos projetos do Instituto Paulo Freire. Foi coordenadora do Curso de Serviço Social da Faculdade de Mauá (2002-2012). Consultora na Faculdade Paulus de Comunicação (Fapcom) é Associada da ANDHEP. Contato: fran.pini@paulofreire.org.
24. **Genuíno Bordignon**. Formado em Filosofia pela UNIJUI (Universidade de Ijuí-RS). Mestrado em Educação: Administração de sistemas educacionais, pelo IESAE/FGV (Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas - RJ). Professor Adjunto IV da Universidade de Brasília, Faculdade de Educação (aposentado). Consultor do MEC para as CONAEs 2010 e 2014 (Conferências Nacionais de Educação). Consultor do SESI (Serviço Social da Indústria) e do SENAi ( Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) para a Educação de Jovens e Adultos e para a articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional. Autor de numerosos artigos em revistas científicas, publicou pela Editora do Instituto Paulo Freire o livro *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. Assessor do Instituto Paulo Freire em projetos de organização dos sistemas de ensino, dos conselhos de educação e do planejamento municipal. Contato: genuino.bordignon@gmail.com.



Livro2.indd 473 30/05/18 10:19

25. **Guillermo Williamson C**. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Chile e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Associado do Departamento de Educação e Diretor do Mestrado em Desenvolvimento Humano Local e regional da Universidade de la Frontera (UFRO), região da Araucania, Chile. Especialista em Educação Rural, Intercultural Bilíngue e em Educação de Jovens e Adultos. Trabalha com populações indígenas, especialmente mapuche e no desenvolvimento territorial local e regional em apoio ao cooperativismo camponês e rádios comunitárias. Atualmente coordena o *Programa de Formacão Cidadã* na região da Araucania (UFRO-MINEDUC). Tem cumprido funções político-técnicas no Ministério de Educação do Chile (MINEDUC). Contato: guillermo.williamson@ufrontera.cl.

26. **Ismar de Oliveira Soares**. Jornalista; Doutor em Ciências da Comunicação, pela Escola de Comunicações e Artes da USP(1988), com pós-doutorado junto à Marquette University, Milwaukee, WI, USA (1999-2000); Ressemantizou o conceito da Educomunicação (Pesquisa FAPESP, 1997-1999). A partir de 2000, supervisionou políticas públicas de formação neste campo, em níveis federal, estadual e municipal. Articulou a implantação da Licenciatura em Educomunicação na USP, a partir dos pressupostos freirianos. Recebeu o prêmio *Educare 2007*, com o título de *Educador do Ano* no Brasil, a partir da escolha dos internautas. Presidente da ABPEducom, *Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação*. Membro do *Conselho de Comunicação Social* do Congressso Nacional (2015-2017). Contato: ismarolive@yahoo.com. Internet: www.abpeducom.org.br / www.cca.eca.usp.br.

27. **Jaciara de Sá Carvalho.** É Doutora e Mestra em Educação (USP), bacharel em comunicação (PUC-SP) e técnico em magistério. No Instituto Paulo Freire (2009-2012), promoveu redes (digitais) de participantes dos projetos e coordenou o Setor de Educação a Distância, buscando desenvolver uma perspectiva emancipatória pela modalidade a partir do referencial freiriano – tema de sua tese de doutorado. Atualmente, é professora adjunta no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESA, onde também atua como pesquisadora de educação e tecnologias junto ao Grupo TICPE, integrante de rede internacional de investigadores da área a partir de abordagens críticas. Contato: jsacarvalho@gmail.com.

28. **Janaina Abreu**. Comunicadora social (1996) e especialista em Marketing (2016) pelo Instituto Metodista de Ensino Superior (SP). Durante oito anos coordenou a revista *Almanaque Brasil de Cultura Popular* e diversos projetos de comunicação do Estúdio Elifas Andreato. É organizadora do livro *O Melhor do Almanaque Brasil* (Editora Positivo, 2004). Foi editora e jornalista responsável da Revista *Avisa Lá,* publicação do Instituto Avisa Lá. Por três anos, coordenou a Comunicação do Sindicato dos Químicos, Químicos Industriais e Engenheiros Químicos do Estado de São Paulo. Há 15 anos participa do Movimento da Infância e da Adolescência e dos Direitos Humanos. No Instituto Paulo Freire, foi consultora em comunicação na assessoria do Programa *Cultura Viva,* do governo federal (2006-2007). Desde 2008, é a coordenadora da *Editora Instituto Paulo Freire*. Em 2014 assumiu também a coordenação do setor de Comunicação da instituição. Co-organizou o e-book *Salvar o Estatuto da Criança e do Adolescente* (IPF, 2015). Em 2017, coordenou o eixo *Educomunicação: Educação e Mídia* na elaboração do *Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos* de São Paulo. Atualmente, integra a Comissão Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Contato: janaina.abreu@paulofreire.org.

29. **Jason Ferreira Mafra**. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Graduado em História pela Unisal. É diretor e professor-pesquisador do Programa de Mestrado em *Gestão e Práticas Educacionais* (Progepe) e do doutorado acadêmico em Educação na Universidade Nove de Julho (Uninove). Foi professor de História na Rede Estadual de Educação de São Paulo por 15 anos. É membro do Conselho Internacional do Instituto Paulo Freire, onde coordenou, de 2000 a 2010, a *Universitas* Paulo Freire (UNIFREIRE). Desenvolve pesquisas sobre temas relacionados à teoria freiriana e às questões étnico-raciais, liderando o Grupo de Pesquisas *Ylê Educare*, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Contato: jasonmafra@gmail.com.

30. **José Eustáquio Romão**. Graduado em História, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) e Doutorado em Educação (1996), pela USP. Diretor fundador do Instituto Paulo Freire e Diretor e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado e Mestrado), na Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Professor visitante de várias universidades estrangeiras. Foi conselheiro do *Conselho Nacional de Educação* (2013-2016). Autor de mais de dez livros, dos quais se destacam *Avaliação dialógica* (1998), *Dialética da diferença* (2000) e *Sistemas Municipais de Educação* (2010) e de dezenas de capítulos de livros e quase uma centena de artigos publicados em revistas científicas nacionais e estrangeiras. E-mail: jer@terra.com.br.

31. **Júlia Tomchinsky**. Mestra em educação pela Faculdade de Educação da USP (2011), com foco em Cultura, Organização e Educação. Bacharel/Licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (2005). Atualmente é professora universitária na Universidade Nove de Julho e membro da equipe de nucleação do Curso de Pedagogia. Também atua como Diretora de Educação e Impacto Social da Sésamo no Brasil. Tem experiência para coordenação de programas e projetos educacionais e de engajamento comunitário. Coordenou equipes interdisciplinares de estudo, pesquisa, produção de conteúdo e monitoramento e avaliação de políticas públicas de educação e meio ambiente. Também organizou encontros, seminários, conferências e fóruns locais, regionais e internacionais de educação. Além disso, desenvolveu conteúdo para materiais educativos e audiovisuais. Durante oito anos atuou como coordenadora de projetos no Instituto Paulo Freire - São Paulo (SP). Publicou artigos sobre exercício da cidadania desde a infância, educação para sustentabilidade, ecopedagogia e educação lúdica. Contato: juliatomchinsky@gmail.com.



Livro2.indd 474 30/05/18 10:19

32. **Juliana Fonseca O. Neri**. Pedagoga (Universidade de São Paulo – USP, 2004), Mestra e Doutoranda em Educação: Currículo (PUC-SP, 2013). Integra o GEPEJUC – Grupo de Estudos e Pesquisa em *Justiça Curricular*. Atuou no Instituto Paulo Freire (2008-2014) como Educadora e Coordenadora da área de Educação Cidadã. Já atuou como professora (ensino fundamental) e coordenadora pedagógica (educação infantil) da rede particular e de uma obra social (no acompanhamento de crianças e adolescentes da rede pública de ensino). Também foi formadora de educadores e educandos num abrigo na região central de São Paulo pelo CEDECA Paulo Freire. Contato: projuliana@yahoo.com.br.

33. **Ladislau Dowbor** é formado em economia pela Universidade de Lausanne (Suíça) com doutorado pela Escola Central de Planificação e Estatística de Varsóvia. Trabalhou em numerosos países dirigindo projetos da ONU de assessoria em planejamento econômico e social. É autor de dezenas de livros e estudos sobre desenvolvimento sustentável, em particular *A Reprodução Social*, *A Era do Capital Improdutivo*, *Tecnologias do Conhecimento*. Todos os seus trabalhos estão disponíveis online gratuitamente, para uso não comercial, na sua página internet http://dowbor.org. Contato ldowbor@gmail.com.

34. **Licínio C. Lima** é professor catedrático de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal), onde leciona desde 1981. Foi professor convidado em várias universidades estrangeiras da Alemanha, Brasil, Espanha, Itália, entre outros países. É membro fundador do Instituto Paulo Freire de Portugal, da Sociedade Europeia de Investigação em Educação de Adultos, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e do Fórum Português de Administração Educacional. É autor de numerosas obras, incluindo mais de três dezenas de livros, publicadas em 16 países e em seis línguas. Contato: llima@ie.uminho.pt.

35. **Luiz Marine José do Nascimento**. Letras (Universidade Católica de Pernambuco), Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada (PUC/SP), Coordenação Pedagógica do Programa MOVA-SP (1992 - SME/SP), Coordenador Geral do Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Diadema (SP) (1993-1995), Professor da Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000-2009), Coordenação Pedagógica Nacional projeto *MOVA-Brasil* (2012-2016). Atuação: EJA, formação de educadores, linguagem e trabalho, análise do discurso, educação e cidadania, comunicação e interação verbal. Luizmarine62@gmail.com.

36. **Luiza Cortesão.** Professora Emérita da Universidade do Porto, é professora catedrática jubilada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCEUP. É Presidente da Direção do Instituto Paulo Freire de Portugal e Coordenadora do Centro de Recursos Paulo Freire da FPCEUP. Desenvolve projetos de investigação e intervenção, sobretudo na área da educação e diversidade cultural e colabora com centros de investigação e universidades brasileiras. Realizou, como consultora da UNESCO, missões em Moçambique, Cabo Verde, Angola e São Tomé. Tem publicado livros e artigos em revistas nacionais e internacionais. Foi agraciada, pelo então Presidente da República Dr. Jorge Sampaio, com o grau de Grande-Oficial da Ordem da Instrução Pública. Contato: luizacortesao@gmail.com.

37. **Luiza Helena da Silva Christov**. Doutora em Psicologia da Educação (PUC-SP) e Mestra em Educação: História, Política, Sociedade (PUC-SP). É professora e pesquisadora aposentada do Programa de Pós Graduação em Artes/ Instituto de Artes da UNESP. Atualmente coordena a Licenciatura em Ciências Humanas da Faculdade SESI-SP de Educação. Colaborou com a Fundação Carlos Chagas para pesquisas sobre Educação no Brasil. É idealizadora da coleção *Coordenadores Pedagógicos* (Editora Loyola). Atuou como colaboradora: com o Instituto Paulo Freire, com o setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com a rede SESI de educação, com diferentes Secretarias Municipais de Educação e com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Escreve e pesquisa a partir de referências geradas em quatro campos: políticas públicas em educação, filosofia, psicologia da educação, literatura e formação docente. Realizou estágios de pós doutoramento junto à Universidade de Barcelona (Espanha) e junto ao Teachers College da Universidade de Columbia (EUA). Contato: luizachristov@gmail.com;

38. **Lutgardes Costa Freire**. É graduado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Desde sua formação, em 1986, vem se dedicando a trabalhos relacionados à educação. Foi professor de idiomas e desde 1998, trabalha no Instituto Paulo Freire (IPF), coordenando os Arquivos Paulo Freire. Contato: lute.freire@paulofreire.org.

39. **Maria Aparecida Costa Dos Santo**s. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho (Uninove). Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado de São Paulo (Unesp), trabalha, há 16 anos, como professora de Educação Física na Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. Desde o final dos anos de 1990, participa do Hip-Hop, seja como dançarina, seja como pesquisadora, tratando das temáticas relacionadas ao movimento hip-hoppiano, às questões étnico-raciais e de gênero e à literatura marginalizada, também conhecida como literatura oprimida. Contato: cida_costa@msn.com.

40. **Mario Sergio Cortella**, nascido em Londrina (PR), em 1954), Filósofo, Mestre e Doutor em Educação, Professor Titular da PUC-SP (na qual atuou de 1977 a 2012), Professor convidado da Fundação Dom Cabral desde 1997. Foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1991-1992). Escritor e conferencista, tem presença constante na mídia como âncora, debatedor e comentarista e é autor de 34 livros, entre eles *Filosofia e Ensino Médio*(Vozes) contendo a Dissertação de Mestrado orientada pelo Prof. Dr. Moacir Gadotti e *A Escola e o Conhecimento* (Cortez) contendo a Tese de Doutorado orientada pela Prof. Dr. Paulo Freire. Contato: mscortella@uol.com.br.



Livro2.indd 475 30/05/18 10:19

41. **Martin Carnoy**. Professor Vida Jacks de Educação e Economia na Universidade de Stanford. Escreve sobre o valor econômico da educação e sobre a economia política da política educacional. Grande parte do seu trabalho é comparativo e internacional e investiga o impacto das mudanças econômicas e sociais globais na forma como os sistemas educacionais são organizados. Exemplos disso são os seus livros em português, *Educação, economia, e estado* (Cortez, 1984), *Estado e teoria politica* (Papirus, 1988), *A vantagem acadêmica de Cuba* (Fundação Lemann, 2009) e *Expansão das Universidades em uma economia global em mudança* (CAPES, 2015). Contato: carnoy@stanford.edu.

42. **Moacir Gadotti**, fundador e atual Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire, é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra (1977) e Professor Titular aposentado da Universidade de São Paulo. É autor de uma extensa obra, incluindo *Pedagogia da Terra* (2001), *Os mestres de Rousseau* e *Educar para a sustentabilidade*, onde desenvolve uma proposta educacional cujos eixos são a formação crítica do educador e a construção da Educação Cidadã numa perspectiva dialética integradora e orientada pelo paradigma da sustentabilidade. Contato: moacir.gadotti@paulofreire.org.

43. **Oscar Jara Holliday**. Educador popular desde os anos 70 no Peru e desde 1980 na América Central. Licenciado em Sociologia com especialidade em análise política e Doutor em Educação. Vem coordenando oficinas e encontros de educação popular em todos os países da América Latina e Caribe. Publicou vários livros e artigos sobre Movimentos Sociais, Concepção de Educação Popular, Metodologia, Mudança Social e Sistematização de experiências. Conheceu Paulo Freire em 1983 e teve a oportunidade de encontrá-lo e aprender dele e com ele em vários momentos. É Diretor do *Centro de Estudos e Publicações Alforja*, na Costa Rica, e Presidente do CEAAL (Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe), nas gestões 2012-2016 e 2016-2020. Contato: oscar@cepalforja.org.

44. **Paulo Blikstein**. É professor na Escola de Educação da Universidade de Stanford e diretor do *Transformative Learning Technologies Lab*. Blikstein pesquisa como as novas tecnologias - tais como programação, robótica e fabricação digital - podem transformar profundamente o aprendizado de ciência, engenharia e matemática. Em 2010, Paulo criou o programa *FabLearn*, a primeira iniciativa acadêmica para levar o movimento *maker* às escolas, hoje presente em mais de 20 países. Paulo também fundou e dirige o Lemann Center em Stanford, um centro de pesquisa dedicado à transformação da educação pública brasileira. Engenheiro e Mestre pela Escola Politécnica da USP, Paulo Blikstein completou seu doutorado na Escola de Educação da Northwestern University e um segundo mestrado no grupo dirigido por Seymour Papert e David Cavallo no *MIT Media Lab*. Contato: paulob@stanford.edu**.**

45. **Paulo Roberto Padilha**. Doutor e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Pedagogo, bacharel em Ciências Contábeis, músico e compositor musical. Coordena a *EaD Freiriana* do Instituto Paulo Freire onde trabalha há 24 anos, já tendo sido *Coordenador do Movimento da Escola Cidadã*, *Diretor de Desenvolvimento Institucional* e *Diretor Pedagógico*. Autor dos livros *Planejamento dialógico: como elaborar o projeto político-pedagógico da escola*; *Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação* e *Educar em todos os cantos: por uma educação intertranscultural*. Como artista, músico e compositor, criou o projeto *Transbordarte2033* (vide site: www.transbordarte2033.com.br), onde podem ser encontrados seus CDs musicais). Contatos: paulo.padilha@paulofreire.org; e padilha5200@gmail.com

46. **Pep Aparicio Guadas**. Professor de educação de adultos e formador de formadores, membro do *Seminário Permanente de Educação de Adultos* da Universidade de Valência, editor da revista online *Rizoma freiriano* e da revista *Dialogos: Educación y formación de personas adultas* (1994-2015) e de suas Coleções (*Redes y territorios* e *Aprendizajes, posiciones y procesos*) da revista *Quaderns d'educació contínua*. É colaborador da *Confederació Sindical y de la Federació de Ensenyament de Comissions Obreres del País Valencià* em temas relacionados com a educação permanente. Coordena o *Centre de Recursos i Educació Contínua de la Diputació de València* e preside o Instituto Paulo Freire da Espanha. Contato: aparicioguadas@gmail.com.

47. **Pia Lindquist Wong**. Estudos Latino Americanos (University of California, Berkeley), Mestrado em Planejamento Urbano ((University of California, Berkeley), Doutorado em Educação e Desenvolvimento Internacional (Stanford University); Professor de Educação Bilíngue e Multicultural, Sacramento State University (1995-2017); Vice Decana de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Educação, Sacramento State University (2017- presente). Atuação: formação de professores, parcerias transdisciplinarias entre escolas e universidades, equidade e justiça social. Contato: wongp@csus.edu.

48. **Priscila Ramalho**. É Mestra em Educação pela Universidade de Columbia e doutoranda na mesma universidade, onde pesquisa na área de Educação Cidadã. Sua primeira experiência com Educação Popular foi no final dos anos 1990, durante a graduação (em Ciências Sociais) na Universidade de São Paulo, onde dava aulas de redação no projeto *Redigir*. Sua caminhada inclui a participação em dois lindos projetos do Instituto Paulo Freire: o projeto *Bairro-Escola* (Nova Iguaçu, 2006-2007), e os programas *Município que Educa* e *Educação para a Cidadania Planetária* (Osasco, 2009-2012). Contato: pri.ramalho.br@gmail.com.

49. **Ramon Moncada** é um educador colombiano. Tem trabalhado em várias organizações sociais da Colômbia na região de Antioquia e participado da coordenação de vários projetos sociais e educacionais. Coautor de várias publicações e autor de diferentes artigos sobre educação, formação e participação cidadã. Tem assessorado vários processos de sistematização de experiências e projetos sociais. A categoria freiriana que mais o apaixona e tem trabalhado é "A leitura do mundo". Membro do Conselho Internacional do *Fórum Mundial de Educação*. Membro do *Conselho Internacional de Assessores* do Instituto Paulo Freire de São Paulo. Contato: ramoneducacion@gmail.com.



Livro2.indd 476 30/05/18 10:19

50. **Rebecca Tarlau**. Professora Assistente de *Educação e Relações de Trabalho* na Universidade Estadual de Pensilvânia e estudante de pós doutorado em educação no Lemann Center da Universidade de Stanford. Sua agenda de pesquisa etnográfica tem três grandes focos: a) Teorias do Estado e das relações entre o Estado e a Sociedade; b) Movimentos sociais, pedagogia crítica e aprendizagem; c) Educação e desenvolvimento da América Latina. Seu projeto mais recente examina as iniciativas educacionais do Movimento Brasileiro de Trabalhadores Sem Terra (MST), um movimento social nacional de trabalhadores rurais que lutam pela reforma agrária. Esta pesquisa explora a tentativa do movimento de transformar a educação pública em todo o país, com foco na micropolítica da reforma educacional de base que analisa as estratégias que os ativistas usam para convencer os atores estaduais a adotar suas iniciativas e as condições políticas e econômicas que afetam as interações entre a Sociedade e o Estado a respeito das escolas. De forma geral, seus estudos se engajam em debates nos campos da sociologia política, educação internacional e comparativa, pedagogia crítica, sociologia global e transnacional e teoria social. Contato: becktar@gmail.com.

51. **Reinaldo Matias Fleuri** concluiu mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1978 e o doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas em 1988. Realizou estágios de pós-doutorado na Università degli Studi di Perugia, Itália (1996), na Universidade de São Paulo (2004) e na Universidade Federal Fluminense (2010). Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina, atua como professor permanente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Faz parte do Instituto Paulo Freire. Tem desenvolvido, coordenado e orientado pesquisas, que resultaram em publicações e produções acadêmicas nas áreas de epistemologia, educação popular, interculturalidade, educação inclusiva e formação de educadores. É professor honorário na University of Queensland e na Griffith University (Austrália, 2014-2020). Recentemente, intensifica esforços para a consolidação da rede de cooperação científica internacional que explora novas fronteiras científicas nos campos da educação, interculturalidade e descolonialidade. E-mail: fleuri@pq.cnpq.br ; Homepage: www.mover.ufsc.br .

52. **Renata Roza**. Graduada em Educação Física pela UNISA, Magistério e curso de Educação Inclusiva pela PUC-SP. Atuou como educadora de jovens no *Centro para Juventude Jardim Autódromo*, como docente da *Fundação Casa* pelo Senac-SP e como formadora de educadores de EJA pelo Instituto Paulo Freire. Atualmente, atua como coordenadora do projeto *Alfabetização Cidadã: da digital ao digital* pelo Instituto Paulo Freire. Contato: renata.roza@paulofreire.org.

53. **Roberta Scatolini** é Psicóloga, Atriz e Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com a dissertação: *Um estudo da corporeidade com educadores: uma experiência com o Teatro do Oprimido* (2012). Foi coordenadora pedagógica nas áreas da educação, cultura, arte e direitos humanos no Instituto Paulo Freire (SP) de 2006 a 2015, educadora popular pelo *Núcleo de Trabalhos Comunitários* da PUC/SP (1997-2006) e Supervisora de Ensino e Pesquisa no *Centro de Formação em Segurança Urbana* do município de São Paulo (2002-2005). Atualmente trabalha no Sesc-SP e é doutoranda em Estudos Feministas pelo no *Centro de Estudos Sociais* da Universidade de Coimbra. Contato: robertascatolini@gmail.com.

54. **Roberta Stangherlim**. Atualmente é docente da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP - Guarulhos). Atuou na Área de Educação Cidadã do Instituto Paulo Freire (2007-2011). Docente do Mestrado Profissional em *Gestão e Práticas Educacionais* da Universidade Nove de Julho (2011-2016). Psicóloga pela Unesp - Bauru, Mestra em Educação pela UFSCar e Doutora em Educação pela PUC-SP. Contato: roberta.stan@hotmail.com.

55. **Roberto da Silva** é pedagogo (UFMT 1993), Mestre (USP 1998), Doutor (USP 2001) em Educação e Livre Docente em Pedagogia Social (USP 2009) junto ao Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na qual orienta pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, nas áreas de políticas públicas e políticas sociais. Foi conselheiro Científico do ILANUD (Instituto Latino Americano para Prevenção ao Delito e Tratamento da Delinquência) de 1998 a 2004, do *Conselho Estadual de Política Criminal e Penitenciária* do Estado de São Paulo (1998-2004) e do *Conselho Estadual do Adolescente* (2011-2015). Foi consultor do Unicef para abrigos; consultor para Educação em Presídios da OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos de 2006 a 2008. Coordena o *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade* (GEPÊPrivação) e o *Grupo de Pesquisa Pedagogia Social* (CNPq). Desde abril de 2010 é presidente da *Associação Brasileira de Pedagogia Social* (ABRAPSocial). É autor de vários livros e artigos sobre questões relacionadas ao acolhimento institucional, privação da liberdade e Educação no sistema penitenciário e editor da Coleção *Pedagogia Social*, composta de nove livros já publicados. Contato: kalil@usp.br.

56. **Roberto Elisalde**. Professor e pesquisador da Universidade de Buenos Aires. Doutor em História (UNLP), Pós Doutorado em Educação (UNESP) e Diretor da *Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de Latinoamérica* (RIOSAL-CLACSO). Organizador, junto a Marina Ampudia e equipe, da "estratégia dos Bacharelados Populares" em fábricas recuperadas da Argentina. Contato: relisalde@hotmail.com.

57. **Sabrina Abbas**. Nasceu na cidade de São Paulo em 1989, formada em pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo - Unifesp (2013), pós graduanda em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP. Atuou como educadora no Instituto Paulo Freire entre 2013 e 2015 nas áreas de Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular. Colaborou com a busca iconográfica em livros publicados pelo IPF como *MOVA-Brasil 10 anos: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos*, *Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos* e *TOPA: Todos pela Alfabetização - Bahia 2007-2014*. Escreve e pesquisa dentro do campo dos *Direitos Humanos*, *Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos*, *Participação Popular e Gênero na perspectiva da Interseccionalidade*. Contato: saluh.abbas@gmail.com.



Livro2.indd 477 30/05/18 10:19

58. **Sandro de Castro Pitano** é professor no Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008) com Pós-Doutorado Sênior/CNPq pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS (2016-2017). É autor, coautor e organizador de obras como: *Paulo Freire, Jürgen Habermas e o ideal formativo da educação popular: cidadão ou sujeito social?* (CRV), *Educação popular e docência* (Cortez, 2014); *Origens e concepções de autoridade e educação para a liberdade em Paulo Freire: (re)visitando intencionalidades educativas* (EDUFMA); *Filosofia e Educação: articulações, confrontos e controvérsias* (Ed. UFPel). Tem experiência na área de educação e desenvolve pesquisas sobre Educação Popular e o pensamento de Paulo Freire. Contato: scpitano@gmail.com.

59. **Sheila Ceccon**. Engenheira agrônoma, especialista em Horticultura pela Universidade de Pisa-Itália, Mestra em Ensino e História de Ciências da Terra, pelo Instituto de Geociências da UNICAMP. Atua na área de meio ambiente e educação. No Instituto Paulo Freire desde 2010, Coordena a UNIFREIRE, é responsável pela dimensão socioambiental de projetos e assessorias e representa a instituição no Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL) e nos Conselhos Internacionais do Fórum Social Mundial e do Fórum Mundial de Educação. Contato: sheila.ceccon@paulofreire.org.

60. **Silvia Maria Manfredi**. Profa. Doutora-Livre-Docente, aposentada da FE-Unicamp. Participou em movimentos de alfabetização de adultos com a proposta de Paulo Freire (1965-1970); atuou no Grupo de Educação Popular (PUCSP) e com formação sindical: DIEESE, APOESP e Escola Sindical da CUT/SP. De 2003-2006 foi consultora da OIT/BR junto ao MTE (Ministério do Trabalho e Emprego), no projeto de certificação profissional. Atualmente é presidente do Instituto Paulo Freire (Itália) e coordenadora regional do Programa Yepp-Italia (*Youth, Empowerment Parternership Program*). Projeto europeu, em colaboração com o Yepp-IRC (*International Resource Center*) e INA (*Internationale Akademie E-Berlin*). Contato: silmanf@hotmail.com.

61. **Simone Chung Hiun Lee**. Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pós graduação em Magistério do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Atuou em salas de alfabetização e na Coordenação Pedagógica na rede municipal de São Bernardo do Campo no período de 2003 a 2008. Atuou como formadora de educadores de redes de ensino na área e de Educação de Jovens e Adultos em diversos municípios do Brasil. Atualmente é assistente pedagógica na área de Educação de Jovens e Adultos no Instituto Paulo Freire (IPF) onde teve oportunidade de atuar no projeto *MOVA-Brasil*. Possui experiência em formação de educadores; articulação e assessoria a Secretarias Municipais de Ensino. Contato: simone.lee@paulofreire.org.

62. **Sônia Couto Souza Feitosa**. Mestra e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FE-USP). Licenciada em Letras e Pedagogia, é professora aposentada da Rede Municipal de Educação de São Paulo. É autora do livro *Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado* (Brasília: Liber livros, 2011) e de livros didáticos para EJA na perspectiva freiriana, dentre eles o material didático do Programa "Tecendo o Saber", da Fundação Roberto Marinho, da Escola Multimeios (http://escolamultimeios.org/) e do SesiEduca no Rio de Janeiro. Foi também uma das coordenadoras responsáveis pelo projeto *Memória* (edição "Paulo Freire" 2005). (http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/). Participou como docente e coordenadora pedagógica de projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos, em especial no projeto *MOVA-Brasil* (https://www.paulofreire.org/programas-e-projetos/projeto-mova-brasil). Faz parte da comissão julgadora do *Prêmio Paulo Freire*, da Câmara Municipal de São Paulo e da Medalha Paulo Freire do Ministério da Educação - MEC. É membro da *Comissão Nacional de Alfabetização* e *Educação de Jovens e Adultos* (CNAEJA). Atualmente coordena o *Centro de Referência Paulo Freire* que tem como missão socializar e dar continuidade ao legado freiriano. Contato: sonia.couto@paulofreire.org.

63. **Tereza Mara Rodrigues da Cruz**. Com graduação em Nutrição (UNIRIO) e pós graduação em Responsabilidade Social e Terceiro Setor (UFRJ) e em Economia do Trabalho e Relações Sindicais (UNICAMP), foi Chefe de Gabinete da Secretaria de Trabalho do Estado do Rio de Janeiro (1991 a 2002), assessora do Sindicato dos Bancários do Município do Rio de Janeiro (1991 a 2002), gerente de operações do projeto *RIO ECOSOL* da Secretaria de Desenvolvimento Econômico Solidário da Prefeitura do Rio de Janeiro (2010 a 2012). De 2003 a 2016 coordenou a articulação social do projeto de Alfabetização de Adultos MOVA-Brasil, uma parceria entre o Instituto Paulo Freire, a Federação Única dos Petroleiros e a Petrobras. Desde 2003 assessora a Federação Única dos Petroleiros (FUP). Contato: mara@fup.org.br.



Livro2.indd 478 30/05/18 10:19

## OS ORGANIZADORES

Moacir Gadotti e Martin Carnoy conheceram Paulo Freire, ainda nos anos 1970, em Genebra, onde ele trabalhava como Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas.

Em 1974, Martin Carnoy publicaria seu conhecido livro *Educação como imperialismo cultural* e Moacir Gadotti, três anos depois, defenderia sua tese de doutorado, na Universidade de Genebra, com o título *A educação contra a educação*.

Passados mais de quarenta anos, relembrando esse encontro, eles revisitam Paulo Freire pensando na educação do futuro a partir da práxis do Instituto que leva seu nome. O resultado está neste livro organizado por eles: *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*.

**Moacir Gadotti**, professor aposentado da Universidade de São Paulo e presidente de Honra do Instituto Paulo Freire, é autor de vários livros, traduzidos em diversas línguas, entre eles: *Comunicação docente* (1975), com prefácio de Georges Gusdorf; *A Educação contra a educação* (1981), com prefácio de Paulo Freire; *Uma só escola para todos* (1990), com prefácio de Florestan Fernandes; *História das ideias pedagógicas* (1993), com prefácio de Antônio Joaquim Severino; *Pedagogia da práxis* (1994), com prefácio de Paulo Freire; *Paulo Freire: uma biobibliografia*, org. (1996), com prefácio de Federico Mayor; *Pedagogia da Terra* (2001), com prefácio de Ângela Biz Antunes e apresentação de José Eustáquio Romão; *Economia solidária como práxis pedagógica* (2009), com prefácio de Paul Singer.

**Martin Carnoy**, professor da Universidade de Stanford, é conhecido dos brasileiros, principalmente, por meio das seguintes obras: *Educação, economia e estado* (1984), prefaciado por Ladislau Dowbor; *Cuba: mudança econômica e reforma educacional 1955-1974* (1984), em parceria com Jorge Werthein e prefácio de Francisco de Oliveira; *Escola e trabalho no estado capitalista* (1987), em parceria com Henry M. Levin, com prefácio de Moacir Gadotti; *Estado e teoria política* (1988); Razões para investir em educação básica (1992); *Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber* (2002), com prefácio de Francoise Caillods e apresentação de Jorge Werthein; *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola* (2009), em parceria com Amber K. Gove e Jeffery H. Marshall, com apresentação de Ilona Becskeházy.

Inspirados em dois momentos importantes da história da educação - 50 anos da *Pedagogia do oprimido* e 100 anos da Reforma Universitária de Córdoba - este livro revisita Paulo Freire a partir da práxis de uma instituição criada por ele e que, há 27 anos, continua reinventando seu legado e reafirmando a atualidade do seu pensamento.

Aqui foram reunidos diferentes olhares que revelam a trajetória de uma instituição em permanente busca de uma práxis pedagógica emancipadora. O desejo de compartilhar a caminhada, apresentando experiências acumuladas ao longo desses anos, está acompanhado do desejo de ampliar a reflexão, de inspirar e ser inspirada por todos aqueles e aquelas que acreditam no papel da educação para a justiça social.

Foi nesse contexto que surgiu a parceria entre o Instituto Paulo Freire e a Universidade de Stanford para a publicação deste livro. Ele foi escrito com a intenção de alcançar tanto o público em geral como educadoras e educadores, pensando na educação como um tema que interessa a todos e todas.

Os organizadores desta publicação desafiaram as autoras e os autores convidados a apontar caminhos para a educação do futuro, para além da conjuntura brasileira, com ideias que podem contribuir na construção de políticas públicas.

Aqui você encontrará propostas forjadas na experiência concreta de pessoas que vivem intensamente seu compromisso com a edificação de outros mundos possíveis. Pessoas que lutam, por meio da educação, para superar a injustiça social, para garantir a sustentabilidade do planeta, para tornar a convivência humana mais solidária, menos opressora e mais digna.

Instituto PauloFreire

Lemann Center for Educational Entrepreneurship and Innovation in Brazil

Stanford GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION

CELEBRANDO 50 ANOS DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO