

REVISTA

UniFreire

Universitas
Paulo Freire

ano 8 | edição 8 | dez 2020

ISSN 2357-7266

Edição Especial I - Centenário Paulo Freire

Esta oitava edição especial da Revista UniFreire reflete a contribuição da teoria do conhecimento de Paulo Freire no contexto do seu centenário, comemorado em 2021. Os textos trazem análises da conjuntura nacional e internacional e mostram que o projeto de educação emancipadora tem buscado forjar resistências e impulsionado lutas contra as opressões e explorações em todo o planeta. A atualidade do pensamento de Paulo Freire, em uma conjuntura tão adversa, aponta caminhos teóricos-metodológicos para a construção de ações coletivas e de afirmação de nossa utopia.



EXPEDIENTE

Instituto Paulo Freire

Paulo Freire

Patrono

Moacir Gadotti

Presidente de Honra

Ângela Antunes,

Francisca Pini e

Paulo Roberto Padilha

Diretores Pedagógicos

Sheila Ceccon

Coordenadora da UniFreire

Janaina M. Abreu

Coordenadora Gráfico-Editorial

Pablo Mazzucco

Diagramação e Arte-Final

Organizaram esta edição

Francisca Rodrigues Pini, Janaina M. Abreu e
Moacir Gadotti

Participaram desta edição

Afonso Scocuglia

Ana Cristina Figueiredo Reis

Anderson Fernandes de Alencar

Andrea Mulas

Camilly Lima de Souza

Carlos André de Almeida Cavalcante

Elane Silvino da Silva

Eloisa Gabriel do Santos

Francisca Rodrigues Pini

Geovana Loureiro

Irène Pereira

Janaina M. Abreu

Jason Mafra

Jose Eustáquio Romão

José Luiz Falcão

Ladislau Dowbor

Luiz Fernando de Oliveira

Luiza Cortesão

Marcelo José Derzi Moraes

Marcia Bomfim

Márcio Penna Corte Real

Maria Aline da Silva

Maria Isa Basto Ferreira

Maria José Gomes Cavalcante

Moacir Gadotti

Natatcha Priscilla Romão

Patrícia Elaine Pereira dos Santos

Reinaldo Matias Fleuri

Roberto da Silva

Rodrigo Graboski Fratti

Sheila Perina Souza

Silvia Maria Manfredi

Thays Pereira da Conceição

Wagner Kosokawa

SUMÁRIO

05

PREFÁCIO

Francisca Rodrigues Pini e Janaina M. Abreu

10

O QUE TEMOS PARA HISTORICIZAR, DESTACAR E PROSPECTAR NOS 100 ANOS DE PAULO FREIRE?

Afonso Scocuglia

25

UFAPE RUMO AO CENTENÁRIO DO EDUCADOR PAULO FREIRE: REFLEXÕES E AÇÕES EM PROL DA PROMOÇÃO DE SEU LEGADO

Anderson Fernandes de Alencar, Camilly Lima de Souza, Carlos André de Almeida Cavalcante, Elane Silvino da Silva, Marcia Bomfim, Maria Aline da Silva, Maria Isa Basto Ferreira, Maria José Gomes Cavalcante e Thays Pereira da Conceição

43

ESTARIAM OS NEGROS PRESENTES NA OBRA DE PAULO FREIRE?

Ana Cristina Figueiredo Reis, Marcelo José Derzi Moraes e Patrícia Elaine Pereira dos Santos

57

DE FREIRE HASTA CABRAL. DE BIMBI HASTA MANZI. EL PAPEL DE LA ALFABETIZACIÓN PARA LA LIBERACIÓN DE LOS PUEBLOS

Andrea Mulas

68

EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRÁXIS POLÍTICO-EDUCATIVA: UM PROJETO EM DISPUTA

Eloisa Gabriel dos Santos, Francisca Pini, Geovana Loureiro, Janaina M. Abreu e Wagner Kosokawa

77

PAULO FREIRE AU TEMPS DE LA PEDAGOGIE CRITIQUE NUMERIQUE

Irène Pereira

87

O MENINO CONECTIVO: A INFÂNCIA COMO ONTOLOGIA DO SER SOCIAL EM PAULO FREIRE

Jason Mafra

109

O CENTENÁRIO PAULO FREIRE - O LEGADO DE UMA OBRA CINQUENTENÁRIA CONTRA OS "GABINETES DO ÓDIO"

José Eustáquio e Romão e Natatcha Priscilla Romão

125

A DOR E A DELÍCIA DE DIALOGAR: INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES DE CAPOEIRA

José Luiz Falcão, Márcio Penna Corte Real, Reinaldo Matias Fleuri e Rodrigo Graboski Fratti

143

PAULO FREIRE E A REVOLUÇÃO DIGITAL: A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, HOJE, TEM UM HORIZONTE DIGITAL

Ladislau Dowbor

152

SEIS DÉCADAS DE UM PROJETO DE PLENA DEMOCRATIZAÇÃO: REATUALIZANDO A ATUALIDADE BRASILEIRA COM PAULO FREIRE

Luiz Fernando de Oliveira

177

REFLETINDO COM FREIRE SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Luiza Cortesão

190

UM MAPA DE NAVEGAÇÃO EM TEMPOS OBSCUROS

Moacir Gadotti

203

AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS DO PORTUGUÊS EM ANGOLA, BRASIL E MOÇAMBIQUE: UMA ANÁLISE À LUZ DA EPISTEMOLOGIA FREIREANA

Roberto da Silva e Sheila Perina Souza

218

O POTENCIAL GERADOR DA EXPRESSÃO "SABER DE EXPERIÊNCIA FEITO" EM FREIRE

Silvia Maria Manfredi

PREFÁCIO

A oitava edição da Revista UniFreire, intitulada “Paulo Freire rumo ao centenário em 2021”, reflete a contribuição da teoria do conhecimento do Patrono da Educação Brasileira, no contexto de seus 100 anos, a ser comemorado em 2021.

Os textos desta edição trazem análises da conjuntura nacional e internacional em que o projeto de educação emancipadora tem buscado forjar resistências e impulsionado lutas contra as opressões e explorações em todo o planeta. A atualidade do pensamento de Paulo Freire, em um contexto tão adverso, aponta caminhos teóricos-metodológicos para a construção de ações coletivas e de afirmação de nossa utopia.

Durante o ano de 2020, o Instituto Paulo Freire contribuiu com a divulgação de inúmeras ações, cursos, atividades, celebrações e participou de profícuos debates acerca do legado de Paulo Freire, demonstrando o movimento de educadores(as) das Universidades, Organizações da Sociedade Civil e movimentos sociais já iniciado em relação às comemorações do centenário e revisitando as contribuições de Paulo Freire, não só à educação e aos direitos humanos, mas também em diversos outros campos da ciência.

Neste contexto foi concebido este número da Revista, que mostrará a presença de Paulo Freire - um “menino conectivo”, como se auto definiu – atravessando as fronteiras das ciências e das profissões. Ele não só convenceu tantas pessoas em tantas partes do mundo por sua práxis, como também despertou nelas a capacidade de sonhar com uma realidade humana, justa, amorosa e sem opressões. Como legado, nos deixou a capacidade radical de promover transformações nas estruturas educativas, porque o devir é uma construção sócio-histórica.

O ano de 2020 foi atravessado pela pandemia do Coronavírus (Covid-19) e fez o mundo vivenciar mudanças no plano econômico, social, político e cultural. A pandemia explicitou as desigualdades existente. No Brasil, as medidas de isolamento social, como parte da prevenção da Covid-19, não aconteceram devidamente por ausência de condições objetivas, como a situação de desemprego e extrema pobreza que afetaram parcela significativa da população. As pessoas tiveram que ir em busca da sobrevivência, pois as intervenções do Estado foram insuficientes.

A educação promove transformações e contribui para salvar vidas; pode mudar realidades e mobilizar mentes e corações, como nos afirma Margarida Genevois, cientista política e militante da educação em direitos humanos. Por isso, seguimos em luta e trabalhando em prol da educação emancipadora.

Nesse sentido, convidamos vocês a trilharem um longo percurso reflexivo com os textos produzidos para essa edição e, sobretudo, que eles possam esperar o cotidiano com novos sonhos e utopias.

Adensando a problematização da teoria do conhecimento, o autor Afonso Scocuglia, em seu artigo “O que temos para historicizar, destacar e prospectar nos 100 anos de Paulo Freire?”, investiga a trajetória histórica de Paulo Freire por meio das ideias expressas nos seus principais livros. Para isso, dividiu em blocos de escritos de compreensão do seu legado prático. Trata-se de uma obra de diversos enlaces, críticas e reconstruções expostas nos seus livros nucleares tais como *Educação e atualidade brasileira*, *Educação como prática da liberdade*, *Ação cultural para liberdade e outros escritos*, *Conscientização*, *Educação e mudança*, *Cartas à Guiné-Bissau*, *A importância do ato de ler*, *Política e educação*, *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da autonomia*, entre outros e finaliza demonstrando a relevância das suas propostas para a educação do século XXI.

O texto intitulado “UFAPE rumo ao centenário do educador Paulo Freire: reflexões e ações em prol da promoção de seu legado”, dos(as) autores(as) Anderson Fernandes de Alencar, Maria José Gomes Cavalcante, Thays Pereira da Conceição, Maria Isa Basto Ferreira, Elane Silvino da Silva, maria Aline da Silva e Camilly Lima de Souza, apresenta cinco iniciativas desenvolvidas por meio de projetos e pesquisas na promoção do legado de Paulo Freire. O trabalho resultou da parceria entre a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco e o Instituto Paulo Freire - SP. As ações desenvolvidas são: o “Glossário Audiovisual do Educador Paulo Freire”, o “Memorial Virtual e Acervo Paulo Freire”, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Paulo Freire, o projeto de pesquisa “Paulo Freire, 100 anos: resgate de sua memória e olhares do patrono da educação brasileira e pernambucana sobre a formação de professores(as), as tecnologias da informação e comunicação e a educação a distância” e as atividades de alimentação do site do centenário em comemoração aos 100 anos de Paulo Freire. Finalizam com a reflexão do desenvolvimento de outros projetos que busca a continuidade do legado do patrono da educação pernambucana e brasileira.

No artigo “Estariam os negros presentes na obra de Paulo Freire”?, o autor Marcelo Derzi Moraes, em conjunto com as autoras Patrícia dos Santos e Ana Cristina Reis, aborda os elementos que apontam que a questão racial sempre acompanhou a obra do pensador Paulo Freire. Esse debate instigante feito pelo(as) autores(as) nos revela as influências teóricas dos intelectuais de países africanos no pensamento de Paulo Freire.

O autor Andre Mulas, no artigo “De Freire a Cabral. De Bimbi a Manzi. O papel da Alfabetização para a Libertação dos Povos”, apresenta as experiências sul-americanas, as análises socioculturais e o compromisso com os povos latino-americanos na segunda metade do século XX. Mulas faz um paralelo, a partir dos escritos de Linda Bimbi, Alberto Manzi, Paulo Freire e Amílcar Cabral sobre o tema e que representam ferramentas indispensáveis para interpretar as especificidades do mundo latino-americano, como o respeito aos direitos dos povos e a alfabetização educacional.

No artigo intitulado “Educação Popular como práxis político educativa: um projeto em disputa”, o autor Wagner Kosokawa e as autoras Francisca Rodrigues Pini,

Geovana Loureiro, Eloisa Gabriel dos Santos e Janaina M. Abreu problematizam a educação popular como uma educação da práxis em que os sujeitos partem e se voltam a realidade para incidir sua reflexão e ação, assim descobrindo neste movimento dialético não só o mundo, mas a si, o outro; quais são as relações estabelecidas entre o mundo e a si próprio, para forjar lutas e resistências. Finalizam ressaltando a politicidade e a atualidade da educação popular, que tem sido sistematizada por diversos pesquisadores(as) que demonstram a relevância como projeto em disputa no campo da educação emancipadora do século XXI.

A autora Irene Pereira, no artigo “Paulo Freire na Era da Pedagogia Crítica Digital” traça o caminho pelo qual uma pedagogia crítica, baseada na obra de Paulo Freire, se desenvolveu na França desde 2016. O objetivo é contribuir para uma reflexão sobre a pedagogia crítica digital, combater as tendências bancárias no trabalho na pedagogia digital e experimentar o que pode consistir uma pedagogia dialógica crítica digital.

Já no artigo “Menino conectivo: a infância como ontologia do ser social em Paulo Freire”, o autor Jason Mafrá problematiza a obra de Freire na educação na infância. Reflete que o autor ganhou evidência, primeiramente, após as experiências de alfabetização de adultos realizadas no Brasil, no início dos anos 1960 e, posteriormente, com os seus escritos nos primeiros anos do exílio, particularmente a partir da disseminação de suas práticas educacionais e reflexões contidas nos livros *Educação como prática da liberdade e Pedagogia do oprimido*. É exatamente pela marcante presença dessa dimensão filosófica da obra freiriana que as ideias do pensador brasileiro chegam a diferentes lugares e se incorporam a distintos projetos e temas. Isso explica, em certa medida, porque, não tendo falado ou escrito sobre infância, têm surgido, especialmente a partir do início do século XXI, um número significativo de pesquisadoras e pesquisadores interessados em conjugar suas teses com as questões relacionadas à educação na infância.

O artigo intitulado ‘O centenário Paulo Freire – o legado de uma obra cinquentenária contra os “Gabinetes do Ódio”’, os autores José Eustáquio Romão e Natatcha Priscilla Romão refletem a atualidade de *Pedagogia do oprimido*. Reconstituem, historicamente, a elaboração dos originais e a trajetória das edições, com destaque para as primeiras, mormente para a realizada no Brasil, por causa de sua proibição imposta pela ditadura militar que se instalara no país em abril de 1964 e que banira Paulo Freire, bem como seu pensamento como “subversivo” da ordem autocrática imposta.

Em diálogo com a era tecnológica, o autor Ladislau Dowbor reflete “Paulo Freire e a revolução digital”; traz a consciência que Paulo Freire tinha das oportunidades que se abriam com a revolução digital, ainda que incipiente. Em conversa solta, já nos anos 90, ele que sempre foi homem da caneta tinteiro, comentou a que ponto nós, da nova geração, poderíamos ver nossa capacidade de pesquisa e de produção científica multiplicada com as novas tecnologias. É interessante pensar na trajetória desse homem que começou batalhando pelo acesso ao alfabeto, e na fase final da vida assistiu à explosão dos sistemas de informação. As tecnologias se deslocaram sem dúvida, mas a questão essencial do conhecimento como

caminho de apropriação dos nossos destinos, central no pensamento do Paulo Freire, continua mais atual do que nunca.

O autor Luiz Fernando de Olivera, em seu artigo, “Seis décadas de um projeto de plena democratização: reatualizando a atualidade brasileira com Paulo Freire” apresenta uma análise contextual e atualizada da obra *Educação e atualidade brasileira*, escrita por Paulo Freire em 1959, na qual o autor mostra como o contraste entre a “inexperiência democrática” e a “emersão do povo na vida pública nacional” constituía a antinomia fundamental do Brasil “em desenvolvimento”. Por meio de um retrospecto histórico, aponta, na própria formação do Brasil, as origens das disposições mentais antidemocráticas do seu povo e os processos pelos quais essas disposições se perpetuaram. Identificando no fim da década de 1950 as circunstâncias propícias para a inserção participativa e crítica do povo nos processos decisórios nacionais, o autor defende a necessidade de se formar as mulheres e os homens para a vida democrática, papel de uma educação que necessitava de uma completa revisão. Consideradas as especificidades de cada momento, as reflexões de Freire lançam luzes sobre a contexto atual, amparam a problematização de suas antinomias e revelam os caminhos pelos quais se pode construir uma educação para a justiça social.

A autora Luiza Cortesão, em seu artigo intitulado “Refletindo com Freire sobre Formação de Educadores” reflete o fato em diferentes países e ao longo dos tempos, se verificar a existência de evidentes modificações nos processos de formação de educadores e sublinhando, sobretudo, a complexidade de fatores que estão em jogo quando se desenvolvem processos de preparação para a formação neste campo de trabalho. Ressalta como a obra de Paulo Freire constituiu e continua a constituir uma fonte de inspiração de enorme pertinência, frescura e atualidade, mesmo no atual contexto em que funciona a educação.

O texto do autor Moacir Gadotti, cujo o título é “Um mapa de navegação em tempos obscuros”, nos convida a reinvenção de Freire, como um cruzador de fronteiras e um pensador da cultura. Em tempos obscuros como os que estamos vivendo, Paulo Freire nos auxilia na descoberta de novos caminhos para um projeto de mundo de iguais e diferentes, onde todos e todas possam dizer a sua palavra e construir sua própria história.

A análise do autor Roberto da Silva e da autora Sheila Perina Souza, no artigo “As variedades linguísticas do português em Angola, Brasil e Moçambique: uma análise á luz da epistemologia freireana” apresenta as experiências referente à implementação de um Mestrado em Educação, por meio da parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte, da Universidade Lueji A’Nkonde, em Angola, quando as questões linguísticas adquiriram a dimensão de um problema epistemológico a ser enfrentado por intermédio da pesquisa científica. Problematicam as tendências hegemônicas da língua portuguesa sobre as línguas locais de Angola, Brasil e Moçambique, países que vivenciaram o processo de colonização portuguesa, e que, sofreram durante alguns séculos a imposição do idioma oriundo de Portugal como a expressão da cultura branca, cristã e ocidental, inclusive na alfabetização das novas gerações.

Finalizam com a reflexão de que incluir as variedades populares do português no ensino é questionar o currículo eurocêntrico que durante séculos assumiu a norma padrão como única língua legítima para a produção de conhecimento.

‘O potencial gerador da expressão “saber de experiência feito” em Freire’ é o texto da autora Silvia Maria Manfredi. Nele reflete a expressão que vem sendo ressignificada e empregada como categoria significativa para designar e analisar os processos de construção de saberes e conhecimentos oriundos das práticas sociais, em particular nas práticas de trabalho. Como dimensão de investigação, o conceito “saber de experiência feito” é empregado por pesquisadores de diversas áreas das ciências humanas e da educação. Também tem sido utilizado como constructo para a elaboração de procedimentos metodológicos de avaliação, reconhecimento e validação de conhecimentos adquiridos ao longo das experiências de vida.

Desejamos um excelente e instigante percurso de leitura e que os textos possam suscitar novas descobertas educativas e inspirar outras reflexões. Um ano de 2021 esperançoso e com muitas lutas!!

Francisca Rodrigues Pini e Janaina M. Abreu

O QUE TEMOS PARA HISTORICIZAR, DESTACAR E PROSPECTAR NOS 100 ANOS DE PAULO FREIRE?

SCOCUGLIA, Afonso Celso

RESUMO

Neste artigo investigamos a trajetória histórica de Paulo Freire por meio das ideias expressas nos seus principais livros. Para isso dividimos em blocos de escritos e argumentamos a impossibilidade de compreensão do seu legado prático-teórico se não procedermos uma leitura de totalidade da sua obra. Trata-se de uma obra de diversos enlaces, críticas e reconstruções expostas nos seus livros nucleares tais como Educação e atualidade brasileira, Educação como prática da liberdade, Pedagogia do oprimido, Ação cultural para liberdade e outros escritos, Conscientização, Educação e mudança, Cartas á Guiné-Bissau, A importância do ato de ler, Política e educação, Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido, Pedagogia da autonomia, entre outros. As investigações nos fazem concluir pela atualidade do seu legado construído na segunda metade do século XX e cujo eixo central concentra-se na inseparabilidade (prática e teórica) entre a educação e a política. Tal legado e a continuidade dele por pesquisadores de todo o mundo demonstram a relevância das suas propostas para a educação do século XXI.

Palavras-chaves: História das ideias de Paulo Freire. Legado freiriano. Educação e política. Educação no século XXI.

ABSTRACT

In this article we investigate Paulo Freire's historical trajectory through ideas expressed in his main books. For this, we divided into blocks of writings and argued the impossibility of understanding his practical-theoretical legacy if we do not proceed with a reading of the entirety of his work. It is a work of several links, criticisms and reconstructions exposed in its core books such as Educação e atualidade brasileira, Educação como prática da liberdade, Pedagogia do oprimido, Ação cultural para liberdade e outros escritos, Conscientização, Educação e mudança, Cartas á Guiné-Bissau, A importância do ato de ler, Política e educação,

Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido, Pedagogia da autonomia, among others. The investigations lead us to conclude by the actuality of its legacy built in the second half of the 20th century and whose central axis focuses on the inseparability (practical and theoretical) between education and politics. This legacy and its continuity by researchers from all over the world demonstrates the relevance of its proposals for 21st century education.

Keywords: History of Paulo Freire's ideas. Freirian legacy. Education and politics. Education in the 21st century.

1. VIDA E OBRA MARCADAS POR SEUS TERRITÓRIOS E SEUS TEMPOS HISTÓRICOS (1921-1997-2021)

No dia 19 de setembro de 2021 será celebrado o centenário de Paulo Freire. Este educador teve uma vida muito profícua em termos de produção intelectual, ao longo das várias etapas e várias práticas, em diferentes locais e circunstâncias. Podemos localizá-las no tempo - quanto aos seus escritos, livros, entrevistas, artigos, conferências, recebimento de numerosos títulos etc. -, da segunda metade dos anos 1950 até o seu falecimento em 1997. Sua produção escrita de ativista e militante da educação popular no Brasil tem início marcado como relator da equipe de Pernambuco no Encontro Nacional de Educação de Adultos, em 1958. Neste evento, Freire já defende algumas teses e, entre elas, uma principal que ficou como marca da sua pedagogia e da sua práxis educativa: a questão crucial do analfabetismo (e da educação) não é uma chaga ou uma doença, uma inferioridade, um demérito para as camadas populares ou algo desse tipo, mas, sim, trata-se de uma produção social, uma produção política e econômica, cultural. Ou seja, o analfabetismo brasileiro, filho da exclusão histórica e estrutural, tão vigoroso e tão marcante nos anos 1950/60 (e que continua na atualidade!), sempre foi produzido! Não é à toa que grande parte dos analfabetos (absolutos, funcionais, digitais etc.) de todos os tipos, hoje continuam a marcar e identificar o Brasil com a *cultura da exclusão*. Claro que é exclusão econômica, política, social, cultural, mas, é também marcada pelos nossos níveis educacionais/escolares baixíssimos. Alarma o fato de que, atualmente, mais de dois terços dos brasileiros com mais de 15 anos ainda sejam analfabetos funcionais, segundo o INAF (Índice Nacional de Alfabetismo Funcional), pesquisado pela Ação Educativa (www.acaoeducativa.org.br) e pelo Instituto Paulo Montenegro (www.ipm.org.br). Freire denuncia esse gravíssimo problema já nos anos 1950. Já estava preocupado com a educação de jovens e adultos ou, como recomenda atualmente a UNESCO, com a “educação ao longo de toda a vida”.

No geral, sua produção escrita (1958/1997), que tem como eixo principal a educação popular e, progressivamente, a inseparabilidade entre educação e política, continua a ser revelada em livros póstumos. Se registrarmos esse tempo, além dos 40 anos que nos referimos antes, teremos mais 20 anos de publicações. Assim, podemos contar *mais de 60 anos de escritos de Paulo Freire, somando as publicações póstumas!* A intensidade e o volume dessa trajetória intelectual é mostrada hoje,

por exemplo, no *Dicionário Paulo Freire* (4ª. edição, 2018) que caminha para os seus 300 verbetes, a partir dos trabalhos de mais 100 pesquisadores! Também pode ser mostrada por meio do amálgama teórico que Freire utilizou, retratada nas contribuições de dezenas de estudiosos em *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica* (2019). Exposta em *Paulo Freire: uma bibliografia* (1996), continua a ser explorada, a exemplo do livro *The Wiley Handbook of Paulo Freire* (2019) construído por pesquisadores de várias partes do mundo.

Com efeito, isso faz com que o Paulo Freire seja considerado atualmente um dos educadores e um dos propositores da pedagogia mais importantes do século XX, sendo corroborado pelo grande número de citações a sua obra. Terceiro autor mais citado das ciências humanas/sociais! Estudado, entre tantas, em 20 das principais universidades do mundo¹. Sabemos que a sua obra *Pedagogia do oprimido* (1984b) é uma das 100 obras mais citadas em língua inglesa. Ademais, a trajetória Paulo Freire foi premiada com dezenas de títulos doutor *honoris causa* por importantes universidades! Sua obra é traduzida em vários idiomas. Está disseminada praticamente em todos os continentes e seu legado tem uma importância reconhecida globalmente.

2. ETAPAS DA VIDA/OBRA DE PAULO FREIRE

Como foi construída essa trajetória mais conhecida a partir dos anos 1940/1950? Antes de mais nada: a vida e a obra escrita não podem ser separadas em Paulo Freire.

A título didático, a vida mais produtiva e profícua de Freire pode ser dividida em três etapas principais, intimamente ligadas e complementares, mas, distintas. A primeira no Nordeste do Brasil, a partir de Recife/Pernambuco, e no Brasil como um todo até coordenar do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) do governo João Goulart em 1963/1964. Essa primeira parte foi barrada pelo golpe militar de 1964 que interrompeu sua carreira nordestina/brasileira, prendeu, processou e o exilou. A segunda se inicia com o exílio forçado pela ditadura militar e durou mais de 16 anos! A terceira, depois do seu retorno no Brasil em 1979/80, vai até 1997.

São etapas diferentes! Reitero isso, inclusive, porque Freire sempre foi um homem do seu tempo e da sua circunstância histórica. Primou e reafirmou isso sempre! Não resta dúvida que suas ideias e sua produção escrita evidenciam mudanças significativas ao longo do tempo. Desde as primeiras teses da pós-graduação brasileira, 40 anos passados, estudos qualificados (a exemplo de Wagner Rossi, 1982, p.90-91) já apontavam:

¹ Paulo Freire é lido, estudado e pesquisado nas 20 melhores universidades do mundo. Ver em <https://medium.com/@azevedofonseca/paulo-freire-%C3%A9-estudado-nas-20-melhores-universidades-do-planeta-veja-como-conferir-18288f52d8be>

Um erro comum na análise do trabalho de Freire é exatamente ignorar-se a clara evolução das suas concepções, que começa por um idealismo moldado por sua vinculação ao pensamento católico moderno, chegando até seu crescimento em direção à abordagem dialética da realidade, que caracteriza seus últimos escritos. Se sua Educação como prática da liberdade é influenciada por concepções de Jaspers e Marcel no nível filosófico, a Pedagogia do oprimido já mostra uma clara aproximação da melhor tradição radical, de Marx e Engels aos modernos revolucionários (...) e de outras linhas de análise crítica contemporânea.

Freire escreve uma tese para o concurso da Universidade do Recife, em 1959, chamada *Educação e atualidade brasileira*, só publicada depois de muito tempo (Cortez Editora, 2001). Depois a *Revista de Estudos Universitários* da Universidade do Recife (junho de 1963) mostra as seis etapas do “Sistema Paulo Freire de Educação”. A seguir, temos *Educação com prática da liberdade* (1984a) que já é escrita e publicada fora do Brasil (no exílio), *Pedagogia do oprimido* (escrita em 1967/1968 e publicada em 1970) e uma sequência de escritos.

Os escritos iniciais constituem uma base alicerçada para o desenvolvimento posterior das suas ideias. Por isso tem relevância estratégica na compreensão do pensamento de Freire, mesmo que estejam longe de esgotá-lo ou constituam sua totalidade. Na tese universitária de 1959 critica a escola brasileira, uma escola movida pela pedagogia da crença, da resposta e não pela “pedagogia da pergunta” como ele defende. Critica a própria formulação da escola, o currículo e propõe mudanças. Dialoga com escritos de Anísio Teixeira e, por consequência, com a obra de John Dewey, captando as “metodologias ativas” que o balizarão pedagogicamente na educação popular.

Na *Revista Estudos Universitários* (Recife, 1963) citada, Paulo Freire, Jarbas Maciel e outros integrantes da equipe do Serviço de Extensão Cultural – Universidade do Recife (SEC-UR), apresentam um Sistema Educação. Tal Sistema propunha primeiro a alfabetização infantil, depois de alfabetização de adultos, seguido de um ciclo primário rápido (que foi desenvolvido pela CEPLAR², Campanha de Educação Popular, da Paraíba), sequenciado pelo secundário e universitário e, na quarta etapa, a Universidade Popular. A seguir, propunha a quinta etapa que seria a criação do Instituto das Ciências do Homem na Universidade do Recife e, ainda, uma sexta etapa priorizando a comunicação internacional com países da América Latina, do chamado terceiro mundo - como se dizia na época. A parte conhecida como Método Paulo Freire ganha dimensão nacional e Freire já coordenava o PNA quando os golpistas civis-militares tomam o poder e destituem João Goulart.

A partir do golpe militar de 1964 Freire é preso (taxado de “subversivo e comunista”) e sofre dois processos/inquéritos: um na Universidade do Recife e outro mais geral no IV Exército. Ao todo fica preso³ quase 80 dias no Exército e, em seguida, parte

2 Sobre a CEPLAR, ver nosso livro *Histórias inéditas da educação popular – do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*. Cortez/IPF/EdUEPB, 2001.

3 Ver o livro de Clodomir Moraes (companheiro de Paulo Freire durante sua prisão e, depois, seu grande amigo): *Cenários da libertação – Paulo Freire na prisão, no exílio e na universidade*. Edufro, 2009

para o exílio. Será um exílio de 16 anos, primeiro na América Latina com maior tempo no Chile. No final dos anos 1960 recebe dois convites importantes: um da Universidade de Harvard e outro do Conselho Mundial das Igrejas. Permanece quase um ano em Harvard e, desde então, sua obra começa a ser difundida nos Estados Unidos. Depois passa praticamente dez anos como integrante destacado do Conselho Mundial das Igrejas (CMI) e este período tem importância ímpar para Freire⁴. Só pode voltar ao Brasil depois Anistia (1979) concedida pela ditadura. Vai trabalhar na PUC-SP (sob o “guarda-chuva” de Dom Evaristo Arns) e na Unicamp. Assessora movimentos sociais e prefeituras - inclusive como um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores. Torna-se Secretário de Educação da cidade de São Paulo no final dos anos 1980. Como sempre trabalha em equipe (característica permanente da sua trajetória) e, mais uma vez, tal contexto implica uma volumosa escrita circunstanciada pelas práticas realizadas.

Necessário destacar a *riqueza* e, ao mesmo tempo, as *dificuldades* dos leitores e dos estudiosos da obra de Freire. Primeiro: trata-se de uma obra composta por dezenas de livros, artigos, conferências, entrevistas etc. Reconhecida pelo mundo todo com uma das mais importantes da pedagogia e da educação. Outro aspecto é uma certa dificuldade de compreensão dos seus escritos fundantes precisamente porque Paulo Freire construiu um *pensamento complexo* (Morin, 1998) e plural que mistura múltiplas referências, além da sua originalidade. A leitura de um ou outro livro, isoladamente, não implica na clareza dessa complexidade (imprescindível, no caso de Freire) pois o autor entrelaça temas anteriores com novos temas e conceitos e isso exige do seu leitor uma visão de conjunto, de totalidade. Ou seja, é necessária (diria obrigatória!) uma leitura de totalidade⁵ e uma visão longitudinal, comparativa e reconstrutiva. Sua obra tem começo, meio e fim, tem uma sequência de complementaridade, embora nunca seja linear! Se o leitor se concentrar só na primeira parte dos seus escritos (como faz a maioria) vai faltar a sequência. Se concentrar só no final vai faltar o início e o meio. Na prática: por exemplo, se ficar só na *Pedagogia da Autonomia* (1996), não vai entender como é que ele chegou até essas ideias. Tal livro é uma decorrência da maturação de ideias que vem desde *Educação como prática da liberdade* e de *Pedagogia do oprimido*, entre outros, desde o início. E isso é absolutamente chave para entender Freire!

Por outro lado, quando lemos *Pedagogia do oprimido*, notamos que tem data marcada, tem um contexto marcado e se pode dizer que o livro não seria o mesmo se fosse escrito em outro momento histórico, em outro local. Já fez 50 anos⁶,

4 Ver o livro *Andarilho da esperança – Paulo Freire no CMI*, de Balduino Andreóla e Mário Ribeiro. Editora ASTE, 2005.

5 Ver o nosso livro *A história das ideias de Paulo Freire atual crise de paradigmas*, que tem prefácio de Moacir Gadotti. A 7ª. edição está disponível como e-book (texto completo) e “linkado” com 30 vídeos <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/138/56/548-1>.

6 Ver nosso artigo *Pedagogia do oprimido: um ícone aos 50 anos*. Revista Educação, Sociedade & Culturas No.56, 2020. <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Afonso%20Scocuglia.pdf>

com a circunstância latino-americana que o autor vivia. O fato dessa obra ter se tornado mundial não deve ignorar que ela foi escrita em um contexto histórico ímpar. E é claro que Freire não esgota seu pensamento-ação em *Pedagogia do oprimido*! E que não se compreende Freire só com *Pedagogia do oprimido*! Ou só com *Pedagogia da autonomia*! Ou só com *Cartas à Guiné-Bissau*! Todos são partes de uma trajetória entrelaçada em sua essência, pelas circunstâncias históricas da sua escrita e complexa pela sua construção.

Ademais, ao contrário da individualização de seus livros, como se fossem acabados e esgotados em si mesmos, sem demonstrar suas ligações íntimas, entrelaçadas e sequenciais (embora não-lineares), defendemos a ideia de melhor localizá-los enquanto **blocos de escritos**. A meu ver, podemos destacar pelo menos *cinco grandes blocos de escritos*, sempre pensando de forma didática.

3. OS BLOCOS DE ESCRITOS QUE CONSTRUÍRAM A OBRA DE PAULO FREIRE

Importante perceber que todos os livros, por mais relevantes que sejam em si mesmos, foram encarados pelo próprio autor como livros de transição! Como ele mesmo disse a *Pedagogia do oprimido* não seria a mesma sem *Educação como prática da liberdade* e *Educação e atualidade brasileira* que vieram antes. Em *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), Freire é transparente:

A *Pedagogia do oprimido* não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI (Serviço Social da Indústria, Recife, anos 1950), mas minha passagem pelo SESI foi fundamental. Diria até que indispensável à sua elaboração. Antes mesmo da *Pedagogia do oprimido*, a passagem pelo SESI tramou algo de que a *Pedagogia* foi uma espécie de alongamento necessário. Refiro-me à tese universitária que defendi na então Universidade do Recife, depois Federal de Pernambuco: *Educação e atualidade brasileira* que, no fundo, desdobrando-se em *Educação como prática da liberdade*, anuncia a *Pedagogia do oprimido*. (p.18-19)

Por sua vez, *Pedagogia do oprimido* é continuada em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c) e em *Educação e mudança* (1979). Desdobrada em *Conscientização* (1980a) e em *Extensão ou comunicação?* (1983). Podemos reunir tais livros como um bloco entrelaçado e complementar. Foram escritos entre os anos 1959/60 e 1970, aproximadamente, e podemos dizer que compõem o **primeiro bloco** da obra completa de Paulo Freire.

No Conselho Mundial das Igrejas (CMI), em Genebra (Suíça), a vida, o contexto, o trabalho e as oportunidades proporcionadas *nunca tinham existido antes*! A sua obra e o seu pensamento-ação ganham dimensão mundial e se reconstroem, por exemplo, na práxis da África com os integrantes do Instituto de Ação Cultural (IDAC). Não está mais em Recife ou em Santiago do Chile! O contexto e as circunstâncias são outras! Na África, a leitura de Amílcar Cabral e a proximidade com as ideias de

Gramsci, entre outros, alteram seus focos e seus escritos. Acompanhar a estadia de 10 anos no CMI é uma das chaves mestras para entender a sua obra. De novo: não é um contexto qualquer! Nesse momento tem condições de produzir mais, de pensar e repensar o momento de turbulência (prisão, primeira fase do exílio etc.) antes e depois do golpe militar no Brasil. Segundo Freire, o respaldo do Conselho Mundial das Igrejas é a algo inédito para ele que fez, inclusive, segundo seu grande amigo Clodomir Moraes (no livro antes citado), seminários no Vaticano para o *staff* do Papa Paulo VI, entre outras atividades. Nunca tivera tanto apoio e liberdade para produzir.

A partir da África, década de 1970, por conta do CMI e do trabalho com o IDAC (coordenado por ele), vai se desenvolver um outro lado da sua obra. E posso marcá-la como um **segundo bloco**, os *escritos africanos*. Com destaque para vários livros: o principal será *Cartas a Guiné-Bissau – Registros de uma experiência em processo* (1980b), no qual ele se comunica com os educadores locais e faz disso um conjunto não de registros de propostas, mas, também, uma revisão sobre o que tinha vivenciado no Brasil quanto à metodologia da alfabetização e seus respaldos teóricos. Podemos anotar também a relevância dessa experimentação no livro organizado pelo Carlos Rodrigues Brandão: *A questão política da educação popular* (1980) que tem uma parte do Paulo Freire. Destacamos *A importância do ato de ler* (1982a) e *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe* (2003a). E, ainda, *Vivendo e aprendendo* (com o IDAC, 1980c) e *Aprendendo com a própria história* (vol. I e II, 1984d), com Sérgio Guimarães. Assim, nesse segundo bloco, suas reflexões ganham novos contornos, revisitando sua proposta inicial de alfabetização e de educação popular contida a partir do “Método Paulo Freire”, ou seja, no que chamamos de primeiro bloco de escritos.

No *primeiro bloco* de escritos temos que destacar uma mistura de ideias personalistas e existencialistas e depois um entrelaçamento disso com o marxismo (a partir de Hegel e do “jovem” Marx) que se pensava na América Latina e também com a Teologia da libertação. Esse amálgama teórico produz o respaldo que embasa sua proposta original de pedagogia e educação popular.

No *segundo bloco*, quando lemos *Cartas a Guiné-Bissau* e comparamos, por exemplo, com *Educação como prática da Liberdade* (que tinha a formulação do Método Paulo Freire), ou a *Pedagogia do oprimido*, notamos uma progressão das ideias. A progressão dentro do marxismo é notória em direção das ideias revolucionárias de Amílcar Cabral, calcadas inclusive em Gramsci. Um marxismo que ele chama de interestrutural, isto é, enlaces de ideias da infraestrutura (da economia, das relações de trabalho) com a cultura, a educação, a política, a ideologia.

Outro bloco de escritos (**terceiro**) é composto pelos chamados “livros dialógicos”, momento na obra de Freire (especialmente a partir dos anos 1980) no qual ele se dedica aos livros falados/dialogados com outros pensadores. Destacam-se pelo menos três principais: *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985a), com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães; *Por uma pedagogia da pergunta* (1985b), com Antônio Faúndez; *Medo e Ousadia - O cotidiano do professor* (1987a), com Ira Shor. São vários livros dialógicos e com temáticas diferentes. *Essa escola chamada vida* (1986) com Frei Betto e *Na escola que fazemos* (1988), com Adriano Nogueira, entre outros.

Nos anos 1990, notamos um outro bloco de livros, **o quarto**. *Educação na cidade* (1990), um livro que é relativo ao trabalho na prefeitura de São Paulo. Outro livro relevante: *Política e educação* (1993). Ou ainda, *Pedagogia da Esperança - um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992). Esse livro é muito significativo e sua ênfase já está contida no próprio subtítulo: *um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Sem esquecer da importância político-pedagógica de *Pedagogia da Autonomia* (1996). Certamente Freire fez vários reencontros com a sua obra! Inclusive, não raro, modificou conceitos, agregou outros conceitos que não tinha colocado, como uma *espiral polifônica* – observada por Gadotti⁷.

O **quinto bloco** é constituído dos livros póstumos, organizados e publicados por Ana Maria Freire: *Pedagogia da tolerância* (2005); *Pedagogia da Solidariedade* (2014); *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2014), entre outros.

Observemos as progressões entre os blocos de escritos de Freire, a seguir.

4. OBRA DE ENLACES, CRÍTICAS E RECONSTRUÇÕES

Dividimos a obra de Paulo Freire em blocos, para sermos didáticos, notando que ela é uma sequência entrelaçada. Reiteramos a ideia de que esse entrelaçamento sequencial (nunca linear!) dá a profundidade da sua obra original, além de demonstrar seu movimento permanente!

Em suma, entendemos que nosso autor só (e somente só) pode ser inteiramente compreendido quando possuímos uma visão do conjunto (entrelaçado e sequenciado) e da complexidade dos seus escritos. O próprio Freire nos alerta para isso, ao responder críticas a algumas partes da sua obra. Em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992) ele coloca:

Algumas delas (as críticas), como lamentavelmente não raro ocorre, não levaram em consideração dois pontos fundamentais: (1) que eu não havia morrido; (2) que não tinha escrito apenas *Pedagogia do oprimido*, menos ainda, só a *Educação como prática da liberdade*. **Daí a impossibilidade de generalizar-se a todo um pensamento a crítica feita a um momento dele. Algumas delas válidas se centradas no texto a ou b, mas incorretas se estendidas à totalidade da minha obra.** (1992, p. 89, grifo nosso)

Seria muito mais cômodo para seus leitores e estudiosos se concentrarem numa obra ou uma pequena parte (ou um/dois livros) que pudessem defini-la ou resumi-la. Não é assim com Paulo Freire, muito pelo contrário! É um autor que cultiva inclusive a oralidade (geratriz da escrita), reconstrói conceitos e solicita uma visão ampla dos seus escritos que geraram uma obra polifônica - cujo fôlego perpassa seis décadas. Fundamental: pede que seu leitor tenha bases na filosofia, teologia, psicologia, na sociologia, na política e nos seus aspectos culturais, entre outros. Conforme Carlos Alberto Torres (1979):

7 No prefácio do nosso livro *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (2019, 7ª edição, p.10), Gadotti escreveu: “Há certamente na obra de Paulo Freire um retorno e um desenvolvimento em espiral de uma grande polifonia de temas geradores orientados pela escolha de um ponto de vista emancipador da ciência, da cultura, da educação da comunicação etc.”

Quem pretender seguir o itinerário intelectual de Freire se defrontará com um conjunto de caminhos diversos, amalgamados numa estranha conexão. Deverá transitar por textos filosóficos, mais especificamente gnosiológicos ou, às vezes, epistemológicos. Deverá aprofundar-se em considerações teológicas (...), deverá indagar-se sobre sociologia do conhecimento (...), deverá considerar as implicações psicossociais do seu método. Deverá opinar sobre o projeto educativo-pedagógico que Freire postula sob o nome de ação cultural libertadora. Deverá, principalmente, em seus últimos escritos seguir o fio condutor de suas reflexões sobre a união dialética da liderança com as massas, os projetos de organização política do oprimido, vistos à luz da ciência política. (p.6)

Conhecendo a inserção vigorosa de Freire nos diversos contextos, é um engano pensar em linearidade, extrema coerência e ausência de contradições. São momentos diferentes e produções escritas, práticas e teorias diferentes. E aí está, a nosso sentir, a relevante originalidade de um pensamento-ação histórico e contextualizado por circunstâncias diferentes, construído com equipes diferentes, em momentos distintos. Obviamente complementares e intimamente ligados.

Sua obra é de continuidade, mas, de reconstrução e de reinvenção! Como ele próprio fez questão de dizer ao longo da sua trajetória. É, ao mesmo tempo, de reencontro em conceitos que são retrabalhados. Suas *bases influenciadoras e suas leituras de conexão*⁸ são diversificadas! E, obviamente, desaguam em escritas diferentes!

Paulo Freire nunca foi o mesmo! Sempre se renovou em função das suas circunstâncias e das suas práticas! Como ele gostava de advogar, a teoria só tem utilidade se iluminar e modificar a prática. E, quando suas práticas e os contextos delas mudaram, sua teoria também mudou! Essa é a própria definição da sua *práxis*!

Há, inclusive, autocríticas vigorosas! Observemos as seguintes. Primeiro em *Educação e mudança* (1979):

Em meus primeiros trabalhos, não fiz quase nenhuma referência ao caráter político da educação. Mais ainda, não me referi, tampouco, ao problema das classes sociais, nem à luta de classes (...). Esta dívida refere-se ao fato de não ter dito essas coisas e reconhecer, também, que só não o fiz porque estava ideologizado, era ingênuo como um pequeno-burguês intelectual. (1979, p.43)

Depois em *Pedagogia da esperança...* (1992).

Falar um pouco da linguagem, do gosto das metáforas, da marca machista, como que escrevi a *Pedagogia do oprimido* e antes dela, *Educação como prática da liberdade*, me parece não só importante, mas necessário. Começarei exatamente pela linguagem machista que marca todo o livro e de minha dívida a um sem-

8 Ver nosso *Bases and Connections of Paulo Freire's "Thought in Action"*, em *The Wiley Handbook of Paulo Freire* (org. C.A.Torres, 2019). onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781119236788.ch18.

número de mulheres. (...) “Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”. Em certo momento das minhas justificativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: “quando falo homem a mulher está incluída”. (1992, p.67)

Nos anos 1990, mais uma vez em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, situa-se no “pós-modernismo progressista”. Assumindo, também, as suas incertezas, Freire declara:

O que se faz necessário é que, entre outras coisas, se supere a certeza demasiada nas certezas com que muitos marxistas se afirmavam modernos e, assumindo a humildade em face das classes populares, nos tornemos pós-modernamente menos certos das certezas. Progressivamente pós-modernos. (1992, p.97)

Freire notou, como muitos notaram, que diversas práticas e ideias produzidas pela *modernidade* fracassaram. Desde um capitalismo exacerbado até a ideia da destruição ambiental, ou ainda o socialismo real derrotado pelo seu extremo autoritarismo. Isso precisava ser revisto, criticado e necessitava de novas propostas. As ideias que produziram a modernidade industrial, masculina, destruidora, racista... precisavam ser revistas. Inclusive autocriticando-se! E ele faz isso com muita coragem. Temos a impressão que se ele tivesse uma longevidade maior, essas ideias seriam ainda melhor assentadas nessa *transição⁹ entre seus aportes modernos e pós-modernos*. O terceiro e o quarto blocos de escritos, quando estudados em conjunto, mostram essa transição!

Na última parte da sua vida, Brasil (anos 1980/1990), a ascensão dos novos movimentos sociais impacta sua obra, em conjunto com o nascimento do Partido dos Trabalhadores (para qual faz uma proposta educacional junto com outros pensadores, *Documento interno do PT, S/d*). A percepção de que a história não se move, apenas, pela luta de classes - mas tem outros componentes de mudanças -, impacta as ideias de Freire. Comparando os respaldos teóricos, por exemplo, exibidos nos anos 1960, predominantemente “classistas”, a partir de *Pedagogia do oprimido*, com os dos anos 1990, tornam-se nítidas as mudanças: sem abandonar a questão das lutas de classes, mostra outros componentes que vão dos novos movimentos sociais às questões ambientais, passando pelo protagonismo das mulheres na sociedade civil organizada, entre outros paradigmas. São novas temáticas ou novas apropriações de temas anteriores, mas com novos aportes (no que caracterizamos antes como *quarto bloco* dos seus escritos) contextualizados pela crise de paradigmas das últimas décadas do século XX.

9 Ver nosso artigo “Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna” na Revista Educação, Sociedade & Culturas No. 23 (2005). <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Afonso.pdf>

Assim, Freire seguiu reformulando ideias, trazendo conceitos diferentes, reconstruindo conceitos anteriores. Um exemplo tácito: a *conscientização* que tinha sido da “realidade nacional”, da passagem da ingenuidade à criticidade, da consciência de classe, delineia-se como *consciência das múltiplas subjetividades presentes nas práticas educativas*. Outro exemplo: a visão romântica sobre o “diálogo” notada por Gadotti em *Pedagogia: diálogo e conflito* (já citado) é reposicionada: o diálogo seria uma arma dos oprimidos para se organizarem contra seus opressores, refaz Freire. Ou ainda: as críticas recebidas sobre sua linguagem machista, para além da sua conhecida autocrítica (citada acima), é respondida, por exemplo, com a inclusão das mulheres na sua constante saudação no início de uma palestra ou outra atividade: “bom dia a todas e a todos”.

De outro prisma, ideias dos anos 1990 (só esboçadas por Freire) foram continuadas por outros pensadores: “ecopedagogia, cidadania planetária, pedagogia feminista...”, são algumas. No fundo são continuidades que mostram a *atualidade e a relevância do seu legado*, para além dos trabalhos de muitos pesquisadores para compreendê-lo e reinventá-lo. Tal legado é renovado por práticas e por reflexões em torno das suas propostas, que muitas vezes transcendem as suas ideias e vão para temáticas (repito) que ele não trabalhou especificamente, mas, que são aprofundadas a partir da sua inspiração. Sem contar com as possibilidades de conexões dos seus achados com outros pensadores como Piaget, Freinet, Morin, Boaventura Santos, Fals Borda, Ubiratan D’Ambrósio, entre tantos, já desenvolvidos em pesquisas, dissertações e teses (ver, entre outras fontes, o banco de dados da CAPES/MEC e os resumos publicizados pelos Programas de Pós-Graduação em Educação).

Importante ressaltar sua *atualidade*. Pensá-lo como alguém superado ou só do passado é um equívoco porque Freire construiu um pensamento atual e prospectivo. Não se trata de um autor que ficou estagnado no século XX (no qual erigiu sua história), mas, de um pensador que também prospectou a educação do Século XXI.

Vejamos um bom exemplo: quando a UNESCO reuniu especialistas em educação de todo o mundo para analisar a educação do Século XX e prospectá-la para o XXI, as sínteses do chamado Relatório Delors (2000) consagraram um tema central para o novo século: “educação e aprendizagem ao longo de toda a vida”. Ora, Paulo Freire defende (desde os anos 1940) os direitos das pessoas aprenderem ao longo de toda sua vida. Por isso focou grande parte da sua obra na questão da educação de jovens e adultos, não só das crianças. Por outro lado, o Relatório citado destaca os “pilares da educação”: aprender a aprender, a fazer, a viver juntos e aprender a ser. De novo: Freire sempre atentou para o “aprender a conhecer” como central, tomando a “prática educativa como ação cultural” e caracterizando o que chamou de “ciclo gnosiológico”. Aprender na prática, no “quefazer”, inclusive tomando o trabalho como princípio educativo. Por seu turno, só conseguimos “aprender a viver juntos” com o diálogo, a solidariedade, a amorosidade, e com consciência crítica. E “aprender a ser” mais? Para ele “aprender a ser mais” está fundamentado no conceito de “hominização” que usa desde o início dos seus escritos.

Evidente que quando os especialistas em educação de todo o mundo reunidos pela UNESCO delineiam essa temática como central para o século XXI mostram a relevância e a atualidade ideias de Paulo Freire! E acrescentaríamos: se fosse o

próprio Freire a formular essas ideias sobre aprendizagem e educação ao longo da vida não faltaria a conexão íntima com as questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Ele não separou educação de política-teologia-psicologia-sociedade-economia-cultura. Sabemos que tal inseparabilidade constitui o caudaloso eixo central que move a sua obra e sua *trajetória de cientista da educação* e que incentiva a reinvenção do seu legado.

PAULO FREIRE, CIENTISTA DA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire deve ser entendido como educador (por isso pesquisador¹⁰, segundo o próprio) e como cientista da educação que se declarou sempre inacabado, necessitado de repensar permanentemente os seus achados, pois as práticas concretas mudam e as teorias sobre elas precisam mudar. No livro dialógico realizado com Myles Horton, *O caminho se faz caminhando – conversas sobre educação e mudança social* (2003b), Freire diz:

O conhecimento está sempre se transformando. Isto é, **o ato de saber tem historicidade**, então **o conhecimento de hoje sobre alguma coisa não é necessariamente o mesmo amanhã**. O conhecimento transforma-se à medida que a realidade também se movimenta e se transforma. **Então a teoria também faz o mesmo. Não é algo estável, imobilizado.** (p.114, grifos nossos)

Como é que a ciência avança? Através de conhecimentos, conceitos e paradigmas que são reformuladas e aprimorados, melhorados por serem incompletos e que às vezes são superados ou refutados. Ora, foi precisamente isso que Freire fez ao longo das décadas da sua produção intelectual!

Pensou a prática educativa/pedagógica e sua progressão, reviu conceitos e descobriu outros aportes, inventou outros conceitos (e quis ser reinventado) e novas práticas. Pensou na criatividade e no currículo em todos os seus sentidos. Nunca viu a pedagogia como coisa estática, parada, mas como empiria que se altera. Precisamente o trabalho de um cientista, seja ele da biologia, da matemática, da física, da sociologia, da antropologia ou de qualquer área do conhecimento. Como um pensador que “não morreu” nos anos 1960/70, progrediu nas décadas seguintes e projetou seu legado para a educação do Século XXI - como bem o demonstram, entre outros, especialistas da UNESCO que se inspiraram em suas teses (antes citados).

Paulo Freire precisa ser (re)visto como um cientista que teve na *pesquisa-pergunta-problema* e, portanto, na *incerteza*, intrínseca à ciência, seu vetor de propulsão da curiosidade e da leitura do mundo. “Quanto mais certo estou das minhas certezas, mais desconfio delas”, gostava de repetir nas suas palestras

10 Ver o capítulo “Paulo Freire e a pedagogia da pesquisa” do nosso livro *A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire*. (2013, p. 127-141)

mundo afora. Seus estudiosos sabem que a questão da pesquisa sempre esteve presente na sua obra: desde o começo (com a “pesquisa do universo vocabular”, componente do chamado Método Paulo Freire) até a defesa permanente do “educador-pesquisador” presente em *Pedagogia da autonomia* (de 1996), último livro em vida. Sem esquecer que Freire nunca absolutizou a racionalidade e o conhecimento científico em detrimento do conhecimento popular e do seu senso comum. Ao contrário, diferenciou-os, mas, como não-antagônicos e, muito menos, superiores ou inferiores entre si.

Por isso mesmo, para além dos que o idolatram ou o detratam - e, geralmente, não o leram ou o fizeram de maneira rápida ou por “ouvir dizer” -, Paulo Freire deve ser estudado e compreendido como um dos mais importantes propositores, pensadores e pesquisadores das Ciências da Educação.

Para finalizar, apostando na *pedagogia da pergunta*, podemos enunciar várias questões que permanecem atuais e prospectivas. Como o *diálogo* impacta a aprendizagem? Como *os jovens e adultos aprendem* ao longo da vida? Como as camadas *populares constroem sua educação* e aprendem? Como se *problematiza* a realidade para aprender a modificá-la? Porque usar *métodos ativos* e não passivos de ensino-aprendizagem? Por que defender/praticar a *pedagogia da pergunta* e, não, da resposta? Por que *círculos de culturas* em vez de estruturas expositivas e verticais de aprendizagem? Como usar a *comunicação* na educação? Por que a educação é uma *ação cultural*? Como fazer o *trabalho* se tornar, na prática, um *princípio educativo*? *Quem educa o(a) educador(a)*? Por que concordar com Gramsci quando ele afirma que a *hegemonia* é essencialmente pedagógica? Por que absorver de Amílcar Cabral a ideia de que a *luta pela vida* (cotidiana e/ou litigiosa) é contexto de aprendizagem rápida e qualificada? Por que *o personal e o existencial* são fontes da educabilidade e, também, da política? *A favor de quem e contra quem* exercemos nossas práticas de educadores e educadoras? Por quê? Como? Com quais *metodologias ativas*?

Podemos investigar/perguntar/pesquisar ainda: *como reinventar a educação* com pedagogias alicerçadas no oprimido, na ação cultural, na liberdade, no diálogo, no trabalho educativo e na autonomia? E, também, na solidariedade, na consciência crítica, na denúncia e no anúncio, no aprendizado da democracia, na esperança e na história como possibilidade do novo?

Aos 100 anos, embora ausente, Paulo Freire continua muito vivo por sua *práxis* histórica e pela continuidade do seu legado político-pedagógico. Presente e atual porque suas dúvidas, *insights*, intuições, suas comprovações, teses, hipóteses, suas desconfianças, incertezas e suas propostas continuam vigorosamente válidas. Não por outro motivo incomoda tanto os governos autoritários saudosos da ditadura e, ao mesmo tempo, galvaniza a atenção de novas gerações de estudiosos/as, pesquisadores/as e educadores/as.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos (org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- FREIRE, Paulo et alii. *Revista Estudos Universitários IV*. Recife: Universidade do Recife, 1963.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980a.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau - Registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.
- FREIRE, Paulo et alii. *Vivendo e aprendendo*. São Paulo: Brasiliense, 1980c.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Ass., 1982a.
- FREIRE, Paulo et alii. *Sobre Educação - Vol. I e Vol. II*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b e 1984d.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984c.
- FREIRE, Paulo et alii. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez/Ass., 1985a.
- FREIRE, Paulo et alii. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985b.
- FREIRE, Paulo et alii. *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática, 1986.
- FREIRE, Paulo et alii. *Medo e ousadia - o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.
- FREIRE, Paulo et alii. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.
- FREIRE, Paulo et alii. *Na escola que fazemos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo et alii. *A África ensinando a gente. Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.
- FREIRE, Paulo et alii. *O caminho se faz caminhando – conversas sobre educação e mudança social*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Solidariedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo et alii. *Documento interno (Nº. 4 - Sobre educação) do Partido dos Trabalhadores (PT)*. São Paulo: Mimeo., S/d.

GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez/IPF, 1996.

INAF – *Índice Nacional de Alfabetismo Funcional*. www.acaoeducativa.org, 2015.

MARX, Karl. *Obras escolhidas (vol. I, II e III)*. São Paulo: Alfa-Omega, S/d.

MORAIS, Clodomir S. *Cenário da libertação – Paulo Freire na prisão, no exílio e na universidade*. Porto Velho: Edufro, 2009.

MORIN, Edgar. *O método. As ideias*. Porto Alegre: Sulina, 1998.

PITANO, Sandro de C. et alii (org.). *Paulo Freire – uma arqueologia bibliográfica*. Curitiba: Appris, 2019.

ROSSI, Wagner. *Pedagogia do trabalho – caminhos da educação socialista*. São Paulo: Moraes, 1982.

SCOCUGLIA, Afonso C. *Histórias inéditas da educação popular*. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 2001.

SCOCUGLIA, Afonso C. Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna, IN: *Revista Educação, Sociedade & Culturas* No. 23. Porto (Portugal): CIIE/Edições Afrontamento, 2005. <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Afonso.pdf>

SCOCUGLIA, Afonso C. *A teoria só tem utilidade se melhor a prática educativa: as propostas de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso C. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019. (E-book, acrescido de 30 vídeos). Ver em <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/138/56/548-1>

SCOCUGLIA, Afonso C. Bases and Connections of Paulo Freire's "Thought in Action", IN: Torres. Carlos A. *The Wiley Handbook of Paulo Freire*. New York (USA): Wiley, 2019. Ver em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781119236788.ch18>

SCOCUGLIA, Afonso C. Pedagogia do oprimido: um ícone aos 50 anos, IN: *Revista Educação, Sociedade & Culturas* No. 56. Porto (Portugal): CIIE/Edições Afrontamento, 2020. Ver em <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Afonso%20Scocuglia.pdf>

STRECK, Danilo et alii (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

TORRES, Carlos (org.). *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.

TORRES, Carlos (org.). *The Wiley Handbook of Paulo Freire*. New York (USA): Wiley, 2019.

UNESCO (Relatório Delors). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

Afonso Celso Scocuglia é mestre em Educação de Adultos (UFPB, 1988) e Doutorado em História (UFPE, 1997). Pós-doutorado em Ciências da Educação (Université de Lyon, França, 2009). Pós-doutorado em História e Filosofia da Educação (Unicamp, 2010). Produtor e apresentador do Programa Paulo Freire Vivo (TVUFPB, IPF.TV, YouTube). Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba. Contato: acscocuglia@gmail.com

UFAPE RUMO AO CENTENÁRIO DO EDUCADOR PAULO FREIRE: REFLEXÕES E AÇÕES EM PROL DA PROMOÇÃO DE SEU LEGADO

ALENCAR, Anderson Fernandes de

BOMFIM, Marcia

CAVALCANTE, Carlos André de Almeida

CAVALCANTE, Maria José Gomes

CONCEIÇÃO, Thays Pereira da

FERREIRA, Maria Isa Basto

SILVA, Elane Silvino da

SILVA, Maria Aline da

SOUZA, Camilly Lima de

RESUMO

Este artigo apresenta cinco iniciativas desenvolvidas por meio de projetos e pesquisas na promoção do legado de Paulo Freire. O trabalho resultou da parceria entre a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco e o Instituto Paulo Freire - SP. Entre as ações desenvolvidas estiveram: o "Glossário Audiovisual do Educador Paulo Freire", o "Memorial Virtual e Acervo Paulo Freire", o Grupo de Estudos e Pesquisas em Paulo Freire, o projeto de pesquisa "Paulo Freire, 100 anos: resgate de sua memória e olhares do patrono da educação brasileira e pernambucana sobre a formação de professores(as), as tecnologias da informação e comunicação e a educação a distância", e, finalizando com as atividades de alimentação do site do centenário em comemoração aos 100 anos de Paulo Freire. Ao final do trabalho, apresentamos outros projetos em desenvolvimento como mais uma forma de proporcionar a continuidade do legado do patrono da educação pernambucana e brasileira.

Palavras-chave: Paulo Freire. Memória. Centenário. UFAPE. Legado.

ABSTRACT

This article presents five initiatives developed through projects and research to promote Paulo Freire's legacy. The work resulted from the partnership between the Universidade Federal do Agreste de Pernambuco and Instituto Paulo Freire - SP. Among the actions developed were: the "Glossário Audiovisual do Educador Paulo Freire", the "Memorial Virtual e Acervo Paulo Freire", the Study and Research

Group in Paulo Freire, the research project “Paulo Freire, 100 anos: resgate de sua memória e olhares do patrono da educação brasileira e pernambucana sobre a formação de professores(as), as tecnologias da informação e comunicação e a educação a distância”, and concluding with the activities to register events in the website created to celebrate Paulo Freire’s 100th birthday. At the end of the work, we present other projects under development as another way to provide a continuity of the legacy of the patron of Pernambuco and Brazilian education.

Keywords: Paulo Freire. Memória. Centenário. UFAPE. Legado.

1. INTRODUÇÃO

Em reconhecimento à relevância social e intelectual da vida e obra de Paulo Freire, no Brasil, foi aprovada a Lei nº 12.612 em 13 de abril de 2012 que o declarou patrono da educação brasileira. Esta lei foi proposta pela Deputada Federal Luiza Erundina e sancionada pela presidente Dilma Rousseff (BRASIL, 2020a). No ano de 2020, o estado de Pernambuco, onde o autor nasceu e viveu boa parte de sua infância, adolescência e onde iniciou seus trabalhos na área da educação, torna-o também patrono da educação em Pernambuco por meio da Lei nº 16.818, de 16 de março de 2020, sancionada pelo Governador de Pernambuco, Paulo Câmara (PERNAMBUCO, 2020).

Respeitado no mundo inteiro, o patrono da educação brasileira, recebeu inúmeros prêmios, títulos e nomeação:

Recebeu o “Prêmio Mohammad Reza Pahlevi”, da Unesco, em Persépolis; “Prêmio Internacional Rei Balduino para o Desenvolvimento”, 1980, Bélgica; Prêmio “Educação para a Paz”, 1986, da UNESCO, França; “Prêmio Interamericano de Educação Andrés Bello - Educador do Continente em 1992”, da Organização dos Estados Americanos (OEA), USA; e o “40º Prêmio Moinho Santista”, da Fundação Moinho Santista, em 1995, Brasil. Foi indicado para o Prêmio Príncipe de Astúrias, da Espanha, em 1988; e para o “Prêmio Nobel da Paz”, em 1995. É o brasileiro com o maior número de títulos de Doutor Honoris Causa. Recebeu 34 títulos em vida, e 7 destes in memoriam, entregues à sua viúva Ana Maria Araújo Freire; recebeu mais 5 títulos Professor Emérito, totalizando 46 títulos da mais alta hierarquia acadêmica. Ele também recebeu 14 títulos de Presidente Honorário, e, 15 títulos Cidadão de Cidades e Estados. Publicou 21 livros individuais e mais 19 livros em coautoria, na língua portuguesa, quase todos traduzidos para outros idiomas. É nome de 343 escolas públicas e privadas; 62 logradouros (2 no exterior); 1 emissora de TV-Educativa; 20 diretórios acadêmicos; 14 bibliotecas; 32 Centros de Pesquisas; 14 Cátedras; 6 monumentos. O MEC criou a Plataforma Freire como suporte à formação do educador do Ensino Básico. Foi tema-enredo do Carnaval da Escola de Samba Leandro de Itaquera, de São Paulo. Recebeu a Anistia Política, em 26 de novembro de 2009, a pedido de sua viúva Ana Maria Araújo Freire. É Patrono da Educação do Distrito Federal,

desde 19 de setembro de 2011; Patrono da Educação do Estado de Sergipe, pela lei. 7.382/2012 (UNESCO, tradução nossa, 2020a).

Em 2012, por meio do decreto de 9 de maio de 2012, o acervo do educador é declarado de interesse público e social (BRASIL, 2020b). Em 2014, é nominado no registro nacional do Brasil do Programa Memória do Mundo da Unesco (ARQUIVO NACIONAL, 2014). Em 2015, é nominado no registro latino-americano do Programa (UNESCO, 2020b), e em 2017, é incluído no catálogo internacional como reconhecimento de sua obra e acervo como patrimônio imaterial da humanidade (UNESCO, 2020c).

Além de seus títulos, prêmios e reconhecimento nacional e internacional, este projeto apresentado vem na esteira de diversos outros já realizados no intuito de promover o acesso à obra do Educador. Foram eles:

- 2000: Biblioteca Digital Paulo Freire (<https://bit.ly/2yAKtI>): “A BDPF tem por objetivo principal ‘disponibilizar pressupostos filosóficos, sociológicos e pedagógicos do pensamento freireano para suportar ações educativas coletivas facilitadoras da inclusão dos sujeitos educacionais na sociedade da informação’” (UFPB, 2020).
- 2005: Projeto “Educar para Transformar” da Fundação Banco do Brasil (<http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/index.jsp>): “uma tecnologia social de educação que pretende difundir a obra de personalidades que contribuíram significativamente para a transformação social, a formação da identidade cultural brasileira e o desenvolvimento do Brasil” (FBB, 2020). Em 2005, Paulo Freire foi a personalidade homenageada.
- 2011: Paulo Freire Memória e Presença: preservação e democratização do acesso ao patrimônio cultural brasileiro (acervo.paulofreire.org): o projeto teve por objetivo “Preservar, organizar, catalogar, identificar, indexar, digitalizar e disponibilizar ao público, inclusive aos portadores de deficiência visual, fisicamente e por meio da Internet, diferentes materiais de autoria de Paulo Freire ou produzidos pelo Instituto Paulo Freire, como reinvenção do legado freiriano: cinquenta mil páginas de textos, sendo duas mil para locução; duzentos vídeos; duzentas fitas cassete e três mil fotos” (BRASIL, 2020c).
- 2012: 50 anos de Angicos e Programa Nacional de Alfabetização (<http://angicos50anos.paulofreire.org>): Neste ano, o projeto 50 anos de Angicos e programa nacional de alfabetização buscou reunir as diversas atividades que se encontravam em realização em várias partes do mundo em homenagem a esta data tão significativa para os freirianos em todas as partes do mundo (IPF, 2020a).
- 2013: Manuscritos da Pedagogia do Oprimido: Em solenidade no IV Seminário Internacional de Educação da Universidade Nove de Julho, em 2013, o Brasil recebe a devolução dos manuscritos do livro Pedagogia do Oprimido, escrito pelo educador Paulo Freire entre 1967 e 1968. A partir da obra original, foi

- impressa edição comemorativa contendo a obra do educador (IPF, 2020b).
- 2016: Memórias do Patrono da Educação Brasileira: O projeto Memórias do Patrono da Educação Brasileira, composto em 2016, foi contemplado pela 3ª Edição do Prêmio de Modernização de Museus – Microprojetos a ser realizado em parceria com o Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM e do Ministério da Cultura – MINC. Uma das principais atividades realizadas foi a disponibilização, em formato digital, de documentos dos Encontros Internacionais do Fórum Paulo Freire realizados de 1998 a 2012 (IPF, 2020c).

Diante das práticas e vivências acumuladas por meio destes últimos projetos realizados, a iminência da inauguração da Cátedra Paulo Freire da UFAPE, os insistentes ataques do atual governo federal brasileiro (2019-2020), sob a presidência de Jair Bolsonaro, ao educador Paulo Freire, e a comemoração dos 100 anos de nascimento do educador, nos vimos enquanto intelectuais, estudiosos da obra de Freire e ainda enquanto pernambucanos, nascidos ou naturalizados, no dever de ampliar a visibilidade efetiva de sua obra, por meio da continuidade do resgate documental.

Nos tópicos seguintes, apresentamos, em linhas gerais, a metodologia dos projetos, os resultados parciais ou finais de diversas iniciativas realizadas no contexto da UFAPE em parceria com o Instituto Paulo Freire - SP, e as nossas considerações finais, evidenciando novas ações iniciadas.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho organiza-se na forma de cinco relatos de práticas relativas a iniciativas realizadas entre os anos de 2018 a 2020 com vistas ao resgate da memória e divulgação da obra do educador. Nestes relatos encontram-se evidenciados os seus respectivos resultados parciais ou finais.

A primeira iniciativa é o projeto de extensão “Glossário audiovisual do educador Paulo Freire” (2018-2019), originado de uma proposta do Instituto Paulo Freire (SP), efetivada pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, por meio do LMTS, com vistas ao desenvolvimento de um glossário audiovisual do educador Paulo Freire. Foram identificados vídeos e áudios do educador, editados conteúdos audiovisuais e preparado espaço virtual para disponibilização do glossário (LMTS, 2020a). As atividades iniciaram em 31 de julho de 2018 e seguiram até 30 de dezembro de 2019, contando com a participação de 2 instituições e 27 pessoas envolvidas entre professores e estudantes.

A segunda tratou do Memorial e Acervo Paulo Freire, atualizado no contexto do projeto de iniciação científica “A presença do educador Paulo Freire na web: pesquisa, desenvolvimento e implantação de repositório virtual” (2019-2020). Este foi desenvolvido a partir da necessidade de atualização do repositório digital do educador (acervo.paulofreire.org), criado em 2011, que passava por problemas, tais como: a dificuldade de localização de conteúdos por parte dos pesquisadores, interface pouco amigável e falhas de segurança. A pesquisa iniciou-se em agosto

de 2019 e foi finalizada em julho de 2020, desta participando 2 instituições, 5 professores(as), 1 técnico-administrativo, 2 estudantes e 1 colaborador externo (LMTS, 2020b).

A terceira diz respeito ao Grupo de estudos e pesquisas em Paulo Freire (2020), a qual está vinculado ao projeto de extensão “Cátedra Paulo Freire: espaço de reinvenção do legado freiriano” (2020) cujo o objetivo principal é “contribuir para a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e superior, de movimentos sociais e comunitários partindo da reflexão acerca da vida e obra do educador Paulo Freire”. O projeto conta, atualmente, com 32 participantes, sendo estes 5 docentes e 27 discentes. As instituições vinculadas aos discentes são a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, Universidade do Estado de Pernambuco - UPE e Universidade Federal da Bahia - UFBA, além da instituição parceira, o Instituto Paulo Freire - SP.

A quarta aborda também um projeto de pesquisa de iniciação científica intitulado “Paulo Freire, 100 anos: resgate de sua memória e olhares do patrono da educação brasileira e pernambucana sobre a formação de professores(as), as tecnologias da informação e comunicação e a educação a distância” (2020-2022) que tem como objetivo “resgatar a memória e analisar os olhares de Paulo Freire para a formação de professores(as), as tecnologias da informação e comunicação e a educação a distância”. As atividades foram iniciadas em setembro de 2020 e seguem até agosto de 2022, tendo 5 professores(as) e 3 estudantes envolvidos.

E, por fim, a quinta trata do Centenário Paulo Freire: site comemorativo aos 100 anos de Freire (2020-2021), desenvolvido também a partir de uma necessidade do Instituto Paulo Freire - SP no intuito de registrar e visibilizar eventos que ocorreram ou venham a ser realizadas nos estados brasileiros ou em outros países. A iniciativa se deu em parceria com a Agência Mazukin e apoio da UFAPE, contando com 1 professor e 3 estudantes envolvidos.

3. RESULTADOS

Organizados em ordem cronológica da data de sua realização, apresentamos, a seguir, os projetos mencionados, expondo os resultados finais até parciais, visto que algumas iniciativas ainda se encontram em realização.

3.1. PROJETO “GLOSSÁRIO AUDIOVISUAL DO EDUCADOR PAULO FREIRE” (2018-2020)

O projeto de extensão “Glossário audiovisual do educador Paulo Freire” foi realizado em uma parceria do Curso de Licenciatura em Pedagogia e o Laboratório Multidisciplinar de Tecnologias Sociais (<http://lmts.ufape.edu.br>), ambos da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco.

Ao final de ações relacionadas a visualização, transcrição e edição de trechos de áudios e vídeos que apresentam a fala de Paulo Freire extraídas do Acervo Paulo Freire, fora desenvolvida a plataforma virtual do glossário que dispõe de funcionalidades que auxiliam na busca, adição e correção de verbetes e/ou trechos, viabilizando a navegação pelos recortes audiovisuais de forma prática.

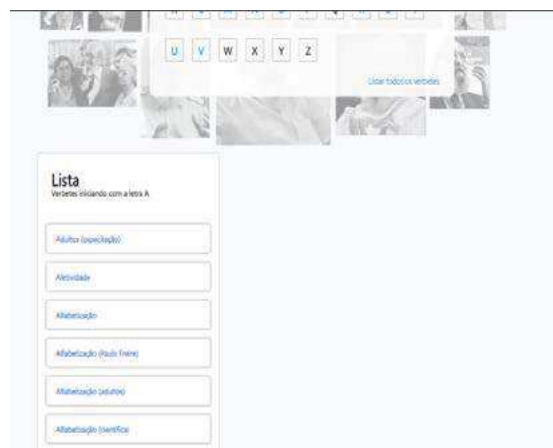
Da parte do navegante, a ferramenta permite que se clique em uma das letras na página inicial (imagem 1), levando a vários verbetes (palavras que representam um determinado assunto) que começam com a determinada letra (imagem 2), e após a escolha do verbete, a visualização de trechos destacados para o mesmo, com seu respectivo texto, áudio ou vídeo (imagem 3).

IMAGEM 1: PÁGINA INICIAL DO GLOSSÁRIO



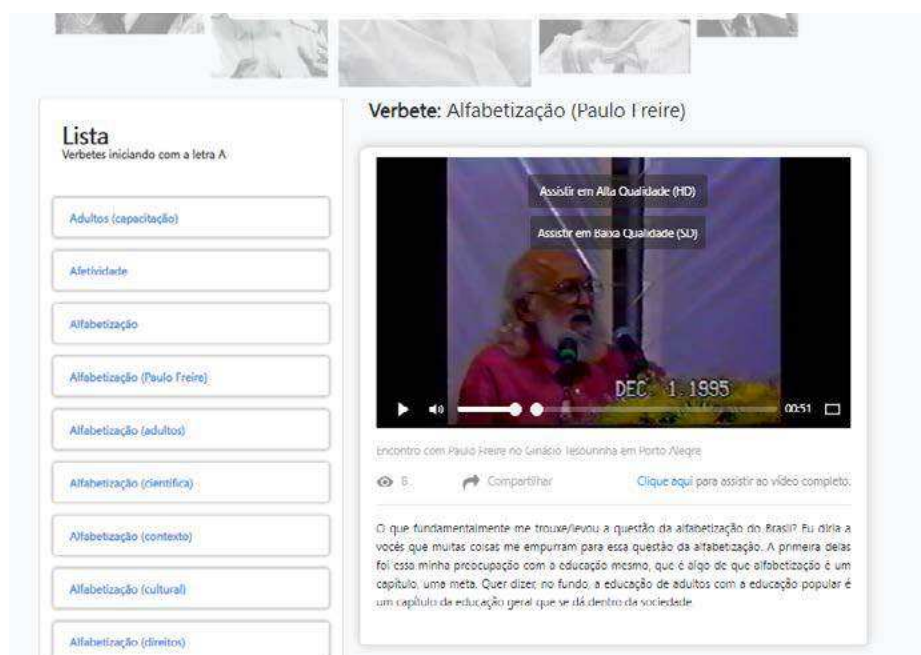
FONTE: [HTTP://GLOSSARIO.PAULOFREIRE.ORG/](http://GLOSSARIO.PAULOFREIRE.ORG/)

IMAGEM 2: VERBETES QUE INICIAM COM A LETRA A



FONTE: [HTTP://WWW.GLOSSARIO.PAULOFREIRE.ORG/LETRA/A](http://WWW.GLOSSARIO.PAULOFREIRE.ORG/LETRA/A)

IMAGEM 3: TRECHOS DO VERBETE ALFABETIZAÇÃO (PAULO FREIRE).



FONTE: [HTTP://WWW.GLOSSARIO.PAULOFREIRE.ORG/VERBETE/13](http://WWW.GLOSSARIO.PAULOFREIRE.ORG/VERBETE/13)

Ademais, destacamos que o navegante também pode buscar um verbete específico na caixa de busca disponível na parte superior. Os vídeos / áudios

podem ser reproduzidos em baixa ou alta qualidade, visando ampliar o acesso aos que possuem uma conexão à internet de menor velocidade, assim como a versão transcrita. Apresenta o número de visualizações que o trecho teve, um acesso direto ao áudio / vídeo completo do qual o trecho foi retirado e a opção de compartilhamento deste trecho em redes sociais.

O Glossário também permite visualizar uma lista de todos os verbetes criados em ordem alfabética e alterar o idioma da página para inglês, espanhol ou francês.

Da parte do administrador, este perfil pode adicionar, editar e excluir verbetes ou trechos com seus respectivos textos, áudios e vídeos.

Por fim, ressaltamos que o glossário pode ser alimentado colaborativamente por àqueles(as) que tenham algum trecho relevante a ser adicionado no sistema.

3.2. PROJETO “A PRESENÇA DO EDUCADOR PAULO FREIRE NA WEB: PESQUISA, DESENVOLVIMENTO E IMPLANTAÇÃO DE REPOSITÓRIO VIRTUAL” (2019-2020)

No âmbito desta iniciativa, foi criada uma página integradora, intitulada de Memorial Virtual Paulo Freire (memorial.paulofreire.org) que apresenta o rol das plataformas ligadas à divulgação da obra do educador. O memorial conta com as páginas “Conheça Paulo Freire”, onde o leitor é apresentado a vida e obra do educador; a “Linha do Tempo” organizada em ordem cronológica, na qual são apresentados os principais eventos da vida de Paulo Freire. Finalizando temos a “Comunidade Freiriana”, composta por um grupo de pessoas e instituições, em todo o mundo, que organizam e estimulam a sua reflexão e ação na vida e no trabalho de Freire.

Além destas, ainda temos a “Biblioteca”, na qual é possível encontrar uma base de dados bibliográficos, com a lista de todos os livros das bibliotecas físicas do educador; o “Glossário” que é caracterizado principalmente por conter recortes das falas em áudio ou vídeo do Paulo Freire em eventos, entrevistas, seminários, encontros ou premiações, organizadas por verbetes temáticos em ordem alfabética; e o “Acervo Digital” trata-se da ferramenta que realizamos a pesquisa neste trabalho.

IMAGEM 4: PÁGINA INICIAL DO MEMORIAL VIRTUAL PAULO FREIRE.



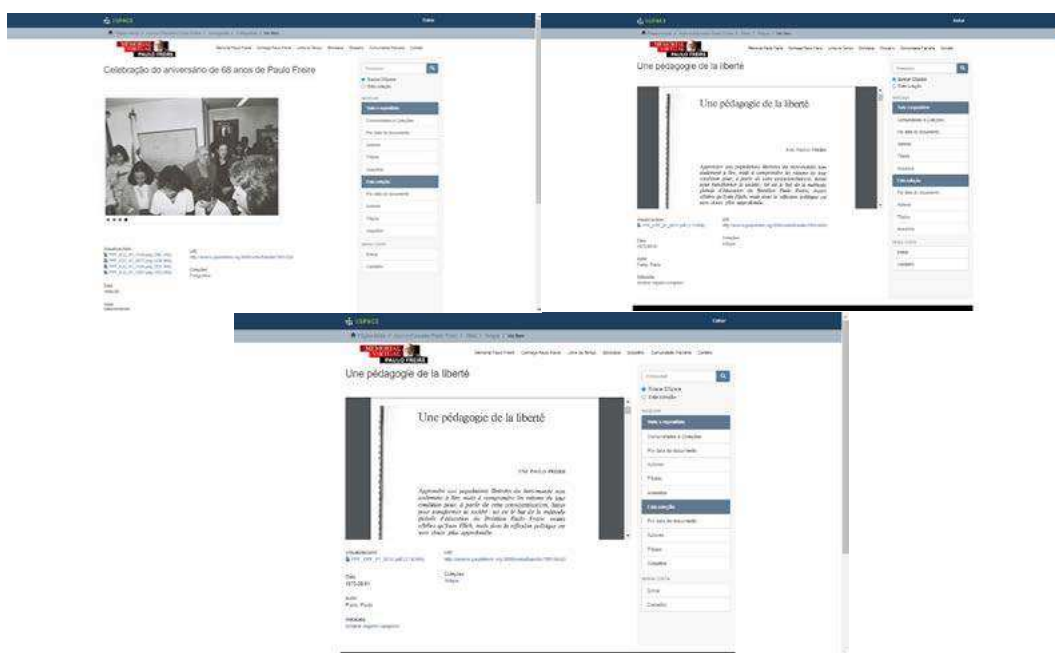
FONTE: [HTTP://MEMORIAL.PAULOFREIRE.ORG/](http://MEMORIAL.PAULOFREIRE.ORG/).

A segunda ação do projeto tratou da atualização do acervo digital que passou por diversas etapas, do estudo e seleção da melhor ferramenta para repositórios digitais disponível atualmente na web, até o processo de exportação / importação dos dados do sistema anterior. Ao final, se optou pela manutenção do Dspace, visto que esta se apresentou como uma das melhores ferramentas avaliadas no estudo realizado pela equipe.

O acervo digital (repositório) é estruturado em comunidades e coleções. A principal comunidade é o “Acervo Educador Paulo Freire” e as subcomunidades “Iconografia”, “Obra” e “Produção de terceiros”. Em “Iconografia” apresentam-se cartazes, charges, fotografias, ilustrações e objetos tridimensionais. Na “Obra” deparamo-nos com documentos de autoria de Paulo Freire dispostas em material audiovisual e bibliográfico nas diversas naturezas. E em “Produção de terceiros”, há materiais de autores diversos sobre a vida e obra do educador pernambucano. No acervo, você poderá acessar vídeos, áudios, artigos, livros, cartazes, charges, fotografias, ilustrações e objetos tridimensionais, entre outros.

Por fim, destacamos que foram implementadas novas funcionalidades no repositório digital, visando facilitar a visualização de textos, imagens, áudios e vídeos, fazendo-se uso de tecnologias livres (imagem 5, 6 e 7).

IMAGEM 5, 6 E 7: NOVAS FERRAMENTAS NAS SEÇÕES IMAGEM, VÍDEO/ÁUDIO E TEXTO.



FONTE: [HTTP://ACERVO.PAULOFREIRE.ORG:8080/XMLUI](http://ACERVO.PAULOFREIRE.ORG:8080/XMLUI) (2020).

3.3. PROJETO “CÁTEDRA PAULO FREIRE: ESPAÇO DE REINVENÇÃO DO LEGADO FREIRIANO” (2020)

Os encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Paulo Freire da UFAPE ocorreram quinzenalmente, tendo duas horas de duração cada encontro. Nos encontros vimos utilizando a estratégia dos círculos de cultura, que Freire definiu da seguinte forma:

[...] em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, 1985, p. 102-103).

O grupo de estudos e pesquisas em Paulo Freire tem três focos principais: primeiro divulgar a obra do educador por meio de eventos, minicursos, palestras, ou seja, que promovam o acesso e visibilidade não somente aos participantes, como também a outros(as) pesquisadores(as). O segundo é o ato de aprofundar a pesquisa, tendo Paulo Freire como referencial teórico-metodológico. Por último, a missão/o compromisso em resgatar a documentação e a memória do educador pernambucano.

Primeiramente, os encontros foram planejados para ocorrerem de forma presencial, porém em decorrência da pandemia da COVID-19, foi necessário repensar a forma como estes aconteceriam, alterando-os para acontecerem à distância, fazendo uso da ferramenta Google Meet, esta preferencialmente indicada pela Universidade para as atividades institucionais.

O encontro inaugural, além de contar com a apresentação da proposta do grupo e dos presentes, contou com a saudação de representantes do Instituto Paulo Freire (SP) e de Cátedra Paulo Freire de Recife (PE). Na questão, discutimos nosso plano de estudos e as nossas regras de convivência e funcionamento.

No segundo, realizamos uma conversa sobre os vídeos assistidos e textos lidos acerca da biografia de Paulo Freire e foram apresentados espaços de consulta a materiais ligados ao educador.

Nos encontros seguintes, discutimos a primeira obra escolhida, neste caso, a “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (1996). Esta escolha expressou o interesse dos participantes em seguir um processo de compreensão gradual da obra a fim de conhecer algumas categorias centrais na sua produção. Além de discutir, colocar em prática a autonomia do saber em tempos que ameaçam a democracia. Em vista disso, os processos de compreensão foram evoluindo na construção de diálogos, a fim de pontuar e contextualizar as reflexões acerca dos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos presentes nas obras. O autor pontua ensinamentos necessários no fazer docente como o reconhecimento que não existe docência sem discência, que o ensino não se faz por transferência de conhecimento, mas na construção mútua entre os sujeitos envolvidos.

Finalizada a primeira obra, partimos para a leitura e discussão do livro “Pedagogia do Oprimido” que popularizou o trabalho do educador no mundo. Neste, o autor aponta alguns conceitos-chaves de sua produção intelectual, por exemplo, as características do indivíduo e da relação opressor / oprimido, enfatizando quais

caminhos podemos seguir na direção de uma educação emancipadora. Também é possível apreender a concepção da educação bancária, a qual visa a transmissão do conhecimento. E discorre sobre a dialogicidade como essência da educação na perspectiva da prática da liberdade.

Entre as dificuldades ocorridas para a realização dos encontros, listamos, principalmente, a dificuldade com o acesso à internet e o choque de horários com outras atividades dos participantes. Estes problemas foram resolvidos ao longo tempo, com a reorganização do calendário de encontros, de modo que a maioria dos participantes fossem beneficiados.

É importante ressaltar que, apesar das atividades estarem sendo desenvolvidas no contexto de um projeto de extensão, a previsão é de que este se torne um espaço permanente de reflexão, discussão e reinvenção do legado do educador Paulo Freire com a criação da Cátedra Paulo Freire da UFAPE.

3.4. PROJETO “PAULO FREIRE, 100 ANOS: RESGATE DE SUA MEMÓRIA E OLHARES DO PATRONO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E PERNAMBUCANA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS), AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA” (2020-2022)

A pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento, sendo assim, apresentados os resultados parciais do estudo. Estes evidenciamos a partir do viés de cada plano de trabalho das estudantes envolvidas: o resgate documental, a formação de professores(as), a tecnologia da informação e comunicação (TICs) e a educação a distância. A busca por essas duas últimas temáticas está sendo realizada a partir do levantamento das produções bibliográficas e audiovisuais de Freire no seu repositório digital (<http://acervo.paulofreire.org>).

Para realizarmos o resgate documental inicialmente foi realizada uma exploração do repositório do educador a fim, não somente de conhecer os materiais já existentes, mas também para identificar possíveis ajustes a serem corrigidos no site como erros no título de registro de cada item, conferir se os itens estavam com o arquivo correspondente a sua identificação ou sem o arquivo, entre outros. Essa investigação foi finalizada, revelando aproximadamente cinquenta itens que necessitam de algum tipo de ajuste.

Além desta atividade, a web está sendo investigada na busca de novos materiais disponibilizados por terceiros, e que ainda não estivessem presentes no acervo digital. Exemplo é a palestra realizada por Paulo Freire em 1994, na Coordenadoria de Divulgação Científica e Cultural - CDCC, promovida pelo IFSC-USP e a Escola Educativa e uma entrevista de Freire realizada na atividade coletiva da Cooperativa Educacional de São Paulo em 1991.

Para publicação imediata nos próximos meses encontra-se o material recebido pelo IPF por parte do pesquisador Walter Martins de Oliveira com uma grande quantidade de materiais arquivados no Conselho Mundial das Igrejas (CMI) em Genebra, na Suíça. País este que Paulo Freire morou cerca de dez anos, no período do exílio, desenvolvendo trabalhos de assessoria, especialmente, aos países africanos. O pesquisador Walter Oliveira (2018, p. 64, grifo nosso) aponta que “O

material recolhido junto ao CMI em sua totalidade resultou em 2002 (duas mil e duas) páginas e, desse total, **440 (quatrocentas e quarenta) páginas são de material de autoria do próprio Paulo Freire**, entrevistas com ele, cartas por ele enviadas [...].”

Em relação à formação de professores(as), Paulo Freire nas obras investigadas realiza diversas reflexões, evidenciando uma relação da docência com uma prática social concreta e preocupada com os saberes das classes oprimidas. Mas, também, a formação como uma atividade eminentemente humana para uma prática pedagógica de caráter transformador, sendo pautada em práticas sociais, dialógica, crítica, reflexiva, problematizadora do contexto real e inconclusa do ser humano.

Esse primeiro momento de investigação em obras de Paulo Freire tem como objetivo resgatar a memória do educador a fim de identificar menções na perspectiva da formação de professores. Para tal, foram selecionadas as obras do Educador que estão presentes no Acervo do Educador Paulo Freire. Até o presente momento, já foram coletados dados em produções como: vídeos, artigos, relatórios, manuscritos, marginálias, diálogos, teses, capítulos, folhetos, correspondências, dentre outras produções.

Das obras analisadas, destacamos a docência é uma profissão, a qual exige condições adequadas para o seu exercício por meio do Estado, no entanto, Freire (199-) ressalta que “é o descaso histórico com que os governos brasileiros têm olhado a educação e particularmente as educadoras e os educadores. Há um desrespeito que vem dos primeiros momentos de invenção autoritária da sociedade brasileira”. Com isso, para tal Freire (199-) destaca que:

o professor hoje é uma coisa pela qual a gente tem que lutar. O professor tem todo o direito e o dever de brigar pela sua melhora, mas tem o direito, tem o dever, sobretudo, de brigar pela melhora da educação de seu país, de seu povo.

O educador, em outros trechos, ainda pontua acerca do desrespeito a docência, não sendo tratada como uma profissão importante. Em entrevista cedida ao programa “Matéria Prima” da TV Cultura, gravada em áudio e vídeo, pontua:

Eu acho que a formação nossa, de educadores, deveria ser uma das preocupações centrais da nossa administração pública, mas há entre nós um tal desrespeito pela nossa pessoa, pela figura, pela tarefa do educador e da educadora que a formação é relegada a um plano inferior (FREIRE, 1989).

Em outra passagem, agora em entrevista a Iole Cirilo, na ocasião do jornal Folha de São Paulo, Freire aborda a relevância dos estágios na formação inicial do professor, refletindo que “na formação de professores, através da Licenciatura, os estagiários revestem-se de grande importância pela forte ligação que permitem entre a teoria desenvolvida no âmbito escolar na Universidade e a prática escolar” (FREIRE, 1993, p. 232). E continua

Os estagiários, embora sob orientação da universidade, participam, com maior ou menor intensidade, das atividades que aconteciam em diferentes locais. Com o projeto desenvolviam a sua formação inicial e, ao mesmo tempo, participavam das atividades de formação dos professores das escolas, com ganhos para ambos (FREIRE, 1993, p. 243)

Com relação à presença das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a educação a distância na obra de Freire, foram analisadas obras, de autoria de Paulo Freire, como artigos, entrevistas, capítulos, e também parte dos áudios e vídeos.

Freire acreditava que essas ferramentas poderiam ser úteis, e por isso, os educadores deveriam sim, usá-las como recurso didático. Reconhecia o potencial que essas ferramentas carregavam, no entanto alertava para os cuidados necessários que se deveria ter ao inserir tais dispositivos dentro de uma sala de aula, como a televisão que também pode ser usada de forma atrativa para as crianças e como instrumento de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1987).

Em relação a modernização educacional, o educador reforça a ideia de que as escolas devem acompanhar essas mudanças, permitindo que novos meios de comunicação sejam inseridos em sala de aula.

[...] novas propostas pedagógicas se fazem necessárias, indispensáveis e urgentes à pós-modernidade tocada a cada instante pelos avanços tecnológicos. Na era da computação não podemos continuar parados, fixados no discurso verbalista, sonoro, que faz o perfil do objeto para que aprendido pelo aluno sem que tenha sido por ele apreendido. (FREIRE, 1997, p. 674).

Por fim, destacamos que Freire não “condena” as tecnologias, pois acredita que essas ferramentas podem contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem quando utilizados de maneira correta, afirmando que os computadores e outros dispositivos podem contribuir para a expansão de conhecimento e da criatividade (FREIRE, 1988).

3.5. SITE COMEMORATIVO DOS 100 ANOS DE PAULO FREIRE (2020-2021)

O site “Centenário Paulo Freire: site comemorativo aos 100 anos de Freire” (<https://www.centenariopaulofreire.org>) foi criado por iniciativa do Instituto Paulo Freire - SP (www.paulofreire.org) tem por finalidade agregar e divulgar a todos/as atividades relacionadas a Paulo Freire que estão acontecendo no Brasil e no mundo.

A página é composta por três seções. Na primeira parte encontra-se o Menu Principal no qual podem ser acessados por meio de *link* o Acervo, Atividades, Biografia, Glossário, Memorial, Notícias e Fale Conosco. Em seu corpo, está centralizado o mapeamento das atividades que ocorrem em todo o mundo. E logo abaixo do mapa, um formulário de preenchimento para o envio das atividades por parte de pessoas e instituições.

Por meio do projeto de extensão da Cátedra Paulo Freire citado anteriormente, professor e estudantes do grupo colaboram no processo de pesquisa e alimentação

por novas atividades que estejam sendo realizadas ou até recebidas por parte do Instituto, e-mail e redes sociais na plataforma.

Atualmente foram disponibilizadas 38 atividades, sendo 30 nacionais, distribuídas em 16 estados, e 8, internacionais, na Argentina, Portugal, Colômbia e Guiné Bissau. O estado que mais vem desenvolvendo atividades é São Paulo (10), seguido de Pernambuco (06).

IMAGEM 8: PÁGINA INICIAL DO SITE COMEMORATIVO DOS 100 ANOS DE PAULO FREIRE



FONTE: [HTTPS://WWW.CENTENARIOPAULOFREIRE.ORG/](https://www.centenariopaulofreire.org/)

O público em geral pode acessar às atividades que foram ou vêm sendo desenvolvidas no Brasil por estado, que se encontra destacado na cor azul (imagem 9), sinalizando a presença de atividades. As atividades realizadas ou previstas em outros países podem ser acessadas em caixa de seleção localizada abaixo do mapa (imagem 9). Ressaltamos que muitas das atividades já realizadas foram gravadas e podem ser acessadas por meio dos links disponibilizados nas descrições.

Por fim, destacamos que quaisquer pessoas podem enviar suas atividades e homenagens ao Patrono da Educação brasileiro através do formulário presente no site comemorativo (imagem 10).

IMAGEM 9: MAPA DE REGISTRO DE ATIVIDADES NO BRASIL



IMAGEM 10: FORMULÁRIO DE CADASTRO

CADASTRE-SE NA COMUNIDADE FREIRIANA E/OU SUA ATIVIDADE EM HOMENAGEM AO CENTENÁRIO PAULO FREIRE

Nome	Cel (com DDD)
email	
Cidade	Estado
Data da Realização	Nome da atividade
URL	
Mais informações sobre a atividade	
Anexar Imagem (JPG ou PNG)	
ENVIAR MENSAGEM	

Apóio:

 UFPAPE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CENTRO DE PESQUISA E INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Este site foi criado com recursos concedidos ao Acervo Paulo Freire - Campesinato e Paulo Freire em 100 anos. TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AO INSTITUTO PAULO FREIRE. Site desenvolvido pelo Agência Mestrado.

FONTE: [HTTPS://WWW.CENTENARIOPAULOFREIRE.ORG/](https://www.centenariopaulofreire.org/)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire, ainda que reconhecido internacionalmente pelas contribuições realizadas à humanidade em diversas áreas do conhecimento, precisa ser mais e melhor conhecido, especialmente por nós, brasileiros.

Assim, e ainda na esteira das comemorações relativas aos 100 anos do educador, a UFPAPE, por meio de projetos, segue realizando atividades visando esta promoção. São elas:

a) Plano de trabalho ligado ao Programa de Bolsa de Incentivo Acadêmico (BIA 2020) intitulado “Desenvolvimento de materiais instrucionais, baseados nos princípios do Design Universal e Design Instrucional para o sistema Acervo Audiovisual Paulo Freire”, que visa Desenvolver materiais formativos referentes ao acervo e glossário audiovisual Paulo Freire baseado nos princípios do Design Instrucional e do Design Universal.

b) Por meio do projeto de iniciação científica em nível de Ensino Médio (PIBIC-EM), “Promovendo pesquisa e a inovação por meio do Laboratório Multidisciplinar de Tecnologias Sociais”, os estudantes da Escola Técnica Ariano Suassuna (Garanhuns - PE) estão desenvolvendo o aplicativo que servirá para o mapeamento georreferenciado da Comunidade Freiriana Internacional e seu respectivo cadastro, em diversos idiomas.

c) Sob forma de projeto de extensão, em 2021, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Paulo Freire da UFAPE dará continuidade às suas atividades aprofundando as análises das obras do autor pernambucano, e o resgate de sua memória, reafirmando e reconhecendo, sobretudo, o seu imensurável valor para a educação.

d) Evento em homenagem aos 100 anos do educador: encontra-se previsto a realização de Pré-colóquio Paulo Freire para celebrar os 100 anos do educador popular no agreste meridional, em parceria com o Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas (Recife - PE), a Universidade de Pernambuco (UPE) e outros atores, indicativamente em maio de 2021.

Esperamos que essas ações, e outras que possam surgir neste período, venham a contribuir com a efetivação de novas sociedades e pessoas comprometidas com a justiça social e com os “esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1987, p. 23).

5. REFERÊNCIAS

ARQUIVO NACIONAL. **Bens de Patrimônio Brasileiros Nominados no Registro Nacional do Brasil do Programa Memória do Mundo – MOW da Unesco**. Arquivo Nacional, 2014. Disponível em: http://mow.arquivonacional.gov.br/images/pdf/MOW_tabela_acervos_2007_2018_com_links.pdf. Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. **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: 11 dez. 2020a.

BRASIL. **Decreto de 9 de maio de 2012**. Declara de interesse público e social o acervo documental privado do educador Paulo Reglus Neves Freire. Planalto, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/dsn/dsn13296.htm. Acesso em: 11 dez. 2020b.

BRASIL. **Paulo Freire Memória e Presença**: preservação e democratização do acesso ao patrimônio cultural brasileiro. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/26226492/pg-16-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-25-04-2011>. Acesso em: 11 dez. 2020c.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. **Projeto Memória**. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br>. Acesso em: 11 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **A educação neste fim de século**: uma entrevista com Paulo Freire por Ivan Teófilo, 1988. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1303>. Acesso em: 11 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **A formação inicial do professor** - Contribuição do projeto da interdisciplinaridade. São Paulo, 1993. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3373/2/FPF_OPF_03_015.pdf. Acesso em: 11 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Compromisso ético e compromisso político das autoridades e dos educadores**. Fazenda Escola. Uberaba, v. 4, n. 5, [199-?]]

FREIRE, Paulo. **Denúncia, abuso, profecia, utopia e sonho**. I Encontro Internacional, São Paulo, 1997. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2575>. Acesso em: 11 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 16a ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. Formação inicial do professor: contribuições do projeto da interdisciplinaridade. In: Pontuschka, Nadia Nacid (org.). **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Loyola, 1993. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3373> Acesso em: 11 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire: educação e comunicação ou o difícil caminho para libertação**. São Paulo, 1987. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1248>. Acesso em: 11 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire entrevistado no programa "Matéria Prima"**. TV Cultura, 1989. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3218>. Acesso em: 11 dez. 2020.

IPF. **Angicos 50 anos**. Disponível em: <http://angicos50anos.paulofreire.org>. Acesso em: 11 dez. 2020a.

IPF. **Centenário Paulo Freire**: site comemorativo aos 100 anos de Freire. Disponível em: <https://www.centenariopaulofreire.org/>. Acesso em: 11 dez. 2020.

IPF. **Projeto Memórias do Patrono da Educação Brasileira chega ao fim**. Instituto Paulo Freire, 2016. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/565-projeto-memorias-do-patro-no-da-educacao-brasileira-chega-ao-fim>. Acesso em: 11 dez. 2020c.

IPF. **Seminário Internacional de Educação da Uninove**: Manuscritos de "Pedagogia do Oprimido" chegam ao Brasil. Disponível em: <http://angicos50anos.paulofreire.org/iv-seminario-internacional-de-educacao-paulo-freire-e-a-educacao-superior-3>. Acesso em: 11 dez 2020b.

LMTS. **A presença do educador Paulo Freire na web**: pesquisa, desenvolvimento e implantação de repositório virtual. Laboratório Multidisciplinar de Tecnologias Sociais, 2019-2020. Disponível em: <http://www.lmts.uag.ufrpe.br/br/content/presen%C3%A7a-do-educador-paulo-freire-na-web-pesquisa-desenvolvimento-e-implanta%C3%A7%C3%A3o-de>. Acesso em: 11 dez. 2020b.

LMTS. **Glossário audiovisual do educador Paulo Freire**. Laboratório Multidisciplinar de Tecnologias Sociais, 2018-2019. Disponível em: <http://lmts.uag.ufrpe.br/br/content/gloss%C3%A1rio-audiovisual-do-educador-paulo-freire>. Acesso em: 11 dez. 2020a.

OLIVEIRA, Walter Martins de. **Paulo Freire entre Cristo e Marx**. 2018. 123 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2023?mode=full>. Acesso em: 11 dez. 2020.

PALESTRA DE Paulo Freire no DESED (Banco do Brasil). Glossário. Obra de Paulo Freire; Série Vídeos, 1994. Disponível em: <http://glossario.paulofreire.org/verbete/199> Acesso em: 11 dez. 2020.

PERNAMBUCO. **Lei nº 16.818, de 16 de março de 2020.** Adota como Patrono da Educação Pernambucana o Educador Paulo Freire. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id= 49429 & tipo=TEXTTOORIGINAL>. Acesso em: 11 dez. 2020.

UFPB. **O projeto – definição.** Disponível em: <http://web.archive.org/web/20100106112811/http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/projeto.htm>. Acesso em: 11 dez. 2020.

UNESCO. **Acervos Nominados 2017.** Registro regional, 2017. Disponível em: <http://mow.arquivonacional.gov.br/index.php/acervos-brasileiros/registro-regional.html>. Acesso em: 11 dez. 2020b.

UNESCO. **Coleção Educador Paulo Freire.** Memória do mundo, 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/memory-of-the-world/register/full-list-of-registered-heritage/registered-heritage-page-2/collection-educator-paulo-freire/>. Acesso em: 11 dez. 2020c.

UNESCO. **Nomination form International Memory of the World Register.** Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/mow/nomination_forms/brazil_freire_eng.pdf. Acesso em: 11 dez. 2020a.

Anderson Fernandes de Alencar é pedagogo pela Universidade Federal da Paraíba (2005). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo - USP (2007 e 2012). Foi membro e consultor do Instituto Paulo Freire (2005-2010) e atualmente é professor da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Contato: anderson.alencar@ufape.edu.br.

Maria José Gomes Cavalcante é pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFPE) e desenvolve pesquisas no campo da EJA, Educação Matemática e Linguagem. Contato: maria-jose.cavalcante@ufape.edu.br.

Elane Silvino da Silva é graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFAPE. Participa do grupo de pesquisa e estudos em Paulo Freire e também é voluntária no Programa de Iniciação Científica (2020), no qual desenvolve pesquisa sobre Paulo Freire na perspectiva do resgate documental. Contato: nane.silvino@gmail.com.

Maria Aline da Silva é graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFAPE. Participa do grupo de pesquisa e estudos em Paulo Freire e bolsista no Programa de Iniciação Científica (2020), no qual desenvolve pesquisa sobre Paulo Freire e as tecnologias da informação e comunicação e a educação a distância sob o olhar do educador. Contato: malinesil15@gmail.com

Thays Pereira da Conceição foi membro do grupo de estudos Ação Cultural para liberdade (2020) do Centro Paulo Freire - PE. Atualmente é graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFAPE. Participa do grupo de pesquisa e estudos em Paulo Freire, é integrante do NIEPEE e também é voluntária no PIC (2020), no qual desenvolve pesquisa sobre Paulo Freire na perspectiva da Educação Infantil. Contato: thayspereira251@gmail.com.

Carlos André de Almeida Cavalcante é graduando do curso de Bacharelado em Ciência da Computação pela UFAPE; Tem experiência com Laravel, HTML5, CSS3, JavaScript, jQuery e Ajax. Contato: carlos.andre1270@gmail.com.

Marcia Bomfim estuda a grade curricular de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco. É bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Faz parte do projeto de extensão Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (UFAPE). É membro-diretora do Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPED-UPE). Contato: marciabomfimm@gmail.com

Maria Isa Basto Ferreira é graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFAPE. Participa do grupo de pesquisa e estudos em Paulo Freire e também é voluntária no programa de Iniciação Científica (2020), no qual desenvolve pesquisa sobre Paulo Freire um resgate de sua memória na perspectiva da formação de professores. Contato: isatkmbasto96@gmail.com

Camilly Lima de Souza é graduanda do curso de Licenciatura plena em Pedagogia pela UFAPE. Participa do grupo de pesquisa e estudos em Paulo Freire e também é bolsista pelo programa Bolsas de incentivo acadêmico - BIA, no qual desenvolve pesquisa sobre a Cátedra Paulo Freire como espaço de formação inicial e continuada de professores(as) e grupo de estudiosos do legado freiriano. Contato: camilixma@gmail.com

ESTARIAM OS NEGROS PRESENTES NA OBRA DE PAULO FREIRE?

MORAES, Marcelo José Derzi
SANTOS, Patrícia Elaine Pereira dos
REIS, Ana Cristina Figueiredo

RESUMO

Esse texto pretende abordar elementos que apontem que a questão racial sempre acompanhou a obra do pensador Paulo Freire. Para isso, trataremos de pontos que perpassam desde o tema racial até situações que marcam a questão racial na obra deste pensador.

Palavras-chave: Colonialidade. Negritude. Opressor.

ABSTRACT

This text wants to address elements that point out that the racial question has always accompanied the work of the thinker Paulo Freire. For this, we will deal with points that go from the racial theme to situations that mark the racial question in the work of this thinker.

Keywords: Coloniality. Blackness. Oppressor.

INTRODUÇÃO¹

Para começarmos, é preciso entender que a palavra presença não é tão simples quanto parece. Tradicionalmente, há uma concepção e compreensão da palavra presença, que nos é imposta, que tem uma história e tem um lugar. Para compreender

¹ Dedicamos esse texto a Maria Tereza Goudard Tavares, pelo seu empenho por uma educação popular plural.

a questão que colocamos nesse texto, é preciso entender que a palavra presença não faz oposição à ausência, não significa algo físico e material. A presença se manifesta de inúmeras maneiras, se faz presente sem sua presentificidade. Uma aparente ausência, uma aparente falta, um aparente vazio pode pressupor um certo apagamento, uma obliteração, um certo condicionamento no olhar que não nos permite ver, uma violência do olhar. As aparências enganam e quase sempre. Sob um efeito de *mariwó*, vemos sem ser vistos; mas, também, somos observados sem percebermos (MORAES, 2020, p. 159). A presença tem um sentido espectral; não é presente, nem ausente, se manifestando de muitas formas. Para muitos, Freire esqueceu de tratar dos negros em sua obra. Mas nem todo mundo concorda com isso. Mas, existem aqueles que não associam ou não fazem essa relação. Nós não temos dúvida, Freire também está falando dos negros, mesmo que para isso tenhamos que recorrer à lógica espectral (MORAES, 2020).

Essa questão surge na tentativa de apresentar um problema, de chamar atenção para um tema, que muitas vezes pode ser apagado ou pode não ser considerado. Quando é considerado, talvez não seja tão reforçado; pois pensamos o outro sempre enquanto uma unidade fechada, sem suas diferenças, ou seja, no singular, e são diversos os caminhos que apontam para isso. Freire conjura os oprimidos, os excluídos, os subalternos, os banidos, sempre no plural e nas suas mais complexas diferenças.

A presença do negro aparece em muitos momentos na obra de Paulo Freire; na conversa dele com bell hooks, em que ele questiona sua suposta branquitude; na forte influência de Franz Fanon em sua obra, uma vez que sabemos que os condenados da terra são negros, latinos, indígenas e árabes; nas indagações acerca da sua racialidade; nas suas viagens à África; nas suas conversas com Abdias do Nascimento sobre a arrogância branca; etc. Diante disso, faremos um movimento quase-fenomenológico da questão racial em Paulo Freire, para compreender que, quando ele fala do oprimido, quando ele pensa outros modelos de formação, ele está convocando uma ancestralidade africana reconhecida por ele mesmo, que se manifesta, de forma inquestionável, em sua vida e em toda a sua obra. Por mais que muitas vezes a questão racial não esteja presente em sentidos de presencialidade, acreditamos que, num sentido espectral, ela compõe o pensamento de Freire².

A conduta que damos a esse texto se constitui da vontade em experienciar os conhecimentos registrados por Paulo Freire, que já nos sinalizam muitas questões na sua condição de intelectual orgânico que apostava na condição transformadora da educação a partir de uma consciência crítica. Entendemos que essa proposição central faz relação com o debate racial. Isso significa que há uma condição freiriana racializada que aflora outras proposições. Lembrando sempre que as ideias propostas buscam o alinhamento com a teoria para que seja colocado em evidência e protagonizando um outro olhar. Essa ideia parte da perspectiva da *práxis*, (re)

2 Essa pesquisa é realizada pelo nosso Grupo de Estudo em Negritudes e Transgressões Epistêmicas - GENTE da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e no projeto de pesquisa e extensão Ressonâncias descoloniais em Filosofia e Educação.

ativando um sentido de ação e reflexão, ou mesmo de libertação do mundo, e que ao pensar a partir das questões étnicas raciais, em particular as questões da negritude, nos faz pensar no compromisso de transformação da liberdade. Além de ter sido um conceito muito importante para pensar ações comunitárias na África do sul e nos EUA, sobretudo porque a ideia de lideranças pelo oprimido se tornou central nos anos 70/80.

Quando navegamos pelo seu legado, cartas, anotações, declarações, documentos, palestras, textos, entrevistas, livros, etc³, percebemos o quanto essa espectralidade se faz presente, assumindo heranças, sendo solidário, reconhecendo aqueles que passaram por ele. Essa frequentação do outro, também acontece em relação aos seus amigos, Moacir Gadotti, Paulo de Tarso, Frei Betto, bell hooks, entre muitos outros. No caso da bell hooks, pensadora afronorte-americana, que além de dedicar sua obra *Ensinando a transgredir* a Paulo Freire e dedicar-lhe um capítulo específico, promove um lindo encontro espectral conjurando o seu outro, ao criar uma conversa afetuosa para tratar do seu encontro com Freire e sua obra. Ela explica que “este é um diálogo lúcido em que eu, Gloria Watkins, converso com bell hooks, minha voz de escritora. Quis falar sobre Paulo e sua obra deste jeito porque ele me proporciona uma intimidade – uma familiaridade.” (HOOKS, 2017, p. 65). Sobre a obra de Freire, diz ela:

Quando encontrei a obra de Paulo Freire, bem num momento da minha vida em que estava começando a questionar profundamente a política da dominação, o impacto do racismo, do sexismo, da exploração de classe e da colonização que ocorre dentro dos próprios Estados Unidos (...) Na sua obra, você evidencia uma preocupação permanente com o processo de descolonização, particularmente na medida em que afeta os afro-americanos que vivem dentro da cultura da supremacia branca (HOOKS, 2017, p. 66-67).

AMEFRICANIZANDO

Freire narra que, quando pisou a primeira vez em terras africanas, sentiu-se como se voltasse, e não como se chegasse àquela terra. Essa sensação o despertou a pensar, enquanto brasileiro nordestino, a africanidade que carrega em si. Em *Cartas à Guiné-Bissau*, ele expressa essa experiência de forma mais profunda:

Faço esta referência para sublinhar quão importante foi, para mim, pisar pela primeira vez o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava. (...) a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava (FREIRE, 1979, p. 09).

3 Conf. www.acervo.paulofreire.org

A interpretação da formação do Estado brasileiro é fundamental para saber como um intelectual pensa o Brasil. Revisitando a obra de Gilberto Freire, problematizando e encontrando linhas que apontem novas interpretações, Paulo Freire compreende que a escravidão, a escravização dos negros africanos contribuiu de forma decisiva para a constituição das relações sociais no Brasil. Para ele, “nossa tradição histórica, surgida do modo de produção escravista dos tempos coloniais, vem determinando que sejamos uma sociedade autoritária, elitista e discriminatória.” (FREIRE, 1997, p. 122). Mas, antes de entrarmos diretamente em Paulo Freire, gostaríamos de destacar uma outra intérprete do Brasil, a filósofa negra Lélia Gonzalez, que compreende a formação e a constituição do Brasil, considerando que a escravidão implicou na forma do racismo brasileiro e as consequências direcionadas diretamente aos homens negros e às mulheres negras, em todas as instâncias da nossa sociedade: “A população negra, de um modo geral, constitui um dos contingentes mais representativos dos analfabetos do Brasil. E a partir daí, houve uma marginalização do negro em termos do processo político brasileiro, uma marginalização econômica.” (GONZALEZ, 2018, p. 85).

A filósofa brasileira parte de uma compreensão de que o Brasil é antes de tudo negro. Lélia está pensando para além dos termos quantitativos, uma vez que, segundo ela, a maior parte da população brasileira é negra e mestiça; e que os que se declaram brancos de uma maneira ou de outra trazem o negro no sangue ou na cultura. Seria muito difícil, portanto, dizer que o Brasil é um país branco. Além disso, Lélia Gonzalez e muitos outros autores e autoras, por meio de estatísticas, já comprovaram que a maior parte da população pobre é negra. Diante disso, se pensarmos em termos de opressão, estamos falando dos negros, pretos, pardos, mestiços e não-brancos. Pois, no Brasil, o oprimido tem cor. E, para a filósofa negra Sueli Carneiro: Pobreza tem cor no Brasil. E existem dois Brasis. Essa é a conclusão que se extrai do estudo “Desenvolvimento humano e desigualdades étnicas no Brasil um retrato de final de século.” (CARNEIRO, 2011, p. 50 - 57).

Entendendo que a maior parte da população brasileira oprimida é negra, já podemos olhar *A pedagogia do Oprimido* a partir de uma outra perspectiva; levando em conta que, quando falamos do oprimido, estamos falando do negro. Uma vez que em nossa sociedade o lugar que o negro ocupa é o lugar do oprimido, é preciso pensar como a questão racial se manifesta em Paulo Freire. O historiador negro Joel Rufino vai apontar que ser negro no Brasil é uma questão de lugar:

Para Guerreiro Ramos, negro não é, pois, uma raça (a rigor raça não existe), mas se fosse, a nada de progressista levaria toma-lo como tal. Negro é uma configuração social, um lugar que pode ser ocupado mesmo por não negros (assim como o lugar do branco pode ser ocupado por um preto ou mulato). Como se descreve esse lugar? As coordenadas para fixar o negro como lugar seriam: o fenótipo (crioulo), a condição social (pobre), o patrimônio cultural (popular), a origem histórica (ascendência africana) e identidade (autodefinição e definição pelo outro). (...) Brasileiro é, como se deduz, o melhor sinônimo de negro (SANTOS, 1996, p. 223).

A escritora negra norte-americana Audre Lorde, pensando o risco de hierarquizar as opressões, pensando as múltiplas diferenças dos oprimidos, a partir de sua leitura de Freire, nos conduz a pensar o opressor que carregamos em nós. Essa preocupação nos remete à preocupação de bell hooks com as práticas fascistas que reproduzimos em termos de estrutura ao reproduzir o pensamento dominante. Audre explica que “como Paulo Freire mostra tão bem em *Pedagogia do Oprimido*, o verdadeiro foco da mudança revolucionária nunca está simplesmente nas situações opressivas das quais buscamos fugir, mas sim naquele pedaço do opressor que está plantado no fundo de cada um de nós.” (LORDE, 2019, p. 248).

CONDENADOS, ESFARRAPADOS E OPRIMIDOS DA TERRA

Paulo Freire inicia a *Pedagogia do Oprimido*, com essa epígrafe: *Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam*. Mas, quem seriam os esfarrapados do mundo e como se daria o movimento de luta coletiva desses esfarrapados? Ao refletirmos sobre esse questionamento, nos permitimos pensar o lugar do negro na construção da história social brasileira, que ainda contempla uma ideia de uma posição de “esfarrapado”. A expressão “esfarrapados” aponta outras colocações reflexivas sobre a relação do oprimido enquanto classe, tais como proletariados e marginais, e por que não atrelar a discussão à raça? Identificamos também outras colocações reflexivas sobre a relação do oprimido. Esse conjunto de termos quando pensado na projeção, em sua maioria, são corpos negros e pobres.

Muitas questões rondam e se repetem na obra de Freire para pensar a educação. A liberdade, a opressão, o autoritarismo, a colonização, os saberes, entre muitas outras, compõem o seu pensamento. E é no movimento do trato dessas questões que podemos perceber que o tema da racialidade se faz presente. Reconhecemos que a palavra negro não aparece em a *Pedagogia do Oprimido*. Sequer uma vez Freire cita ou fala do negro em todo esse seu livro. No entanto, oprimido, esfarrapado, aparecem muitas vezes no plural, o que nos remete aos condenados da terra de Fanon, que destaca que esses condenados são muitos. Porém, anos depois, um reencontro com essa obra acontece em *Pedagogia da Esperança*. Nela, encontraremos um Freire muito mais atento à questão racial e de gênero, com pontuações muito mais específicas em termos de negritude, tais como racismo, quilombo, escravidão, etc. Juntamente com afro-norte-americanos, caribenhos, e sul-africanos, Freire pensa e discute a violência do racismo. Sobre o racismo, diz ele: *A brutalidade do racismo é algo que dificilmente um mínimo de sensibilidade humana pode conviver sem se arrepiar ou dizer que horror!* (FREIRE, 1997, p. 74).

Enquanto educador, Freire busca no fazer pedagógico uma libertação dos oprimidos a partir da *educação como prática de liberdade*. Ele está fomentando uma luta para que esses corpos, então dominados, se movimentem para questionarem os lugares que lhes foram impostos, que façam as correntes arrebitarem. Os movimentos coletivos lutam para desalinhar/desconstruir, na perspectiva de retomada dos direitos que os foram roubados forçadamente pelo processo de

colonização. Este movimento de luta por liberdade possui certa relação ao que o MNU (Movimento Negro Unificado) nos trouxe enquanto ponto de partida: libertação dos corpos pretos. Logo, cogitamos que pensar o fazer de Freire na educação é também refletir sobre o trabalho dos Movimentos Negros na sociedade no que tange à luta por liberdade. E, assim, assumir que em nossa sociedade, a construção do ser oprimido está relacionado ao ser pobre e também ao ser negro. Além disso, a ideia de “desumanização”, que dialoga diretamente com o pensamento histórico brasileiro sobre o negro durante o período colonial. Em que o negro não era considerado humano, pois não tinha alma e, portanto, ocupava o lugar de objeto, de coisa, de mercadoria, que eram avaliadas com a carga de “ser menos”. Ele explica que “brancos e negros sul-africanos ou residentes na África do Sul com quem conversei falavam, de modo geral, das relações opressores-oprimidos; colonizadores-colonizados; branquitude-negritude usando elementos de ordem comuns a Fanon, a Memmi e à *Pedagogia do Oprimido*.” (FREIRE, 1997, p. 74).

A expressão “condenados da Terra” referência explícita em a *Pedagogia do Oprimido*, é uma identificação freireana do resultado importante que manteve com os conceitos e conexões que foram construídas dele com Fanon. A obra de Fanon se constitui de uma crítica ao nacionalismo e imperialismo, onde a ideia de colonizado e colonizador é intensamente tratada, sobretudo, quando articula as funções de classe, raça, cultura nacional e violência que gera conflitos diante da tentativa de libertação. É importante considerar que Freire resgata essa expressão com intuito de utilizar a educação como ferramenta para repensar este cenário estabelecido, indicando que apesar de ser uma realidade nacional não é algo naturalizado, porque estrategicamente ainda é naturalizado por uma parte da sociedade (os opressores). Portanto, em se tratando do processo de libertação, ele nos questiona:

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2018, p.43, 2018).

Ao buscarmos identificar os atravessamentos das questões raciais no termo “oprimido”, objetivamos a unificação das lutas e o reconhecimento do lugar social desses corpos, tão marcados por uma violência estrutural que necessita desse pensar coletivo. Supomos que Freire, ao denunciar essa violência que os oprimidos sofreram, não estava delimitado apenas às questões sociais, tendo em vista que a grande massa dos setores populares é composta em sua maioria por negros. Assim, ao nos unirmos para lutar, vivenciamos uma herança africana que manifesta, por exemplo, a filosofia ubuntu dos povos bantus da África (MORAES, 2019).

Ainda na força da spectralidade, uma questão curiosa se dá no design da capa da sexagésima quinta edição da *Pedagogia do Oprimido* do ano de 2018. A capa

traz a imagem de uma criança negra segurando um quadro de giz. Qual seria a mensagem que a editora quis transpor ao inserir uma criança negra nesta obra de Paulo Freire? Entendemos como um comunicado bem relevante sobre quem seriam esses oprimidos, certamente uma questão espectral que pode estar relacionada às questões raciais.

Ao pensarmos nas ações dos opressores contra o negro oprimido, percebemos que Freire chama atenção para o perigo encontrado numa falsa liberdade glamourizada pela classe dominante. Liberdade sem crítica não é libertação. Segundo ele, somente “dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que essa afirmação se objetive, é uma farsa.” (2018, p.50). O que essa farsa lhes faz lembrar? Nós, no processo de investigação dos atravessamentos raciais, associamos diretamente à falsa comemoração do 13 de maio, que caracteriza a “libertação” dos escravizados pela princesa Isabel através da Lei Áurea. Por conseguinte, a sociedade brasileira reforça essa falsa história de liberdade concebida pela princesa; que, além de desmerecer a luta dos negros da época, oferece total protagonismo à Isabel, bem como não expõe que não houve libertação real e tudo não passou de apenas uma cartografia. Celebra-se essa data, esquecendo que, ao tornarem-se “libertos”, os ex-escravizados sofreram exposições à fome, à miséria e à exclusão social. Não houve políticas de inclusão para pensar aqueles corpos largados à própria sorte após anos de escravização. Como eles iriam se reconstituir a partir do nada? Além disso, em 1888, a maioria dos negros e negras escravizados já estava livre. No entanto, em lugar do 1888, uma outra data precisa ser conjurada, que é o 13 de maio de 1833, a Revolta das Carrancas, a primeira maior revolta dos negros africanos no Brasil contra a escravidão. Assim, quando Freire salienta que pensar a liberdade não é somente dizer que os homens são pessoas e por isso livres; ele está provocando a necessidade de uma reflexão crítica sobre que tipo de liberdade é essa que não pensa equidade. Assim, a *Pedagogia do Oprimido* é claramente uma denúncia ao mito da democracia racial, que coloca todos os libertos como iguais enquanto não oferece condições reais de igualdade.

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 der do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2018, p.57).

Ao refletirmos sobre essa obra, enquanto possibilidade de pensar para além da perspectiva social, mas também a racial, temos visualizado tamanha necessidade de refletir sobre a violência da opressão a partir de todas as esferas possíveis, dada sua complexidade inesgotável, que por vezes é limitada apenas à discussão do popular. Freire salientava:

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicamente compartimentada, simplistamente bem- “comportada”, mas, na complexibilidade de seu permanente vir a ser (FREIRE,2018, p.140).

Na contra mão dos “compartimentos mecânicos”, temos investigado a possibilidade de quando Paulo Freire traz referências às questões populares, ele indiretamente esteja pensando no lugar do negro, que ocupou e ocupa os setores populares da sociedade. Por isso, a importância da unificação das lutas. Como exemplo de que a potência da unificação está para além da divisão entre classe e raça, findaremos com um discurso que o próprio MNU (Movimento Negro Unificado) obteve como base para suas lutas. Lélia Gonzalez, salienta o MNU: “Nós nos solidarizamos com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira que vise a real conquista dos seus direitos políticos, econômicos e sociais.” (GONZALEZ, 2018, p. 66). Cabe ressaltar, que Freire reconhecia a importância dos movimentos negros:

Hoje se espalham, ainda tímidos pelo país, os “movimentos negros”. Esses liderados por alguns negros e algumas negras, aqueles e aquelas que da aceitação de sua negritude estão fazendo a sua valorização e assim forjando um novo tempo e um novo espaço para a raça negra no Brasil. Sem jamais deixarem de se sentir e de se saber brasileiros e brasileiras, esses homens e essas mulheres vêm acentuando, intencionalmente, as marcas culturais da herança africana (FREIRE, 1997, p. 121 – 122).

As investigações dos atravessamentos raciais, na obra de Freire, partem inicialmente deste princípio: pensar Freire sob um prisma mais amplo e inclusivo. Assim, ganharmos forças enquanto um povo que luta pela libertação, sobretudo a partir da educação, que é a base do seu diálogo, que tanto priorizou a importância de “dar voz” a todos os oprimidos. Assim, afirma Freire: “O que tem que fazer a liderança revolucionária é problematizar aos oprimidos, não só este, mas todos os mitos de que servem as elites opressoras para oprimir”. (2018, p. 181). Segundo Ernani Maria Fiori, que caminha nas pegadas de Freire, é preciso que os oprimidos reconheçam o poder das palavras. No prefácio da *Pedagogia do Oprimido*, ele explica que:

Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a “pedagogia do oprimido” (FREIRE,2018, p.30).

PEDAGOGIA DAS MARGENS

questão do lugar, do *topos*, é fundamental para o nosso movimento, uma vez que trazemos para a terra não somente nossa discussão, como também, qualquer possibilidade de devaneios a que muitas vezes somos conduzidos por uma herança não escolhida, de uma filosofia e um pensamento radicalmente abstrato que supostamente não teria relação nenhuma com a realidade. Assim, para territorializarmos nossa questão e abrir a dimensão racial na obra de Paulo Freire, o tema do lugar é fundamental, mas não só como o lugar do oprimido, mas como o lugar de quem produz conhecimento. Nesse sentido, a educadora negra Nilma Lino Gomes pensando o Movimento Negro educador enquanto pedagogias que emergem, percebe no movimento promovido por Freire, “manifestações de humanização, busca de humanização, de um compromisso ético do mundo com os grupos oprimidos.” (GOMES, 2020, p. 45). É, por esta razão, que ela aponta a importância desse combate em termos de luta contra o epistemicídio promovido pelas forças colonizadoras:

Produzir um conhecimento que extrapola o seu grupo étnico-racial específico, problematiza e traz novas questões para diferentes áreas de conhecimento, culturas e sujeitos sociais. Uma produção que pode constituir novos sujeitos, subjetividades e sociabilidade e superar o epistemicídio ou o assassinio do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais seus titulares (GOMES, 2010, p. 504).

Uma influência que marca o pensamento de Freire é a de Franz Fanon. Diríamos que *A pedagogia do oprimido* é uma homenagem aos *Condenados da terra*. Talvez, seja a presentificação do que Fanon insiste em termos da importância da formação política do colonizado. Entendendo que o oprimido é o colonizado, é o povo do sul do mundo, da América latina e da África, os povos de cor. Percebemos que toda a obra de Paulo Freire é voltada para uma crítica imposta, vinda do norte. Nessa linha, sobre os festejos dos 500 anos do suposto descobrimento da América, diz ele:

O corpo e a alma dos homens e das mulheres que nasceram do chão americano, filhos e filhas de não importa de que combinações étnicas, o corpo e a alma de mulheres e homens que dizem não à dominação de um Estado sobre o outro, de um sexo sobre o outro, de uma classe social sobre a outra (...) Por isso mesmo é que a melhor maneira, não de festejar os 500 anos de invasão, não cruzando, porém os braços diante dos festejos a eles feitos, seria homenagear a coragem, a rebeldia, a decisão de brigar, a bravura, a capacidade de lutar contra o invasor; a paixão da liberdade, índios e índias, de negros e negras, de brancos e brancas, de mamelucos, que tiveram seus corpos rasgados, seus sonhos despedaçados, suas vidas roubadas (FREIRE, 2000, p. 34).

Quando Freire aponta a educação bancária, as manifestações capitalistas na expressão do neoliberalismo, o cristianismo, o individualismo como manifestações vindas do norte, e de que precisamos nos libertar, ele invoca os saberes do sul enquanto saberes negros, saberes indígenas, saberes latinos e africanos, enquanto saberes de cor, como saberes do sul. É por essa razão que ele vai falar da necessidade de sulear o pensamento: “eu ainda quase sempre partia de meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o “sul” que os orientasse.” (FREIRE, 1997, p. 12). Entendemos que sulear o pensamento, pensar a partir do sul, é pensar a partir de nossas heranças negras e indígenas. O conceito de sulear foi proposto por Paulo Freire e Marcio Campos para que possamos pensar aberturas de conhecimentos oriundos do sul do globo, e, assim, evidenciar e deixar emergir a produção de conhecimento, ética, estética entre outros saberes oriundos do sul.

Para esses dois autores, seria interessante ao invés de nos virarmos para o Cruzeiro do Sul e nos orientarmos a partir da estrela Dalva, poderíamos nos orientar pelo Cruzeiro do Sul e, assim, nos sulear ao invés de nortear. (...) Esses autores querem destacar é a necessidade de se falar a partir de um outro *topos*, um lugar até então marginalizado e subalternizado (MORAES, 2020, p. 201-202).

Um outro aspecto importante da leitura freireana, acerca da formação do Estado brasileiro, é quanto a sua compreensão de movimentos coletivos de negros e negras nos quilombos. Paulo Freire, promovendo um movimento completamente desconstrutor da colonialidade, aponta Palmares como um espaço de produção de conhecimento. Sobre Palmares, que, segundo ele, era um espaço de solidariedade, era um espaço também de produção econômica, ele afirma que:

A República Negra de Palmares, o mais importante quilombo, implantada no sul da Capitania de Pernambuco, foi exemplo de uma economia produtiva e de uma organização social exemplar de negros e negras sublevados contra o regime escravocrata de trabalho em que se fundava a economia colonial, ao lado do latifúndio e da monocultura açucareira (FREIRE, 1987, p. 122).

A obra de Paulo Freire é um manifesto contra-colonizador, contra a hegemonia branca masculina regida pelo capital e por um falso cristianismo. Sendo um homem que escreve a partir do sul, reconhecendo o lugar onde está e assumindo suas heranças, Freire entende que o ponto é marcadamente colonial, e que o capitalismo de forma estratégica soube operar em termos de manifestações globais, seja no âmbito econômico ou no cultural. O saber do colonizador é um saber branco, que se dá enquanto caminho usado no processo de dominação para um projeto colonizador, em que se discursa para uma consciência que interioriza esse projeto nos povos colonizados. Sobre esses saberes, diz ele: “A história dos colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença “civilizatória”; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores.” (FREIRE, 1978, p. 15-16).

Quando em a *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire está pensando nas relações de escuta e de fala, dentro de uma configuração de respeito às diferenças, ele pontua a falsa humanidade que se manifesta e que se configura nas hierarquias de raça, gênero, classe e cultura, dentro do nosso pensamento ocidentalizado (FREIRE, 2002, p. 136-137). Para ele, transgredir a lógica dominante em nome de uma verdadeira democracia só é possível no momento em que abandonamos qualquer tipo de preconceito.

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. (...) Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações (FREIRE, 2002, p. 39-40).

Podemos perceber que Paulo Freire não está pensando apenas nas manifestações do indivíduo, ele também está pensando em termos de estrutura; como no caso de não nos manifestarmos diante de uma reprodução ideológica racista, adotada a partir de um certo discurso científico, de que o negro seria inferior ao branco (FREIRE, 2002). Ele aponta diversos momentos no discurso cotidiano, em que a gramática, a semântica, não está separada da questão ideológica. Nesse sentido, nossos discursos sempre reproduzem o pensamento e a cultura dominante. É dessa forma que, em a *Pedagogia da Autonomia*, irá apontar que o problema não é apenas racial e social, ou que ele seja apenas de gênero. Ele aponta o quanto a questão de gênero é também atravessada pela raça (2002, p. 53). Diante disso, aparentemente irritado, ele diz:

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 2002, p. 67).

Juntamente com autores africanos, Freire pensa a escola colonial como colonizadora, uma escola colonialista que reproduz a ideologia do colonizador. Um dos pontos, que ele observa, é de quanto os saberes que nos são transmitidos e impostos nas escolas acabam por promover uma desafricanização. Além disso, havia toda uma reprodução ideológica do colonizador, de que a *única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma branca”* (FREIRE, 1978, p. 15).

O tema da descolonização percorre toda a obra de Paulo Freire. E, aparentemente, se percebe se concretizar em seu encontro espectral com Amílcar Cabral em Guiné Bissau, uma vez que nunca esteve com ele presencialmente. Sobre esse pedagogo da revolução, retomamos a questão inicial da presença, do espectro. Freire conjura um sonho, sobre Amílcar, com quem esteve muito próximo, mas nunca presente, diz ele: “Eu cheguei até a ter o nome do livro que eu quis escrever, que não pude

escrever, que se chamaria “Amílcar Cabral, Pedagogo da Revolução”. (1985). Talvez, Freire tenha visto na obra desse pensador e revolucionário a junção da prática e da teoria. Na verdade, em diversos dos seus relatos na África marcam o seu encontro com sua teoria na prática real. Diz Freire, “Amílcar Cabral esteve na gestação de todos os movimentos de libertação das ex-colônias Portuguesa, desde o tempo que ele jovem ainda, estudava em Lisboa” (FREIRE, 1985).

A descolonização das mentes, reforçada no projeto de Amílcar Cabral, com seu projeto de re-africanização, é uma luta contra todo o projeto de desafricanização herdado da violência colonial. Paulo Freire chama atenção da necessidade e da urgência de um pensamento descolonizador. E, nesse momento dessa experiência na África, Freire pensa o quanto os elementos de nossa africanidade podem contribuir para uma educação libertadora: “enquanto os via e os ouvia falando com a força de suas metáforas e a ligeireza de movimentos de seus corpos, pensava nas possibilidades inúmeras que se abrem, com essas fontes culturais africanas, a uma educação libertadora.” (FREIRE, 1978, p. 57).

Paulo Freire promove um movimento contra-colonizador, que expressa a nossa negritude, quando ele reconhece nas práticas religiosas de matriz africana, uma resistência ao dominador, ao colonizador branco. Assim, não apenas como manifestação cultural, o candomblé ou a umbanda, aparecem como possibilidade de formação, de educação. No fundo, diz ele, “O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco.” (FREIRE, 2002, p. 87).

Quando Freire traz o corpo para o debate, tema que aparece em uma entrevista à Moacir Gaddoti, ele apresenta o corpo como espaço de luta e de conhecimento. Considerando que os saberes do sul do mundo, principalmente os saberes africanos, que nunca separaram o espírito do corpo, e que o corpo é sempre um lugar que produz alguma manifestação e também tem algo a dizer; Freire não retira o corpo do combate em relação a um saber ligado a um espírito enquanto razão, *logos* ou consciência. Assim, o corpo coletivo, que se manifesta no corpo individual, só é possível nesse corpo social:

O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço, ou talvez, melhor, o que eu faço faz meu corpo. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememora a luta de libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo (GADOTTI, 2004, p. 92).

Ao promover esse deslocamento da estrutura que mantém os saberes hierarquizados, e que diz o que é ou não um verdadeiro saber, Paulo Freire, ao trazer o corpo, o corpo em movimento, em dança, observa o quanto, por exemplo, sambar é promover conhecimento. Nesse sentido, ele traz a possibilidade de pensarmos-escutarmos outros ritmos, outros embalos, outros sotaques, como condição de criação de outros mundos, de outras realidades:

Como dizer de um menino popular, que se “saiu mal” na aplicação de certa bateria de testes, que não tem senso de ritmo, se ele dança eximamente o samba, se ele cantarola e se acompanha ritmando o corpo com o batuque dos dedos na caixa de fósforos? Se o teste para uma tal afeição fosse demonstrar como bailar samba mexendo o corpo que desenha o mundo ou acompanhar-se com a caixa de fósforos, possivelmente meu neto seria considerado pouco capaz em face dos resultados obtidos pelo menino popular (GADOTTI, 2004, p. 42).

Assim, quando Paulo Freire pensa o quilombo e a favela, podemos entender que ele está pensando a formação do Estado brasileiro. Essa compreensão de Freire tem sua importância para que possamos pensar a herança enquanto espectralidade, para entender o quanto algumas práticas se repetem, de forma espectral, nos favelados em termos de manifestar suas heranças africanas. Acerca dos quilombos, Freire já demonstrava uma leitura destoante das interpretações dominantes. Entendendo os quilombos como espaços de luta e de acolhimento, diz ele: “Os rebeldes escravos(as) do século XVI não se rebelaram apenas para preservarem suas heranças africanas, mas lutam também e bravamente (...) contra a escravidão como sistema econômico-social do qual eram as maiores vítimas.” (FREIRE, 1997, p. 122).

CONCLUSÃO

Se ficamos diante de uma aporia, se o negro está ou não representado na obra de Freire, cabe aos leitores retornarem aos seus trabalhos e buscar um possível encontro. Mas uma questão é fundamental para quem quer pensar pela força da herança: Paulo Freire, juntamente com tantos outros intelectuais, negros e negras, brancos e brancas, contribuiu de maneira indelével para pensar o lugar do negro como o lugar do oprimido. E é desse lugar que a obra de Freire permite que o negro lute contra o opressor, seja ele branco, europeu, homem ou patrão. Assim, abrimos esse texto para pensarmos mais Freire, para além daquilo que aparece. Pensar as questões de classe, de gênero, de raça e pensar todos que estão e operam a partir da margem.

A obra de Freire possui uma elasticidade, uma capacidade de atualização que nos exige estar sempre retornando a ele, conjurando espectros que nem sempre apareceram numa leitura em um determinado tempo ou contexto. Porque entendemos que uma pedagogia da esperança é uma pedagogia vinda das margens. Então, convocamos Paulo Freire, um pensador das margens que, mesmo conjurado pelos opressores, retorna pelas margens, promovendo revoluções, levantes, insurreições e sublevações em nome da justiça aos oprimidos da Terra. Por esse motivo, que ele diz “que a educação que se há de se dar a este país, há de ser uma educação da coragem, uma educação que ajude esse povo que emergiu, a inserir-se no seu processo, o que vale dizer, uma educação que conscientize o povo brasileiro, para que ele faça realmente com os homens públicos, as reformas inadiáveis de que este país precisa.” (FREIRE, 1963-2014, p. 47).

REFERÊNCIAS

- FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Tradução: Elnice Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.
- FREIRE, Paulo. *A pedagogia da esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.
- _____. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1978.
- _____. *Amílcar Cabral: o pedagogo da revolução*. Palestra: Curso de Mestrado da Faculdade de Educação Universidade de Brasília, 8 de novembro de 1985.
- _____. *Dois de abril de 1963, uma data para lembrar*. In M. Gadotti (Org.), *Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos*. 1ª ed. São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire, 1963-2014.
- GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire - Pensamento e Ação no Magistério*. São Paulo: Editora Scipione, 2004.
- GOMES, Nilma Lino. *Intelectuais negros e produção do conhecimento*. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *O movimento negro educador*. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.
- GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras*. Diáspora africana: Editora filhos da África, 2018.
- _____. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1982.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- LORDE, Audre. *Idade, raça, classe, gênero: mulheres redefinido a diferença*. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.
- MORAES, Marcelo. *Democracias espectrais: por uma desconstrução da colonialidade*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2020.
- _____. *A Filosofia Ubuntu e o quilombo: a ancestralidade como questão filosófica*. Revista África e Africanidades, ano XII, nº 32, nov. 2019.
- SANTOS, J. R. *O negro como lugar*. In: MAIO, M.C., and SANTOS, R.V. orgs. *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CCB, 1996.

Marcelo José Derzi Moraes é doutor em Filosofia pela UERJ; professor do departamento de Educação da FFP/UERJ; Contato: marcelojdmoraes@hotmail.com

Patrícia Elaine Pereira dos Santos é doutora em Pedagogia pela UFRJ; professora do departamento de Educação da FFP/UERJ; Contato: patepsantos@gmail.com

Ana Cristina Figueiredo Reis é formada em Design de Moda; professora da rede municipal de Araruama; Contato: acfigueredoreis@gmail.com

DE FREIRE HASTA CABRAL. DE BIMBI HASTA MANZI. EL PAPEL DE LA ALFABETIZACIÓN PARA LA LIBERACIÓN DE LOS PUEBLOS

MULAS, Andrea

RESUMEN

Este estudio analiza las experiencias sudamericanas, los análisis socioculturales y el compromiso con los pueblos latinoamericanos en la segunda mitad del siglo XX que caracterizan el compromiso de Linda Bimbi, secretaria general de la Fundación Internacional Lelio Basso, Alberto Manzi, el “maestro de Italia”, y el sociólogo brasileño Paulo Freire hasta las elaboraciones de leader revolucionario Amílcar Cabral. Un paralelismo fundado por la presencia en sus escritos de diferentes temáticas no céntricas que representan herramientas indispensables para interpretar las especificidades del mundo latinoamericano, como el respeto a los derechos de los pueblos y la alfabetización educativa.

Palabras-claves: Derechos de los pueblos. Liberación. Etnocentrismo. Alfabetización.

ABSTRACT

This study analyzes the South American experiences, socio-cultural studies and the commitment to Latin American peoples in the second half of the twentieth century that characterize the lives of Linda Bimbi, general secretary of the Lelio Basso International Foundation, Alberto Manzi, the “teacher of Italy”, and the Brazilian sociologist Paulo Freire to the elaborations of revolutionary leader Amílcar Cabral. A parallelism founded by the presence in their writings of different a-centric themes that represent indispensable tools for interpreting the specificities of the Latin American world, such as respect for the rights of peoples and educational mission.

Keywords: Rights of peoples. Liberation. Ethnocentrism. Alphabetization.

INTRODUCCIÓN

En los años sesenta en América Latina desarrollan sus actividades tres personalidades que marcarán en el campo del compromiso con los derechos de los pueblos. Linda Bimbi, educadora en Brasil y secretaria general de la Fundación

Internacional Lelio Basso; Alberto Manzi, profesor en Italia y en la selva amazónica; Paulo Freire, sociólogo y pedagogo brasileño durante los años oscuros de la dictadura, que se dio a conocer en Italia gracias al trabajo y las traducciones de Bimbi. Promotor de la afirmación de los derechos de los pueblos, la primera; del lado de los excluidos, el segundo; padre de la alfabetización educativa, el tercero.

Este ensayo busca enfatizar la dimensión cultural, política y civil de sus enseñanzas, así como la reciprocidad del análisis de los factores del subdesarrollo latinoamericano, que en algunas áreas aún presentan dramáticamente elementos de relevancia hoy. Explotación de materias primas, sistema represivo, dominación de las multinacionales, liberación de la opresión, condición y compromiso de la mujer en la sociedad, promoción del ser humano, denuncia y estudio de las causas del subdesarrollo, dimensión religiosa, alfabetización educativa, respeto a los derechos de los pueblos, defensa de los excluidos, etc.

BIMBI Y MANZI: DE ITALIA A SUDAMÉRICA

Por diferentes razones, Bimbi y Manzi partieron en la década de 1950 como “exploradores” inconscientes y curiosos del mundo latinoamericano y se convirtieron en conocedores profundos y atentos, con una rara habilidad y sensibilidad centrada en la formación cultural euro-etnocéntrica que caracterizará a la mayoría de los análisis histórico-políticos y socio-económicos de las décadas de 1960 y 1970 que se elaborarán en el Viejo Continente para el uso y abuso de los pueblos latinoamericanos. También por esta razón los análisis de Bimbi en sus escritos y de Manzi en sus novelas adquieren un valor cultural particular, cruzando las elaboraciones de Freire, en un contexto dominado por ideologías fuertemente contrastadas.

Linda Bimbi, después de graduarse de la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad de Pisa (1949), elige comenzar su noviciado en la orden de las Hermanas Oblatas del Espíritu Santo de Lucca que la conducirá a la experiencia de una misionera en diferentes ciudades de Brasil desde 1952. Pero será en Belo Horizonte que, junto a las hermanas y superando numerosos obstáculos, dará vida al colegio “Helena Guerra” que llegará a contar con cerca de mil alumnos de todos los niveles.

El primer trabajo docente de Alberto Manzi (nacido en 1924) se remonta al penal de menores “Aristide Gabelli” en Roma, experiencia educativa en la que impartió clases, a los 22 años, a una promoción de noventa y cuatro chicos condenados por delitos graves, asesinatos, robo armado. Sin embargo, logra involucrar a los jóvenes internos a imprimir el periódico *La Tradotta*, el primer periódico escrito en una prisión italiana. Además, de esta experiencia nació la novela *Grogh, storia di un castoro* premiado en 1948 con el “Collodi” por obras inéditas, dos años después publicado en Italia por Bompiani y posteriormente traducido a 28 idiomas.

La notoriedad del maestro romano llega con la transmisión pionera “*Nunca es demasiado tarde. Curso de educación popular para la recuperación del adulto analfabeto*”, con la que mantiene a toda una población frente a la televisión

durante 484 episodios desde noviembre de 1960 hasta mayo de 1968. A la vez se organizan 12.000 cursos, a los que asisten 150.000 estudiantes, además de los 500.000 participantes que siguen los cursos sin formar parte de los grupos de escucha: se estima que casi un millón y medio de personas han obtenido su título de primaria gracias a estas lecciones a distancia. Un verdadero curso de escuela nocturna deseado por Rai y el Ministerio de Educación Pública; imitado en setenta y dos países, en 1960 la emisión recibió el premio internacional de la ONU y en 1965 fue premiada por la UNESCO como uno de los programas más significativos en la lucha contra el analfabetismo. Unos años antes, en Italia, otros de diferentes formas se habían enfrentado a la lucha contra el analfabetismo por una escuela inclusiva, como Don Lorenzo Milani, Anna Lorenzetto, Carlo Bascetta, Gianni Rodari, Tullio De Mauro, hasta el maestro Franco Lorenzoni.

Estas son las condiciones para el contacto con el subcontinente. Si Linda Bimbi fue reconocida como una figura central de la historia democrática latinoamericana de fines del siglo XX, no hay duda de que la experiencia sudamericana de Manzi representa la otra mitad (relevante) de su vida. La extraordinaria y apasionante producción literaria a través de la cual el maestro/escritor saca con claridad y sencillez los principales problemas del mundo y de los pueblos latinoamericanos es una clara demostración de ello. Me refiero, como bien se sabe, a *La luna nelle baracche* (1974), *El loco* (1979), *E venne il sabato* y *Gugù* (escritos en 1997 y publicados póstumamente en 2005).

Todos los años Manzi espera las vacaciones de verano para pasar un mes abundante en la zona andina de la selva amazónica, donde trabaja como educador y alfabetizador compromiso que duró hasta 1977, dando también impulso a las cooperativas agrícolas. Básicamente enseña a leer y escribir a un grupo de “naturales” (como los define el maestro), campesinos, indígenas analfabetos.

Cuando en el verano de 1955 Manzi llegó por primera vez a la Bolivia reformista del presidente Paz Estenssoro, Sor Irmã Raffaella (Linda Bimbi) junto con las hermanas de la Congregación inauguraron recientemente el gimnasio “Helena Guerra” junto al orfanato “Lar Santa Joana” en el municipio de Diadema, São Paulo, y dados los excelentes resultados se están preparando para ampliar la comunidad y trasladarse a la ciudad de Belo Horizonte, hasta mayo de 1969 cuando Bimbi se ve obligada a huir repentinamente de Brasil para no caer en las redes de la dictadura. En esos meses se llevaron a cabo dos eventos importantes que marcarán la historia futura del llamado “Tercer Mundo” (y más allá): la Conferencia Afroasiática de Bandung (18-24 de abril) que sancionó la lucha contra todas las formas de colonialismo y de dependencia y la primera Conferencia del Consejo Episcopal Latinoamericano (Celem) de Río de Janeiro (25 de julio-4 de agosto) querida por Pío XII para “iniciar un renacimiento de la vida cristiana del continente”. Había comenzado una fase histórica crucial para el subcontinente.

ALFABETIZACIÓN ES LIBERACIÓN

En el subcontinente estos son los años de la difusión de la teoría del sociólogo brasileño Paulo Freire, la llamada “alfabetización concientizante”, según la cual “auténtica liberación, que es humanización en proceso (...) no es una palabra más, vacía, creadora de mitos. Es una práctica, que implica la acción humana y la reflexión sobre el mundo, para trasformarlo” (Freire, 2011: 17).

Una etapa del camino que conduce a la reivindicación de derechos está constituida por la conciencia del ser humano que para Freire, Bimbi y Manzi pasa por la alfabetización. Freire identifica la práctica de la libertad en la educación y Manzi en sus obras escribe varias veces que solo a través de la apropiación individual primero y luego colectivamente, es posible reclamar los propios derechos y así comenzar la lucha por la liberación de las dictaduras, del dominio de multinacionales, desde la arrogancia del alcalde.

La liberación es el concepto económico, social y político que se afirma desde fines de la década del sesenta y que suplanta los fallidos modelos reformadores de desarrollo (el llamado “desarrollismo”) de la década anterior, críticamente etiquetados como la “década perdida”. Hasta ese momento, el desarrollo significaba imitar los procesos seguidos por sociedades más desarrolladas. El ideal imitado era la “sociedad industrializada” y, desde este punto de vista, los países subdesarrollados fueron concebidos por tanto como países que vivían en una “etapa anterior” a la de los países industrializados. El índice de desigualdad cultural entre países industrializados y subdesarrollados fue peor que el económico. Para Freire, lograr la liberación del continente significa algo más que superar la dependencia económica, social y política, “significa también darse cuenta de que la humanidad está en camino hacia una sociedad en la que el hombre estará libre de toda servidumbre y será responsable de su destino” (Gutiérrez, 1972: 58).

Amenazado por la dictadura, durante los años del exilio chileno Freire escribió *Educação como prática da liberdade* publicado en Brasil en 1969 (Gadotti, 2018: 8-10). El volumen fue publicado en Italia en 1971 con el título *La pedagogia degli oppressi* gracias a la traducción de Bimbi que en su introducción, titulada emblemáticamente “Del Noreste a Barbiana: propuesta de una cultura alternativa”, subraya hasta qué punto el método de “concientización” es instrumento de emancipación humana: “No se trata sólo de dotar al adulto marginado de una nueva técnica superior de comunicación (lectura y escritura). Se trata de hacerle pasar a una nueva conciencia de su situación y de su posibilidad de liberarse de ella”. Y continúa: “El aporte de Paulo Freire consiste precisamente en la propuesta concreta de un nuevo método y contenido para la cultura alternativa (...). El llamado histórico de Paulo Freire a “dar la palabra al pueblo” tiene sus raíces en el análisis de la “cultura del silencio” hecha del silencio y no de la participación, que es el pesado legado que dejó el colonialismo portugués a las masas brasileñas” (Bimbi, 2002: 14).

Entonces Bimbi destaca el carácter revolucionario y disruptivo de la “concientización” ya que en ella el problema cultural ha asumido tal importancia que el pensamiento social necesita una reformulación: “La originalidad del ‘método Paulo Freire’ radica no sólo en la eficacia de los métodos de alfabetización, sino sobre todo en la novedad

de sus contenidos para "sensibilizar". No se trata solo de proporcionar al adulto marginado una nueva técnica de comunicación superior (lectura y escritura). Se trata de hacerle pasar a una nueva conciencia de su situación y de su posibilidad de liberarse de ella" (2002: 14).

Especificando que: "No es ningún tipo de educación la que provoca el proceso de 'concientización', sino precisamente la 'educación básica' que cuestiona la situación global de la comunidad, sus estilos de vida, en una palabra su conciencia".

En estos términos resume la temática y su alcance para toda América Latina, enfocándose en sus características originales: "no pretendemos transmitir una técnica sino una nueva visión del mundo, lo que implica una crítica de la situación actual y la búsqueda de un camino de superación; b) no es el individuo aislado quien toma conciencia, sino una comunidad solidaria en una situación común de miseria, marginación y condiciones de vida infrahumanas. La "concientización" es, por tanto, un momento del proceso global de transformación revolucionaria de la sociedad" (Bimbi, 1979: 624).

No hay duda de que las elaboraciones freireianas se entrelazan y fortalecen el compromiso de Bimbi de dar la palabra a las masas mudas de América Latina, a los hombres sin voz enterrados en las cárceles, desfigurados por la tortura y el analfabetismo junto al senador socialista y padre constituyente Lelio Basso, quien recientemente dio a luz a la Fundación Lelio y Lisli Basso - Issoco.

Por otro lado, para Bimbi la "denuncia es un momento ineludible pero no es suficiente: debemos juntarnos para una nueva cosecha, no cansarnos de trabajar en los cimientos de la historia" (Bimbi, 1986) y toda su existencia está marcada por esta promesa de lucha, una "lucha (porque es una cuestión de lucha) para dar voz a quienes nunca han recibido la palabra, y que emergen como nuevos sujetos en el Norte y especialmente en el Sur del mundo" (Bimbi, 1988), ya que en la lúcida visión bimbiana "no solo existe la crisis Este-Oeste, hay un conflicto Norte-Sur" (Bimbi, 1981).

En sus numerosos escritos se hacen eco estos términos, debido a la firme convicción de que "las victorias que vienen de abajo tardan en afirmarse, sin embargo merecen ser cultivadas durante un largo período de tiempo porque son las únicas que podrían cambiar radicalmente la sociedad" (Bimbi, 1981), confiando un papel prioritario a la "cultura popular" como instrumento capaz de iniciar un "proceso de democratización del conocimiento" (Bimbi, 1986). Precisamente desde las Comunidades Eclesiales de Base (CEB), nacidas en esos años, se genera una nueva conciencia en los grupos populares en torno a la necesidad de transformación social, representando al mismo tiempo la única voz no clandestina de oposición a la dictadura, y un referente insustituible para los que se oponían al régimen. Estos son los precursores de una "nueva política desde abajo, desde los pueblos, desde los que son en última instancia los destinatarios de todas las políticas porque cargan con las consecuencias. Este movimiento, por tanto - especifica Bimbi - no se identifica con ninguno de los regímenes existentes; sólo expresa que esta perspectiva desde abajo es posible y que hay que intentarla, indica un camino que tiene sentido, aunque sea accidentada" (Bimbi, 1986).

También para Freire “aprender a leer y escribir, como acto creativo, implica necesariamente una comprensión crítica de la realidad” (Freire, 1979: 42, 1975: 36-39). Este es un concepto clave de todas las actividades de la Secretaría general de la Fundación Internacional Lelio Basso para la Liberación y los Derechos de los Pueblos (Filb), en el que Bimbi se centra en el ensayo “Concientización como método de acción” (Bimbi, 1972: 22-25), profundizando el concepto de la concientización entendida como “pedagogía de la revolución”, de donde se desprende que las transformaciones revolucionarias son auténticas en la medida en que son participadas conscientemente por todo el pueblo. Tema que será la base de toda la acción *bimbiana* y que aterrizará en los principios inspiradores de la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos de 1976 (conocida en el mundo como la *Carta de Argeñ*).

Manzi también comparte los desafíos lanzados por las elaboraciones revolucionarias formuladas por el sociólogo brasileño, ya que captura elementos innovadores y disruptivos desde un punto de vista educativo, social y consecuentemente histórico-político en el proceso de “concientización”.

Son todas expresiones del incipiente proceso de *descolonización cultural acéntrica*, y de inmediato me vienen a la mente algunos episodios de las novelas del escritor romano, que hacen que sea bueno desencadenar la chispa de la conciencia de los propios derechos y por tanto del principio de las reivindicaciones: “Señor escucha. Hablas de tener; hablamos de ser. Ahora todo el mundo quiere tener, eso es correcto. Todo el mundo quiere tener muchas cosas, incluso si la mayoría no puede tener nada o tener muy poco. Solo queremos serlo. Queremos ser dueños de nosotros mismos; queremos poder amar, por tanto dar, dar ayuda a quien la necesita; queremos poder pensar, para poder responder a quien mata con las palabras” (Manzi 1989, p. 138).

Freire, Manzi y Don Lorenzo Milani, entre las filas de educadores ejemplares, atribuyen a la palabra un papel vital, una función social. Un imperativo categórico para Don Milani es defender a “sus” hijos de aquellos que “tienen más palabra que ellos”. Asimismo, para Manzi, posar la palabra en todos sus aspectos permite a sus alumnos, tanto andinos como italianos, fortalecer su conciencia, permitiéndoles tomar decisiones en libertad. En esta interpretación queda claro un pasaje de *E venne il sabato*: “Maestros, pero si todos los demás se contaran a sí mismos, ¿qué harías? El loco responde: “Ninguno sabe contar. Necesitamos un hombre libre que les enseñe a sumar” (Manzi 2014, p. 21). La formulación de Linda Bimbi parece hacerse eco de él: “Liberar al hombre significa darle la palabra, escucharlo, hacerlo sujeto” (Mulas 2018, p. 225).

En este contexto, cobra especial valor el proceso de alfabetización emprendido por Paulo Freire y su equipo en 1975 en los territorios liberados de Guinea Bissau, cuya experiencia se relata en el volumen *Cartas à Guiné-Bissau. Registro de una experiencia en el proceso* (1977), publicado al año siguiente por Maspero en la prestigiosa serie Cahiers libres dedicada al tercermundismo, *Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation. Une expérience en cours de réalisation* (1978). También este volumen está cuidado e introducido por Linda Bimbi, *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau* publicado por Arnoldo Mondadori en 1971.

Freire subraya un aspecto no secundario de ese compromiso, a saber, que “nunca tomó en consideración la alfabetización de adultos en sí, reduciéndola a un aprendizaje mecánico puro de la lectura y la escritura, pero siempre la hemos considerado como un acto político, vinculado directamente a la producción, la salud, al proyecto global de la sociedad que queremos lograr” (Freire, 1979: 30).

Parece que Bimbi cierra el círculo querido del vínculo liberación/cultura frente a dos grandes figuras, Paulo Freire y Amílcar Cabral: “La cultura es fruto de la historia y determina la historia. ‘Es como la flor de la planta’. Por tanto, el imperialismo, al ser la negación del proceso histórico de un pueblo, es también la negación de su cultura. La opresión cultural corresponde al imperialismo, y la liberación nacional es un acto de cultura” (Bimbi, 1979: 8 y Romão, M. Gadotti, 2012). El líder del PAIGC se detiene varias veces en este aspecto crucial para la lucha por la liberación en clave de la afirmación de la democracia plena, como es el caso del texto enviado con motivo de la reunión de expertos sobre las nociones de raza, identidad y dignidad de la UNESCO en París en julio de 1972. Vale la pena citar un extracto: “La cultura no es, ni será nunca, un arma o un método de movilización grupal contra la dominación extranjera. Es mucho más que eso. Es en el conocimiento concreto de la realidad local, especialmente la cultural, donde se fundamenta la elección, estructuración y desarrollo de los métodos más adecuados para la lucha. (...) la dinámica de la lucha también requiere la práctica de la democracia, la crítica y la autocrítica, la participación creciente en la gestión de la propia vida, la alfabetización, la creación de escuelas y servicios de salud, la formación de cuadros de la medio rural o de los trabajadores, y muchos otros logros que implican una verdadera marcha forzada de la sociedad por el camino del progreso cultural. Esto demuestra que la lucha de liberación no es sólo un hecho cultural, sino también un hecho de cultura” (Cabral, 2019: 86-88).

Traducido en términos prácticos, es una acción de estímulo con las personas que representa el ejercicio de una actitud crítica hacia la realidad, por lo que comienza a ser considerada cada vez más como un objeto de conocimiento, en el análisis de la acción que lo transforma actuando sobre él (de Andrade, 1984: 162-167). Aquí es que la denuncia y la proclamación nunca se han dissociado en el pensamiento de Cabral, como nunca se separaron de la práctica revolucionaria; la denuncia de la realidad opresiva, del saqueo, así como el anuncio de la nueva sociedad que surgió a través de la transformación revolucionaria.

Por otro lado, el del imperialismo cultural es un tema que Bimbi exploró en la tercera sesión del Tribunal Russell II y posteriormente en la conferencia internacional sobre imperialismo cultural organizada en colaboración con el Frente de Liberación de Argelia en octubre de 1977.

LA PALABRA Y EL “MUTISMO”

La voluntad de Linda Bimbi de ponerse en “la piel de los demás” (como diría Alberto Manzi) hace de su existencia una promesa de lucha. Como recordó hace años al describir la intensidad humana de la experiencia de la periplo del Viejo Continente para recoger los testimonios de exiliados latinoamericanos, “las tres

sesiones del Tribunal Russell II fueron una especie de trilogía de Eschilo escalada en tiempo y espacio. Al menos así lo vivieron los protagonistas, testigos y ponentes, pero también jueces y espectadores. El antiguo misterio del dolor humano asumió rostros y voces durante tres años en el escenario de Roma y Bruselas" (Mulas, 2018: 33). Para Bimbi, las sesiones también representaron una forma de perseguir su profunda convicción de que para comprender las causas de las injusticias había que ir contra la corriente y volver a sus orígenes; tal como escribió Jean-Paul Sartre, "nuestras víctimas nos conocen por sus heridas y sus agujas. Esto hace que su testimonio sea irrefutable" (Sartre, 1970: XII). Surge así el fulcro de la concepción '*bimbiand*', o una vez más contextualiza el papel promotor de la "concientización", cuya esencia emancipadora se realiza utilizando "el arma de la ley".

Freire comparte la batalla del TRII, aunque se verá obligado por razones familiares a no apoyarlo públicamente, y Bimbi se reúne con su amigo en Ginebra para abordar los problemas inherentes a la "*aculturalização dos povos da América latina*" y a la "*repressão no mundo cultural*" (FLLB, TBRII).

Los "pueblos" de Bimbi podrían ser los "campesinos" descritos por Manzi que están marcados por lo que el historiador Alain Rouquié denominó los "estigmas del hecho colonial", víctimas sometidas primero a los efectos de la colonización y luego del imperialismo, al que hasta en ese momento no se había reconocido la plena propiedad de los derechos políticos, económicos, civiles y sociales. Manzi se detiene en este concepto clave varias veces, centrando la atención en la actitud de los pueblos indígenas que se puede resumir con la expresión "yo atendo" con lo que el escritor indica precisamente la subordinación de esos hombres y mujeres a las múltiples expresiones del poder. Es un legado histórico que Freire definió sociológicamente como "silencio brasileño" o "cultura del silencio" y que analiza en estos términos: "la sociedad a la que se le niega el diálogo (comunicación) y que en lugar del diálogo recibe comunicados, mezcla de coacción y donación, necesariamente se vuelve mudo" (Freire, 1973: 83). En este sentido, los pueblos mudos de Manzi son "objetos de crónicas" (como diría Bimbi) y a la vez 'sujetos de las crónicas' sobre cuyos cuerpos se hacen violencias infernales, abusos gratuitos y repetidos para mantenerlos con la espalda inclinada y la cabeza gacha, tanto para trabajar como esclavos (por ejemplo extraer cobre o recolectar caucho), a los que obedecer como sirvientes.

La superación de la (supuesta) diversidad y (reclamada) superioridad de origen eurocéntrica es un tema central también en las reflexiones *bimbianas*. Esta conciencia la lleva a escribir con humilde realismo que incluso su mente era "prisionera de una cultura etnocéntrica" (Bimbi, 1996: 1) y advertir que, "la enseñanza y la información, cuando existen, son eurocéntricas. Cuando hablamos de pueblos del Tercer o Cuarto Mundo, o de movimientos de liberación que operan en esas áreas, incluso inconscientemente hacemos nuestra lectura" (Bimbi, 1984).

Un pasaje de *E venne il sabato* de Manzi nos hace reflexionar, indignarnos y levantar conciencias. Y aquí el superintendente de la aldea para castigar a una mujer que, agotada por el castigo que recibían todos los sábados en la soleada plaza a los pies del Palacio de Gobierno, ya no podía recolectar la cantidad de caucho impuesta por la Compañía, ordena castigar a su hijo mayor:

“- Siete años, señor. El mayor tiene siete años, luego hay uno de cinco y uno de tres.

- Envíe por el bebé.

Lo trajeron poco después. El pequeño rió alegremente. Por primera vez se subió a un coche y le gustó el hecho. Se acercaron a él hasta la barandilla y lo ataron. El niño miró a su alrededor, sin saber si reír o tener miedo. Pensó que estaba jugando a un juego, un juego extraño, pero seguía siendo un juego. Fue el silencio de la multitud lo que lo asustó. Rompió a llorar invocando a su madre. Esta, exhausta, se desplomó en el suelo, trató de levantarse, pero solo logró sacudir la cabeza.

- ¡Cállate! - ordenó el superintendente.

Le pusieron una mordaza.

La madre parecía muerta, completamente ausente, indiferente a todo.

- ¡Seis disparos!” (Manzi, 2014: 30-31).

La violencia y sus consecuencias en los seres humanos nos recuerdan los cientos y cientos de historias recopiladas por Linda Bimbi en varios países europeos: “Aquí en Colonia la experiencia fue escalofriante, como casi todo este viaje solitario por Europa. buscando testigos para la primera sesión del Tribunal Russell II. Los ex-torturados viven como bestias agazapados en sus guaridas” (Bimbi, 1990: 9).

Al respecto, basta mencionar el testimonio anónimo de un sacerdote chileno que relata la brutalidad que siguió al golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 que sufrieron algunos trabajadores: “En la comisaría todos fueron golpeados con puños y patadas y obligados a pasar entre dos filas de carabinieri, cada uno de los cuales los golpeó en todos los sentidos. (...) Este amigo mío recibió un golpe tan fuerte que le rompió una pierna y otro que le rompió la cabeza. Cuando llegaron a la puerta del cuartel, los guardias tuvieron que intervenir para evitar que los soldados siguieran martirizándolos. Del cuartel los llevaron al estadio de Chile, sus condiciones eran pésimas. Durante los primeros cuatro días, mi amigo no recibió comida. El cuarto logró recibir y comer un puñado de frijoles. Mi amigo me dijo que la tensión psicológica era tan grande que no podían continuar sin volverse locos. Estaban acurrucados, rodeados de soldados que les apuntaban con sus ametralladoras día y noche, deslumbrados por los incendios y bajo la constante pesadilla de ser fusilados. Tres o cuatro prisioneros fueron atados bajo los ojos de mi amigo, porque llevados por ataques de locura, comenzaron a gritar corriendo alrededor de los guardias” (TRII, 1975: 135).

A todo esto, sin embargo, hay una suerte de redención, tanto para los indígenas como para los familiares de los desaparecidos o torturados, de los cuales ellos mismos son los protagonistas, sin esperar concesiones o reconocimiento de porciones de derechos pro-colonialista.

Las tres sesiones del Tribunal Russell II sobre crímenes cometidos por regímenes militares y multinacionales en América Latina (Roma 1974, Bruselas 1975, Roma 1976) representan la primera denuncia internacional que sacude las conciencias populares en todo el mundo y la Fundación Basso en via della Dogana Vecchia 5 se convierte en un punto de referencia para la mayoría de los exiliados latinoamericanos y sus familias. Gracias a la experiencia del TRII, la definición y contenido de los derechos de los pueblos comenzará a gestarse.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo, 2011. *La pedagogia degli oppressi*. Torino, Edizioni Gruppo Abele, p. 17.
- GUTIÉRREZ, Gustavo, 1972. "Il ruolo dei cristiani nell'America Latina: dalla presa di coscienza all'intervento nella lotta". En BIMBI, Linda (introducción y cargo de), 2011. *Religione, oppio o strumento di liberazione?* Verona, Arnoldo Mondadori Editore, p. 58.
- GADOTTI, Moacir, 2018. "Pedagogia do oprimido como pedagogia da autonomia e da esperança". En *Revista UniFreire*, Universitas Paulo Freire, año 6, diciembre 2018, pp. 8-10.
- BIMBI, Linda, 2002. "Dal Nordest a Barbiana: proposta per una cultura alternativa". En FREIRE, Paulo, *La pedagogia degli oppressi*. BIMBI Linda (a cargo de), introducción de GADOTTI Moacir. Torino, Edizioni Gruppo Abele, p. 14.
- BIMBI, Linda, 1979. "I cristiani rivoluzionari in America Latina". En AMATO, Giuliano y CASSESE Antonio, orgs. *Marxismo, democrazia e diritto dei popoli. Scritti in onore di Lelio Basso*. Milano, Franco Angeli Editore, p. 624.
- BIMBI, Linda, 1986. *Ma dove abita la speranza?* Intervención de Assisi, Italia, 29 de diciembre de 1986. Archivo personal BIMBI Linda.
- BIMBI, Linda, 1988. *Teorie e pratiche di liberazione alla fine del XX secolo*. Intervención de Roma, 5 de diciembre de 1988. Archivo personal BIMBI Linda.
- BIMBI, Linda, 1981. *I nuovi soggetti storici*. Intervención de Roma, 11 de diciembre de 1981. Archivo personal BIMBI Linda.
- BIMBI, Linda, 1986. *Introduzione*. En BETTO Frei & Paulo FREIRE, *Una scuola chiamata vita*. Bologna, EMI.
- BIMBI, Linda, 1986. *Ma dove abita la speranza?* Intervención de Assisi, Italia, 29 de diciembre de 1986. Archivo personal BIMBI Linda.
- FREIRE, Paulo, 1979. *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau*. BIMBI, Linda (a cargo de). Milano, Arnoldo Mondadori Editore, p. 42.
- FREIRE, Paulo, 1975. *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires, Tierra Nueva, pp. 36-39.
- BIMBI, Linda, 1972. "Idoc internazionale". Roma, nn. 5-6, año III, marzo 1972, pp. 22-25.
- MANZI, Alberto, 1989. *El loco*. Firenze, Le Monnier, p. 138.
- MANZI, Alberto, 2014. *E venne il sabato*. Milano, Baldini&Castoldi, p. 21.
- MULAS, Andrea, 2018. *Linda Bimbi. Tanti piccoli fuochi inestinguibili. Scritti sull'America latina e i diritti dei popoli*. Roma, Nova Delphi, p. 225.
- FREIRE, Paulo, 1979. *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau*. BIMBI, Linda (a cargo de). Milano, Arnoldo Mondadori Editore, p. 30.
- BIMBI, Linda, 1979. *Presentazione al lettore italiano*. En FREIRE, Paulo, *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau*. Milano, Arnoldo Mondadori editore, p. 8.
- ROMÃO J. Estaquio, GADOTTI, Moacir, 2012. *Paulo Freire e Amílcar Cabral. A descolonização das mentes*. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

CABRAL, Amílcar, 2019. *Per una rivoluzione africana. Il ruolo della cultura nella lotta per l'indipendenza africana*. Verona, Ombre corte, pp. 86-88.

DE ANDRARE, Mario, 1984. "Cultura e emancipazione nazionale". En ALEGRE, Manuel, DE ANDRADE, Mario, BENOT, Yves y otros, *Amílcar Cabral e l'indipendenza africana*. Milano, Franco Angeli, pp. 162-167.

MULAS, Andrea, 2018. *Linda Bimbi. Tanti piccoli fuochi inestinguibili. Scritti sull'America latina e i diritti dei popoli*. Roma, Nova Delphi, p. 33.

SARTRE, Jean-Paul, 1970. *Prefazione*. En FANON, Frantz, *I dannati della terra*. Torino, Einaudi, p. XII.

FONDAZIONE LELIO E LISLI BASSO. Archivo Tribunale Russell II, S. 1, f. 8, s. 4, doc. 7 y 9.

FREIRE, Paulo, 1973. *L'educazione come pratica della libertà*. BIMBI, Linda (a cargo de), WEFFORT, Francisco (introducción de). Milano, Arnaldo Mondadori Editore, p. 83.

BIMBI, Linda, 1996. *Introduzione*. En *Sono emigrante. Luiza Erundina si racconta a Linda Bimbi*. Torino, Edizioni Gruppo Abele, p. 1.

BIMBI, Linda, 1984. *Introduzione al corso sull'America centrale e Palestina*. Intervención de San Marino, noviembre de 1984. Archivo personal BIMBI Linda.

MANZI, Alberto, 2014. *E venne il sabato*. Milano, Baldini&Castoldi, pp. 30-31.

BIMBI, Linda 1990. *Lettere a un amico. Cronache di liberazione al femminile plurale*. Genova, Marietti, p. 9.

TRIBUNALE RUSSELL II, 1975. *Cile Bolivia Uruguay: violazione dei diritti dell'uomo. Atti della prima sessione del Tribunale Russell*. Venezia-Padova, Marsilio, p. 135.

Andrea Mulas é pesquisador na Fundação Lelio e Lisli Basso. É autor de *Allende e Berlinguer. Il Cile dell'Unidad Popular e il compromesso storico italiano* (Manni, 2005) e organizador do volume *Lelio Basso: la ricerca dell'utopia concreta* (Edup, 2006 e Il Sole 24Ore 2013). Os seus estudos sobre Basso foram publicados também no Chile e na Espanha. Contato: a.mulas00@gmail.com

EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRÁXIS POLÍTICO EDUCATIVA: UM PROJETO EM DISPUTA

KOSOKAWA, Wagner
PINI, Francisca Rodrigues
LOUREIRO, Geovana
SANTOS, Eloisa Gabriel dos
ABREU, Janaina M.

RESUMO

O presente artigo problematiza a educação popular que parte das condições concretas e históricas da classe trabalhadora, a fim de promover em conjunto com esta um processo de desvelamento de sua própria realidade e que foi concebida por Paulo Freire como uma educação da práxis, em que os sujeitos partem e se voltam a realidade para incidir sua reflexão e ação, assim, descobrindo neste movimento dialético não só o mundo, mas a si, o outro. A politicidade e a atualidade da educação popular tem sido sistematizada por diversos(as) pesquisadores(as) que demonstram a relevância como projeto em disputa no campo da educação emancipadora do século XXI.

Palavras-chave: Educação Popular. Lutas. Movimentos sociais. Políticas sociais. Politicidade. Resistências.

ABSTRACT

This article discusses popular education that starts from the concrete and historical conditions of the working class, in order to promote together with it a process of unveiling its own reality and which was conceived by Paulo Freire as an education of praxis, in which subjects leave and turn to reality to focus their reflection and action, thus discovering in this dialectical movement not only the world, but themselves, the other. The politicity and timeliness of popular education has been systematized by several researchers who demonstrate its relevance as a disputed project in the field of emancipatory education in the 21st century.

Keywords: Popular Education. Fights. Social movements. Social politics. Politicity. Resistances.

INTRODUÇÃO

Este artigo é concebido em um contexto nacional e internacional da pandemia do Coronavírus (Covid-19), decretado em março de 2020, pela Organização Mundial de Saúde. E é nesse cenário, que o campo da educação emancipadora do Brasil e do mundo vem organizando o Centenário de Paulo Freire.

Para nós, refletirmos sobre os escritos de Paulo Freire, tendo como eixo orientador, a educação popular, por meio de sua práxis, significa a adoção desse referencial para os processos de socialização da política e indagarmos como a educação popular se inseriu nos processos reflexivos e tem contribuído com a luta para forjar resistências nos diferentes espaços da vida social.

Para Gadotti (1983), o saber desenvolvido na reciprocidade entre sujeitos tem na educação popular um locus transformador.

(...) a Educação só pode ser transformadora nessa luta no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia, na guerrilha ideológica (...). Por que ela pode ser transformadora? Porque o trabalho educativo é essencialmente político e é o político que é transformador (GADOTTI, 1983, pp.162-163).

A perspectiva da educação popular como processo teórico-metodológico, pressupõe apreensão dos princípios formulados por Paulo Freire (2008), e como estes se traduzem na práxis educativa. Diria o autor, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” coerentemente com sua teoria, esse ponto de partida define as relações entre pensamento/teórico e o ato educativo, para que, efetivamente, possa ser assegurado as vozes dos sujeitos no processo. Ter a realidade social como ponto de partida é compreender a problemática concreta de determinado grupo e suas necessidades, do conhecimento que já possui sobre determinado tema e do nível de consciência do grupo, para coletivamente aprofundarmos o conhecimento (FREIRE, 2008).

Tais elementos teóricos são problematizados no círculo de cultura, de modo que cada sujeito desse processo possa se ver representado nessas leituras, em busca de uma visão mais ampliada acerca da realidade. Desse processo, os temas geradores emergem e a teorização sobre o trabalho profissional permite descobrir as contradições internas desse trabalho, ir além da aparência dos fatos até alcançar seus aspectos essenciais, passando do conhecimento empírico ao conhecimento teórico.

Assim, o cotidiano vai sendo lido dentro de um conjunto da totalidade social, fazendo um movimento complementar à ação-reflexão-ação, que sai da particularidade para a generalidade; do específico para o global; do micro para o macro. Esse processo de confrontar nossos conhecimentos com outros conhecimentos contribui para a reflexão e reinterpretações da teoria, possibilitando-nos ampliar nossa visão de mundo e nosso trabalho profissional.

Nesse movimento dialético, a educação popular promove o reconhecimento de cada sujeito como um sujeito coletivo, os quais, mediados pela realidade,

constroem um conhecimento coletivo crítico, permitindo uma tomada consciente e, conseqüentemente, incidência coletiva na realidade.

Assim, educação popular como práxis político-pedagógica é uma concepção em disputa e possibilidade de resistência, tanto na atuação direta dos movimentos sociais, quanto no trabalho profissional com a população nas diversas políticas sociais. Intervenção cotidiana exigente, mas quando mobilizada com os sujeitos políticos aponta para um processo de construção democrática e reconhecimento das diferentes culturas como constructo humano.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRÁXIS POLÍTICO-EDUCATIVA

Paulo Freire dedicou sua vida à elaboração e realização de uma práxis educativa crítica e uma autêntica filosofia da práxis, corajosa, amorosa e transformadora da realidade, por meio de um ato educativo, que pressupõe princípios e valores que asseguram uma construção humana permeada de dialogicidade, rigorosidade metódica, ética e criticidade.

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E portanto, antes de tudo como crítica do “senso comum” e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de induzir ex novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar crítica uma atividade já existente) [...] (GRAMSCI, 1978, p. 18).

Essa forma de estar no mundo parte do reconhecimento de si e do outro, para juntos transformarem relações sociais opressoras. Essa radicalidade de estar com o outro se inscreve no devenir histórico da realidade, e submetido a reflexão e ação da transformação pelos próprios sujeitos políticos.

Uma educação que parte das condições concretas e históricas da classe trabalhadora, a fim de promover em conjunto com esta um processo de desvelamento de sua própria realidade foi concebida como educação popular em que educadores(as) e educandos(as) se relacionam de forma horizontal. Mediatizados pelo mundo, estes sujeitos partem e se voltam a esta realidade, assim, descobrindo neste movimento dialético não só o mundo, mas a si, o outro; quais as relações estabelecidas entre o mundo e a si próprio e os outros, para forjar lutas e resistências contra qualquer forma de exploração e opressão.

Neste processo, os sujeitos de forma conjunta e com todos os participantes ativos do processo desnudam os véus tenebrosos e manipulados que lhes sempre foram mostrados no mundo. “É neste momento que se reconhecem na situação de “oprimido” descobre-se em uma realidade que o esmaga e o desumaniza, que impede a sua vocação histórica e ontológica de “ser mais” “. (FREIRE, 2019).

A sua realidade, que antes era vista como algo natural, estática, agora é vista como social e histórica. O obra de Paulo Freire (1921-1997) se soma como parte fundamental da contribuição política e intelectual, preocupada com a transformação do mundo, em especial, no século XX, período que o historiador Eric Hobsbawm (1995) denominou de a “Era dos Extremos”, situando desde o avanço do desenvolvimento capitalista, passando pelas revoluções socialistas e as lutas anticoloniais da metade do século XX, bem como o fortalecimento do sistema de defesa e soberania dos povos após a promulgação da Declaração de Direitos Humanos de 1948, e o reconhecimento da autonomia dos povos, suas origens culturais, políticas, econômicas, entre outras.

No mesmo sentido, Antonio Gramsci (1891-1937), intelectual italiano, entre os anos de 1913 e 1934, buscou compreender as mudanças contemporâneas que ocorriam na base da sociedade capitalista, a centralidade do Estado, a constituição de sociedades políticas e a função social da sociedade civil na questão da hegemonia, em sociedades capitalistas desenvolvidas, como o caso da Itália.

Em seu trabalho sobre a “concepção dialética da história”, sua abordagem sobre a filosofia da práxis, afirma que

filosofia, política e economia, se estas três atividades são os elementos constitutivos de uma mesma concepção de mundo, deve existir necessariamente em seus princípios teóricos, convertibilidade de uma para outra, tradução recíproca na linguagem específica própria de qualquer elemento constitutivo: um está implícito no outro e todos, em conjunto, foram um círculo homogêneo. (GRAMSCI, 1978, p. 113).

Seu foco é no método, pois considera que toda concepção de mundo tem origem naqueles que a fundaram e, portanto, o trabalho filosófico compreende mergulhar, garimpar e analisar seus fundamentos sem preconceitos ou visões preestabelecidas de mundo, afim de permitir uma análise da constância, que permanece na narrativa histórica como um fato real ou universal no imaginário societário, assim como são as narrativas das classes dominantes sobre seus feitos heroicos ou a ausência da massa popular na construção da riqueza das nações. Para Gramsci, estabelecido o método, tanto análise quanto a ação poderiam ser orientadas por premissas libertadoras.

Desta forma, descobre-se que a situação de opressão, de “ser menos” é uma viabilidade histórica. E por mais desumanizante e sofrida que seja estar nela – e ainda mais se reconhecer nela – é necessário para descobrir uma possibilidade construída na história da sociedade: não é destino natural e fadado à eternidade.

Se a desumanização é viabilidade, o seu contrário: a humanização – a libertação e superação da condição oprimidos-opressores também se faz possibilidade.

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado”

(em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora. (FREIRE, 2019, p. 48)

É neste processo de tomada e desenvolvimento de consciência, de desvelamento das situações concretas de opressão e dominação, mas também da sua possibilidade de superação que a educação popular se apresenta como práxis para as lutas dos movimentos sociais e da educação pública democrático-popular.

Ao propor como desafio a ser superado a desumanização dos condenados da terra (FANON, 1979) também se põe como desafio: “como fazer essa luta pela libertação humana?” Resposta a quem cada um - respeitando sempre a autonomia de cada ser, tão importante e implicado como parte fundamental no processo - ou coletivamente atribui e constrói de sua maneira.

Pode ocorrer que após o descobrimento da situação de opressão a pessoa escolha ausentar-se da inserção nas lutas sociais, por uma série de motivos: desde a introjeção e a sombra da ideologia do opressor que ainda hospeda em si, como por condições concretas que obstaculizam a sua participação. Entretanto, obrigar a sua participação seria ferir o princípio de autonomia primordial na práxis educativa. A sua decisão, de forma consciente e crítica, sempre deve ser respeitada (FREIRE, 2019, p. 59)

A essência do seu pensamento está na formulação de que outra educação e mundo são possíveis, mas exigem tomada de consciência das relações de opressões presentes nas várias dimensões da vida. Os processos de participação políticos são coletivos, mas a tomada de consciência é do sujeito e pressupõe tempo para o seu amadurecimento.

Aqui, cabe registrar que a educação popular concebida no Brasil, por Paulo Freire, atravessou fronteiras. Primeiramente, nos demais países da América Latina e, posteriormente, nos países do continente africano, de língua portuguesa, os quais Paulo Freire estreitou laços e construiu fecundos trabalhos emancipatórios, conforme sistematizado na obra *Cartas à Guiné-Bissau* (FREIRE, 2011).

A educação popular nasce historicamente vinculada e quase como resposta às demandas dos movimentos sociais populares, em um momento de ascensão popular política. As contribuições teóricas de Paulo Freire são, sobretudo, acúmulos de suas experiências concretas no desenvolvimento da práxis educativa com os movimentos populares e seu engajamento e militância política.

A práxis educativa não se faz potência só na formação e organização das lutas sociais, ao instigar que mais pessoas se comprometam com ela como parte do processo de luta pela emancipação humana, mas também se faz potência dentro das lutas e movimentos já estabelecidos. A práxis na constituição dos grupos pode gerar relações mais horizontais dentro dos movimentos; a partir de um diálogo horizontal e de luta vai tecendo relações éticas e impulsionadora de outras sociabilidades.

Nesse contexto, cada sujeito vai tomando parte do processo e exigindo que suas vozes componham o coro da construção coletiva, sendo que suas demandas, anseios,

medos, vivências e necessidades sejam postas no debate como desafios a serem superados coletivamente. E cada vez mais estabelecendo um vínculo de confiança, o qual engaja cada dia mais cada sujeito na luta por direitos, potencializando o trabalho coletivo como um todo.

O processo da práxis da educação popular tem tanto a contribuir no sentido de potencializar as lutas sociais em prol do desvelamento da realidade, como também é elemento fundamental para as lutas sociais pela emancipação política e humana. Ao contrário, teríamos uma falsa humanização “dada”, de forma mecânica, e que muito se assemelha às práticas de dominação e alienação realizadas hoje (FREIRE, 2019).

Mais do que isso, a práxis educativa crítica proporciona uma autêntica experiência democrática, a qual fomenta cada vez mais o movimento popular para que seus representantes ocupem e constituam os espaços democráticos de gestão pública disponíveis com a sua práxis verdadeiramente democrática, rompendo com os históricos traços que estes espaços têm de hierarquização e paternalismo. Seja por meio dos conselhos deliberativos de políticas sociais ou até mesmo lançando candidaturas nas eleições para representantes das diversas esferas de governo.

As políticas públicas – sua gestão e formulação – se fazem importante lugar de disputa e correlação de forças, já que são instrumentos essenciais que devem atender às demandas concretas da classe trabalhadora, de forma a fornecer importantes elementos – materiais ou não – para cada vez mais a sua emancipação ou o contrário, reforçar relações paternalistas e assistencialistas que contribuem para a situação de dominação e opressão.

ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO POPULAR: LUTAS E RESISTÊNCIAS

Assim, como parte constitutiva das elaborações centrais de Paulo Freire, a educação integra a correlação entre a estrutura e a superestrutura das sociedades modernas no capitalismo, sendo composta de formas de dominação que recorrem mais ao consenso e menos a coerção, em que os modelos educacionais formais estão sujeitos a políticas de estado guiadas por projetos e programas do bloco histórico dominante. Por isso, disputar a concepção de educação é central para a direção do país.

É ingenuidade imaginar qualquer organização política gerindo o Estado com “neutralidade” da política e do processo educacional. Percebemos essas influências na contemporaneidade da sociedade brasileira, em particular, no período marcado pelo golpe de 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, quando o movimento denominado “Escola sem partido” reivindicava a “despartidarização” e o que consideram influência “marxista” na escola pública. Isso vem no esteio das “fake news” e do negacionismo científico, que move e promove movimentos fascistas atuais e expressam a visão teórica e de ação eclética, pela qual a classe dominante buscou reestabelecer o controle do Poder Executivo Federal nesse período da nossa história.

Esse retorno na conjuntura atual serve para situar que a disputa de narrativas e

de projetos societários, no seio da sociedade civil, está presente e em movimento – mesmo que em grau e tempo diferenciados, e que reafirmou certos valores burgueses, agora com mecanismos comunicativos permeados pelo individualismo das redes sociais na internet, utilitário para os interesses da classe dominante vigente, nesse caso, para derrotar um inimigo que seria representado pelos partidos de esquerda, em especial, os governos do PT (Partido dos Trabalhadores) – e busca avançar seu projeto, reorganizando uma massa que tem identidade programática, apesar de estar passiva, mas que reestabelece sua “consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática se unificam” (GRAMSCI, 1978, p. 71). Isso tem sido a máxima nas várias expressões das organizações que se autodefinem de direita.

Analisando o tempo presente, há necessidade das forças progressistas, que almejam denunciar a exploração e todo arcabouço de opressões desta sociedade, transformar, de modo de modo a a construir contra hegemonia, sem confundir os recursos e instrumentos necessários para o diálogo coletivo e ressignificando o conhecimento, sua socialização e seu caráter libertador.

A atualidade nas contribuições de Gramsci e sua correlação com o pensamento freiriano podem ser vistos quando analisamos os elementos teóricos com os quais ambos trabalharam em tempos e momentos históricos diferentes. Desde a dialética crítica, o assentamento do presente no estudo do passado (materialismo histórico), a reflexão necessária da incorporação da massa ao processo e ao projeto societário de sua emancipação, em que ambos tem na educação não um fim em si, mas nas palavras do próprio Gramsci, em que “toda relação de hegemonia é necessariamente pedagógica” (1978, p.37) e no referencial de Freire (2008) “a educação sozinha não transforma o mundo, mas transforma as pessoas e pessoas podem coletivamente transformar o mundo”. Assim, podemos ampliar o horizonte destes pensadores que se entrecruzam nos caminhos da história e produzem sementes de consciência sócio-histórica e de continuidade desse movimento por uma sociedade sem opressão e exploração, por meio da educação popular.

Estamos convencidos de que qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter [...] um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade da qual e com a qual estão. (FREIRE, 1983, p. 65).

Nessa perspectiva, a concepção de educação aparece para problematizar a relação contraditória na sociedade de classes, em que há apropriação do trabalho de uma classe para acúmulo de riqueza, geração, assim, exploração.

Neste contexto, a Educação Popular se coloca na contramão da concepção de educação dominante, que é forjada pelos(as) trabalhadores(as) explorados. Daí reside o pavor das classes dominantes de verem as classes populares acessarem

a riqueza cultural e científica construídas pela humanidade, pois é uma forma de quebrar as correntes da exploração e opressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Popular é comprometida com a construção de uma sociedade justa, democrática, socialmente referenciada em uma teoria crítico-emancipatória e possui um compromisso consciente com as classes populares. O seu campo de disputa é o currículo e a gestão democrática, uma vez que reconhece que na construção do conhecimento há uma relação de alteridade e que a participação dos sujeitos que compõem o processo educativo é horizontal, crítico e participativo.

As culturas estão presentes de diferentes modos e são reconhecidas como integrantes do gênero humano. Podemos dizer que a Educação Popular é uma concepção de educação libertadora, que emergiu dos movimentos e das lutas populares do Brasil e dos demais países da América Latina e conquistou outros continentes pela radicalidade de romper com as formas de dominação da cultura.

Esta concepção de educação, em tempos de barbárie, fortalece o projeto de educação emancipador articulado com os projetos dos movimentos sociais e populares que estão na trincheira de luta e resistência, pela igualdade, liberdade, democracia e justiça.

Comemorarmos o centenário de Paulo Freire nos possibilita releituras de clássicos que influenciaram sua obra, como o intelectual italiano Antonio Gramsci, e aprofundarmos as análises dos elementos teóricos formulados por ambos, em cada tempo histórico para extrairmos de cada um o que é essencial e prosseguirmos na disputa pela concepção de uma educação popular crítica em todas as políticas e movimentos sociais.

REFERÊNCIAS

- FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 8 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. Um estudo introdutório. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, vol. 3**. trad.: Carlos Nelson Coutinho. 7 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. trad.: Carlos Nelson Coutinho. 4 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HOBBSAWM. Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991**. Trad. Marcos Santarrita. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

Wagner Kosokawa é assistente social da Prefeitura de Guarulhos (SP) e professor do Curso de Serviço Social da UNG. Mestre em Serviço Social pela PUC/SP. Doutor em Ciências Humanas e Sociais pela UFABC (Universidade Federal do ABC - SP). Pesquisa de Doutorado sobre a Rede Brasileira do OP e as experiências de participação social. Pesquisador nas áreas de concentração: Democracia participativa, movimentos sociais e populares e políticas públicas e cidadania. Contato: wagnerhosokawa@gmail.com

Francisca Rodrigues Pini é assistente social, professora da Unifesp. Integrante da Comissão da educação em Direitos Humanos de São Paulo. Condepe. Integrante do Grupo Estudo, Pesquisa e Extensão sobre crianças, adolescentes e famílias (GCAF/Unifesp). Contato: pinifrancisca@gmail.com

Geovana Lúcia Batista Loureiro é estudante de Serviço Social da UNIFESP; trabalha com educação em saúde na Secretaria de Saúde de Santos; desenvolve atualmente trabalho de conclusão de curso na área de Educação Popular e Serviço Social sob orientação da Profª. Drª. Francisca Pini. Contato: glb.loureiro@unifesp.br

Eloisa Gabriel dos Santos é assistente Social da Prefeitura de Diadema. Professora da FMU. Integrante do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros da Universidade Federal do ABC NEAB/UFABC. Pesquisadora de Gênero e Política de Assistência Social. Contato: eloisagabriel30@gmail.com

Janaina M. Abreu é comunicadora social e especialista em Marketing (Universidade Metodista de São Paulo). Diretora de Comunicação do Instituto de Educação, é integrante da Comissão Estadual e da Comissão Municipal de Educação em Direitos Humanos de São Paulo. Condepe. Contato: janaina.abreu@paulofreire.org

PAULO FREIRE AU TEMPS DE LA PEDAGOGIE CRITIQUE NUMERIQUE

PEREIRA, Irène

RÉSUMÉ

L'article présente la manière dont s'est développé en France depuis 2016 une pédagogie critique issue de l'oeuvre de Paulo Freire. Il s'agit en particulier de mettre en valeur la manière dont cette diffusion s'est appuyée sur une pédagogie numérique. L'objectif est plus largement de contribuer à une réflexion sur la pédagogie critique numérique. Il s'agit en particulier de combattre les tendances bancaires à l'oeuvre dans la pédagogie numérique et d'expérimenter en quoi peut consister une pédagogie dialogique critique numérique.

Mots clefs: Pédagogie. Numérique. France. Paulo Freire.

ABSTRACT

The article presents how a critical pedagogy based on the work of Paulo Freire has developed in France since 2016. In particular, this involves highlighting the way in which this dissemination has been based on digital pedagogy. The objective is more broadly to contribute to a reflection on digital critical pedagogy. The aim is in particular to combat the banking trends at work in digital pedagogy and to experiment with what a digital critical dialogic pedagogy can consist of.

Keywords: Pedagogy. Digital. France. Paulo Freire.

INTRODUCTION

Depuis 2016, nous avons entrepris de faire redécouvrir et mieux connaître la pédagogie de Paulo Freire en France. Cela s'est traduit en particulier par la diffusion de son oeuvre et de sa réception à travers des présentations en ligne.

Dans cet article, nous souhaitons faire connaître le travail réalisé en France pour diffuser l'oeuvre de Paulo Freire depuis ces dernières années, mais surtout également initier une réflexion qui nous semble nécessaire dans le cadre d'une expansion de la pédagogie numérique sous l'effet de la pandémie COVID-19.

La thèse que nous défendrons dans cet article, c'est que plus encore que n'importe quelle autre forme d'approche, la pédagogie numérique est menacée par des tendances bancaires. Celles-ci tiennent à la domination de la rationalité instrumentale tant sous l'effet de la techno-science que sous l'effet du néolibéralisme, au point que l'on peut parler comme certains auteurs de technolibéralisme (SADIN, 2018).

La question est alors de savoir si l'éducation peut résister à cette tendance à la domination du technolibéralisme, qui semble profiter de la pandémie pour obtenir un accroissement inédit, mais également s'il est possible de développer une pédagogie critique numérique et en quoi peut-elle consister ?

Pour ce faire, nous commencerons dans une première partie de cet article par présenter nos premières expérimentations numériques pour faire mieux connaître l'œuvre de Paulo dans l'espace francophone, puis dans une deuxième partie la manière dont ce travail se poursuit dans le contexte de la pandémie.

I- FAIRE REDÉCOUVRIR PAULO FREIRE EN LIGNE

1. DIFFUSER LA CONNAISSANCE EN LIGNE

Lorsque nous avons commencé à travailler sur l'œuvre de Paulo Freire en 2016, il n'y avait plus de spécialistes en langue française de cet auteur. Nous nous sommes d'abord intéressés à la réception de Paulo Freire dans le monde à partir des années 1980. En effet, cela correspond à la période où il a quitté l'Europe pour retourner au Brésil et où son œuvre perd de son influence dans l'aire francophone. Or par ailleurs, cette perte d'influence n'était pas le cas dans l'aire hispanophone et lusophone, mais surtout dans l'aire anglophone. Nous nous sommes donc attachés à faire connaître cette réception internationale en particulier à partir de multiples publications en ligne sur plusieurs sites Internet : l'IRESMO¹ (un site de recherche, d'éducation et de formation sur les mouvements sociaux, Questions de classe² (un site d'information sur l'éducation), Nonfiction.fr³ (un site internet consacré à l'actualité des livres en sciences sociales) et Le Courrier⁴ (un quotidien suisse).

Cette première phase de diffusion numérique a été suivie en 2018 de l'organisation d'un colloque scientifique international à Paris qui a abouti à la création de l'Institut bell hooks/Paulo Freire⁵. C'est aussi à cette époque que nous avons publié plusieurs ouvrages sous format papier autour de l'œuvre de Paulo Freire et des pédagogies critiques.

Après la constitution de l'institut bell hooks/Paulo Freire nous avons décidé de

1 IRESMO - <https://iresmo.jimdofree.com/>

2 Questions de classe(s) - https://www.questionsdeclasses.org/?_Irene-Pereira_&var_mode=calcul

3 Nonfiction.fr - <https://www.nonfiction.fr/article-8309-chroniques-scolaires-tous-les-articles.htm>

4 Le Courrier - <https://lecourrier.ch/auteur/irene-pereira/>

5 Institut bell hooks/Paulo Freire - <https://emancipaeda.hypotheses.org/>

constituer un réseau en ligne autour de la diffusion de l'œuvre de Paulo Freire et des pédagogies critiques dont il est l'inspirateur. Le premier noyau de ce réseau a été l'Institut bell hooks/Paulo Freire, l'IRESMO, bibliofreire⁶ (site regroupant des textes de Paulo Freire parus en français dans des revues dans les années 1970) et Les cahiers de pédagogies radicales⁷ (revue en ligne autour de Paulo Freire et les pédagogies critiques).

Assez rapidement, ces premiers organismes sont rejoints au sein du réseau de pédagogies radicales par d'autres structures qui marquent un intérêt pour le renouveau autour de l'œuvre de Paulo Freire : Questions de Classe(s), Aggiornamento histoire-géo (collectif de professeurs d'histoire géographie)⁸, SVT égalité⁹ (site internet de professeurs de biologie), mais aussi des structures d'éducation populaire comme la Scop l'engrenage¹⁰ et le site Internet Pour une éducation populaire de transformation sociale¹¹, et le syndicat Sud éducation 93¹². Plus récemment, c'est le groupe Queer éducation¹³ qui a rejoint le réseau de pédagogies radicales.

Pourquoi avoir choisi une structuration en réseaux ? La structuration en réseaux permet à chaque structure participante de garder sa pleine et entière autonomie de décisions (Pereira, 2013). Pour être membre du réseau de pédagogies radicales, il s'agit seulement d'adhérer aux valeurs de la charte du réseau¹⁴. Les partenaires du réseau entretiennent des liens en participant aux événements des uns et des autres, en écrivant avec les uns et les autres dans les publications en ligne des divers membres du réseau.

Par la suite, nous avons également créé un groupe de discussion en ligne sur le logiciel libre, Agora kit, des sympathisants des pédagogies radicales, à cela s'ajoute deux lettres de diffusion : la lettre de l'IRESMO (mensuelle) et la lettre des Cahiers de pédagogies radicales (plus irrégulière).

6 Bibliofreire - <https://www.bibliofreire.org/>

7 Les cahiers de pédagogies radicales - <https://pedaradicale.hypotheses.org/>

8 Aggiornamento hist-géo - <https://aggiornamento.hypotheses.org/3182>

9 SVT égalité - <http://svt-egalite.fr/>

10 Scop L'engrenage : <http://lengrenage.blogspot.com/>

11 Pour une éducation populaire de transformation sociale - <http://www.education-populaire.fr/>

12 Sud Education 93 - <https://www.sudeducation93.org/>

13 Queer Education - <https://www.facebook.com/groups/2360108157584896>

14 Charte du réseau de pédagogies radicales - <https://pedaradicale.hypotheses.org/170>

2. FORMER EN LIGNE AUX PÉDAGOGIES CRITIQUES ET RADICALES DANS LA CONTINUITÉ DE PAULO FREIRE

Dès cette époque, nous n'avons pas seulement voulu diffuser l'information sur les pédagogies critiques sous formes d'articles, mais également trouver de nouvelles manières de former en ligne. Nous allons donc présenter quelques unes des expériences que nous avons menées avant la pandémie COVID-19 sur la formation en ligne. Le principe de toutes ces formations sont d'être gratuitement accessibles en ligne.

La première formation en ligne¹⁵ que nous avons créée visait à mieux faire comprendre et connaître les concepts utilisés dans la pédagogie critique et qui font l'objet d'attaque négative de la part de structures politiques : genre, racisme systémique, intersectionnalité... Cette première formation en ligne compile plusieurs activités et ressources autour de notions telles que le genre ou l'intersectionnalité.

La deuxième formation en ligne que nous avons créée est un site Internet d'auto-formation en ligne appelé Pédagogie anti-discrimination¹⁶ (PEREIRA, 2019). Ce site vise à développer une conscientisation et une action-réflexion de la part des enseignants et des enseignantes sur les micro-discriminations à l'école.

La troisième formation que nous avons créée était un MOOC¹⁷ utilisant entre autres twitter s'inspirant d'une expérience de formation menée par Hybrid Pedagogy¹⁸. Dans le cadre de cette formation, il y avait des documents et des activités qui étaient proposées sur un site Internet. Puis, une fois par semaine, il y avait un tchat en ligne avec un membre du réseau des pédagogies radicales ou proche du réseau des pédagogies radicales.

II- LA PÉDAGOGIE CRITIQUE NUMÉRIQUE AU TEMPS DU COVID-19

1. CONTRE LA PÉDAGOGIE BANCAIRE, LA PÉDAGOGIE CRITIQUE DIALOGIQUE

Avec la pandémie du COVID-19, notre réflexion sur la mise en œuvre d'une pédagogie critique numérique s'est accentuée. Nous voulons pour commencer présenter les réflexions plus générales qui orientent notre pratique concernant la pédagogie numérique critique. En ce qui nous concerne nous pensons que la pédagogie critique numérique doit être autant que possible une pédagogie critique dialogique sous peine de réduire l'éducation à une pédagogie bancaire.

Certes cela ne nous empêche pas de produire également des dispositifs de

15 Module de formation aux privilèges et aux oppressions : <https://iresmo.jimdofree.com/2017/04/18/activit%C3%A9s-de-conscientisation-des-oppressions/>

16 Site Internet Pédagogie anti-discrimination - <http://pedagogie-antidiscrimination.fr/>

17 MOOC de Pédagogie critique : <https://iresmo.jimdofree.com/2019/04/25/formation-digitale-interactive-p%C3%A9dagogies-critiques-radicales/>

18 Hybrid Pedagogy - <https://hybridpedagogy.org/>

formation en ligne qui n'intègrent pas véritablement de principes dialogiques comme c'est le cas dans le site Internet Pédagogie anti-discrimination. Mais nous estimons autant que possible que la pédagogie critique numérique doit viser à développer une pédagogie dialogique pour les raisons suivantes :

- La pédagogie bancaire technolibérale tend à transformer l'éducation en marchandise et à diminuer le coût de l'enseignement en réduisant la main d'œuvre. Cela signifie utiliser des techniques numériques pour ce substituer autant que possible à l'enseignant comme dans les MOOC: vidéo pré-enregistrée, évaluations par quizz automatiques....

- La pédagogie bancaire technolibérale tend à confondre l'éducation d'une personne avec la programmation d'un ordinateur. C'est le paradigme fonctionnaliste en sciences cognitives. Cependant, il faut comprendre qu'une telle réduction de l'enseignement à la programmation ne pose pas seulement des questions relativement à la théorie de l'esprit, mais également à l'éthique. Car c'est considérer que l'enseignement peut se passer totalement d'une dimension éthique. C'est ce que récusait totalement Paulo Freire (Freire, 2013).

- Pour que la pédagogie reste basée sur une relation humaine et ne devienne pas uniquement une relation automatisable et standardisable, elle doit être dialogique. En effet, la relation dialogique est la seule qui ne peut pas être automatisée comme le montre le test de Turing. Ce test imaginé par le mathématicien Alan Turing affirme qu'une machine sera considérée comme une personne consciente lorsqu'elle sera capable de tenir une conversation avec un être humain sans que celui-ci s'aperçoive qu'il s'entretient avec une machine.

De fait, il nous semble indispensable que la pédagogie critique numérique maintienne autant que faire ce peu un principe dialogique même si comme on le verra toutes les expérimentations que nous avons menées depuis le début de la pandémie ne maintiennent pas toujours un tel principe.

2. FORMER À PARTIR DE LA VIDÉO EN LIGNE

La première nouvelle expérience de pédagogie dialogique que nous avons menées depuis le confinement était la publication d'une série de dialogues sous format numérique¹⁹. Ces dialogues s'appuient sur l'affirmation de Socrate dans le Théétète : « un discours que l'âme se tient tout au long à elle-même sur les objets qu'elle examine ». Ces dialogues sont donc basés sur l'idée que la pensée, même lorsqu'on est seul, progresse sous une forme dialogique.

Néanmoins, les expériences que nous allons développer ci-dessous s'appuient sur la création d'un corpus de vidéos en ligne²⁰ portant sur Paulo Freire et les pédagogies critiques. Il s'agit de présenter la manière dont elles ont été utilisées comme base pour des formations dialogiques.

Cependant, toutes les formations que nous avons conçues à partir de ce corpus de vidéos n'ont pas été toujours basées sur un principe dialogique. C'est le cas par exemple d'une formation qui vise à présenter les pédagogies critiques sur la

19 Les dialogues de pédagogies radicales (5 volumes) - <https://pedaradicale.hypotheses.org/category/livres>

20 Chaîne video de l'Institut bell hooks/Paulo Freire : <https://www.youtube.com/channel/UCQy-2dRUUj8HOChEsKGrSJIA>

base d'une pédagogie de la question en alternant des questions et des vidéos²¹.

En ce qui concerne l'utilisation de manière dialogique du corpus de vidéos, nous avons fait une première expérimentation à partir de la page facebook de l'IRESMO. Nous avons programmé une série de formations en ligne composées de l'organisation de séances de vidéos accompagnées d'un tchat²². Les personnes qui le voulaient assistaient chaque semaine à une projection d'une série de vidéo autour d'une thématique en lien avec la pédagogie de Paulo Freire : éducation à la lutte contre les discriminations, éducation aux droits humains, éducation à la citoyenneté...

Une autre utilisation dialogique de ce corpus de vidéo a été pendant les webinaires organisés, sur un logiciel libre de visioconférence (Big Blue Button) par l'Institut bell hooks/Paulo Freire. Cela a permis d'alterner les moments de présentation sous la forme de courtes vidéos de 5 à 10 min avec des prises de parole avant et après la vidéo pour répondre à des questions ou poser des questions aux participantes. Pendant la présentation de la vidéo, il est possible d'ajouter en même temps que la vidéo des informations sur le tchat et de répondre à des demandes de précision des participants pour éviter une forme purement transmissive.

En dehors de la mise en œuvre de formations dialogiques avec des vidéos, nous envisageons l'organisation de « groupe de conscientisation » ou « cercles de culture » en ligne limité en nombre de participants et de participantes à 10 personnes pour pouvoir permettre de véritables échanges entre les personnes.

3. UTILISER UNIQUEMENT DES LOGICIELS LIBRES OU AVOIR RECOURS ÉGALEMENT À DES LOGICIELS COMMERCIAUX.

Une question qui s'est posée à nous est celle de savoir si nous ne devons utiliser pour la diffusion de nos informations, mais plus encore pour la réalisation de nos formations, que des logiciels libres ou si nous pouvions aussi recourir à des logiciels commerciaux comme par exemple Facebook. En effet, une des questions qui peut se poser lorsqu'on met en place une pédagogie critique numérique est de savoir si l'on va utiliser des produits provenant des GAFAM ou passer uniquement par les logiciels libres.

Il faut savoir que le fait d'avoir eu recours pour des formations proposées gratuitement sans limites de participantes à facebook nous a été reproché par certaines personnes. Nous citons certains messages reçus avec souvent une formulation ironique :

*« C'est ça, rendez-vous tous sur facebook dans un esprit critique et alternatif. »
(22 septembre 2020)*

21 Module d'auto-formation en ligne sur les pédagogies critiques (5 modules de formation) - <https://iresmo.jimdo.free.com/2020/10/30/auto-formation-p%C3%A9dagogique-critique-en-ligne/>

22 Le programme de la formation : <https://www.facebook.com/104990879560262/photos/a.104998126226204/3439341272791856/>

« J'aime beaucoup les pédagogies critiques. Je cherche le chapitre sur la critique de facebook, on en parle où ? » (13 octobre 2020).

Il serait possible *a priori* que nous ne nous soucions pas de ces remarques. Mais elles posent des problèmes de fond qui doivent être discutés.

Tout d'abord, en discutant avec certaines personnes qui critiquaient nos choix, nous nous sommes aperçues qu'elles n'avaient pas nécessairement conscience des contraintes techniques qui se posaient à nous : comment organiser une formation en ligne gratuitement sans limiter le nombre de personnes contrairement à ce qu'implique l'utilisation d'un système de visioconférence ? Plusieurs personnes semblaient par exemple ignorer que les systèmes de visioconférence ne peuvent pas accueillir un nombre illimité de personnes. Meet Jitsi, le logiciel libre de visioconférence le plus utilisé en France est limité à 50 usagers simultanément.

Par ailleurs, nous avons eu une expérience malheureuse avec les logiciels libres. En effet, pour éviter Facebook, nous avons créé un groupe en ligne sur le logiciel Agorakit. Néanmoins, la dynamique dialogique que nous espérions entre les inscrits et les inscrites ne s'est jamais vraiment produite. Notre usage d'Agorakit est devenu rapidement celui d'une simple liste d'envoi d'information et non pas un groupe de discussion. A l'inverse Queer Education a fondé un groupe Facebook et a pu créer rapidement une dynamique de discussion puisque en moins d'un an le groupe était actif et comprenait plus de 1000 membres échangeant quotidiennement.

Néanmoins, il nous semble qu'une réflexion inspirée de Paulo Freire ne peut se limiter à un constat en termes d'efficacité du résultat, mais doit prendre en compte la cohérence éthique des moyens et des fins sous peine de tomber dans des logiques de type anti-dialogique. De ce fait, la simple recherche d'efficacité ne saurait suffire à justifier un choix pédagogique dans le cadre d'une pédagogie critique inspirée de Paulo Freire, il est nécessaire de réfléchir plus profondément aux implications éthiques d'un choix technique.

Il est pour cela important de rappeler la relation que selon nous la pédagogie critique entretient avec les techniques, en particulier celles produites par le technolibéralisme. La pédagogie critique, à notre sens, ne considère pas que telle ou telle technique est bonne ou mauvaise en soi : le cours magistral c'est mal, au contraire les pédagogies coopératives c'est bien en soi. C'est d'ailleurs ce que rappelle Paulo Freire dans *Pédagogie de l'espoir* (Freire, 2014) au sujet de l'exposé de cours. Il ne nous semble pas que la position de Paulo Freire ait été de critiquer l'usage d'une technique en soi.

Cela ne veut pas dire que la pédagogie critique considère les techniques comme neutres, elles les considèrent à notre avis comme ambivalentes. C'est la thèse que soutient Jacques Ellul (Ellul, 1965). Il ne s'agit pas d'être pour ou contre la technique. La technique est un fait. Il ne s'agit pas non plus de considérer que la technique est bonne ou mauvaise. Une technique est toujours ambivalente : elle apporte des effets positifs comme négatifs.

Lorsqu'on regarde le cas de Facebook, cette ambivalence est nette concernant l'organisation des mouvements sociaux. C'est ce que souligne Nikos Smyrniaios

(2019) dans un article « Les réseaux sociaux, outils de révolte à double tranchant » ou encore Daniel Bonvoisin (2017) , « Facebook : ami ou ennemi des mobilisations sociales ? ».

En effet, les discours simplistes sur la technique la divinisant ou la diabolisant ne résiste pas à l'étude empirique. On le voit des mobilisations sociales ont pu naître sur les réseaux sociaux y compris sur des réseaux comme Facebook : mouvement des Gilets Jaunes, mouvement féministe « Balance ton Porc »...

C'est d'ailleurs ce que souligne Paulo Freire qui se méfie des discours univoques sur la technique :

«C'est pour cela que transformer l'expérience éducative en un simple entraînement technique revient à déprécier ce qu'il y a de fondamentalement humain dans l'exercice éducatif : son caractère formateur. Si on respecte la nature de l'être humain, l'enseignement des contenus ne peut se faire étranger à la formation morale de l'éduqué. Éduquer est substantivement former. Diviniser ou diaboliser la technologie ou la science est une forme hautement négative et dangereuse du penser faux » (Freire Pédagogie de l'autonomie, p.50).

Le problème n'est pas dans l'usage d'un moyen technique – qui de toutes façons comporte toujours des dimensions négatives plus ou moins marquées -, le vrai problème c'est celui de la domination de la rationalité technicienne. Cette domination est un usage de la technique ou des techniques qui conduit à réifier l'être humain. Ce qui veut dire un usage de la technique qui réduise l'éducation à un « simple entraînement technique ».

Ce qui nous semble important dans la pédagogie critique n'est pas de critiquer telle ou telle technique en soi, mais de critiquer la contrainte qu'exerce une technique à une relation uniquement instrumentale. Le problème, c'est avant l'usage uniquement technicien qui peut être fait d'une technique. On peut en effet avoir un usage technicien des pratiques pédagogique actives : il ne s'agit plus alors que de mettre en place des techniques. En soit, l'utilisation d'une technique ne garantie pas l'usage éthique de cette technique. Car dans ce cas, il faudrait admettre qu'une personne qui n'a aucune éthique, une personne avec des intentions malveillantes, pourrait être rendue bonne simplement parce qu'elle utilise un type particulier de techniques. Par exemple, le fait d'utiliser des logiciels libres feraient que l'on ne pourrait avoir qu'un usage éthique de ces outils. Ce qui est étonnant, à vrai dire, ce sont ceux qui placent leur éthique dans la relation aux objets et non pas avant tout dans leur relation aux êtres humains.

A l'inverse, l'utilisation d'outils qui ne sont pas éthiques posent effectivement des problèmes. Mais comme on l'a vu, les mouvements sociaux peuvent parvenir à subvertir l'usage d'une technique non-éthique pour l'utiliser à des fins qui sont éthiques. Et cela commence par Internet qui au début avait été développé entres autres par des financements de l'armée américaine (CERUZZI, 2012) et dont l'usage initial a été subverti.

La question qui se pose est plutôt de savoir dans quelle mesure il est possible ou non de développer une pédagogie dialogique critique sur les réseaux sociaux ? Ou au contraire si une interface technique comme facebook ne conduit pas à produire nécessairement une pédagogie bancaire ?

Nous avons donc expérimenté l'usage de facebook, mais en expérimentant à côté l'usage d'un logiciel libre, à savoir Big Blue Button. L'objectif de l'usage de facebook n'était pas d'importer de nouveaux utilisateurs sur facebook, mais de toucher les personnes qui étaient déjà sur cette plateforme et qui comme l'on sait sont très nombreuses.

Néanmoins, si nous voulions touché un nombre de personnes importantes, cette modalité n'a pas mobilisé beaucoup de personnes. Certes les personnes qui ne sont pas sur facebook peuvent se sentir exclu de cette modalité, mais alors même que la page facebook de l'IRESMO comprenait plus de 500 followers, les nombre de participants aux séances vidéos était loin d'atteindre un tel nombre. Nous n'avons jamais eu durant les séances plus de 7 à 8 participantes.

Ce qui veut dire qu'outre les discussions éthiques que peuvent poser l'usage des logiciels commerciaux dans notre cas, cet usage s'est avéré moins efficace en réalité que l'usage d'un logiciel libre dans le cadre des webinaires de l'institut bell hooks/Paulo Freire qui a réuni lors du premier webinaire environ 40 personnes (alors cependant que 110 personnes s'étaient inscrites, nous contraignant à limiter le nombre d'inscriptions).

De fait, si nous n'avons à nos webinaires que 50 participants et participantes dans ce cas, nous n'avons pas besoin de limiter le nombre de personnes et nous pouvons donc utiliser un logiciel libre sans tenir compte des problèmes liés à la contrainte du nombre de personnes.

CONCLUSION

Nous espérons que ces éléments de présentation de l'activité de l'Institut bell hooks /Paulo Freire et du réseau des pédagogies radicales, soient utiles à d'autres personnes s'inscrivant dans la continuité de la pédagogie de Paulo Freire pour diffuser l'œuvre de Paulo Freire en ligne, mais également pour nourrir une réflexion sur une pédagogie critique numérique.

Nous avons essayé de montrer qu'à notre sens une pédagogie critique numérique doit être une pédagogie qui essaie de créer une dynamique dialogique pour éviter une réduction de l'enseignement à une pratique bancaire.

Nous avons essayé de montrer comment à notre avis le refus d'une pédagogie bancaire ne tient pas avant tout dans le type de techniques ou d'outils que l'on utilise, mais dans le refus d'une réduction de la relation d'enseignement à une relation purement technicienne.

BIBLIOGRAPHIE

BONVOISIN Daniel . « Facebook : ami ou ennemi des mobilisations sociales ? ». Beep n°2, 2017 [En ligne].

CERUZZI, Paul E. « Aux origines américaines de l'Internet : projets militaires, intérêts commerciaux, désirs de communauté », Le Temps des médias, vol. 18, no. 1, 2012, pp. 15-28.

ELLUL, Jacques. "Réflexions Sur L'ambivalence Du Progrès Technique." *La Revue Administrative*, vol. 18, no. 106, 1965, pp. 380–391.

FREIRE, Paulo. *Pédagogie de l'autonomie*. ERES, 2013

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra, 2014.

PEREIRA, Irène. « La fédération libertaire contre le réseau. Des pratiques organisationnelles anarchistes dans le renouveau de la contestation », *Réseaux*, vol. 181, no. 5, 2013, pp. 147-176.

PEREIRA, Irène, "Construire une théorie critique en éducation, inspirée de Paulo Freire, en France - Un exemple : un site Internet de lutte contre les discriminations à l'école -", *Revista Serie-Estudos*, 2019. [En ligne]

SADIN Éric, « Le technolibéralisme nous conduit à un "avenir régressif" », *Hermès, La Revue*, 2018/1 (n° 80), p. 255-258.

SMYRNAIOS Nikos . « Les réseaux sociaux, outils de révolte à double tranchant ». *La Revue des médias*, 2019. [En ligne]

Irène Pereira est professeur de philosophie à l'INSPE (Université Paris-Est Creteil). Elle est co-fondatrice de l'institut bell hooks/Paulo Freire. Elle anime les Cahiers de pédagogie radicale et initiatrice du réseau des pédagogies radicales.

O MENINO CONECTIVO: A INFÂNCIA COMO ONTOLOGIA DO SER SOCIAL EM PAULO FREIRE¹

MAFRA, Jason

RESUMO

O presente trabalho examina o *modus operandi* de Paulo Freire, enquanto intelectual e educador, a partir do conceito de “menino conectivo”, uma expressão autodescritora do pensador brasileiro. Esta ideia, que se constitui também como metáfora existencial, é discutida a partir das categorias de infância e conectividade, base por meio da qual se busca explicitar, na vida e na obra do autor pernambucano, um conjunto de valores ético-morais (axiologia), uma forma de conceber e estruturar saberes (epistemologia) e um modo de intervir na realidade educacional e social (práxis). Para tanto, tomou-se como fontes de pesquisas livros, artigos, entrevistas e depoimentos do autor, além de obras e depoimentos sobre ele, neste último caso, particularmente de pessoas que conviveram com o pensador. O exame deste fenômeno mostrou que a metáfora do “menino conectivo” expressa-se de forma coerente na vida e na obra do educador. Freire materializou o sentido de infância não como uma faixa etária, mas como uma condição existencial marcada por um conjunto de categorias ontológicas, nas quais destacam-se a curiosidade, a incompletude e a esperança, sendo a conectividade uma condição epistemológica, que o fez transitar por distintos saberes, populares e acadêmicos, estabelecendo um novo paradigma no campo da educação e para além dele.

Palavras-chave: Paulo Freire. Conectividade. Infância. Teoria do conhecimento. Axiologia.

ABSTRACT

The present work examines Paulo Freire’s *modus operandi*, as an intellectual and educator, based on the concept of “connective child”, a self-describing expression of the Brazilian thinker. This idea, which also constitutes an existential metaphor, is discussed from the categories of childhood and connectivity, the basis by which one seeks to explain, in the life and work of the Brazilian author, a set of

1 Este texto foi publicado, originalmente, na obra: SILVA, Marta Regina da; MAFRA, Jason Ferreira. Paulo Freire e a educação das crianças. São Paulo, BT Acadêmico: 2020.

ethical-moral values (axiology), a way of conceiving and structuring knowledge (epistemology) and a way of intervening in the educational and social reality (praxis). For this, books, articles, interviews and testimonies of the author were taken as sources of research, as well as works and testimonies about him, in the latter case, particularly from people who lived with the thinker. The examination of this phenomenon has shown that the metaphor of the “connective child” is expressed in a coherent way in the educator’s life and work. Freire materialized the sense of childhood not as an age group, but as an existential condition marked by a set of ontological categories, in which curiosity, incompleteness and hope stand out, with connectivity being an epistemological condition, which made it transit by different knowledge, popular and academic, establishing a new paradigm in the field of education and beyond.

Keywords: Paulo Freire. Connectivity. Childhood. Theory of knowledge. Axiology.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire nunca escreveu um texto precisamente dedicado à educação na infância. Também não se tem registro sobre qualquer seminário de que ele tenha participado para tratar especificamente sobre esse tema. Como é notadamente conhecido, o trabalho dele ganhou evidência, primeiramente, após as experiências de alfabetização de adultos realizadas no Brasil, no início dos anos 1960 e, posteriormente, com os seus escritos nos primeiros anos do exílio, particularmente a partir da disseminação de suas práticas educacionais e reflexões contidas nos livros “Educação como prática da liberdade” e “Pedagogia do oprimido”, escritos entre 1966 e 1968.

Como também é sabido, durante os dezesseis anos em que passou no exílio, Freire desenvolveu inúmeras atividades de formação, tanto em universidades quanto em movimentos sociais, especialmente na Europa, África e América, mas, também, em regiões da Oceania. Paralelamente ao trabalho educativo, fez algumas publicações. Contudo, a maior parte de seus livros foi editada após o seu retorno ao Brasil, em 1980. Sobre o reconhecimento no campo intelectual, embora o Brasil e a comunidade latino-americana refiram-se a ele quase sempre como educador ou pedagogo, Freire, que era graduado em Direito, tem sido internacionalmente reconhecido, com certa frequência, como filósofo ou, por vezes, filósofo da educação.

É exatamente pela marcante presença dessa dimensão filosófica da obra freiriana que as ideias do pensador brasileiro chegam a diferentes lugares e se incorporam a distintos projetos e temas. Isso explica, em certa medida, porque, não tendo falado ou escrito sobre infância, têm surgido, especialmente a partir do início do século XXI, um número significativo de pesquisadoras e pesquisadores interessados em conjugar suas teses com as questões relacionadas à educação na infância².

2 Este texto, além de inserir reflexões inéditas sobre o tema aqui tratado, recupera e atualiza trechos desenvolvidos em minha tese de doutorado intitulada “A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire” (MAFRA, 2007).

A pesquisa que realizei para a minha tese de doutorado (MAFRA, 2007) não trata substantivamente desse tema, mas acabou partindo de uma ideia que muito tem a ver com a educação infantil. Para o entendimento desse contexto, retomo aqui uma breve descrição dessa busca, digamos, epistemológica.

Ao levantar dados e informações para o trabalho de caracterizar a transdisciplinaridade e a universalidade do legado freiriano, objeto de minha investigação naquela época, motivado por meu, então, orientador Moacir Gadotti, deparei-me com um documento que modificou sensivelmente a trajetória de minha pesquisa. Tratava-se do livro “Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador”. Essa obra é o resultado de uma coletânea de textos apresentados e discutidos no Simpósio de Educação, realizado pela Universidade Federal de Vitória (ES), em setembro de 1996, oito meses antes da morte do pensador recifense.

O evento, que contou com a participação de pesquisadores renomados do Brasil e de outros países, tratou, dentre outros assuntos, da própria identidade epistemológica de Paulo Freire. Segundo as organizadoras do mencionado livro, o propósito do evento era “homenagear o eminente educador e debater sua obra e sua práxis político-pedagógica” (VENTURIM *et alli*, 2000, p. 9), com vistas a evidenciar a “relevância histórica, social, política e cultural do legado de Paulo Freire” (idem).

Seguindo essa linha, dentre variadas abordagens conceituais realizadas naquele evento de Vitória, alguns trabalhos problematizaram a influência do cristianismo em seu pensamento; outros a presença do marxismo em sua obra; outros a relação do freiriano com as ideias de Gramsci; outros, ainda, as marcas do existencialismo e da psicanálise em seus escritos. O próprio Freire participou de uma mesa de discussões sobre isso. Foi ali que, inusitadamente, uma professora perguntou-lhe como o eminente educador se definia em termos acadêmicos, provavelmente imaginando que o homenageado se identificaria com alguns dos tradicionais perfis e correntes de pensamento comuns à educação, daquele contexto. Ao problematizar a questão, todavia, desvencilhando-se dos clássicos estereótipos acadêmicos que marcam a identidade dos pesquisadores, Freire afirmou que se considerava um “menino conectivo”, referindo-se à sua experiência quando viveu no bairro de Jaboatão, em Recife. Autoanalisando-se, disse que, quando criança, funcionava como uma espécie de “conjunção entre os meninos da classe média e os meninos camponeses, obreiros urbanos” (FREIRE, 2000, p. 281-282), ligando-os “uns aos outros”, na convivência diária com aquelas crianças.

Experimentando uma realidade diferente de sua primeira infância de classe média em Recife, agora misturando-se com crianças pobres, segundo disse, apaixonou-se pelos “problemas da linguagem” que uniam e diferenciavam aquelas meninas e aqueles meninos. Para ele, apesar de sua pueril idade, já compreendia aquela situação “numa ótica política e ideológica antes mesmo de o saber” (Idem).

Esse achado provocou uma reviravolta em minhas incursões de pesquisa e novas indagações.

Qual o sentido de Paulo Freire ao considerar-se um “menino conectivo”? Essa metáfora seria apenas uma frase esteticamente interessante, sem maiores

implicações? Ou Freire teria recorrido a essa ideia em outras ocasiões para falar conscientemente de si mesmo? Essas e outras perguntas, modificaram os rumos e o próprio objeto da minha pesquisa. A partir daí, três motivações impulsionaram-me ao procedimento de examinar a perspectiva do “*menino conectivo*” em Freire.

A primeira deveu-se ao fato de que se tratava de uma vigorosa figura de linguagem criada pelo próprio educador aqui em estudo. Uma certa formulação imagética que, ao produzir um auto-olhar, contrariando as tradicionais rotulações e convenções acadêmicas, estruturou uma outra demarcação de si mesmo. Assim o confirmamos ao observar essa autorreferenciação em muitos de seus textos, preleções ou mesmo em situações informais, em períodos distintos de sua trajetória. Uma autodescrição que aparece nesses documentos desde a década de 1980.

Outra razão foi a intuição de que essa imagem comportaria um horizonte novo de possibilidades discursivas, contribuindo, ao mesmo tempo, para uma possível descrição ontológica de Paulo Freire. Remetendo a um conjunto de transposições, tal representação passou a oferecer um leque significativo de elementos de ordem estética e epistemológica que, imaginei, ajudaria a construir uma imagem que, a ser demonstrada nos exames, poderia ajudar a traduzir uma certa leitura da personalidade histórica que ora investigava.

A terceira motivação desta escolha residiu na descoberta de que, ao posicionar-me *na perspectiva do menino conectivo, tendo em vista* a leitura biobibliográfica de Freire, progressivamente, percebi que aquela construção conceitual não resultava de um ato gratuito daquele educador, mas de uma profunda convicção existencial dele.

Ao examinar os escritos, entrevistas orais de Freire e depoimentos das pessoas que o conheceram mais intimamente, observei que ele tinha um cuidado muito especial com o uso das palavras. Não dizia coisas sem sentido. Nunca recorria às sentenças ou expressões apenas por mera boniteza, como gostava de dizer. Aliado ao elemento estético, constante em suas comunicações, o que ele dizia e escrevia guardava sempre a marca de uma intencionalidade pedagógica radical.

Segundo Romão (2002), esse caráter político-pedagógico estava igualmente presente tanto numa eventual conferência, quanto em seus momentos informais na convivência com outras pessoas. Preocupando-se tanto com as “formas do conteúdo quanto com o conteúdo das formas” (COELHO, 2005), lançava mão de variados e inusitados recursos linguísticos em sua prática político-pedagógica para comunicar suas mensagens.

Portanto, ao reportar-se a si mesmo como um *menino conectivo*, enquanto fenômeno coerente com a sua própria consciência, Freire estava dizendo algo denso e verdadeiramente carregado de sentido.

No processo de exame das categorias ou expressões mais comuns em Paulo Freire³ – dentre outras, diálogo, curiosidade, amorosidade, boniteza, dialogicidade, conscientização, inconclusão, opressão, leitura do mundo, libertação –, observa-se que

3 Diga-se que muitas dessas noções não são criações de Freire, mas adquiriram nele ressignificações específicas.

elas não vêm de uma corrente única do pensamento social em que eventualmente Freire se filiaria. Na verdade, essas ideias resultam muito mais de uma posição que Paulo Freire desenvolveu, desde tenra idade, ao se relacionar com o mundo do conhecimento, com o mundo dos valores e em sua práxis. Trata-se de uma perspectiva e uma postura antropológicamente conectiva, própria de todo ser humano, mas que, na biobibliografia⁴ do educador pernambucano, adquiriu um grau de consciência extraordinário.

Em sua perspectiva antropológica, ou seja, na existência inteira de Freire, a *conectividade* é uma espécie de categoria-mestra. A partir dela, desenvolveram-se muitas outras, recorrentes em seu pensamento, e uma complexa história, marcada que foi pelo homem filósofo, educador, pensador, militante político, gestor, dentre outras dimensões que marcaram a sua vida pública e privada.

Como se observa, o “menino conectivo” expressa um arquétipo que funde duas ideias: a conectividade e a infância. A seguir, essas duas ideias serão brevemente problematizadas e, posteriormente, reagrupadas como recurso para o exercício de demonstrar o sentido da metáfora na vida e na obra de Freire.

CONECTIVIDADE, UM TEMA EPOCAL

Paulo Freire era um intelectual e um educador prático, notadamente atualizado e intuitivo⁵. Quando iniciou os trabalhos com os círculos de cultura, nos anos de 1950, no Recife, conviveu e trabalhou com figuras que, à época conhecidas apenas localmente, tornar-se-iam notáveis no futuro. Ariano Suassuna, grande escritor paraibano, que iniciava ali a sua carreira intelectual, e Francisco Brennand, para muitos críticos, o maior artista plástico brasileiro da segunda metade do século XX, foram algumas dessas figuras.

Ariano, que cursou Direito na mesma faculdade que Paulo Freire estudou (hoje Universidade Federal de Pernambuco), participou do mesmo caldeirão cultural dos Movimentos de Cultura Popular (MCP) de Recife e Olinda, em que o educador desenvolveu suas primeiras experiências de alfabetização.

Brennand, até aquele momento desconhecido, foi escolhido por Paulo Freire para produzir as famosas telas sobre as “situações existenciais”, utilizadas pelo educador no trabalho de Educação de Adultos do Nordeste, dentre os quais, a experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte.

Esses são apenas alguns exemplos. O fato é que desde que se tornou conhecido, Freire aproximou-se de um sem-número de intelectuais e personalidades sociais,

4 Termo que expressa a vida e a obra intelectual de um autor.

5 Intuitivo aqui não se opõe ao científico, mas a uma forma de perceber realidades futuras. Em diversos momentos, Freire mencionou essa categoria como uma marca pessoal: “Eu tenho uma sensibilidade, uma intuição. De modo geral, eu erro muito pouco com as minhas intuições. O meu grande esforço é não ficar nunca nos achados de minhas adivinhações. Não se sublinha muito isso, mas eu acho que é um bom caminho para me conhecer”. (FREIRE, 2000, p. 281-282).

em diferentes lugares no mundo, com os quais desenvolveu projetos político-pedagógicos de variada natureza. Muitas dessas pessoas tornaram-se referências importantes, especialmente no campo da educação, mas não apenas nela. No teatro, Augusto Boal, o criador do Teatro do Oprimido, afirmou em diversas ocasiões que a sua proposta cênica, uma referência no mundo das artes dramáticas, teve inspiração direta na Pedagogia do Oprimido. Boal remetia-se, frequentemente, a Freire como a grande referência que propiciou os fundamentos de seu trabalho artístico, desenvolvido em diversos países do mundo. Thiago de Mello, eminente poeta brasileiro, sempre relacionou sua atividade literária tanto à convivência que teve com Freire no Chile, quanto à influência do pensamento do autor pernambucano em sua obra.

Diferentes autores, como Leonardo Boff, Frei Betto, Rubem Alves, estabelecem relação direta da Teologia da Libertação com o trabalho educacional de Paulo Freire.

Em 1970, muito antes de o multiculturalismo fazer parte da agenda da pesquisa acadêmica e da escola, Paulo Freire já participava dessa discussão nos Estados Unidos com pessoas que tornaram-se referências nesse tema, dentre as quais, Peter McLaren e, mais tarde, Carlos Torres.

Essa atualidade de Paulo Freire de ligar-se, estabelecer vínculos profundos com pessoas, movimentos e temas de referência, que muitas vezes demoram ou nunca chegam à academia, expressava sempre uma preocupação com a realidade concreta em que vivia. Ele costumava dizer que cada tempo produz os seus temas epocais⁶. Mas, para se perceber esses temas, verdadeiros paradigmas, especialmente em sua origem, é preciso desenvolver uma sensibilidade extraordinária, diríamos, no grau da sabedoria, dada a dimensão profética dessas descobertas.

A percepção de Freire, ainda no começo dos anos 1980, sobre a conectividade como tema epocal, nesse sentido, faz dele um profeta da sociologia do conhecimento. Vale lembrar que a ideia de conectividade, materializada exponencialmente na era da Internet, só começou a entrar no cotidiano das pessoas a partir do final dos anos de 1990, isto é, quase duas décadas depois de sua primeira referência ao “menino conectivo”. Freire mesmo não viu esse momento se materializar, já que falecera em 1997, um ano depois do início dos primeiros provedores de Internet no Brasil. Mas, sem nenhuma dúvida, vislumbrava o alcance que essa ideia, que funde a capacidade de ligação humana com o futuro e com a sua origem expressa na ideia de infância, teria no século seguinte.

6 Segundo Freire (1987, p. 92-93), a história se constitui de unidades epocais, “em relação umas com as outras”. Cada uma delas é formada “pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude”. Uma unidade epocal é composta por vários temas que constituem “A representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens”.

NOÇÕES E SENTIDOS DE CONECTIVIDADE

A Lei da Conservação da Massa explicitada na máxima lavoisieriana de que “na natureza nada se perde, nada se cria, mas apenas se transforma” ajuda-nos a pensar a *conectividade* como um princípio do Universo e uma condição da existência (dos seres vivos e não vivos). É igualmente coerente, como afirma Georges Politzer, teórico marxista francês, com o *princípio da totalidade na dialética*, também conhecido por “lei da ação recíproca da conexão universal” (POLITZER, 1970 apud GADOTTI, 2003, p. 25).

Assim, a *conectividade* não é apenas a junção/união/ligação de um elemento com outro. É também perda, separação, ruptura. Ela é a síntese do fenômeno resultante de dois atos opostos: conexão e desconexão. Se levarmos em conta que *no choque dos contrários* algo se perde, desconectando-se, e algo se ganha, ao conectar-se, ela é, em certo sentido, o ato-processo de realização da dialética.

Uma molécula de hidrogênio, ao se unir (conectar) a duas de oxigênio, transforma-se em água. O carvão, resultante da transformação de madeira (ou ossos), a partir de determinadas conexões entre carbono, hidrogênio, oxigênio, enxofre e nitrogênio, submetido a condições especiais, torna-se diamante. Em outras condições de conexões e desconexões, esses elementos convertem-se em petróleo.

Da fertilização uterina, passando pela gestação, nascimento e sobrevivência, um animal se estrutura biologicamente como ser vivo por meio das conexões. A fecundação é o resultado da conexão entre o espermatozoide e o óvulo. A partir daí, por meio de infinitas e complexas conexões e rupturas, o feto irá se constituir até o nascimento, quando, então, para se unir a outra forma de vida, deverá romper o cordão que o liga visceralmente à mãe. Nascer significa, ao mesmo tempo, conectar-se à luz (mundo externo) e desconectar-se das trevas (útero). Da mesma forma, uma semente, ao estabelecer *conectividades* com a terra, água, condições especiais de temperatura e luz, explode rompendo uma estrutura para se constituir em vida.

Tanto o reino vegetal como o animal necessitam de conexões para o impulso vital. Na longa história da Terra, salvas as exceções causadas por fenômenos externos (como as catástrofes naturais), as espécies que estabeleceram as conexões mais eficazes entre si e com o seu meio prevaleceram sobre as demais.

Ao nascer, ambos, animais e vegetais, em seus primeiros momentos vitais, por suas determinações instintivas e genéticas destinadas à sobrevivência, estabelecem conexões espontâneas – em busca de água, de comida, de leite, enfim, de alimento. Exceto o ser humano, todos passam sua existência aprisionados aos recursos do instinto ou às limitações da cognoscibilidade de sua espécie, cujas *aprendizagens*, se assim é possível dizer, se ampliam num ritmo muitíssimo lento.

Nos humanos, que viveram grande parte de sua existência à semelhança instintiva de outros animais, a capacidade conectiva ampliou-se fantasticamente. Na luta pela sobrevivência, acompanhada pela conjunção do desenvolvimento biológico e da “formação social da mente”, como mostra Vygotsky (1989), os seres humanos, intencionalizando suas ações, desenvolveram a capacidade de *ad-miração* sobre si mesmos e sobre o seu fazer histórico, isto é, a cultura.

A percepção extraordinária de Marx (1973, p. 28) de que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser”, mas que, inversamente, “é o seu ser social que determina a sua consciência” resulta em enorme salto qualitativo das conexões filosóficas a respeito da interpretação da sociedade humana.

Apesar de tão antiga quanto a dialética, sendo dela um princípio, apenas agora a *conectividade* vem à tona, tornando-se um nítido paradigma na conjuntura contemporânea. Levando em conta o contexto atual de densa globalização – em que pesem os limites e as críticas a esse conceito –, ela parece figurar entre as principais categorias históricas do século XXI.

Sua aplicação à dimensão tecnológico-comunicacional é intensa e, seguramente, a mais visível. Símbolo do fenômeno globalizador, entre outros, a Internet está diretamente associada ao vocábulo *conexão*. *Navegar* na rede mundial de computadores significa *estar conectado*. “*Connecting people*” é o slogan da Nokia, a maior empresa de aparelhos celulares. A potência da *conectividade* hoje permite que impérios financeiros se ergam na mesma velocidade com que outros são derrubados. A Microsoft, que trabalha com o “conceito de *conectividade* produtiva” (CLARO..., 2007), hegemônica no campo de produtos softwares, em fusão com o Citigroup, formando a Exxon Mobil, é a segunda maior companhia de capital privado do mundo. No ano de 2005, a Google, empresa de mídia criada em 1998, saltou da 279ª posição para a 95ª no ranking das maiores empresas do planeta (GOOGLE..., 2005, p. B3). Em 2019, a Google, símbolo da conectividade, tornou-se a 3ª maior empresa do mundo.

Conexões nos aeroportos, trens e metrô; conexões de redes computacionais; conexões via-satélite. Operações financeiras, produção de bens de consumo e cirurgias médicas a distância, reuniões e conferências multimidiáticas entre pessoas de diversas cidades do planeta etc. Essas e muitas outras situações, vistas antes como ficcionais ou impensáveis, tornaram-se parte do cotidiano terreno corroborando a condição de conexão ampliada em escala mundial.

Fato inquestionável é que, sem *conectividade*, a *globalização* – tomada pelo conjunto de suas implicações sociais, econômicas, políticas, culturais etc. –, tal como se configura hoje, não existiria. Ela exige condições de comunicação e troca de informações nunca antes possíveis.

É senso comum falar-se da variedade de aplicações do paradigma da conexão no campo das chamadas ciências naturais como a biologia, botânica, zoologia, física, geologia, química, arquitetura, entre outras. A velocidade propiciada pela *conectividade* no campo da bioinformática, por exemplo, é extraordinária. Segundo especialistas, há 20 anos, decifrar a sequência de um único gene humano com aproximadamente 12 mil bases levaria um ano. Hoje, esse tempo foi reduzido para um minuto (BIOINFORMÁTICA..., 2005, p. 6). No campo biomédico, desde o final do século XX, sabemos que a *capacidade de conexões neuronais* é muito mais determinante para a inteligência que a quantidade de neurônios (BORTOLINI, 2005, p. 15), razão pela qual pessoas muito idosas, com perdas extraordinárias de neurônios, mantêm plena lucidez e capacidade produtiva.

CONECTIVIDADE E CONHECIMENTO COMO HUMANIZAÇÃO

Refletindo sobre a “*conectividade* relacional” numa dimensão mais ampla de conhecimento, Hugo Assman (2005, p. 8) fala da “metamorfose do aprender na sociedade da informação”. Para ele, a sociedade da informação precisa tornar-se uma sociedade aprendente, pois “as novas tecnologias da informação e da comunicação assumem, cada vez mais, um papel ativo na configuração das ecologias cognitivas”, facilitando as “experiências de aprendizagem complexas e cooperativas”.

Para Assman (2005, p. 8), “o hipertexto não é uma simples técnica. É uma espécie de metáfora epistemológica para a interatividade. As redes e a *conectividade* podem abrir nossas mentes para a sensibilidade solidária”. Por isso, “a sociedade da informação requer um pensamento transversal e projetos transdisciplinares de pesquisa e aprendizagem”.

Fritjof Capra, físico austríaco, introduz ao paradigma do *pensamento sistêmico*, além do conceito de *ponto de mutação* (1982), a ideia de *conexões ocultas*. Segundo afirma, “o conceito de conexões ocultas foi tirado de um discurso feito pelo dramaturgo e estadista tcheco Václav Havel, no qual ele disse: ‘A educação, hoje, é a capacidade de perceber as conexões ocultas entre os fenômenos’.” (CAPRA, 2007). Para ele, o entendimento dessas conexões permite-nos, por meio do *pensamento sistêmico* que incorpora as contribuições da teoria da complexidade, desenvolver uma “estrutura conceitual que integra as três dimensões da vida: a biológica, a cognitiva e a social”. A partir desse arcabouço, Capra analisa questões de nossa época, tais como “As redes vivas”, as “redes do capitalismo global”, a “sociedade civil global”, a “sustentabilidade ecológica”, a “educação ecológica e o projeto ecológico” e a “redefinição da globalização” (CAPRA, 2007).

É, principalmente, no âmbito das organizações não governamentais, surgidas na década de 1960, e fantásticamente ampliadas nas décadas seguintes, que o conceito de *conectividade* ganha relevância. Rede – primeiramente, em sua organização interna e, depois, constituindo-se como rede de redes –, nesse âmbito, é entendida como um conjunto de “práticas e princípios democráticos, emancipatórios do ponto de vista político, inclusivos do ponto de vista social, sustentáveis do ponto de vista ambiental, abertos e polissêmicos do ponto de vista cultural” (MARTINHO, 2005, p. 5). Segundo Martinho (2005, p. 11), é a *conectividade*, força motriz da rede, que permite a mobilização para eventos de grande magnitude como as “manifestações de Seattle, Praga e Gênova contra a Organização Mundial do Comércio e a globalização capitalista (mobilizações organizadas por meio de redes!) e o Fórum Social Mundial, de Porto Alegre”.

Como percebemos, mesmo que haja, neste momento, um esforço de inserção da discussão da *conectividade* no âmbito da reflexão social, não existe ainda, do ponto de vista filosófico, o desenvolvimento mais rigoroso e denso dessa categoria como instrumento de análise aplicado ao campo das ciências humanas. Neste sentido, este trabalho será também um esforço de fazer uma transposição antropológica do termo aqui discutido.

Por outro lado, entendemos que, como qualquer descritor categorial, uma caracterização filosófica, sociológica ou de quaisquer outras disciplinas das

humanidades, destinada ao desenvolvimento rigoroso de uma categoria de pensamento, minimamente satisfatória, requer estudo profundo. Em muitos casos, significa uma tese inteira dedicada a essa construção. Por isso, este trabalho ou qualquer parte dele não se propõe a construir o conceito de *conectividade* no ou para o campo das ciências humanas. Limitamo-nos aqui a uma pequena descrição sobre algumas abordagens dessa categoria em Paulo Freire.

Se falarmos em *conectividade* como um fenômeno físico, isto é, meramente mecânico, grosso modo, poderíamos dizer que se trata de um princípio com fim em si mesmo: conectar, unir um ponto a outro. Mas, ao transpormos essa categoria para o gênero humano, uma vez apropriada criticamente pela consciência, entendemo-la como um rico instrumento nos processos de humanização.

Nessa perspectiva, a *conectividade* crítica é entendida como uma condição do sujeito que, por suas habilidades, competências e saberes, construídas socialmente, nas múltiplas esferas da existência humana (valorativa, conhecimento, pragmática), apropria-se de determinados elementos, os quais retrabalhados, crítica e organicamente, gerando outras conexões, configuram-se em novos saberes e em novas práticas sociais, destinadas a dar respostas a um determinado objeto de estudo e/ou às necessidades de uma dada realidade social.

É, portanto, olhando-a a partir de seu uso social, que podemos perceber quão relevante pode ser a discussão dessa categoria na atualidade. O que poderá nos garantir, hoje e no futuro, a consistência conectiva dos laços humanos na modernidade líquida, de que nos fala Bauman? Será possível qualificar e humanizar a *conectividade* no contexto da hipervelocidade e da fugacidade? Como nos posicionar diante das demandas e exigências mercantilizadoras e desumanizantes propiciadas pelo veículo *conectividade* no mundo do trabalho? A que elementos devemos e/ou podemos nos conectar para garantir pontos seguros no terreno real-virtual e movediço da fluidez moderna? De quais outros devemos nos desconectar?

O contexto de nosso estudo nos levaria então a pensar sobre que substância (substâncias) se constrói a *conectividade* freiriana e que lhe dá esse adjetivo, o estatuto de radical. Em nosso entendimento, essa condição ontológica – em palavras correlatas, esse “e”, essa *conjunção*, esse *aditivo*, essa *ligação*, essa *união*, esse *nó*, esse *tecido*, esse *laço*, essa *inclusão*, esse *juntar*, esse *atar*, esse *anexar*, esse *acrescentar*, esse *congregar* – tem sua raiz e se ancora no arquétipo *menino conectivo*, de Paulo Freire, o lócus existencial e construtor de uma antropologia como prática do conhecimento e da liberdade.

A NOÇÃO DE INFÂNCIA E A PRÁXIS CONECTIVA DE PAULO FREIRE

De acordo com ARRIÈS (1978, p. 275), desde os tempos da *Paideia* dos antigos até o advento da modernidade, e por muito tempo depois nas classes populares, “crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio”. Não havia tempo nem espaço para a sensibilidade. A integração desses

seres *indefinidos* na comunidade dos homens, segundo diz, fazia parte natural do movimento da vida coletiva que “arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais, sem deixar a ninguém o tempo da solidão e da intimidade”.

Moacir Gadotti, ao abordar também esse tema, retoma a distinção a respeito das dimensões relativas à criança. Segundo ele,

Há duas palavras latinas muito importantes quando falamos da criança: *infans* e *ingenuus*. *Infans* significa “sem fala” e *ingenuus* significa “nascido livre”. Na verdade, trata-se de duas concepções da infância. A primeira nega à criança o direito à fala, a expressar sua vontade, seus direitos; a segunda busca entender a criança como um ser livre, em construção permanente de sua liberdade (GADOTTI, 2005, p. 11, grifos do autor).

Problematizando a condição “sem fala” (*infans*), encontram-se os estudos que Santos Neto e Silva (2007) têm realizado a respeito do sentido existencial e histórico da infância na perspectiva de se discutir uma *Pedagogia da infância oprimida*.

Tomando como aportes, entre outros, as reflexões de Paulo Freire e de Giorgio Agamben, filósofo veronense, Elydio dos Santos Neto e Marta Regina Paulo da Silva afirmam que, para além das ideias de minoridade, inferioridade e dependência, a infância “é uma condição da existência humana” sendo “uma das manifestações do inacabamento do ser humano [...] uma de suas expressões de esperança” (SANTOS NETO; SILVA, 2019, p. 1). Segundo esses autores, a infância não se restringe à “etapa cronológica [...]”. Ela, em verdade, é uma condição para que o próprio homem continue a viver, transformando, no cotidiano, a não-fala em língua e discurso capazes de colocá-lo na situação de criador de cultura” (2019, p. 6). Para eles, a infância é a “raiz que nos torna abertos ao mundo, curiosos, inquietos, criativos, capazes de pensar um outro mundo, de construir uma outra História; de sermos sujeitos da experiência” (2019, p. 9).

Na perspectiva agambeniana, a infância é o lugar da experiência. É por tal razão que “experientiar significa necessariamente [...] reentrar na infância como pátria transcendental da história” (AGAMBEN, 2005, p. 65). Nas conclusões do autor italiano, é o alojamento e o eterno revisitar da infância no ser humano que possibilita a reprodução e o avanço da existência. Nessa direção, afirma o autor:

A história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo do tempo linear, mas é, na sua essência, intervalo, descontinuidade, epoché. Aquilo que tem na infância a sua pátria originária, rumo à infância e através da infância, deve manter-se em viagem. (AGAMBEN, 2005, p. 65, grifo do autor)

Na obra *Infância e história*, esse mesmo autor, ancorando-se nas incursões wittgensteinianas, propõe a seguinte pergunta: “Se a expressão mais adequada para a maravilha da existência do mundo é a existência da linguagem, qual será então a expressão justa para a existência da linguagem?” (AGAMBEN, 2005, p. 17). Ele mesmo aponta o caminho dizendo:

A única resposta possível a esta pergunta é: a vida humana enquanto *ethos*, enquanto vida ética. Buscar uma *pólis* e uma *oikía* que estejam à altura desta comunidade vazia e impresumível, esta é a tarefa infantil da humanidade que vem. (AGAMBEN, 2005, p. 17, grifos nossos)

Ao associar a categoria *conectividade* à condição existencial do *menino*, Paulo Freire vai a própria raiz existencial. Mas não está preocupado em definir-se ou interpretar-se *menino* a partir dos cânones das ciências da infância. Na ideia de *menino conectivo*, é o senso intuitivo que ampara Paulo Freire na construção do arquétipo. Essa condição-conceito desvela-se, de forma mais nítida, em sua antropologia, à medida que observamos transposições de um categórico-comportamental relacionado ao que, geralmente, entendemos por infância, criança ou, na expressão mais usada por Freire, *menino*. *Dentre outras manifestações sobre a ideia de infância, Freire diz:*

Em minha primeira visita a Manágua, em novembro de 79, falando a um grupo grande de educadores no Ministério da Educação, dizia a eles como a revolução nicaraguense me parecia ser uma revolução menina. Menina, não porque “recém-chegada”, mas pelas provas que estava dando de sua curiosidade, de sua inquietação, de seu gosto de perguntar, por não temer sonhar, por querer crescer, criar, transformar.

Disse também naquela tarde quente que era necessário, imprescindível que o povo nicaraguense, lutando pelo amadurecimento de sua revolução, não permitisse, porém, que ela envelhecesse, matando em si a menina que estava sendo. Voltei lá recentemente. A menina continua viva, engajada na construção de uma pedagogia da pergunta. (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 158, grifos nossos).

Como podemos observar nesse fragmento, determinadas categorias, valores/condições – como ousadia, curiosidade, amorosidade, admiração, encantamento, lealdade, espontaneidade, informalidade, concretude, ingenuidade, esperança, inquietação, emotividade, ludicidade, teimosia, solidariedade, inventividade, intuição, totalidade, entre outras – marcantes na ontologia de meninas e meninos, delineiam-se por toda biobibliografia de Paulo Freire.

Entretanto, pode-se questionar se essas categorias, valores/condições pertenceriam à dimensão criança. Pensemos então, sobre os antônimos desses valores: pusilanimidade, incuriosidade, ódio, desinteresse, desprezo, desencanto, hipocrisia, artificialidade, formalidade, abstratividade, malícia, desesperança, passividade, frieza, calculismo, conformismo, indiferença, obsoletismo etc. Em situações “normais”, o bom senso diz que não parecem ser estas as características das crianças.

Porém, é justo que se diga que um menino (ou menina) pode ser ao mesmo tempo ousado e medroso, ingênuo e malicioso etc., e, mais ainda, que para cada categoria, valor ou condição encontrar-se-ão crianças que, ao invés de incorporar

tais *virtudes*, seriam verdadeiros representantes dos *vícios*. Dessa premissa, concluir-se-ia, portanto, que a definição de menino em Freire estaria no campo da idealização. Sobre isso, poderíamos dizer que, além do fato de que os casos que incorporam os *vícios* representam exceções que confirmam a regra, a idealização é uma das principais senão a principal substância do arquétipo. Como, para nós, é o arquétipo que aqui nos interessa, essa descrição satisfaria a necessidade de nosso trabalho.

Outra questão que pode parecer problemática, e lograda ao campo da idealização, é a relação *conectividade-menino*. É que, raramente, poderiam muitos afirmar, constatamos uma *criança conectiva*, uma vez que o que mais caracteriza um menino ou uma menina é exatamente o oposto da *conectividade*, ou seja, a sua dispersão consequente, muitas vezes, de seu egocentrismo. Afinal, como se diz no senso comum, toda criança não quer ser o centro das atenções?

Nesse caso, *menino conectivo* tornar-se-ia, então, um contrassenso. Sendo uma expressão ambígua, carregaria em si, ao mesmo tempo, as características da infância e do adulto. Naturalmente, essas condições existenciais autoexcluiriam-se, dada a situação paradoxal instaurada.

Contudo, há que se observar que esse raciocínio parte de uma premissa positivista. Freire, porém, não se inscreve no positivismo. É na originalidade dialético-dialógica que ele constrói o arquétipo *menino conectivo*. A dimensão criança comporta, portanto, o menino e o adulto. Resultante de dois contraditórios, desenha-se nessa imagem uma síntese coerente de Paulo Freire.

A INFÂNCIA COMO BUSCA PERMANENTE

Em suas obras, a recorrência à infância para ilustrar e tratar de variados temas é uma constante. Em preleções escritas ou orais, Freire, ora de maneira explícita, ora indiretamente, fez referências às suas experiências pessoais, bem como às experiências de outras pessoas, frequentemente ilustrando-as com a metáfora do menino.

Destacamos aqui apenas alguns, dentre muitos momentos, em que Freire recupera essa condição, como princípio e prática, subjacentes e *a priori*, de sua concepção de *ser-menino*.

Em *A importância do ato de ler*, obra publicada pouco mais de um ano após o seu retorno do exílio e escrita em parte sobre as suas experiências educacionais em São Tomé e Príncipe, Freire recupera amplo contexto de sua infância. Nela, ele fala da leitura do seu mundo como condição à leitura da palavra escrita para a ampliação do entendimento de seu contexto local e geral.

Numa provocação comum em seus escritos pedagógicos, Paulo Freire, escrevendo sobre *A importância do ato de ler*, chama a atenção para a sua própria atitude de escritor. Para tanto, convida o leitor a adentrar o mundo de sua infância, o *lôcus* primeiro de sua leitura e de sua escrita.

No esforço de re-tomar a infância distante a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. E algo que me parece importante, no contexto geral de que venho falando, emerge agora insinuando a sua presença no corpo destas reflexões. Me refiro a meu medo das almas penadas cuja presença entre nós era permanente objeto das conversas dos mais velhos, no tempo de minha infância. As almas penadas precisavam da escuridão ou da semi-escuridão para aparecer, das formas mais diversas - gemendo a dor de suas culpas, gargalhando zombeteiramente, pedindo orações ou indicando esconderijos de botijas. Ora, até possivelmente os meus sete anos, o bairro do Recife onde nasci era iluminado por lampiões que se perfilavam, com certa dignidade, pelas ruas. Lampiões elegantes que, ao cair da noite, se “davam” à vara mágica de seus acendedores. Eu costumava acompanhar, do portão de minha casa, de longe, a figura magra do “acendedor de lampiões” de minha rua, que vinha vindo, andar ritmado, vara iluminadora ao ombro, de lampião a lampião, dando luz à rua. Uma luz precária, mais precária do que a que tínhamos dentro de casa. Uma luz muito mais tomada pelas sombras do que iluminadora delas.

[...]

Os meus temores noturnos terminaram por me aguçar, manhãs abertas, a percepção de um sem-número de ruídos que se perdiam na claridade e na algazarra dos dias e que eram misteriosamente sublinhados no silêncio fundo das noites.

Na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na “leitura” que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo.

Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. (FREIRE, 1988, p. 11-15, grifos nossos)

Em 1984, quando presidente do Conselho de Educação de Adultos da América Latina, no Centro Cultural San Martín, de Buenos Aires, Paulo Freire (1984, p. 11-12) retoma a atmosfera de sua infância e de sua condição menino:

Yo quisiera volver a recuerdos de mi infancia, a etapas que llamaría de alienación de la niñez [...]. Lo más impresionante de este niño recifense, que hoy tiene 63 años y que se sigue sintiendo joven es que tenía un enamoramiento natural por algunas ciudades cuyos nombres sólo conocía a través de las clases de geografía: Ámsterdam, Londres y Buenos Aires. [...] Yo acaricié por mucho tiempo el placer de conocer la tierra de Buenos Aires [...] para sentirla, para amarla. [...].

Un día recibí una primera invitación para materializar el viejo sueño. Yo luchaba conmigo mismo porque me impacientaba por saber si podría ver, con el corazón abierto, Buenos Aires, y así confirmar las aspiraciones de niño y poder entregarme a esta ciudad. [...] Uds. no pueden imaginar el alboroto que se produjo dentro de mí mismo con esta invitación. Parecía como si fuera un adolescente preparándose para el primer encuentro de amor. (grifos nossos).

Outro momento particularmente importante de uma autoavaliação de Freire está descrito no livro de Marlene Blois, *Reencontros com Paulo Freire*, publicado em 2005. Trata-se de uma série de 15 entrevistas gravadas entre 1986 e 1988 pela Rádio MEC, em parceria com a Rádio Cultura de São Paulo. Depois de editadas, essas quase oito horas de gravações, intituladas *Encontros com Paulo Freire*, foram ao ar por meio de várias emissoras radiofônicas, entre maio e agosto de 1989.

Segundo Marlene Blois (2005, p. 19), à época produtora e apresentadora da Rádio MEC, para esse trabalho, ela e Paulo acertaram que “não haveria um roteiro pré-elaborado para a gravação das entrevistas, que seria um bate-papo solto e descontraído entre amigos”.

Observa-se nas gravações que, embora não houvesse roteiro sistemático, a sua infância, ponto de partida do primeiro encontro, era sempre retomada ainda que os temas dos encontros seguissem uma evolução cronológica. Em termos gerais, esse trabalho constituiu-se numa autobiografia falada de Freire.

Mas, ao falar de sua infância, como em qualquer outro momento de sua vida, Freire procura sempre compreendê-la em sua beleza, em seus valores, extraíndo desses contextos lições epistemológicas.

Mas esse menino daquele tempo, misturado com os mal-assombrados, eu tive experiências formidáveis nesse sentido. Eu aprendi a só aceitar que o medo me dominasse quando eu, ou depois que eu não descobria uma razão plausível, uma razão razoável. Racional, para aquilo que estava parecendo ser irregular. Por exemplo, você sabe o que é que de manhãzinha, quando eu brincava no quintal com meus irmãos e sob a luz do sol, o canto dos passarinhos, o vento soprando, os ruídos ficavam de tal maneira imersos num barulho maior, que era o barulho do dia mesmo [...]. Da vida começando, e depois da vida já montada, 10 horas da manhã, os meninos brincando, havia muitos ruídos, de tal maneira que... E esses ruídos eram compatíveis, tinham que ver, havia uma legitimidade para os ruídos. De noite, na escuridão da noite, no silêncio da noite, qualquer daqueles ruídos que de manhã passavam despercebidos, crescia... Então você veja que exercício formidável eu fiz na minha infância. Foi nas manhãs, em certo modo,

identificar certos ruídos, que naquela hora não me davam nenhum medo e que de noite podiam dar. De maneira que quando chegava à noite que eu ouvia um ruído daquele eu sabia por quê. O que era, por exemplo, um desses ruídos que eu identifiquei de manhã, estranhos, e que de noite poderia parecer um gemido de alma, de alma mal-assombrada, era uma árvore, um galho de árvore roçando no outro. Com o vento soprando, ele fazia um ruído que de manhã se perde. De maneira que então... eu não quero dizer a vocês e nem a quem me ouve hoje, que eu virei um adulto, que eu fiquei um adulto [...].

Não, não, eu era uma criança, eu gostava de brincar, de jogar futebol, de puxar cavalinho, de andar montado num pedaço de pau que eu cortava, como se fosse meu cavalinho... isso tudo... Mas ao mesmo tempo que eu fazia isso eu desenvolvi em mim essa capacidade de percepção dos ruídos, das cores. (FREIRE apud BLOIS, 2005, p. 27, grifos nossos).

Se, para tratar de temas de sua vida adulta recorre à sua meninice, a narrativa dialética de Freire, ao falar da infância, obriga-o também a politizá-la. Observemos quando trata da questão de sua saída de Recife para Jaboatão:

Esse possivelmente foi o meu segundo exílio, porque o primeiro foi quando eu saí da barriga de minha mãe. [risos...] Esse é o primeiro exílio dos homens e das mulheres. O segundo foi quando eu saí dessa casa onde eu nasci e fui morar em Jaboatão, e a gente saiu daí por questão de sobrevivência. Foi em plena crise de 29. A gente saiu em 32 daí. Então, em Jaboatão eu cheguei lá no começo, enfim, na adolescência, e fiz grandes amigos, alguns morreram, meninos populares. Em Jaboatão eu tive essa chance de ter amigos e de criar amizades na classe social a que eu pertencço, a que pertencia na época já, e na classe trabalhadora. Quer dizer, eu costumo até dizer que eu e meu irmão éramos meninos conjunção, quer dizer, conectivos, funcionam de ligar uma oração à outra etc. [...]. Aditivos, entende, quer dizer, nós tínhamos amigos da nossa classe social e amigos da classe trabalhadora. (FREIRE apud BLOIS, 2005, p. 28, grifos nossos).

Ainda nessa perspectiva de releitura sociológica, distante agora em sua maturidade adulta, busca na experiência de menino uma explicação que, no contexto em que ocorrera, não lhe era ainda possível:

E interessante ver como a geografia do menino Paulo mudou. Eu saí de um quintal grande e fui para uma geografia em que esse quintal do Recife se alongou em cem vezes. De repente eu estava andando nas áreas rurais de Jaboatão [...] a geografia mudou e necessariamente começou a mudar também a compreensão do mundo do menino. Isso que a gente via, chamada a psicologia do menino, foi mudando, mudou com a geografia, que mudou a sociologia do menino. Quer dizer, então, o aspecto, a natureza, a relação entre mim e o mundo mudou [...].

Essa consciência se cria na tua relação com o mundo e com os outros. E quase sempre tu tens a consciência disso depois que tu te distancias do momento em que a consciência começou a se gestar. (FREIRE apud BLOIS, 2005, p. 29, grifos nossos).

No prefácio do penúltimo livro em vida do educador, *À sombra desta mangueira*, Ladislau Dowbor (2005, p. 12) destaca também a *conectividade* de Freire com a infância no que o economista chama de *âncora da identidade*. Segundo ele,

[...] a obra “tateia”, no melhor dos sentidos, construindo pontes e caminhos entre os cheiros e sabores da infância, a educação formadora e transformadora, as dinâmicas tecnológicas do mundo moderno, as injustiças e absurdos econômicos, a busca das alternativas políticas, e os compromissos pessoais que estas alternativas implicam, voltando à mangueira como âncora da identidade que se reencontra e se recria. (DOWBOR, 2005, p. 12)

Dowbor (2005, p. 14) mostra que o projeto de Freire consiste numa busca que “reclama racionalmente o direito a suas *raízes* emocionais” (grifo nosso). Para ele, a metáfora da sombra da mangueira, com todas as suas implicações relativas à boa qualidade de vida, comprometida atualmente pela avalanche do capitalismo no reordenamento do espaço com suas consequências econômicas, sociais e ambientais, é “um conceito muito mais amplo do que esquerda e direita, e profundamente *radical*: o da solidariedade humana” (grifo do autor). Para Dowbor (2005, p. 14), “é a volta à sombra da mangueira, ao ser humano completo”, diríamos nós, ao paradigma do *menino conectivo*, que poderá garantir aos indivíduos e à humanidade fragmentada a superação de uma globalização que separa e exclui, para a construção de um *novo sentido da existência* que recupere a planetaridade e a solidariedade, necessárias a outro mundo melhor e possível.

CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS: SABERES, VALORES E PRÁXIS NO ARQUÉTIPO DO MENINO PAULO FREIRE

Paulo Freire reuniu, como poucos na história, três grandes virtudes: a arte de propor uma teoria (epistemologia), a arte de pensar um projeto humanista (axiologia), a arte de operar uma ação-comunicativa (práxis)⁷. Em outras palavras, a vida de Freire foi entrelaçada por um modo (menino conectivo) de produzir saberes, de refletir sobre uma ética universal e de atuar organicamente na produção da mudança.

Reconhecendo, portanto, que Freire foi um homem que marcou a existência, tanto por sua *teoria* quanto por sua *práxis* e presença *ética*, caberia, então, tentar

7 Vale destacar que, Freire propôs essa ideia, em “Educação como prática da liberdade” (1967) e na “Pedagogia do oprimido” (1968), quase duas décadas antes de Habermas escrever sua tese homônima “*The theory of communicative action*” (1984). Para informações mais detalhadas, ver o terceiro e quarto capítulos da Pedagogia do Oprimido, em que ele trata da “Teoria da ação dialógica” e da “Teoria da ação antidialógica”, como dimensões da dialogicidade.

perceber de que forma esse arquétipo se fazia presente nessas três dimensões (epistemológica, praxiológica e axiológica). Para tanto, há que se compreender, por meio de uma desconstrução/reconstrução, o significado dessa metáfora. Que menino? Que conectividade? Qual hibridismo produziu esses dois termos?

Menino, substantivo masculino, tornou-se adjetivo em Freire: uma condição. Conectividade, substantivo feminino, materializou-se como princípio existencial do educador: uma prática. Para ilustrarmos melhor essa ideia, recorreremos ao antropólogo Carlos Brandão que, dentre outras obras sobre Freire, escreveu, a pedido do MST, um livro para as crianças sobre o educador brasileiro intitulado "O menino que lia o mundo".

Ao cognominar Paulo Freire com essa composição substantiva, "O menino que lia o mundo" (2001, p. 33), Brandão assume conosco a imagem do que estamos falando. Aqui o autor, ao adjetivar o educador por meio do arquétipo, nos provoca um estranhamento. Ora, o *natural* não seria *menino que não lê* ou, no limite, *menino que lê palavras*? Então, qual o sentido de o *menino-que-lia-o-mundo*? Além da evidência de que o autor se remete à categoria freiriana *leitura do mundo*, a resposta está no fato de que o *menino* é também um *adulto*, sendo este, inversamente, um portador da dimensão criança. Conforme demonstram Giorgio Agamben (2005), Elydio dos Santos Neto e Marta Regina Paulo da Silva (2007), e Moacir Gadotti (2007), a infância é condição da existência humana e não apenas uma de suas fases.

Brandão, ao narrar a vida do educador às crianças do MST, começa a história na puerilidade de Freire. Passa pelos episódios marcantes da prisão, do exílio e do retorno ao Brasil, chegando até sua morte, em 1997. Todavia, como o que está congelado no tempo e no imaginário do antropólogo que escreve é a imagem do *menino*, explicitada na proposta mesma do livro, Paulo Freire cresce, mas mantém-se *ingenuus*, isto é, livre.

O *ponto de mutação*, então, em que se constrói o arquétipo, reside no encontro da *conectividade consciente do adulto* com a *liberdade (ingenuus) do menino*. Daí, o menino conectivo. Nesse entendimento, Freire se traduz como um ser de *ligação*, na *racionalidade* do adulto, e de *abertura*, na *ingenuidade* e na *inconclusão* do menino.

Mas, se a conectividade é uma característica de todas as coisas, portanto, de todos os seres humanos, qual seria a especificidade da conectividade do educador nordestino? É a *liberdade*, "o fio que amarra e puxa tudo isso", diz Brandão (1981, p. 16), referindo-se ao "arcabouço com que ele [Freire] pensa e repensa o homem, a história, o trabalho, a cultura, a educação".

Vemos aí que a *liberdade* encontrada no menino, porque *ingenuus* na dimensão individual, para Freire, tem o seu equivalente, na vida adulta, à dimensão coletiva, isto é, a *libertação*. Em qualquer das pontas desse fio, falar em liberdade/libertação, requer pensá-las de maneira relacional: liberdade/libertação *de quem e em relação a quê?*

Para responder a essa questão, impõe-se, refletir sobre a condição antagônica imediata dessa bipolaridade: opressão-oprimido. Aí, chegamos à raiz da *filosofia primeira* de Freire: o *oprimido como protagonista de sua libertação*. Eis a âncora, vale dizer, a *conectividade radical* que sustenta a sua coerente e permanente busca

e para onde convergem todos os esforços intelectuais e práticos do educador.

É nesse sentido que o projeto emancipatório de Freire é radical. A radicalidade na causa dos oprimidos qualifica o “e”, isto é, a conectividade que percorre e unifica a vida e a obra do educador. Liberdade e libertação se traduzem assim, na razão *dialético-dialógica* do binômio subjetividade-objetividade, imprescindível à luta emancipatória que se realiza no “sujeito transindividual” (ROMÃO, 2000, p. 249).

Neste trabalho, tentamos demonstrar que a metáfora do *menino conectivo* é *uma das lentes* para ler Paulo Freire. Ao nosso ver, indiscutivelmente, ela percorre as três esferas da dimensão social: *valores, conhecimento e práxis*.

Para nós, a *conectividade* é, portanto, uma categoria central, epocal de nosso tempo, que claramente tem centralidade na vida e na obra do educador. Em torno dela, orbitam outras categorias valorativas e epistemológicas – admiração, amorosidade, criticidade, concretude, curiosidade, inacabamento, incompletude, inconclusão, diálogo, emotividade, encantamento, esperança, espontaneidade, informalidade, ingenuidade, inquietação, intuição, inventividade, lealdade, ludicidade, ousadia, solidariedade, teimosia, totalidade – as quais, transdisciplinarmente entrelaçadas, formaram uma complexa e universal trama que, em maior ou menor escala, compuseram dialeticamente *o menino* e *o homem* em Paulo Freire.

A vida acadêmica, a despeito de seus trinta e tantos títulos *honoris causa*, não embotou o *menino conectivo* no absolutismo dos paradigmas dessa ou daquela corrente científica. Sem negá-los por pura teimosia, tomou-os criticamente, buscando igualmente, para além das teorias prontas, saberes de homens e mulheres comuns. Descobriu não só a validade, mas a potência revolucionária dos *paradigmas dos oprimidos*.

O menino Paulo Freire, além de aglutinar tantas pessoas em torno de si e de um grande projeto humanístico, também conectava as pessoas entre elas mesmas. É por isso que, em certos parâmetros, ainda que bem distantes do sentido discutido por Bauman, mas até mesmo resignificando essa ideia, podemos falar de uma Comunidade Freiriana. Para além da identidade dessas pessoas com a vida e a obra do educador, elas se atraem e se aproximam por um projeto emancipatório comum.

Das lutas das Marielles nas periferias do Brasil aos ricos cantões da Suíça onde viveu Paulo Freire, aos nativos inuitas no Canadá, passando pelos campos de refugiados palestinos, trabalhadores do MST, sindicatos britânicos, educadores mumbainianos, bantustões sul-africanos, índios maias, *scholars* neozelandeses, kibutz israelenses, Andes peruanos, guetos de Los Angeles, acampamentos zapatistas, cidades da Suécia, vilas em San Salvador, bairros em Hong Kong, entre tantos outros lugares, emergem e se consolidam experiências da educação libertadora proposta por Paulo Freire.

Nesse sentido, o *magnetismo* de Freire sustenta uma certa conectividade da Comunidade Freiriana que se faz presente e atuante nas jornadas libertárias e libertadoras da Educação. A presença constante de freirianas e freirianos, tão distintos entre si, em inúmeros eventos, ações educativas e movimentos, como os Fóruns Sociais e os Fóruns Educacionais, atestam essa conectividade e, em certa medida, resignificam o sentido de comunidade.

A Comunidade Freiriana não se resume a certos grupos e pessoas em permanente diálogo ou que se juntam na realização de projetos pontuais, mas a um espírito de sujeito coletivo (transindividual) que emerge da união entre o ideário e os saberes produzidos pela teoria freiriana. Aqui, talvez, caiba a lição sobre Freire a respeito da diversidade ao afirmar que “a virtude revolucionária consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagônicos” (FREIRE, 1999c, p. 39).

Se vivemos hoje, como jamais pudemos viver, a Era da Conectividade técnico-científico-informacional-industrial que, inegavelmente, engendrou um potencial produtivo e comunicacional nunca antes possível, a experiência também nos mostra que, por si mesma, essa condição não fará um mundo melhor.

Outro mundo é possível. Será diferente, uma certeza; será pior, uma dúvida; será melhor, uma esperança. De qualquer forma, porque a história não é um dado, mas uma possibilidade, o outro mundo que desejamos e de que precisamos só se construirá sob determinadas condições que criarmos.

Ao contrário do que esperávamos e na contramão do que Gandhi sonhava, a aurora do século XXI rompeu estigmatizada pela violência e pelo fundamentalismo. Para além de suas manifestações simbólicas e de sua expressão mais direta como a guerra, ela se materializa concretamente em inúmeros espaços sociais e igualmente nos campos econômico, político, cultural, ecológico etc. Em alguns deles, de forma realmente perversa. O caso brasileiro, marcado pelo golpe político ocorrido em 2016 e a eleição de extrema direita, em 2018, é, lamentavelmente, a ponta mais visível desse iceberg da violência neoconservadora que impõe retrocessos à toda humanidade. Nesse contexto, como construir uma cultura e uma luta de paz em que ela própria seja o caminho, como já invocava Mahatma Gandhi? Ainda não temos essa resposta. Mas de uma coisa sabemos: ela só poderá vir de uma busca coletiva.

A tentativa de demonstrar como a conectividade se desenhou na antropologia de Paulo Freire foi, para nós, um honroso desafio *de reinvenção* do legado freiriano. Para realizá-lo, tivemos de promover em nós mesmos um esforço de aproximação e distanciamento desse legado. Temos consciência de que também há algum tempo estamos imersos nele. Por outro lado, muito do que se revelou neste trabalho só nos foi possível por conta dessa imersão. Sem ela, a riqueza de dados e informações acumuladas nesse tempo, sobre os quais nos dispusemos a escrever, não nos seria acessível. Sem tal imersão, possivelmente esta pesquisa não se realizaria. Foi em razão dela que, ao mergulhar nas recônditas águas do conhecimento de onde emergiram distintos documentos, livros, depoimentos, cartas, vídeos, teses, entrevistas e, sobretudo, pessoas que nos falaram do homem Paulo Freire, encontramos um *menino*. À sombra de uma mangueira, ele *lia o mundo* e nele se *conectava*.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ARRIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

ASSMAN, Hugo. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. Disponível em: <www.ibict.br/dendadainformacao/indude/getdoc.php?id=583&artide=285&mode=pd>. Acesso em: 28 set. 2005.

BLOIS, Marlene Montezi. **Re-encontros com Paulo Freire**. Niterói: Fundação Euclides da Cunha, 2005.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

COELHO, Edgar Pereira. **Cartas de Paulo Freire: o diálogo como caminho e pedagogia**. 2005. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DOWBOR, Ladislau. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 7. ed. São Paulo: Olho D'água, 2005. p. 7-14.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Diálogo com o educador Paulo Freire. In: VENTORIM, Silvana (Org.). **Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador**. Vitória: Edufes, 2000. p. 273-298.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a.

FREIRE, Paulo. **Intervención de Paulo Freire**, Presidente del Consejo de Educación de Adultos de America Latina, en el Centro Cultural San Martin de Buenos Aires. 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. v. 2.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Institut International des Droits de L'enfant (ide). Droit a l'education: solution a tous les problemes ou probleme sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJAZEducacao_formal_ao_formal_2005.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher Brasil. 2007.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GOOGLE fica entre as 100 maiores empresas do mundo em novo ranking. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 04 jul. 2005. Caderno Especial, p. 6.

MAFRA, Jason Ferreira. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARTINHO, Cássio et al. **Redes**: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização. Disponível em: <http://www.maternatura.org.br/servicos/biblioteca/redes_wwf.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2005.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

ROMÃO, José Eustáquio. **Cotidiano de Paulo Freire**: depoimento. Entrevistador: Jason Ferreira Mafra. Los Angeles, 17 set. 2002.

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

SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da. **Infância e inacabamento**: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/25485-25487-1-PB.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2019.

YAMASAKI, Alice Akemi. **Violências no contexto escolar, um olhar freiriano**. 2007. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Jason Mafra é doutor e mestre em Educação pela USP e graduado em História pela Unisal. Diretor do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais, na Uninove, e docente no Programa de mestrado e doutorado em Educação, na mesma instituição. Membro do Conselho Internacional de Assessores do Instituto Paulo Freire, Coordenador do Grupo de Pesquisas Ylê-Educare – Educação e questões étnico-raciais, do CNPq. Autor de artigos e livros sobre Educação e História. Contato: jasonmafra@gmail.com

O CENTENÁRIO PAULO FREIRE - O LEGADO DE UMA OBRA CINQUENTENÁRIA CONTRA OS “GABINETES DO ÓDIO”

ROMÃO, José Eustáquio
ROMÃO, Natatcha Priscilla

RESUMO

Este artigo lembra que a melhor maneira de homenagear um pensador é demonstrando a atualidade de sua obra. Pedagogia do oprimido, a obra mais conhecida de Paulo Freire, completou 50 anos de sua primeira edição em 2020. No centenário de nascimento de Paulo Freire, em 19 de setembro de 2021, ela completa 51 anos e continua liderando, de todas as obras de pensadores brasileiros sua disseminação pelo mundo, em centenas de traduções e edições e em milhões de exemplares vendidos, numa demonstração de sua importância no século XXI. O artigo reconstitui, historicamente, a elaboração dos originais e a trajetória das edições, com destaque para as primeiras, mormente para a realizada no Brasil, por causa de sua proibição imposta pela ditadura militar que se instalara no país em abril de 1964 e que banira Paulo Freire, bem como seu pensamento como “subversivo” da ordem autocrática imposta. Hoje, a onda neoconservadora que percorre parte da sociedade brasileira tenta, sem sucesso, exilá-lo de novo, mesmo que postumamente, bem como banir seu pensamento.

Palavras-chave: Edição. Exílio. Manuscrito. Oprimido. Pedagogia.

PAULO FREIRE CENTENARY WITH A CINQUENTENARY BOOK

ABSTRACT

This article recalls that the best way to honor a thinker is to demonstrate the timeliness of his work. Pedagogy of the oppressed, Paulo Freire’s best-known work, completed 50 years of its first edition in 2020. In the centenary of Paulo Freire’s birth, on September the 19th, 2021, it turns 51 and continues to lead, of all the works of Brazilian thinkers spread throughout the world, in hundreds of translations and editions and in millions of copies sold, in a demonstration of its importance in the 21st century. The article historically reconstitutes the elaboration of the originals and the trajectory of the editions, with emphasis on the first ones, especially the one carried out in Brazil, because of its prohibition

imposed by the military dictatorship that had settled in the country in April 1964 and which Paulo Freire, as well as his thought as “subversive” of the imposed autocratic order. The neoconservative wave that runs through today part of Brazilian society tries, without success, to exile him again, even if posthumously, as well as to banish his thought.

Keywords: Editing. Exile. Manuscript. Oppressed. Pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

As comemorações dos 50 anos da conclusão do manuscrito de *Pedagogia do oprimido* por Paulo Freire, em Santiago do Chile, na primavera de 1968, foram realizadas em várias partes do mundo no ano de 2018. Em 2020, comemoram-se os 50 anos da primeira edição da obra que, ao que tudo leva a crer, teria sido em espanhol, no Uruguai, no ano de 1970, poucos meses antes de sua primeira edição em inglês, nos Estados Unidos. Em 2021, comemora-se o centenário de nascimento de Paulo Freire, em 19 de setembro de 1921. Nesse contexto festivo, cabe revelar a atualidade do legado centenário de Paulo Freire que, desde a infância, deu provas de que veio ao mundo para dar uma contribuição inestimável ao processo de civilizatório, ou melhor, ao processo de “humanitarização”.

Autor de um livro que, além de evidenciar, por um lado, circunstâncias curiosas de sua redação original e, por outro lado, astúcias ideológicas e de segurança nas suas primeiras edições no Brasil e no mundo, é um dos mais traduzidos, mais editados e mais lidos no Planeta.

Em relação à redação do texto, permanecem as dúvidas sobre o fato de Paulo Freire ter produzido um manuscrito completo da obra, de que teriam sido sacadas fotocópias; ou se, com base em uma versão datilografada, ele teria passado o livro a limpo, à mão, gerando um manuscrito *a posteriori*, com qual presenteou o ex-ministro da Agricultura do Presidente Salvador Allende, Jacques Chonchol e sua esposa, Maria Edy, uma brasileira de Americana que o chileno conhecera nas festividades do quarto centenário da cidade de São Paulo.

No que diz respeito às primeiras edições, certamente houve editores que, tentando ludibriar a censura prévia dos países que viviam sob regimes ditatoriais na América Latina, omitiram trechos que poderiam comprometer a publicação, como foi o caso do Brasil, que amargava o “endurecimento” da ditadura militar. Neste caso, além de banido do País, Paulo Freire tinha sua produção intelectual proibida nas fronteiras nacionais. Em decorrência, a mutilação da obra, especialmente a do desenho que Paulo fez sobre a “teoria da ação revolucionária” comparando-a com a “teoria da ação opressora” (cf. FREIRE, 2018, p. 322 e 323¹) para viabilizar a publicação, se deu com o conhecimento e a anuência do autor, como parece ter sido o caso das primeiras edições de *Pedagogia do oprimido* pela Editora Paz e Terra no Brasil. Evidentemente, não se justifica a obra continuar sendo publicada

1 As citações de *Pedagogia do oprimido* serão extraídas da edição em *fac-simile* do manuscrito (2018).

da mesma forma depois da redemocratização do País, a partir de 1985, mantendo as mutilações nas mais de 70 edições.

Em outros casos, as omissões, alterações, emendas e acréscimos tanto podem ter se dado por razões de tradução², quanto podem ter sido resultado de tentativas de esconder o caráter revolucionário do livro. Podem, ser motivadas, também, por estratégias ideológicas, como a de Peter McLaren, com seu livro *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución* (2001), lançado na Feira de Guadalajara: “Este título de meu livro não é uma jogada editorial. Ele tem a intenção de tornar a obra escrita de Che mais conhecida nos Estados Unidos e a de ‘desdomesticar’ Paulo Freire que já é tão conhecido do público norte-americano”. Em suma, o que o educador norte-americano quis dizer é que, lamentavelmente, embora muito divulgado nos Estados Unidos, Paulo Freire fora (e é) relativamente “domesticado” e esta “domesticação” deve ter se iniciado na tradução (adaptação) e publicação de sua obra mais importante naquele país.

Felizmente, os manuscritos originais foram encontrados e sua divulgação vem resgatando o caráter revolucionário da obra maior de Freire, além de permitir, aos editores, a publicação das próximas edições de acordo com os originais mais autênticos, permitindo, também à humanidade, o acesso à verdadeira obra que se destaca como uma dos marcos do pensamento do século XX.

Em 2018, vários e expressivos foram os eventos comemorativos do cinquentenário da conclusão da redação de *Pedagogia do oprimido*, na primavera de 1968, em Santiago do Chile. No entanto, em se considerando a data da primeira edição da obra, em 1970, evidentemente, as comemorações de seu cinquentenário estão se realizando em 2020. Certamente, em 2021, multiplicar-se-ão os eventos e as publicações sobre Paulo Freire, dado que aí se completam, os cem anos de seu nascimento.

Esta iniciativa do Professor Daniel Ribeiro de Almeida Chacon, da Universidade de Minas Gerais é muito bem vinda, porque embora já tenham se multiplicado publicações sobre o mesmo tema, desde 2018, nunca é demais se analisar um dos pensadores mais traduzidos, mais lidos e mais usados como referência em tantos e tão diversos campos do conhecimento no Planeta. E no caso de *Pedagogia do oprimido*, a obra mais conhecida de Freire, é preciso confrontar sua edições pelo mundo com a segunda edição de *Pedagogia do oprimido: o manuscrito* (2018), para que se evidenciem eventuais diferenças resultantes, ou das necessidades de tradução cultural, ou das astúcias ideológicas já mencionadas. Desse modo, justificam-se as explicações registradas a seguir, especialmente as da reconstituição histórica da redação do manuscrito e das verdadeiras peripécias que o salvaram da sanha destrutiva dos perseguidores de Freire, bem como dos tortuosos caminhos de suas primeiras edições.

Assim, em 2008, resolvemos fazer uma segunda edição fac-similada do manuscrito

2 Está sobejamente demonstrado que não há tradução linguística, mas tradução cultural e que, na passagem de um idioma para outro, um texto sofre alterações formais para, justamente, atender à manutenção da precisão do sentido original (v. ECO, 2007).

de *Pedagogia do oprimido*³, com base nos originais – daí a manutenção da cor azul da caneta usada por Freire e das manchas que as folhas almaço sem pauta ganharam ao longo dos anos – de modo a preservar sua autenticidade, nesta edição, acrescentando-lhe algumas explicações, quer a respeito da própria escritura da obra, que a respeito de suas primeiras publicações.

A busca pela verdadeira origem e trajetória dos originais e das edições de *Pedagogia do oprimido* pode dar a impressão de ser motivada apenas por uma curiosidade histórica, mas não é. No desvendamento de como se processaram as edições da obra permanece a dúvida, até o presente momento, se todos os editores tiveram acesso a cópias do manuscrito, ou a cópias de uma versão datilografada, ou se se basearam em edições de outros países que haviam mutilado a obra.

2. COMO PAULO FREIRE ELABORAVA UM TEXTO

O livro *Pedagogia do oprimido* já passou de 70 edições no Brasil e continua não exibindo o esquema que Paulo Freire desenhou nos manuscritos originais (v. p. 322 e 323 da segunda edição de *Pedagogia do oprimido*: o manuscrito, de 2018). Por que ainda se publica uma obra mutilada, se os entraves da ditadura militar que impediram a publicação integral dos originais autênticos não existem mais? Esta pergunta ficará melhor esclarecida nas explicações subsequentes.

Em 2001, o Instituto Paulo Freire recebeu uma cópia dos manuscritos desse livro cuja história começa em 1968, quando Paulo Freire os entregou a Jacques Chonchol, diretor do Instituto de Desarrollo Agrario Instituto de Capacitación y Investigación de la Reforma Agraria (ICIRA), onde trabalhava, exilado no Chile.

Quando recebeu Paulo Freire naquele país andino, Jacques Chonchol trabalhava no Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), ocupando, depois, a Direção do ICIRA. Sendo uma das principais lideranças do Movimiento de Acción Popular Unitaria (MAPU), Chonchol desgarrou-se do governo socialista-cristão de Eduardo Frei y Montalva, assumiu uma posição mais à esquerda do espectro político, tendo sido, inclusive, indicado, pelo movimento, como candidato à presidência do Chile. Com o espírito de estadista que lhe é peculiar, renunciou à postulação e apoiou a candidatura do então senador Salvador Guillermo Allende Gossens (1908-1973). Segundo explicação do próprio Chonchol aos autores deste artigo, a conjuntura eleitoral seria mais favorável se Allende aceitasse ser o cabeça de chapa do MAPU. A análise de Chonchol estava correta: as esquerdas chilenas chegaram ao poder constituído pela via eleitoral encabeçadas por Salvador Allende. Uma vez eleito, o Presidente Allende convidou Jacques Chonchol para ocupar a pasta do Ministério da Agricultura de seu Governo (1970-1973), mas evidentemente, por sua trajetória política e seu prestígio junto às diversas facções da esquerda chilena, o ministro teria funções políticas muito mais estratégicas do que o mero desempenho no

3 A primeira foi publicada em 2013 com base em uma fotocópia do manuscrito e sem a digitação do texto de cada folha do manuscrito na página contígua. Por isso, as páginas manuscritas fac-similadas aparecem em preto (resultantes da fotocópia), quando os originais foram escritos em caneta à tinta azul.

ministério do qual era (e é) um especialista⁴. Quando Freire saiu do Chile, Chonchol ainda era diretor do ICIRA e, quando ele se tornou ministro de Allende, Freire já estava na Suíça. Ao sair do Chile, Freire dirigiu-se primeiramente para os Estados Unidos, a convite da Universidade de Harvard, onde trabalhou por cerca de onze meses. Estabeleceu-se, em seguida, em Genebra (Suíça), onde permaneceu por uma década, trabalhando no Conselho Mundial de Igrejas (CMI). Regressou ao Brasil dez anos mais tarde⁵, tendo vivido por mais de uma década e meia no exílio.

Depois de ter doado o manuscrito de *Pedagogia do oprimido* a Chonchol e à esposa, não mais o viu, pois, no fim da vida, manifestou desejo de revê-lo, ao falar que escreveria a Jacques Chonchol para obter uma cópia. Lamentavelmente, faleceu sem rever o documento, uma vez que a cópia obtida, por intermédio do Professor Adriano Salmar Nogueira e Taveira, que foi ao Chile com a missão de consegui-la, chegou ao Brasil depois do falecimento de Freire em 2 de maio de 1997.

Freire dedicou o manuscrito a Jacques Chonchol e à esposa Maria Edy⁶, numa carta escrita e a eles dirigida, com o registro de sua assinatura, do local e da data: “Santiago, primavera de 68”. Nesta carta-dedicatória, Paulo Freire fala das saudades que tinha de Recife, após quatro anos de exílio, “de suas pontes, suas ruas de nomes gostosos: Saudade, União, 7 pecados, Rua das Creoulas, do Chora

4 Afortunadamente, ainda vivo em 2019, Jacques Chonchol recebeu um dos autores deste artigo em sua residência em Santiago do Chile e regalou-o com mais uma recente publicação: *Por una nueva reforma agraria para Chile* (2018).

5 A lei n.º 6.683, de 28 de agosto de 1976, chamada de Lei da Anistia, resultou diretamente de um projeto de iniciativa do governo de João Figueiredo (1979-1985), o último da ditadura militar implantada pelo golpe de 1964 e que durou por longos vinte e um anos. É evidente, porém, que, embora descaracterizada pela “abertura” lenta e gradual imposta pelos militares – não se estendia aos presos políticos e exilados que haviam cometido “crimes de sangue” e, além disso, perdoava também os torturadores –, o processo de redemocratização do País e com ele a anistia resultaram de amplas mobilizações sociais. De qualquer modo, ela permitiu o retorno dos exilados e, nesse contexto “anistiado”, Paulo Freire voltou ao Brasil, em 1980. Ainda assim, teve dificuldade para tirar o passaporte, pois somente o conseguiu depois de várias tentativas nas representações consulares brasileiras em diferentes países e só logrou obtê-lo por meio de um mandato de segurança. Em junho de 1980, aos 57 anos, desembarcou no aeroporto de Viracopos, em Campinas (SP). A anistia mutilada e imposta o impediria ainda de reassumir suas funções docentes na Universidade de Pernambuco. Por isso, fixou residência em São Paulo, aceitando o convite para lecionar na Faculdade de Educação da Unicamp, em Campinas, e, logo depois, ingressou no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação (Supervisão e Currículo) da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC/SP). Contudo, somente 12 anos depois de sua morte, Paulo Freire foi totalmente inocentado, em 26 de novembro de 2009, quando o Estado brasileiro, por meio da Comissão de Anistia do Ministério da Justiça, declarou sua anistia *post-mortem*, pedindo-lhe, tardiamente, desculpas pelos sofrimentos que lhe infringira.

6 Maria Edy era brasileira de Limeira, interior do estado de São Paulo, e Chonchol a conhecera, no Brasil, por ocasião do 4.º centenário da cidade de São Paulo, segundo informação do próprio ex-ministro de Allende, em entrevista concedida a um dos autores deste trabalho.

Menino, ruas da Amizade, do Sol, da Aurora”. Completava, melancolicamente, ter deixado “o mar de água morna, as praias largas, os coqueiros”; lamenta que deixara “o cheiro da terra e das gentes do trópico, os amigos, as vozes conhecidas”. Afirmava ainda que estava deixando o Brasil, mas que, também, “trazia o Brasil” e “chegava sofrendo a ruptura entre o meu projeto e o projeto do meu País”. Conclui a carta-dedicatória dizendo: “Gostaria que vocês recebessem estes manuscritos de um livro que pode não prestar, mas que encarna a profunda crença que tenho nos homens, como uma simples homenagem a quem muito admiro e estimo”.

Compulsando os originais, percebe-se que Paulo Freire não registrou o título do livro e nem os dos capítulos. No manuscrito, aparece a epígrafe: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. Ela se tornaria o mote da rede de institutos Paulo Freire espalhados pelo mundo.

Cabe acrescentar as explicações que Paulo Freire deu em *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do oprimido (1992) sobre a elaboração e o processo de edição da obra, em mais de um país, concluindo com informações preciosas sobre a negociação da edição de Pedagogia do oprimido no Brasil. Primeiramente, ele informa que o “processo de redação” foi debatido com vários intelectuais, especialmente com os chilenos e brasileiros exilados naquele país, afirmando textualmente:

Foi vivendo a intensidade da experiência da sociedade chilena, da minha experiência naquela experiência, que me fazia re-pensar sempre a experiência brasileira, cuja memória viva trouxera comigo para o exílio, que escrevi a Pedagogia do oprimido entre 1967 e 1968 (FREIRE, 1994, p. 53).

Em seguida, explica o próprio método de escrita, desse e de outros textos de sua autoria, segundo o qual, antes de registrá-las, as ideias são por ele submetidas, exaustivamente, ao debate e à discussão:

O tempo de escrever, diga-se, ainda é sempre precedido pelo de falar das ideias que serão fixadas no papel. Pelo menos foi assim que se deu comigo. Falar delas antes de sobre elas escrever, em conversas de amigos, em seminários, em conferências, foi também uma forma de não só testá-las, mas de recriá-las, de repartejá-las, cujas arestas poderiam ser melhor aparadas quando o pensamento ganhasse forma escrita com outra disciplina, com outra sistemática.

[...] Levei mais de um ano falando de aspectos da Pedagogia do oprimido. Falei a amigos que me visitavam, discuti-os em seminários, em cursos. Um dia, minha filha Madalena chegou a chamar, delicadamente, minha atenção para o fato. Sugeriu maior contenção de minha parte na ânsia de falar sobre a Pedagogia do oprimido ainda não escrita. Não tive forças para viver a sugestão. Continuei apaixonadamente falando do livro como se estivesse, e na verdade, estava aprendendo a escrevê-lo (*id., ibid.*, p. 54).

Todo o processo de criação do livro foi desenvolvido aos poucos, em discussões com pessoas que encontrava.

Cabe, aqui, um parêntese teórico e que diz respeito ao sujeito da criação cultural. Para os freirianos, este sujeito é mais do que coletivo; é transindividual. Para se entender esta diferença, há de se recorrer ao exemplo anedótico oferecido por Lucien Goldmann (1972): Imagine-se que uma pessoa queira levantar um piano de cauda muito pesado. Aplica toda sua força em um ponto do instrumento e não consegue levantá-lo, evidentemente. Apela para mais pessoas que, somando suas forças à do levantador originário, não logram, tampouco, levantar a peça, enquanto aplicam o montante das forças no mesmo ponto do piano. Só têm sucesso, quando somam as forças e as aplicam em pontos diferentes do objeto a ser levantado. Portanto, enquanto o sujeito coletivo seria o resultante do mero somatório das forças dos sujeitos individuais, o sujeito transindividual é a soma das capacidades dos indivíduos, mas lhe acrescenta uma qualidade nova, constituindo um novo sujeito: a aplicação das forças individuais em diferentes pontos do objeto a ser levantado. Nesta perspectiva, os(as) grandes artistas, pensadores(as) e cientistas não seriam, no limite, os autores de suas obras geniais, mas os “formatadores” de obras já criadas, coletiva e transindividualmente. É claro que sua marca pessoal está no estilo, na forma, na síntese de sucesso obtida pelo “autor” individual, que tem a capacidade de perceber a potencialidade da criação social, dando-lhe uma forma adequada e historicamente oportuna. Foi o que, certamente, fez Paulo Freire, no processo de escritura de *Pedagogia do oprimido*.

Ainda exilado no Chile, recorria também às fontes secundárias dos autores que lhe inspiravam, sempre anotando, em pedaços de papel, o que lhe ocorria, numa espécie de verdadeiro “alvorço intelectual” (FREIRE, 1994, p. 54). Combinava tais anotações com os registros que fizera em fichas, nas experiências e nos círculos de cultura de que participara em comunidades camponesas chilenas. Lançava mão, também, das lembranças de experiências que tivera no Nordeste brasileiro, antes do exílio. Em suma, como afirma e reafirma o próprio Freire, buscava combinar as contribuições dos intelectuais com o “saber de experiência feito” (*id., ibid.*, p. 59), do senso comum dos educandos e demais participantes dos círculos de cultura. Complementa que, as “fichas de ideias” acabavam por se tornar verdadeiras “fichas geradoras”, num trabalho artesanal que, certamente, demandaria um esforço de arranjo e organização que deve ter-lhe tomado muito tempo e energia. Freire informa que, com essa metodologia de escritura, em 15 dias, atravessando noites, escreveu os três primeiros capítulos da obra, em julho de 1967 (*id., ibid.*, p. 60).

Assim que concluiu a primeira versão do trabalho, com apenas três capítulos, entregou os originais datilografados a Ernani Maria Fiori⁷, para que escrevesse o prefácio. Recebendo de volta a obra prefaciada por Fiori, Freire informa: “Quando

7 Ernani Maria Fiori (1914-1985) bacharelou-se pela Faculdade de Direito de Porto Alegre, em 1935. Catedrático de História da Filosofia na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Como Paulo Freire, exilou-se no Chile por causa do golpe de 1964 no Brasil, atuando na Universidade Católica, da qual chegou a ser vice-reitor. Foi reintegrado à UFRGS, em 1979.

Fiori me entregou seu excelente estudo em dezembro de 1967, tomei algumas horas em casa à noite, lendo desde o seu prefácio até a última palavra do terceiro capítulo, para mim, então, o último” (*id.*, *ibid.*, p. 60).

Embora o livro estivesse pronto para publicação, Freire resolveu seguir o conselho do amigo Josué de Castro⁸ que, segundo ele, estivera no Chile e que, em conversa com ele e com outro grande amigo, também exilado, Almino Affonso⁹, numa das praças de Santiago, aconselhara-o a guardar o texto por três ou quatro meses e, depois, voltar a ele, relê-lo e, só então, tomar a decisão de publicá-lo, ou na forma em que o encontrasse, ou acrescentando partes, já que este modo de concluir uma obra poderia levá-lo a fazer as alterações que considerasse definitivas. Embora tentado a rever o texto em “quarentena” por várias vezes, Freire informa ter resistido à tentação, para dele alcançar algum “distanciamento”:

8 Josué Apolônio de Castro (1908-1973), médico, geógrafo e cientista social, destacou-se, nacional e internacionalmente, por seus estudos sobre a fome. Escreveu várias obras, dentre as quais se destaca Geografia da fome (1961). Foi presidente do Conselho Executivo da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) e embaixador brasileiro junto à ONU. Quatro vezes indicado ao Prêmio Nobel da Paz (1953, 1963, 1964 e 1965). Do mesmo modo que Paulo Freire (7a. edição), foi um dos biografados do Projeto Memória (6a. edição) do Banco do Brasil. O Projeto Memória tem por finalidade “difundir a obra de personalidades que contribuíram significativamente para a transformação social, a formação da identidade cultural brasileira e o desenvolvimento do Brasil”. Disponível em: <<http://www.projetomemoria.art.br/>>. Acesso em: 19 maio 2018. Está na sua 13a. edição, tendo homenageado, pela ordem, Castro Alves, Monteiro Lobato, Rui Barbosa, Pedro Álvares Cabral, Juscelino Kubitschek de Oliveira, Oswaldo Cruz, Josué de Castro, Paulo Freire, Nísia Floresta, João Cândido, Marechal Rondon, Carlos Drummond de Andrade e Lélia Gonzalez.

9 Almino Monteiro Álvares Affonso, advogado, foi ministro do trabalho do governo de João Goulart, deposto pelo golpe militar de 1964 e, por isso, também exilado em vários países (Argentina, Iugoslávia, Peru, Uruguai), inclusive no Chile, onde conviveu com Paulo Freire. Foi deputado federal por mais de um mandato e ocupou cargos nos governos do estado de São Paulo, chegando a ser vice-governador.

Lá uma noite dois meses e pouco depois, me entreguei por horas ao reencontro com os originais. Era quase como se tivesse reencontrando um velho amigo. Foi mesmo com emoção grande que li, lentamente, sem querer mesmo que a leitura terminasse logo, página por página, o texto todo. [...]

Não realizei mudanças importantes nele, mas fiz a fundamental descoberta de que o texto estava inacabado. Precisava de um capítulo a mais. Foi assim, então, que escrevi o quarto e último capítulo [...] (FREIRE, 1994, p. 60-61).

Não satisfeito com todo esse cuidado com a revisão da primeira versão, Freire ainda prolongou o processo de discussão dos originais, antes de entregá-los aos editores norte-americano e uruguaio:

Terminada finalmente a redação do quarto capítulo, revistos e retocados os três primeiros, entreguei o texto todo a uma datilógrafa para que o batesse à máquina. Em seguida, fiz várias cópias que distribuí entre amigos chilenos e alguns companheiros de exílio e amigos brasileiros (*id., ibid.*, p. 62).

São necessários dois destaques para o bem da verdade a respeito das matrizes que foram oferecidas aos editores para publicação. Em primeiro lugar, Freire diz ter tirado várias cópias do texto que completara com um quarto capítulo e com o “retoque” dos demais, entregando-o, em seguida a “uma datilógrafa para que o batesse à máquina” (FREIRE, 1994, p. 62).

No entanto, por duas vezes, um dos autores deste artigo conversou com Clodomir de Moraes, lamentavelmente já falecido, que lhe garantiu ter datilografado o livro para o amigo Paulo Freire. Portanto, a crer nesta versão, Freire teria entregue o texto a um “datilógrafo” e, não, a uma “datilógrafa”. Em segundo lugar, Freire afirma ter tirado várias cópias – certamente fotocópias – “que distribuiu entre amigos chilenos e companheiros de exílio e amigos brasileiros” (*id., ibid.*). Ora, ele não menciona a entrega de qualquer cópia a editores, para a publicação do texto. Desse modo, permanece a indagação: Ao contratar a publicação de *Pedagogia do oprimido* com qualquer editora, sob que forma Freire entregara os originais? Fotocópias do texto datilografado, seja por quem for, ou cópias do manuscrito? A hipótese que mais se nos evidencia é a de que o manuscrito é que foi copiado de uma das cópias datilografadas, dado o capricho com que foi feito – é uma verdadeira “diagramação à mão” (!) de quem estava imbuído pela intenção de presentear o futuro ministro e esposa com uma versão caprichada do texto.

Depois de rever a forma com que Paulo Freire criava seus textos – longo processo de “gestação”, como ele mesmo o chamava, por meio de sua submissão à leitura de outrem, especialmente de Elza, “uma ouvinte atenciosa e crítica, [...] minha primeira leitora, igualmente crítica” (FREIRE, 1994, p. 65) –, é necessário reconstituir a história do processo de edição da obra e sua relação com o manuscrito que ora se dá à luz, por meio da 2ª. edição de *Pedagogia do oprimido*: o manuscrito (2018), totalmente patrocinada pela Universidade Nove de Julho, de São Paulo, Brasil.

3. AS EDIÇÕES DA OBRA

A partir da primeira edição, que tanto pode ser a norte-americana (Herder & Herder, 1970)¹⁰, quanto a que surgiu no Uruguai, em espanhol (Tierra Nueva, 1970), seguiram-se a italiana (Arnoldo Mondadori, 1971), a alemã (Kreuz-Verlag, 1971) e a francesa (Maspero, 1974), como explica o próprio Paulo Freire, que devia ter as datas de publicação bem claras, na época em que concluiu *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do oprimido (1992). Nesta mesma obra, explica que a publicação em português (Paz e Terra, 1975), no Brasil, somente se deu depois da francesa. Desse modo, a brasileira não foi a primeira na língua materna de Freire. Se ela veio depois da francesa e a primeira edição em Portugal, pela editora Afrontamento, ocorreu em 1972, a brasileira deve ter sido a sétima.

Os primeiros editores de *Pedagogia do oprimido* devem ter recebido cópias da versão datilografada, como explica Freire na obra mencionada no parágrafo anterior. Como entender, então, a existência de um manuscrito? Teria sido ele a base para a versão datilografada e desta teriam sido extraídas as cópias enviadas aos editores pelo próprio Paulo Freire? Ele se refere apenas a uma versão datilografada, “batida à máquina”, como registra em *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 1994, p. 62-63).

Certamente as posteriores edições da obra, nos diversos idiomas dos muitos países do mundo basearam-se na versão uruguaia, em castelhano, ou na versão norte-americana, em inglês, ou, simultaneamente, em ambas. De fato, embora tivesse escrito a obra no Chile e dominasse bem o espanhol falado naquele país, escreveu-a em português. Ora, o idioma materno de Freire não tem a expressão fora dos poucos países de fala lusófona como têm essas verdadeiras “línguas francas” (castelhano e inglês), pelo menos no mundo ocidental. As edições posteriores às sete primeiras certamente foram baseadas em tradução da tradução – a brasileira foi a sétima e ela também se realizou a partir de uma cópia (datilografada) enviada, clandestinamente, para o editor Fernando Gasparian. e cujas peripécias para passar na alfândega brasileira o próprio Freire descreveu tão bem na obra já mencionada. A edição brasileira não traz os dois diagramas mencionados, um ao lado do outro, que têm por título, respectivamente, “Teoria da Ação Revolucionária” e “Teoria da Ação Opressora” (p. 15 do capítulo IV e à p. 322-323 do manuscrito fac-similado). Assim, ela não foi matriz das edições em que eles aparecem.

A edição alemã, ou se baseou na cópia datilografada enviada por Freire, ou surgiu

10 Em recente visita ao Brasil, o estudante de mestrado em Ciências da Educação, Carlos Federico Brugaletta informou que obteve cópia da carta que Paulo Freire enviou ao editor uruguaio da época. Pela carta fica muito forte a hipótese de que *Pedagogia do oprimido* tenha sido publicado pela primeira vez em espanhol, no Uruguai, nos termos que o próprio Paulo Freire explica em *Pedagogia da Esperança*. Carlos F. Brugaletta é Professor de Ciências da Educação na Universidad Nacional de la Plata e arquivista (ISE-DDyT n.º 8), estudante de Mestrado em História e Memória e do Doutorado em Ciências da Educação da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação, onde desenvolve tese sobre as relações de Paulo Freire e as editoras católicas. É bolsista do CONICET. É, também, ajudante diplomado em História da Educação Geral e membro da Sociedade Argentina de História da Educação.

a partir da na norte-americana, pois ambas trazem os diagramas, respectivamente, às páginas 131 e 114.

A edição francesa não contém os desenhos de Freire, nem na última, realizada em 2018, com base na norte-americana e na brasileira.

A primeira edição portuguesa traz os diagramas de Freire (v. p. 188). A segunda edição realizada em terras lusas, em 2018, não traz os diagramas, porque, segundo informação pessoal do editor da Afrontamento aos autores deste artigo, os direitos autorais para a língua portuguesa são da editora brasileira – que não traz os desenhos originais de Freire pelas razões que serão explicadas mais adiante – e, por isso, teve de se basear na da última edição brasileira.

Mesmo a partir da 17a. edição brasileira, *Pedagogia do oprimido* ainda não traria os dois diagramas mencionados nas edições brasileiras subsequentes. E por que se destaca, neste texto, a 17a. edição brasileira da obra? Sobre esta edição vale a pena uma pequena explicação: um exemplar da 15a. edição da obra no Brasil foi encontrado numa das prateleiras do Instituto Paulo Freire, todo revisado à mão, pelo próprio Paulo Freire. Providencialmente quem a encontrou tirou imediatamente uma fotocópia, porque, lamentavelmente essa revisão original se perdeu. Certamente, com base nessa revisão do próprio autor, nasceu a 17a. edição, “a primeira decente”, teria dito Paulo Freire, numa dedicatória de um exemplar que ofereceu a Moacir Gadotti e a sua esposa Rejane.

O próprio Paulo Freire reconheceu a importância do aprendizado que teve no Chile, seja a partir da vivência no contexto pré-revolucionário, seja pela inspiração dos autores socialistas a que teve acesso. Por isso, dentre outras razões, justificase a publicação simultânea do manuscrito com a transcrição em espanhol, que se realizou no Chile, pelo Programa Interdisciplinario de Investigaciones em Educación (PIIE), em articulação com o Ministério da Educação daquele país andino e com a editora da Universidade Nove de Julho, do Brasil, em 2018.

Segundo o depoimento do próprio autor, antes de ser publicado em português, *Pedagogia do oprimido* foi publicado em inglês, espanhol, italiano, francês e alemão (FREIRE, 1994)¹¹.

Tentando driblar a vigilância da ditadura militar e sabendo que o livro não poderia ser publicado no Brasil, Paulo Freire informa que enviou uma cópia datilografada ao diretor da Editora Paz e Terra, Fernando Gasparian (*id.*, *ibid.*). O portador dos originais para o Brasil foi o professor da Universidade de Genebra e conselheiro nacional da Suíça, Jean Ziegler, que não foi incomodado pelas autoridades alfandegárias nacionais, certamente por causa de seu passaporte diplomático.

Vamos dar novamente a palavra ao próprio Paulo Freire pela importância da informação:

11 Freire certamente se esqueceu da edição portuguesa, que foi negociada pessoalmente com ele, em Genebra, segundo o editor da Afrontamento, também em informação pessoal aos autores deste artigo.

Dias depois, Gasparian discretamente, acusava o recebimento do material pedindo que esperasse por tempos mais favoráveis por sua publicação¹². Remeti o texto nos fins de 1970, quando o livro já tinha sua primeira edição em inglês, nos começos de 1971. Sua publicação aqui, sua primeira impressão só foi possível em 1975 (FREIRE, 1994, p. 63).

Ora, considerando as datas das aquisições dos direitos autorais da obra para as publicações em outros países, a do Brasil, de 1975, segundo Paulo Freire, deve ter sido a sétima edição da obra, antecedida, pela ordem, pela do Uruguai (1970), dos Estados Unidos (1970), da Alemanha e da Itália (ambas no ano de 1971), de Portugal (1972) e, finalmente, pela da França (1974).

Um pouco mais adiante, Freire comenta que um grupo de operários lhe escrevera uma carta na qual comentavam que haviam estudado a obra, em português, a partir de “uma cópia do original batido à máquina no Chile” (FREIRE, 1994, p. 63). Esta informação de Freire demonstra que, apesar da proibição, a obra era lida no Brasil clandestinamente, a partir de cópias do original datilografado, ou em edições estrangeiras, como narra também Freire, o caso da freira que “no regresso de suas viagens aos Estados Unidos, com alguns exemplares da Pedagogia, sobre cuja capa original ela punha capas de livros religiosos” (*id., ibid.*, p. 63).

Por toda essa trajetória da redação de Pedagogia do oprimido e de suas primeiras edições, pode ser que o manuscrito foi escrito antes, servindo de base para a versão datilografada. Como pode ter sido escrito depois, com base na versão datilografada, dado o capricho com que foi manuscrito – verdadeiramente “diagramado à mão, como já foi afirmado neste texto – e, neste caso, confirmando a hipótese dos autores deste artigo sobre a precedência da versão datilografada e suas cópias.

A data da dedicatória do manuscrito a Jacques Chonchol e a Maria Edy, a esposa do ex-ministro de Allende – “Paulo, Santiago, Primavera 68” o indicam. E, naquela oportunidade, o livro já estava acrescido do quarto capítulo.

O prefácio de Ernani Maria Fiori, datado de dezembro de 1967, “excelente estudo”, se refere ao livro “inacabado”, como disse o próprio Paulo Freire (FREIRE, 1994, p. 61), com apenas três capítulos. O prefácio não aparece em algumas edições realizadas em outros países, como, por exemplo, na primeira, realizada nos Estados Unidos. Nela, as “Primeiras Palavras”, de autoria do próprio Paulo Freire, viraram “preface”, antecedido por um “foreword” (que também quer dizer prefácio) de Richard Shaull. A edição italiana de 2011 (Edizione Grupo Abele) também eliminou o prefácio de Fiori, substituindo-o pelo de autoria de Silvia Maria Manfredi e Piergiorgio Reggio, embora tenha figurado na primeira edição italiana de Arnoldo Mondadori.

12 Teria sido pelos fatores de “tempos menos favoráveis” que Gasparian teria eliminado os diagramas sobre a “teoria da ação revolucionária” e “teoria da ação opressora”, que tanto chamavam a atenção nos originais, das edições da obra no Brasil? O que não se justifica mais é manter tal mutilação nas edições contemporâneas que se dão no Estado de Direito.

Mesmo com toda essa gênese transindividual de produção de uma obra e de sua tumultuada trajetória editorial no Brasil – fruto de uma ditadura militar regressiva que estabeleceu uma dura censura a quem com ela não concordava –, Paulo Freire é o responsável por essa síntese do pensamento progressista de uma época, constituindo-se como um verdadeiro intelectual orgânico dos oprimidos e oprimidas e apontando, consciente e intencionalmente, para um processo revolucionário por meio de uma educação como único caminho para que a humanidade não caia na barbárie e construa um mundo onde ainda seja possível amar.

Quando a contrarrevolução explodiu no Chile e as tropas de Pinochet atacaram o palácio do governo e mataram o Presidente Salvador Allende, Jacques Chonchol, seu principal ministro também sofreria sérias represálias. Escapou com vida porque estava em missão no exterior, voltando ao Chile no dia do golpe e fugindo graças à ajuda de amigos. Tendo a casa invadida e sua biblioteca confiscada, o manuscrito escapou porque, certamente os esbirros da ditadura que se implantava naquele país andino não deram muita importância para uma pasta simples de cartolina, contendo folhas de papel almaço escrita à mão.

Por mais de quatro décadas, o manuscrito permaneceu em poder da família Chonchol, tendo sido levado para Paris, pela irmã do ex-ministro exilado. Como ele narra na entrevista contida na edição do manuscrito, por um triz não o entregou a um órgão da Unesco instalado na capital francesa. Ao retornar a Santiago, levou de volta o manuscrito e guardou-o cuidadosamente.

Finalmente, por um ato de generosidade extrema, mas com o espírito de estadista que o caracteriza, tomou a decisão de doá-lo ao povo brasileiro e, de fato, entregou o manuscrito de *Pedagogia do oprimido*, em uma belíssima cerimônia realizada na Universidade Nove de Julho de São Paulo, em 5 de novembro de 2013.

4. A ATUALIDADE DO LEGADO FREIRIANO

O apelo reiterado de Paulo Freire em vida por si só perpetuaria a atualidade de sua obra e de seu legado: “Não me repitam; reinventem as ideias em cada contexto”. Ora, não há nada mais atual em qualquer teoria do que o reiterado apelo de seu próprio autor para sua constante atualização. Além disso, as pesquisas insuspeitas realizadas fora do Brasil que colocam o livro *Pedagogia do oprimido* como um dos mais traduzidos, mais demandados e mais lidos no mundo, ratificam essa atualidade.

Passado um século de seu nascimento, se ainda vivo, Paulo Freire não teria a exata dimensão da repercussão de sua obra por todo o Planeta. Foi assim sua reação de espanto, quando, em 1996, Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão foram à sua residência, situada na Rua, n.º 170, no Bairro Alto do Sumaré, em São Paulo, Brasil, entregar-lhe o primeiro exemplar de *Paulo Freire: uma biobibliografia* que acabara de sair. Esta publicação resultara de um esforço conjunto de membros do Instituto Paulo Freire do Brasil de levantar, até aquela data tudo que saíra no mundo a respeito do autor de *Pedagogia do oprimido*. Certamente a atualização desta obra, numa tentativa de produzir uma espécie de *vade-mecum* sobre Paulo Freire geraria, hoje, em 2020, mais de um volume da mesma dimensão (mais de

700 páginas). Em outras palavras, passados quase 25 anos da primeira tentativas de levantar o “estado da arte” do legado freiriano, as repercussões e as produções sobre o educador pernambucano ampliaram-se exponencialmente, numa prova incontestável de sua atualidade e importância no mundo.

Não se pode deixar de mencionar, porém, que, como todo grande pensador, Paulo Freire acabou acumulando seguidores sectários, como adversários, também sectários. Nem uns, nem outros colaboram para uma análise responsável sobre a contribuição de Freire para a solução dos problemas humanos. O sectarismo de qualquer lado, da direita ou da esquerda, como o próprio Freire abordou, é tão maléfico quanto a opressão que aliena, que tenta naturalizar as desigualdades historicamente construídas e instaladas.

Em 2020, vários eventos estão já ocorrendo em várias partes do Brasil e do mundo, no sentido da comemoração do centenário de nascimento de Freire. Entretanto, a melhor maneira de se comemorar o pensamento de alguém é verificando sua atualidade, isto sua, sua persistência resistente a toda e qualquer forma de violência, de discriminação e de opressão, enfim, sua validade como instrumento de luta, na atualidade, contra a desumanização. Desse modo, cabe examinar a atualidade da obra de Paulo Freire em relação aos “gabinetes do ódio” implantados em governos neoconservadores que grassam pelo mundo contemporâneo e, de modo especial no Brasil.

Aqui cabe narrar um incidente ocorrido em fins de 2020 em uma visita de avaliadores do Ministério da Educação (MEC) a uma Instituição de Ensino Superior no Brasil. Como cortesia, sempre reiterada nesse tipo de visita, a IES presenteia os avaliadores do Ministério da Educação com alguns brindes e com um exemplar de *Pedagogia do oprimido: o manuscrito* (2018), cuja publicação apoiou. Ocorre que, no dia da entrega dos brindes aos visitantes, o chefe da missão não estava presente. Assim, os três outros receberam a bolsa com algumas lembranças da IES e com a obra mencionada, manifestando emoção e, inclusive, solicitando dedicatória na obra e fotografias junto a um dos organizadores da edição. No último dia, ao abordar este organizador e co-autor deste capítulo, o chefe da missão reclamou ter sido discriminado, porque não recebera o livro de Paulo Freire. Quando o professor lhe esclareceu que não fora discriminação e que ele ainda não recebera seu exemplar, que estava guardado e que lhe seria entregue, porque não estivera presente na reunião em que houve a entrega dos brindes, reagiu com as seguintes palavras:

– Estou brincando, professor... Não quero o livro. Se há uma pessoa que mais odeio neste mundo, é Paulo Freire.

Ao que, atônito, o apresentador conseguiu responder:

– Certamente não li a obra que o senhor leu, nem tomei conhecimento do ato de Paulo Freire que o faz odiar tanto assim. Qual foi este livro, ou qual foi a obra?

As questões ficaram sem resposta e o alto dirigente do MEC completou:

– Não sei porque o Weintraub – referindo-se ao ministro da educação apeado do cargo por declarações e iniciativas, no mínimo, polêmicas – não derrubou aquele monumento dedicado a Paulo Freire e instalado em frente ao Ministério. Vou jogar pedra nele até derrubá-lo.

Obteve como resposta do professor, cada vez mais atônito, como boquiabertos estavam, também, muitos outros diretores, professores e estudantes da IES visitada ao ouvir tais barbaridades:

– Por favor, no dia em que o Senhor for derrubar o totem mencionado, avise-me que irei ajudá-lo.

Aí, quem ficou atônito foi o membro do “gabinete do ódio”:

– O senhor iria mesmo?!

Obteve a resposta:

– Eu iria, sem dúvida, mas, certamente por razões diferentes da sua: o monumento não é lá muito bonito, na minha opinião. Eu iria para substituí-lo por um mais bonito.

E acrescentou:

– Com todo respeito, parece que o senhor desconhece que Paulo Freire ainda não foi aplicado devidamente no Brasil, persistindo, por isso, as mazelas, fragilidades e dificuldades da nossa educação. Pelo contrário, os países que o aplicaram figuram nos bons *rankings* internacionais.

O alto dirigente do MEC se retirou da IES rapidamente, deixando para trás seus colegas de comissão de avaliação.

A despeito da grosseria e da brutalidade não comum em um alto dignatário do Ministério da **Educação** (aqui destacada), cabe analisar, nem que seja sinteticamente, essa manifestação de ódio a uma obra cujo “odiador” nitidamente desconhece. De fato, além de o legado de Paulo Freire ser um convite às relações amorosas entre os seres humanos, o ódio se alimenta das frustrações na vida pessoal e coletiva, dos fundamentalismos religiosos mal informados, da busca alvos que desviem o olhar de suas próprias contradições e fragilidades.

Certamente, quando a pandemia do Corona Vírus passou a cobrar um protagonismo responsável de todas as autoridades, no caso brasileiro, a ausência das autoridades educacionais é notória. O Ministério da educação esteve ausente de todas as entrevistas coletivas de membros do alto escalão do Governo Federal, no sentido de orientar os governantes estaduais e municipais, bem como a população brasileira, quanto às políticas e aos protocolos de enfrentamento da doença.

Dialeticamente, a pandemia também acabou provocando uma providencial alteração no calendário do principal acontecimento da comunidade freiriana mundial: o tradicional Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, que se realiza bienalmente, nos anos pares e que congrega freirianos de todo o Planeta, foi adiado de setembro de 2020 para setembro de 2021, a realizar-se em Paris, no ano do centenário de Paulo Freire. Para a capital francesa deverão convergir os olhos do mundo, especialmente os dos educadores, no sentido de aquilatar que ecos do legado freiriano, bem como extrair desse legado os mecanismos, as ferramentas e as estratégias que poderão orientar o mundo na revisão seus procedimentos educacionais e de seus protocolos de convivência humana na pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

- CHONCHOL CHAITT, Jacques. *Por uma nueva reforma agraria para Chile*. Santiago: LOM, 2018.
- ECO, Umberto. *Quase a mesma coisa: experiências de tradução*. Tradução Eliana Aguiar, São Paulo: Record, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder, 1970.
- FREIRE, Paulo. *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Kreuz-Verlag, 1971.
- FREIRE, Paulo. *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori, 1971.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1972.
- FREIRE, Paulo. *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspero, 1974.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Traducción Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido: o manuscrito*. São Paulo: Ed,L; Ed. Uninove; BT Acadêmica, 2018 (Projeto Editorial, Organização, Revisão e Notas Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.
- GOLDMMANN, Lucien. *A criação cultural na sociedade moderna*. Tradução Rolando Roque da Silva, 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1972.
- MC LAREN, Peter. *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Tradução María Guadalupe Benítez Toriello, México: Siglo XXI, 2001.

José Eustáquio Romão é doutor em Educação. Diretor e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove). Contato: jer@terra.com.br - ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9276-0039> - Brasil.

Natatcha Priscilla Romão é graduada em Psicologia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, MG; Mestre em Psicologia, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, MG e Doutora, pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Nove de Julho de São Paulo. Contato: natatcha.priscilla@gmail.com - ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4803-4977> - Brasil.

A DOR E A DELÍCIA DE DIALOGAR: INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES DE CAPOEIRA

REAL, Márcio Penna Corte
FLEURI, Reinaldo Matias Fleuri
FRATTI, Rodrigo Graboski
FALCÃO, José Luiz

Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é
(Caetano Veloso)

RESUMO

Nos anos de 2005 e 2007, na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, realizaram-se duas edições do Curso de Formação de Educadores Populares de Capoeira na Perspectiva Intercultural (PERI-Capoeira). Transcorridos 15 anos, discutimos o processo de “investigação temática” vivido naquela inédita experiência. Retomamos aqui a centralidade da noção de diálogo, na perspectiva de Paulo Freire, como sustentáculo do processo de investigação temática, que possibilitou a organização programática das práticas educativas, partilhadas com educadoras e educadores populares de capoeira naquele tempo-espaço. Nosso argumento principal é o de que o diálogo vislumbra o horizonte de uma convivência intercultural crítica entre os sujeitos educacionais. Esta ênfase implica em elaborar os conflitos que emergem nas relações de saber e de poder entre sujeitos e contextos diferentes, conflitos que são inerentes à colonialidade do saber (que impõe como neutra e universal a ciência e civilização moderna-europeia, subalternizando ou negando os saberes e cosmopercepções de povos originários ancestrais) e a colonialidade do poder (sustentando, com base em critérios racistas e patriarcais, relações de dominação e exploração entre classes sociais e entre povos). Assim, o contexto educacional do PERI-Capoeira foi demarcado pelo encontro entre a universidade (e os pressupostos coloniais que orientam o saber/poder do conhecimento científico) e a capoeira, como dimensão de saber/poder popular enraizado em cosmopercepções ancestrais. Daí que repensamos o diálogo intercultural na perspectiva crítica e decolonial, como situação-limite e, ao mesmo tempo, como inédito-viável, o que nos permite reviver as dimensões organizativas e epistemológicas das práticas educativas interculturais com “a dor e a delícia de dialogar”.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo. Interculturalidade. Educadores de capoeira. Decolonialidade.

ABSTRACT

In the years of 2005 and 2007, at the Federal University of Santa Catarina, in Florianópolis, there were two editions of the Training Course of Popular Educators of Capoeira in the Intercultural Perspective (PERI-Capoeira). After 15 years, we discussed the “thematic investigation” process experienced in that unprecedented experience. We return here to the centrality of the notion of dialogue, in the perspective of Paulo Freire, as the mainstay of the thematic research process, which allowed to organize educational practices, shared with professors and popular educators of capoeira in that time-space. We argue that a critical intercultural coexistence between educational agents is improved by dialogue. This emphasis implies elaborating the conflicts that emerge in the relations of knowledge and power between different peoples and contexts. Conflicts that are inherent to the colonality of knowledge (which imposes European Modern science and civilization as neutral and universal, subalterning or denying knowledge and cosmoperceptions of ancestral peoples) and the colonality of power (sustaining, by racist and patriarchal criteria, relations of domination and exploitation between social classes and between peoples). Thus, the educational context of PERI-Capoeira was marked by the encounter between the university (and the colonial guidelines of scientific knowledge) and capoeira, as a dimension of popular knowledge / power rooted in ancestral cosmoperceptions. That is why we rethink intercultural dialogue in a critical and decolonial perspective, as a limit-situation and, at the same time, as unprecedented-viable, which allows us to relive the organizational and epistemological dimensions of intercultural educational practices with “the pain and delight of dialoguing”.

Keywords: Dialogue. Interculturality. Educators of capoeira. Decoloniality.

INTRODUÇÃO

Neste texto, nos reportamos ao processo dialógico de investigação temática (FREIRE, 1987) que vivemos coletivamente durante a implementação, entre 2005 e 2007, de cursos-experimentais de formação de educadores populares na perspectiva intercultural da educação. Esta experiência formativa ficou conhecida pelo nome PERI-Capoeira, porque foi desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/CNPq), chamado de Núcleo “Mover”¹, no âmbito de seu “Programa de Estudos

1 “No início da década de 1990, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CED/UFSC) passou a fomentar a realização de projetos de pesquisa vinculados a movimentos sociais. O apoio a pesquisadores que têm como tema de investigação seus próprios movimentos de origem se consolidou como política do

e Relações Interculturais” (PERI), em parceria com a Confraria Catarinense de Capoeira² – (conhecida na comunidade capoeirista como TRIPLLO-C).

Nosso objetivo³ foi promover experiências que servissem de base para a formulação de referenciais teórico-metodológicos para as práticas educativas orientadas pela interculturalidade nos contextos escolares, junto aos movimentos sociais e às práticas culturais. Assim, naquele processo de pesquisa, tomamos como objeto de nossa análise as duas edições do Curso de Formação de Educadores Populares de Capoeira na Perspectiva Intercultural (PERI-Capoeira).

Transcorridos 15 anos, revisitamos aquela experiência de formação de educadores e educadoras populares, retomando a centralidade da noção de diálogo, na perspectiva de Paulo Freire (1987). Pois o diálogo foi o sustentáculo do processo de investigação temática, que possibilitou a organização programática das práticas educativas, partilhadas com educadoras e educadores populares de capoeira naquele tempo-espaço. O horizonte teórico e político-pedagógico a que nos referimos ressalta o entendimento de diálogo presente no texto clássico *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1987).

programa ao longo de toda a década. A articulação entre diversas representações de organizações não-governamentais locais, pesquisadores, professores estudantes do PPGE/UFSC culminou com a criação do Núcleo MOVER em 1994, sob a coordenação do Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri. Denominado inicialmente de Universidade e Movimentos Sociais, seu principal objetivo era promover uma mediação entre os movimentos sociais e a universidade.” (CORTE REAL, FALCÃO, FLEURI, et al., 2009, p.209). Em 1997, ao se registrar no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPq/UFSC, o Grupo passou a se chamar “Educação Intercultural e Movimentos Sociais”. Em 2020 reformulou seu registro do DGP/CNPq com o nome de “Viver em Plenitude: Educação Intercultural e Movimentos Sociais”.

2 “A Confraria Catarinense de Capoeira é uma entidade que congrega capoeiristas, estudiosos e outros interessados por essa prática cultural. A mesma vem sendo organizada desde 2003, visando a ações coletivas em prol do desenvolvimento da prática da capoeira no estado de Santa Catarina.” (Cf. CORTE REAL, 2006, p.203, nota número 135). E mais ainda: “Logo após a realização do I Congresso Nacional de Capoeira, nos dias 15, 16 e 17 de agosto de 2003, em São Paulo, os representantes catarinenses, presentes naquele evento decidiram formalizar uma comissão que desse prosseguimento às discussões e análises sobre as principais questões que envolvem a Capoeira na atualidade e desencadeasse um amplo processo de debates e esclarecimentos dos capoeiras em geral. Esse grupo se auto-organizou como Confraria Catarinense de Capoeira (TRIPLLO-C) e vem trabalhando organicamente para contribuir com o desenvolvimento da Capoeira no Estado de Santa Catarina e no Brasil. Dele fazem parte lideranças e participantes de vários grupos de capoeira (...), juntamente com estudiosos e alunos interessados, bem como, outros participantes eventuais” (Confraria Catarinense de Capoeira, 2005 *apud* CORTE REAL, 2006, p.21, nota número 16).

3 A proposta de cursos experimentais de formação de educadores, na perspectiva intercultural, fez parte do projeto de pesquisa *Educação Intercultural: elaboração de referenciais epistemológicos, teóricos e pedagógicos para práticas educativas escolares e populares*, que contou com o apoio do CNPq (Processos 473965/2003-8 e 304741/2003-5) e coordenação do Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri (cf. CORTE REAL, 2006, p. 22, nota 17).

Nosso entendimento é que o diálogo vislumbra o horizonte de uma convivência intercultural crítica entre os sujeitos educacionais. Esta é a ênfase trabalhada na primeira parte deste texto. Em seguida, como desdobramento, problematizamos os conflitos que emergem nas relações de saber e de poder entre sujeitos e contextos diferentes, conflitos que são inerentes à colonialidade do saber (que impõe como neutra e universal a ciência e a civilização moderna-europeia que subalterniza ou nega os saberes e cosmopercepções de povos originários ancestrais) e a colonialidade do poder (sustentada em critérios racistas e patriarcais, relações de dominação e exploração entre classes sociais e entre povos).

O conceito de cosmopercepção está relacionado com o modo de se perceber a vida, de se estabelecer relações com o outro e com a natureza, a partir das experiências singulares em que o corpo e as práticas corporais assumem protagonismo inarredável.

Como um contraponto aos usos universais da noção de cosmovisão, a epistemóloga feminista nigeriana, Oyèrónkẹ Oyěwùmí (1997), professora associada de Sociologia na *Stony Brook University*, Estados Unidos, a partir de referências da cultura iorubana, criou o conceito de “cosmopercepção” para demarcar a distinção entre a produção do conhecimento e a percepção da realidade. Na perspectiva da cosmopercepção, o aprender vai além da apropriação de conceitos, técnicas e procedimentos. Cosmopercepção implica em perceber e experimentar, com o outro, saberes construídos em situações cotidianas, na relação com a natureza, com o mundo espiritual, com as instituições e com o que foi deixado por aqueles que nos antecederam (ROCHA, 2018).

O contexto educacional do PERI-Capoeira foi demarcado pelo encontro/desencontro entre os pressupostos coloniais que orientam o saber/poder do conhecimento científico e a capoeira, como dimensão de saber/poder popular enraizado em cosmopercepções ancestrais. Neste caminho, reposicionamos o diálogo intercultural na perspectiva crítica e decolonial, como situação-limite e, ao mesmo tempo, como inédito-viável, o que tem nos permitido reviver as dimensões organizativas e epistemológicas das práticas educativas interculturais com “a dor e a delícia de dialogar”.

1. O DIÁLOGO COMO FOMENTO DE TEMAS GERADORES PARA A EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

A noção do diálogo, que pode ser entendida como processo de busca dos temas geradores para a educação, foi trabalhada por Paulo Freire (1987), no livro *Pedagogia do Oprimido*. Freire estabelece uma concepção de educação popular, que tem como ponto de partida o processo dialógico de investigação dos temas geradores no universo existencial dos educandos, como possibilidade de articulação de programas de ensino e de pesquisa (CORTE REAL, 2018). A concepção de *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1999) focaliza relações de saber/poder na medida em que o processo dialógico de levantamento de temas geradores pode explicitar conflitos e situações-limite inerentes ao próprio encontro dos sujeitos educacionais.

Ao assumirmos a concepção da interculturalidade crítica e decolonial, como critério para refletir sobre a elaboração de subsídios teórico-metodológicos para práticas educacionais, a partir da experiência de cursos de formação de educadores populares, fomos impelidos a refletir sobre questões tais como: que temas geradores podem propiciar experiências formativas significativas para educadores e as educadoras populares de capoeira, no estado de Santa Catarina, região sul do Brasil? Como lidar com possíveis conflitos emergentes no encontro/confronto entre o saber/poder do conhecimento científico, representado pela universidade, e o saber/poder popular da capoeira? E, ainda, que papéis e protagonismos os e as participantes da capoeira e da universidade assumem na condução do programa de formação de educadores e educadoras na perspectiva intercultural da educação?

Neste sentido, propusemos um processo dialógico de investigação temática em torno das práticas educativas dos educadores e das educadoras de capoeira de várias cidades de Santa Catarina, que se dispuseram a participar do curso PERI-Capoeira. Este programa de formação de educadores populares de capoeira constou de duas ofertas de cursos, sendo a primeira em 2005 e, a segunda, em 2007, ambas sediadas na Universidade Federal de Santa Catarina.

O I PERI-Capoeira foi realizado na região da Grande Florianópolis, entre fevereiro e dezembro de 2005, com carga horária de 120 horas. Foram promovidos 11 encontros (oficinas) em que se articularam processos de investigação e intervenção educativa. Constitui-se no primeiro curso de formação de educadores populares de capoeira no Estado de Santa Catarina. Participaram dessa primeira edição do PERI-Capoeira sujeitos capoeiras predominantemente do sexo masculino – apenas cerca de um décimo do conjunto de participantes era do sexo feminino – de diferentes instituições ou grupos de capoeira, diferentes estilos ou linhagens, níveis hierárquicos, acadêmicos e capoeirísticos, com idades entre 17 e 55 anos (CORTE REAL, FALCÃO, FLEURI, et al., 2009, p. 206).

Por seu turno, a segunda edição do curso teve uma abordagem pedagógica mais sintética do que a primeira, em termos da sua programação e carga horária:

O II PERI-Capoeira foi desenvolvido no segundo semestre de 2007, estruturado em quatro encontros presenciais, de dez horas-aula cada, nas dependências do Centro de Desportos (CDS) da UFSC. A carga horária do curso foi complementada com mais 60 horas de atividades não presenciais. Tal como o I PERI-Capoeira, foram convidados a participar dessa atividade investigativa educadores populares de capoeira de vários grupos e estilos de capoeira do Estado de Santa Catarina (CORTE REAL, FALCÃO, FLEURI, et al., 2009, p.207).

Não obstante esses dois percursos de trabalho tenham sido compartilhados por múltiplos sujeitos – educadores e educadoras da universidade (professores, professoras e estudantes de vários cursos de licenciatura, de mestrado e de doutorado da UFSC), bem como educadoras e educadores populares de capoeira oriundos de diferentes grupos, estilos e matizes – tiveram como agenciador de

aproximação o diálogo em torno de desafios emergentes e/ou das situações-limite presentes nas suas práticas de ensino. “Participaram efetivamente da primeira edição do PERI-Capoeira 50 pessoas. Na segunda edição, participaram 53 pessoas” (CORTE REAL, FALCÃO, FLEURI, et al., p. 229).

De acordo com a concepção educacional compartilhada, ao priorizar um processo de investigação temática em torno da problematização e da elaboração coletiva das situações-limite presentes no trabalho dos educadores e das educadoras populares de capoeira, ressaltamos que:

Ao se depararem com o mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens [e as mulheres, como seres humanos que são] ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. (...) Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de “atos-limites” – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva (FREIRE, 1987, p. 90).

A ênfase nas experiências concretas vividas esteve associada ao desafio de elaborar, em coautoria com educadoras e educadores de capoeira do estado de Santa Catarina, uma compreensão mais sistematizada sobre os desafios concernentes aos processos educacionais por eles conduzidos em diferentes instituições – escolas, academias de atividades físicas, comunidades e seus grupos de capoeira. Assim, o entendimento das situações-limites, por meio de um processo educacional dialógico problematizador no horizonte de uma convivência intercultural entre sujeitos diferentes, permitiu vislumbrar não só inéditos-viáveis (FREIRE, 1987), no sentido do enfrentamento coletivo dessas situações, mas um processo de investigação temática que contribuiu significativamente para a apreensão de temas geradores, desdobrados em conteúdos programáticos e na própria dinâmica curricular dos cursos.

O processo de investigação temática teve início no PERI-Capoeira I, no primeiro semestre de 2005, a partir da busca de entender as expectativas que os educadores e as educadoras de capoeira manifestaram, individualmente, em relação à sua participação em um curso de formação pedagógica. Dessa forma, o período de preparação do curso, conduzido pela equipe composta por integrantes da Confraria Catarinense de Capoeira e do Núcleo Mover, iniciou-se na segunda quinzena de abril daquele ano, com a busca de contatar educadores e educadoras de capoeira que pudessem se interessar pela participação no curso. Assim, “para tentar agilizar esse trabalho da etapa de concentração, enviamos, juntamente com a carta-convite, um questionário para as(os) educadoras(es) interessadas(os) responderem, de maneira que pudéssemos ter uma visão aproximativa das suas expectativas em relação ao curso” (CORTE REAL, 2006, p. 207).

Deste modo, a busca por entender as expectativas e desafios dos educadores e das educadoras de capoeira, foi o início do levantamento do universo temático que seria desdobrado em conteúdos programáticos do curso. Esse processo, a partir do segundo encontro pedagógico do PERI-Capoeira I, permitiu elaborarmos uma delimitação temática que representou significativamente o universo de desafios e situações-limite presentes nas práticas de ensino dos educadores e das educadoras de capoeira participantes do curso. A delimitação dos grupos de investigação temática foi assim sintetizada:

Diante destes objetivos, foram constituídos cinco grupos de investigação temática. Eis os grupos organizados e os temas investigativos por eles eleitos: 1) “Relações Capoeiranas” – relação aluno mestre, a relação humana dentro da capoeira, humildade; 2) “Trocando Experiências” – musicalidade, resgate das experiências cotidianas e históricas na construção de uma identidade para capoeira; 3) “Menino Jogou” – capoeira e educação infantil; 4) “Desafio” – preconceito, educadores e sua relação com drogas, apoio dado à capoeira; e 5) “Relações Sociais” – mudar o tabu de capoeira criada pela sociedade, relações na prática educativa, relação capoeira-sociedade (CORTE REAL, 2006, p. 221).

A originalidade e singularidade da formulação destes temas geradores evidenciam o potencial para a organização das práticas educativas presente no pensamento freiriano:

Neste caminho, chamo atenção para o fato que a concepção de educação presente nos textos de Paulo Freire acima citados parte, em um primeiro momento, da pesquisa do universo vocabular dos educandos (FREIRE, 1999); e avança na abordagem dialógica de investigação dos temas geradores, como representações problemáticas das situações concretas vividas por educadores e educandos, diante do mundo da história, da cultura e das relações sociais (FREIRE, 1987). É diante desta concepção que o diálogo se apresenta como busca dos conteúdos programáticos para a educação. Isto porque, neste entendimento, é a partir da situação presente, existencial, refletindo o conjunto das aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política (CORTE REAL, 2018, p. 1102).

Ao se revisitar, na perspectiva intercultural crítica e decolonial, a trajetória de diálogo vivenciada nos cursos de formação de educadores e educadoras de capoeira, vem à tona uma perspectiva multifacetada, em termos de avanços e desafios ou de limites e possibilidades do que significa, de fato, vivenciar o processo de diálogo na prática pedagógica. Dialogar implica, na nossa visão, trazer à tona os limites e as possibilidades de cada sujeito singular, mas, também, suas implicações sociais, culturais, políticas, epistêmicas, éticas, que podem configurar espaços de tensionamento, de relações de saber e de poder e, por isso, exigem uma relação de interculturalidade crítica.

Nesse sentido, dimensões das relações sociais e de poder – como o encontro entre o saber/poder do conhecimento científico e o saber/poder da capoeira, tanto quanto aspectos suscetíveis a produzirem hierarquias e/ou subalternidades, como classe social, etnia, geração, gênero, orientação sexual, de diferença físicas e mentais – nos acompanharam durante todo o percurso de diálogo vivido ao longo da realização das duas edições do PERI-Capoeira. É por isso que dialogar exige disposição e tomada de decisões político-pedagógicas por parte de seus e de suas participantes. A propósito, enfatizamos a força metafórica da epígrafe exposta no início para sugerir que cada um ou cada uma sabe a dor e a delícia de dialogar.

Para Freire (1987, p.77), o diálogo é “uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra”. O diálogo contém duas dimensões: ação e reflexão, que resultam na práxis, cuja essência é transformar o mundo. “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 1987, p. 78).

O diálogo não pode ser visto como exclusividade de alguns privilegiados, mas deve ser assumido como direito inalienável de todos os seres humanos. Por essa razão, ninguém pode se arvorar em proferir a verdade para os outros em forma de prescrição. O diálogo também não pode nem deve ser reduzido a um ato de depositar ideias no outro, nem, tampouco, transformar-se em discussão aguerrida, polêmica, em que cada um impõe sua verdade como se fosse absoluta. Para haver diálogo verdadeiro, além de humildade, confiança e compromisso com a verdade, é preciso amor incondicional aos seres humanos e ao mundo. Caso contrário, “o diálogo é uma farsa, transforma-se em manipulação adocicadamente paternalista” (FREIRE, 1987, p. 80). O diálogo não pode ser um ato arrogante e petulante, pois a autossuficiência, a arrogância e a petulância são incompatíveis com ele.

Em um encontro dialógico “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p. 81). O diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança entre os sujeitos dialógicos é uma consequência óbvia e os transforma cada vez mais em “companheiros na pronúncia do mundo” (FREIRE, 1987, p. 82).

Paulo Freire destaca que a confiança se perde se a palavra não for levada a sério. Dizer uma coisa e fazer outra é desestimular a confiança. Para a existência de um diálogo verdadeiro é preciso um pensar verdadeiro, um pensar crítico, que percebe a realidade como processo em constante devir. Além disso, “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (FREIRE, 1987, p. 83).

A experiência dialógica do PERI-Capoeira reforça que o diálogo transformador não pode negligenciar as relações de saber e de poder presentes nos diferentes contextos das relações sociais. Nas duas edições do PERI-Capoeiras, vimos que:

A composição de contextos pedagógicos e didáticos, em que os sujeitos se revezam entre as diferentes funções e papéis pertinentes às condições de educadores e de educandos, que flexibiliza as hierarquias típicas dos processos

disciplinares inerentes aos mundos da universidade e da capoeira, foi marcada, ao início do curso, por considerável tensão. Alguns mestres de capoeira, ou mesmo professores universitários, por exemplo, podiam sentir certo desconforto ao participar de atividades didáticas conduzidas por pessoas que, em seus ambientes de origem, encontravam-se em condição de meros aprendizes ou subordinados (CORTE REAL, FALCÃO, FLEURI, et al., 2009, grifos dos autores, p.241-2).

Esses aspectos ainda hoje nos chamam a atenção. Porque, por um lado, foi um desafio convidar os participantes e as participantes dos cursos, advindos do mundo da capoeira e da universidade, ao entendimento e à vivência desse princípio dialógico da valorização dos múltiplos papéis de educandos(as) e educadores(as) como seres de aprendizagens recíprocas nos processos educativos. Nesta concepção de *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1999), ambos os sujeitos educadores-educandos e educandos-educadores podem aprender e, ao aprender, criam as condições para que o outro ou a outra aprenda. Em outras palavras, o educador-educando ou a educadora-educanda, ao viabilizar ao educando ou à educanda as condições para a aprendizagem mediante a problematização do seu universo temático, por meio do diálogo, também aprende – isto é, todas e todos os sujeitos da relação educacional atribuem, juntos, sentidos e significados ao mundo tomado como objeto de conhecimento.

Em consonância com o pensamento de Paulo Freire, procuramos compartilhar, naqueles cursos, o pressuposto político-pedagógico em que “é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer” (FREIRE, 1975, p. 28).

Essa ênfase trouxe um aspecto contraditório a estas práticas educativas. Isto porque, como visto na citação acima, para promover o diálogo entre sujeitos de dois universos distintos, a capoeira e a universidade, foram necessárias muita disposição e amorosidade, nos termos de Paulo Freire, para lidar com os conflitos que emergiram no encontro/confronto entre esses sujeitos educacionais, seus saberes e poderes, advindos das hierarquias que caracterizam seus universos, haja vista as posições ocupadas por mestres e discípulos, professores e estudantes.

A partir desafio, que emerge na convivência intercultural, de potencializar o belo e superar o limitante das diferentes culturas, o diálogo entre os sujeitos aprendentes expõe a “dor e a delícia de ser” – o que cada um ou cada uma é e o que somos juntos. Neste sentido, rememoramos que nos cursos PERI-Capoeira:

Um dos focos de tensão emergentes foi a definição de quem assumiria a coordenação de atividades. Inicialmente, algumas dinâmicas educativas programadas prescindiram da coordenação de mestres ou graduados de capoeira, sendo designados sujeitos segundo critérios acadêmicos. Alguns capoeiristas, sentiram, então, algum incômodo em participar de atividades educativas coordenadas por outros capoeiristas de grau hierarquicamente inferior ou equivalente (CORTE REAL, FALCÃO, FLEURI, et al., 2009, p.242).

De maneira geral, as hierarquias ou posições de poder são constitutivas não só dos processos educacionais, mas da própria vida em sociedade. Cotidianamente, todavia, não é comum subverter ou questionar essas hierarquias explicitamente. No entanto, como já frisamos outras vezes, recorremos à assertiva de Nadir Azibeirol quando diz que: “Interessou-me a interculturalidade como *possibilidade* de mediação dialógica na relação educativa e de construção polifônica de um conhecimento e de uma *cidadania* plurais” (AZIBEIRO, 2006, p.12, *grifos da autora*).

Nesse diapasão, à luz da perspectiva intercultural no cenário das práticas educativas vividas, tivemos presente que:

É importante considerar que a hierarquia entre sujeitos fica evidente nos contextos distintos, da capoeira ou da escola. Mas em contexto híbrido, como foi o caso do Curso PERI-Capoeira, as competências se tornam ambivalentes e as hierarquias não evidentes, ensejando diferentes formas subliminares de disputas de poder (CORTE REAL, FALCÃO, FLEURI, et al., 2009, p. 242).

De maneira mais pormenorizada, o processo de investigação temática nas duas edições do PERI-Capoeira levou-nos a perceber e elaborarmos coletivamente algumas dimensões e situações de conflitualidade inerentes ao diálogo. Neste caso, dialogar significou não só enfrentar os conflitos vividos, mas desenvolver estratégias e criar condições para a viabilidade do diálogo crítico. Exemplarmente, podemos lembrar que no percurso:

Surgiram logo críticas à linguagem conceitual utilizada pelos acadêmicos, algo apontado como incompreensível para a maioria – apesar dos cuidados adotados previamente pela equipe coordenadora. Momentos expositivos foram criticados com frases como: “Que saco, não estou entendendo nada...”. Cada palavra desconhecida era imediata e efusivamente destacada, interrompendo-se o expositor: O que é isso!?, “O que quer dizer isso aí?!...” – exclamavam imediatamente alguns. Em contrapartida, também foi referido que vários termos do mundo da capoeira eram completamente desconhecidos para muitos cursistas e coordenadores, o que promoveu reflexões entre os participantes. Outra afirmativa também recompôs a situação: um mestre de capoeira salientou que cada palavra para ele desconhecida era uma oportunidade de aprendizagem e que as anotava para posterior pesquisa (CORTE REAL, FALCÃO, FLEURI, et al., 2009, p.244).

Como visto, a própria linguagem constitui-se como desafio para a dinamização do diálogo entre sujeitos de universos e culturas diferentes, isto é, advindos do mundo da capoeira e da universidade, com suas visões de mundo e seus saberes e poderes próprios. Isto exigiu de todos e todas a abertura para o diálogo e disposição para juntos desenvolverem estratégias de mediação de eventuais impasses ou conflitos que surgissem ao longo das práticas educativas. Foi nesta perspectiva que, à época:

A resolução ao foco de conflito veio de diversas ações como a instrução para que se seguisse o exemplo referido acima, tanto por parte de “capoeiristas” como de “acadêmicos”, e a adoção de uma “caixa de dúvidas”. Quando os “capoeiristas” compreenderam que o saber “acadêmico” não é “universal” e não promove a “plena sapiência”, e que os universitários também ignoram outros conhecimentos, esse específico foco de conflito foi se amainando. A “caixa de dúvidas” também colaborou, no sentido de omitir a condição de “ignorante” de quem desconhecia certos conceitos, ao passo que promovia o conhecimento, saneando dúvidas eventuais (CORTE REAL, FALCÃO, FLEURI, et al., 2009, p. 244-5).

Se, por um lado, essas estratégias contribuíram para o diálogo em torno dos temas do universo temático das educadoras e educadores de capoeira, é preciso destacar, também, a necessidade de abertura e de tomada de uma postura política a fim de ir ao encontro do outro. Por outro lado, outras dimensões de encontro/confronto foram vistas durante o percurso. Com efeito, outro desafio foi o de promover a participação coletiva ao longo do curso, problematizando os papéis fixos que, muitas vezes, professores e alunos vivem na visão bancária da educação (FREIRE, 1987). “Essa dificuldade foi sendo enfrentada à medida que os educadores de capoeira apreendiam a proposta do curso de uma construção coletiva de conhecimentos, materializada na relação educativa entre os saberes e os sujeitos da universidade e capoeira (CORTE REAL, FALCÃO, FLEURI, et al., 2009, p. 251)”.

Em nossa percepção, essa trajetória do PERI-Capoeira, apresentada aqui sumariamente, como palco privilegiado e espaço de vivência de um processo de investigação temática de forma colaborativa entre educadores e educadoras de capoeira e professores, professoras e estudantes universitários, revela um pouco da multiplicidade dos sentidos, dos limites e possibilidades do diálogo inspirado na *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987). Isto é, de um lado, o diálogo como busca dos temas geradores para educação apresenta um rico potencial para a organização das práticas educativas e, até mesmo, para produção coletiva de um conhecimento assentado nos problemas da prática. Por outro lado, dialogar é um desafio, quando revela os limites, os tensionamentos e/ou conflitos que emergem do encontro entre diferentes. As visões de mundo dos sujeitos participantes dos processos educacionais revelam saberes e poderes que, à medida que são conflitantes, configuram universos de encontro/confronto que são ricos para se pensar o horizonte de uma convivência intercultural crítica e decolonial, conforme discutimos a seguir.

2. CONSIDERAÇÕES DECOLONIAIS SOBRE A DOR E A DELÍCIA DE DIALOGAR NO PERI-CAPOEIRA

Revisitar a experiência do PERI-Capoeira com a perspectiva decolonial é uma possibilidade de explicitar dimensões de seu potencial crítico e transformador radical, tais como a articulação entre saberes populares e acadêmicos, mediada

pela reciprocidade crítica entre mestres e aprendizes destes diferentes contextos educacionais,

A experiência de formação pedagógica e crítica de mestres de capoeira promovida pelo PERI-Capoeira foi uma ocasião singular de educação intercultural crítica, à medida que promoveu um diálogo respeitoso e crítico com saberes/fazeres subalternizados pelo pensamento ocidental hegemônico. Trata-se, portanto, de uma postura intencional disposta a rasgar a realidade concreta e reconhecer como imprescindíveis os saberes periféricos do mundo que, por sua vez, sustentam historicamente, socialmente e culturalmente povos, comunidades e singularidades oriundos das camadas exploradas das sociedades capitalistas hierarquizadas.

O PERI-Capoeira pode ser identificado como uma proposta de educação intercultural crítica e decolonial, por mergulhar no mundo da capoeira, em sua complexa estrutura social e política, nas suas diferentes nuances e manifestações culturais. E o fez carregada de dispositivos pedagógicos e simbólicos para a transformação afetiva, estética, política e ética do que se define por sociedade capitalista e colonial.

Mota Neto (2018) e Legramandi & Gomes (2019) apontam, em seus escritos, uma aproximação categórica com a decolonialidade e a interculturalidade crítica como *modus operandi* de um projeto educacional convertido em luta política e existencial unificadora das periferias do mundo.

[...] não se pode reduzir o termo interculturalidade a mais um modismo que denota o contato entre o ocidente e as demais civilizações, mas trata-se de uma concepção contraditória à geopolítica hegemônica monorracial e monocultural do conhecimento, pois torna viável a transformação e o enfrentamento às estruturas que praticam e estabelecem em suas relações sociais a lógica epistêmica eurocêntrica, promovendo, assim, a manutenção da colonialidade do poder. Edificar a interculturalidade crítica proclama transgressão à matriz colonial do poder e do saber que estão na base do sistema capitalista, implicando a concepção de outras premissas de saber, poder e ser que abram horizontes para um cenário de convivência entre as complementaridades das diferenças (LEGRAMANDI & GOMES, 2019, p. 27).

Na esteira dos debates filosóficos, sociológicos, antropológicos e artísticos, os saberes educacionais com vocação decolonial surgem das experimentações acadêmicas e culturais da década de 1960, atravessam a hegemonia tecnicista do pensamento educacional dos anos 1970, incorporam a contribuição marxista ao pensamento educacional dos anos 1980 e chegam na contemporaneidade para estimular novas compreensões e práticas nesse alvorecer do século XXI.

A invisibilização e mesmo a negação e repressão de práticas insurgentes, faz parte das estratégias de projetos educacionais de dominação com vistas à implementação de projetos econômicos, políticos, sociais e culturais opressores.

A Educação, pelo seu caráter contraditório, mormente no sistema de ensino superior, pode ser responsável pela preservação da colonialidade. Entretanto,

detém, por seu turno, a possibilidade de superá-la. Para a superação do domínio colonial, Freire (1987, p. 32) propõe a *Pedagogia do Oprimido* que é “aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”. Paulo Freire destaca ainda que a Pedagogia do Oprimido não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores ou por modelos neles inspirados, pois “a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização” (FREIRE, 1987, p. 41).

Nesta perspectiva, a experiência do PERI-Capoeira pode ser vista como uma possibilidade de educação intercultural crítica e decolonial à medida que foi forjada, planejada e construída a partir de um denso e intenso diálogo entre o movimento cultural popular de Florianópolis, materializado pelo Confraria Catarinense de Capoeira, e a universidade, representada pelo Grupo de Pesquisa Mover, do Centro de Educação da UFSC.

O PERI-Capoeira se insurgiu contra pensamentos e pensadores tradicionais, inclusive contra alguns progressistas que, por vezes, se colocam indiferentes e distantes das redes e das conexões sociais e culturais que dão sustentação aos processos de auto-organização dos sujeitos em seus respectivos contextos.

Neste sentido, a equipe coordenadora dos cursos de formação pedagógica dos capoeiristas foi deliberadamente formada com participação de acadêmicos (estudantes e professores vinculados ao Núcleo Mover) e de mestres de capoeira (vinculados ao Triplo-C), independentemente de seus títulos acadêmicos ou grau de escolarização. Também os participantes do curso foram considerados como sujeitos de produção cultural, à medida que foram convidados a dialogar criticamente sobre seus saberes e sua prática de capoeira, no sentido de empoderar suas dimensões pedagógicas decoloniais, buscando explicitar e superar os dispositivos racistas, patriarcais, disciplinares, individualistas típicos das práticas acadêmicas e consolidar as raízes ancestrais da capoeira.

A pedagogia decolonial prima pela visibilização de saberes/fazeres das comunidades/sociedades exploradas e subalternizadas em que o/a pobre, o/a negro/a, a mulher, o/a homossexual ou a pessoa com deficiência e as várias identidades produzidas por eles, mais do que visibilizados, são enaltecidos. Aspecto que a educação colonial, conservadora e elitista sempre negligenciou.

Desde sua gênese os sistemas educacionais do Brasil têm características hegemônicas, de caráter eurocêntrico e colonial, que se acomodaram a ponto de terem suas intenções validadas ainda que assentadas em ações de feitiço dominador e autoritário, ou seja, legitimadas por modelos políticos e políticas educacionais de influência europeia e norte-americana. Os vigentes paradigmas educacionais no Brasil são monoculturais e atendem aos preceitos das classes dominantes e a um colonialismo interno que tende a perpetuar e ampliar as desigualdades e a exclusão social (LEGRAMANDI & GOMES, 2019, p. 26).

Os saberes convocados e os processos formativos do PERI-Capoeira incitaram rupturas nas formas de se lidar com o conhecimento e com a produção de teorias e estratégias pedagógicas populares. Uma pedagogia intercultural crítica e decolonial com estofo para enfrentar os poderosos postulados coloniais é convergente em relação às necessidades e interesses das periferias do mundo, exerce a alteridade, produz sensibilidades, afetos e comunhão. Consiste numa pedagogia do reaprender a ensinar e do reaprender a aprender a partir do enfrentamento e/ou do afastamento de práticas opressoras, tornando-as menos determinantes. A ênfase deve ser direcionada às classes populares e aos pobres e seus saberes/fazeres historicamente relegados e até mesmo criminalizados, como foi o caso da capoeira no Brasil.

A pedagogia decolonial reconfigura o caráter protagonístico dos sujeitos colonizados. Para além dos estigmas coloniais que os inferioriza como inertes vítimas do patriarcalismo e do racismo, reconhece sua potência criativa decorrente de suas ancestralidades, capazes de promover re-existências decoloniais. Neste sentido, se reconhece o valor intrínseco de suas complexas cosmopercepções, que conferem validade e veracidade (“cientificidade”) a seus saberes e fazeres. Assim, a

Educação popular, nesta perspectiva, designa ao mesmo tempo um movimento (uma prática, uma experiência, um processo de luta) e um paradigma (um discurso, uma teoria, uma ideologia), que tem como objetivo, por meio da educação, empoderar as classes populares para que enfrentem diversas modalidades de opressão, lutando assim por uma sociedade solidária e inclusiva (MOTA NETO, 2018, p.6).

Uma educação popular com aportes da decolonialidade se faz construindo junto aos povos e comunidades portadores de saberes milenares e ancestrais do sul do mundo experiências formativas que solidificam referências históricas com saberes opositores ao pensamento colonial. Esse enfrentamento se faz via ressignificação da história e da política, bem como, por meio de “reparações institucionais para danos institucionalizados”, tal como sugere Nancy Fraser, já que o “não-reconhecimento não é nem uma deformação física, nem um dano cultural independente, mas uma relação institucionalizada de subordinação social” (FRASER, 2010, p. 121). Para essa autora, a invisibilização, ou o não-reconhecimento é, efetivamente, a negação do *status* de parceiro integral e a não paridade de participação nos necessários e estratégicos processos de democratização social.

Uma das estratégias interculturais desenvolvida no PERI-Capoeira foi a organização da equipe coordenadora do processo educativo com a participação ativa de pessoas vinculadas aos diferentes níveis de graduação tanto no campo da capoeira (mestres, contramestres, aprendizes), quanto no da universidade (doutores, mestres, graduandos). Os vários papéis e as diversas tarefas de planejamento e execução das atividades pedagógicas foram desenvolvidas alternativamente pelos diferentes integrantes da equipe, independentemente de suas posições institucionais, de acordo com as suas disponibilidades e competências, manifestadas ou em formação.

As reuniões da coordenação eram abertas também aos cursistas. Tal estratégia de coordenação favoreceu a maior variedade e abrangência de contribuições, ensejando a formulação de práticas criativas, assim como a participação ativa dos cursistas na condução de seu próprio processo de formação.

Neste contexto formativo do PERI-Capoeira, os mestres populares assumiram-se como sujeitos autônomos de cultura e foram reconhecidos como parceiros coautores de uma singular e criativa prática educacional e de uma produção científica alicerçada em pressupostos epistemológicos críticos. Não apenas pela qualificação acadêmica que vários mestres de capoeira paralelamente conquistaram ao desenvolver com êxito suas dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre temas relacionados à capoeira! Os mestres e os aprendizes dos grupos de capoeira, em sua prática e participação protagonista no PERI-Capoeira, mesmo os não escolarizados, foram reconhecidos como educadores e elaboradores de um conhecimento capoeirístico crítico (propriamente científico, segundo paradigmas ancestrais).

A potência científica e política – de saber e de poder – da capoeira expressa-se por exemplo, na sua trajetória como experiência insurgente criada pelos negros escravizados no Brasil, bem como por se constituir num conhecimento incorporado, síntese de múltiplas determinações que influenciam na formatação de um repertório corporal vivo (canto, gesto, emoções, expressões verbais, sensibilidade etc.), encarnado a partir da mobilização de energias vitais, cujos processos de internalização, seleção, memorização e transmissão são sempre reatualizados no aqui-agora. Esses saberes, memórias, valores e histórias incorporados, ao serem acionados e socializados, produzem e transmitem conhecimentos no calor das contradições inerentes às relações sociais. Neste sentido pode-se reconhecer nesta prática social e educacional os princípios decoloniais do Bem-Viver.

Os princípios do Bem-Viver expressam-se sinopticamente nos conceitos de relacionalidade, integralidade, complementariedade e reciprocidade. O princípio da *relacionalidade* refere-se à interdependência entre todos os elementos da realidade social, natural e sobrenatural, interconectados de forma a se complementar e autorregular. O segundo princípio se refere à *correspondência* ou à *integralidade*: a relação harmoniosa entre os componentes da realidade corresponde a uma matriz inerente ao conjunto de todos os seres existentes. A *complementaridade*, indica que as dualidades (em que a lógica ocidental enfatiza apenas a relação de oposição e de mútua exclusão), são entendidas como relações entre elementos que, ao se diferenciarem, são mutuamente complementares e essenciais para que a vida se realize. Assim, cada elemento ou dimensão do sistema-cosmos, bem como os outros dos quais se diferenciam e se excluem, são forças necessárias que convivem, se relacionam e devem se manter equilibradas. A continuidade da vida depende que as energias opostas se complementem. O princípio da *reciprocidade*, estabelece que a cada ação corresponde uma reação, tanto na relação entre os seres humanos, como na relação destes com o universo. A prática da reciprocidade é fundamental para manter o equilíbrio e a fluidez das interações comunitárias (FLEURI, 2020).

É possível verificar estes princípios nas práticas de capoeira, à medida que se configuram como relações de luta (oposição) e, ao mesmo tempo, como relações de jogo (negociação) e de dança (composição). As dimensões de *jogo* e *dança* contêm ritualisticamente a dimensão da *luta*, mantendo sempre sob um controle liminar a possibilidade iminente do confronto. A cooperação não aniquila o confronto, nem vice-versa.

A trama relacional de conflito-cooperação é sustentada por um conjunto de saberes, ao mesmo tempo em que ensina a recriação e a produção destes saberes da capoeira. É o que se evidencia na construção dos temas geradores do diálogo crítico no contexto do PERI-Capoeira, conforme indicamos acima (CORTE REAL, 2006, p. 221). Com efeito, os temas das “Relações Capoeiranas” e das “Relações Sociais” enfatizam os princípios da “relacionalidade”, fundante de cosmo percepções ancestrais. O tema do “Desafio” se conecta com a promoção, pela capoeira, da “complementariedade” entre as dimensões contraditórias vividas pelos os jovens em situação de risco social. Já os princípios ancestrais da “integralidade”, que conecta a formação da autenticidade pessoal com o contexto holístico, pode se vislumbrado no tema “Menino Jogou”, que focaliza o papel da capoeira na educação infantil. E o princípio da “reciprocidade” é destacado no “Trocando Experiências”, que resgata as experiências cotidianas e históricas na construção identidade complexa da capoeira, considerando sua musicalidade e suas dimensões de jogo, dança e luta.

O PERI-Capoeira constituiu-se, ainda, numa estratégia para tensionar e questionar acerca do “lugar”, ou seja, onde os saberes/fazeres, os conhecimentos populares devem ser tratados. Ficou notório, durante a realização das duas edições do curso, que experiências culturais como essas que envolvem práticas encarnadas nas instituições públicas, o cerne da discussão não é o “espaço” onde elas acontecem, mas sim as condições objetivas para que elas sejam exercitadas em plenitude. O foco deve ser endereçado às pessoas, suas potencias e suas formas de sentir/fazer/pensar. Até porque o espaço pode ser disputado, apropriado e moldado a partir de agendas em disputa. Ao mesmo tempo que ele pode ser reivindicado para se configurar como uma correia de transmissão dos interesses dominantes, ele também pode ser alvo de insurgência e transgressão a esse mesmo poder. Isso vai depender dos interesses e do grau de comprometimento dos sujeitos envolvidos nas disputas.

Por fim, atentamos para aquilo que é intrínseco ao educador decolonial. Uma vivência epistemológica, ética, estética, política e cultural de convergência com as práticas culturais presentes na cotidianidade das periferias. Um mergulho por alteridade e/ou por pertencimento: porque esse educador, identificando-se com essas periferias, viveu ou apreendeu as dinâmicas culturais periféricas decoloniais e, num mergulho existencial, passa a educar e a se educar em conexões dialógicas enraizadas nos valores ancestrais que potencializam o “ser mais” ou o “bem-viver”.

As duas edições do PERI-Capoeira certamente contribuíram para que seus participantes apreendessem, na prática e no calor das contradições, as qualidades imprescindíveis de um educador popular de capoeira: compromisso político com as classes populares e grupos explorados; sensibilidade ética e criativa para lidar

com a dor e o sofrimento do outro, capacidade de liderança democrática e respeito pelos saberes populares e conhecimentos ancestrais pertinentes ao “viver em plenitude”.

REFERÊNCIAS

- AZIBEIRO N.E. **Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006. 338f.
- CORTE REAL, M. P. **As musicalidades das rodas de capoeira: diálogos interculturais, campo e atuação de educadores**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006. 346f.
- CORTE REAL, M. P. Do multiculturalismo à interculturalidade na investigação das relações de saber e poder no campo cultural da capoeira. **Revista Pedagógica**, UNOCHAPECÓ, Ano15, n. 28, v. 01, p.263-284, jan/jun 2012.
- CORTE REAL, M. P. Educação, condição humana e liberdade: uma abordagem freireana. **Revista e-Curriculum**. 50 anos da Pedagogia do Oprimido: ler a realidade e construir a esperança. São Paulo: Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo – PUC/SP, v.16, n.4, p.1094-1109, out/dez 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1094-1109>
- CORTE REAL, M. P.; FALCÃO, J. L. C.; FLEURI, R. et al.. A experiência do “PERI-Capoeira”: curso de formação de educadores populares de capoeira na perspectiva intercultural. In: FALCÃO, J. L. C.; SARAIVA, M. do C. (Orgs.) **Práticas corporais no contexto contemporâneo: (in)tensas experiências**. Florianópolis: Copiart: 2009, p. 205-268.
- FLEURI, R. M. Paulo Freire e as cosmovisões dos povos originários. In: CRUZ, G. B.; FERNANDES, C; FONTOURA, H. A.; MESQUITA, S. (Orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Rio de Janeiro/Petrópolis: ENDIPE/DP et al., 2020. (e-book)
- FRASER, N. Repensando o reconhecimento. **Enfoques: Revista Eletrônica dos Alunos do PPGSA/ IFCS/ UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 114-128, 2010.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- LEGRAMANDI, A.B; GOMES, M.T. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 24-32 jan/abr 2019.
- MOTA NETO, J. C. da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 1, 2018. ISSN-e 1068-2341.

OYEWÙMÍ, Oyèrónke. **The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

ROCHA, A. M. **A corporal(idade) discursiva à sombra da hierarquia e do poder: uma relação entre Oyèwùmí e Foucault**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Goiânia, 2018. 98 f.

Márcio Penna Corte Real é doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com estágio de doutorado sanduíche na Universidade Federal da Bahia (UFBA) com bolsa do CNPq (2006). É Professor Associado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), atuando na graduação em Pedagogia, na Área de Arte e educação - música; e é membro do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE/UFG), atuando na linha de pesquisa Cultura e processos educacionais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8208-4583>. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1976193858153118>. Contato: mpcortereal@ufg.br

Reinaldo Matias Fleuri é doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988), atualmente é professor e pesquisador da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professor visitante nacional sênior na Universidade do Estado do Pará (UEPA/CAPES) e coordena a rede de pesquisas “Mover” - Viver em Plenitude: Educação Intercultural e Movimentos Sociais (UFSC/CNPq). Faz parte do Instituto Paulo Freire. É pesquisador 1 do CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7372-1429>. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0966229092773143>. Contato: rfleuri@gmail.com

Rodrigo Graboski Fratti é mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutorando em PPG Interdisciplinar em Performances Culturais - Faculdade de Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (UFG), atualmente é professor e pesquisador da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Músico, poeta, performer e produtor cultural independente. Atua nas áreas de Educação, Arte e Performances Culturais. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3154295230718134>. Contato: rodrigogfratti@gmail.com

José Luiz Cirqueira Falcão é doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, com estágio de doutorado sanduíche no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal (2004). Foi professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) entre 1997 e 2009. Foi professor da Universidade Federal de Goiás (UFG) entre 2009 e 2019. Atualmente atua como professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFG (Mestrado Profissional em Rede). Faz parte do Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo 22 (NuPICC), da UFG. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8506-9124> CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4321211789462639>. Contato: joseluizfalcao@hotmail.com

PAULO FREIRE E A REVOLUÇÃO DIGITAL A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, HOJE, TEM UM HORIZONTE DIGITAL

DOWBOR, Ladislau

RESUMO

Paulo Freire tinha plena consciência das oportunidades que se abriam com a revolução digital, ainda que incipiente. Em conversa solta, já nos anos 90, ele que sempre foi homem da caneta tinteiro, comentou a que ponto nós, da nova geração, poderíamos ver nossa capacidade de pesquisa e de produção científica multiplicada com as novas tecnologias. É interessante pensar na trajetória desse homem que começou batalhando pelo acesso ao alfabeto, e na fase final da vida assistiu à explosão dos sistemas de informação. As tecnologias se deslocaram sem dúvida, mas a questão essencial do conhecimento como caminho de apropriação dos nossos destinos, central no pensamento do Paulo, continua mais atual do que nunca.

Palavras-chave: Desigualdade. Educação. Inclusão digital. Pedagogia

ABSTRACT

Paulo Freire was fully conscious of the opportunities opened by the digital revolution, even if it was incipient. In a free chat, in the 90s, he who always relied on the traditional fountain-pen, commented on how the new generation would benefit in research and scientific production capacity with the new digital technologies. It is interesting to consider the life of a man who started battling for the access to the alphabet and in later years would witness the explosion of information systems. The technologies are certainly new, but the essential question of access to knowledge as a means to recover control over our destinies, central in Paulo's teaching, continues more powerful than ever.

Keywords: Digital inclusion. Education. Inequality. Pedagogy

Por trás do desafio do acesso às letras, no caso da alfabetização, ou aos sinais virtuais na tela, no caso da inclusão digital, está o problema central da desigualdade. A mesma angústia de uma pessoa que tinha dificuldades em ler um endereço, e se sentia fora do mundo, é vivida por mais de um terço da humanidade de excluídos

do universo online, quando as coisas mais simples do cotidiano exigem destreza na tela e no teclado, armazenamento de senhas, e a capacidade de pagamento correspondente. As tecnologias mudaram, mas não a exclusão, e a consequente fragilização política.

A dimensão do acesso ao conhecimento como condição de acesso à cidadania, tão presente na obra de Paulo Freire, não só continua presente, como se agrava. Para já, um terço da humanidade, ou por não ter acesso aos equipamentos, ou por não ter como pagar as taxas extorsivas, ou por se encontrar em regiões desprovidas de sinal, ou inclusive de energia, encontra-se de certa maneira como que no escuro, desligada do mundo digital onde acontecem as coisas. Na sociedade do conhecimento, o não acesso tornou-se mais dramático.

O conhecimento hoje constitui o principal fator de produção. A capacidade física e disposição para o trabalho não garantem o acesso a uma remuneração digna. As pessoas precisam de uma bagagem de conhecimentos frequentemente muito ampla, e não à toa nas medidas internacionais de desigualdade hoje se inclui, além da desigualdade de renda e de patrimônio, a desigualdade educacional.

O CONTROLE DA ECONOMIA DIGITAL

O conhecimento se tornou em grande parte imaterial. O mundo corporativo é hoje dominado não por grandes fábricas de automóveis, por exemplo, mas por gigantes mundiais que controlam os sinais magnéticos, como Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft, oligopólio hoje conhecido pela sigla GAFAM. Na China dominam gigantes semelhantes, Baidu, Alibaba, Tencent, o BAT. E como o dinheiro também se tornou imaterial – apenas 3% da liquidez que circula no mundo envolve notas impressas por governos – o sistema de intermediação financeira se transformou igualmente, com o domínio de gigantes mundiais que cobram taxas sobre toda e qualquer transação.

Essa transformação da base tecnológica das atividades econômicas mudou em profundidade o que chamávamos de acumulação de capital. No capitalismo tradicional que conhecemos, a extração do excedente pelas elites, sob forma de mais-valia, era assegurada pela exploração salarial. No Brasil de hoje, com 212 milhões de habitantes e cerca de 150 milhões de adultos, apenas 33 milhões de pessoas têm emprego formal no setor privado. Somando 11 milhões de empregados do setor público, temos 44 milhões de pessoas efetivamente inseridas no sistema. No setor informal, temos cerca de 40 milhões de pessoas que “se viram”, e somando os 15 milhões de desempregado agora com a pandemia, mais da metade da população do país encontra-se marginalizada. A subutilização da força de trabalho constitui um problema central do desenvolvimento do Brasil.

APROPRIAÇÃO DO EXCEDENTE SOCIAL

O capitalismo existente, hoje chamado de neoliberalismo, gera pouco emprego, e permite a uma minoria explorar as pessoas de maneira muito mais intensiva,

por meio do endividamento. O resultado é uma desigualdade que aumenta de forma radical, por meio de mecanismo que as pessoas pouco entendem e frente aos quais se sentem impotentes. No mundo o 1% dos mais ricos tem mais riqueza acumulada do que os 99% do resto da humanidade. No Brasil, em plena pandemia, com a economia em queda, 42 bilionários (em dólares) aumentaram as suas fortunas em US\$34 bilhões entre 18 de março e 12 de julho de 2020. Isso equivale a 180 bilhões de reais, o equivalente a 6 anos de Bolsa Família, em 4 meses, isentos de impostos, e para pessoas que não produzem, são banqueiros, donos de aplicações financeiras. A financeirização hoje é mundial, mas no Brasil atingiu formas grotescas. A grande corrupção gerou os seus mecanismos legais.

As grandes corporações da intermediação das mídias sociais se apresentam como gratuitas, mas atingem capitalizações de centenas de bilhões de dólares. Na realidade, são financiadas por empresas que as usam para a publicidade dos seus produtos, custos que são incorporados no preço dos produtos, e que nós pagamos. Trata-se das maiores fortunas mundiais, e o dinheiro sai dos nossos bolsos. Praticamente não pagam impostos. Gerou-se o que tem sido chamado de 'capitalismo extrativo', outros de capitalismo parasitário, provocando hoje uma enxurrada de denúncias por pessoas tão insuspeitas como Joseph Stiglitz, "Nobel" de economia. Martin Wolf, economista-chefe do Financial Times, escreve que este sistema "perdeu sua legitimidade".

O capitalismo dos produtores, por exemplo de sapatos ou bicicletas, pelos menos gerava emprego, produtos úteis, e pagava impostos. O capitalismo da era digital descobriu que é muito mais lucrativo simplesmente cobrar pedágio. Você já pensou que o dinheiro que o banco empresta com juros absurdos simplesmente não é dele? E que não precisou produzir nada? O sistema mudou em profundidade, estamos em plena revolução digital, e precisamos que muita gente entenda a farsa para poder desmontá-la, e tornar o acesso ao conhecimento aberto e gratuito, e o acesso ao nosso dinheiro de forma produtiva. No quadro das iniciativas do Instituto Paulo Freire, chamamos esse esforço de formação online, para que as pessoas entendam os novos mecanismos de apropriação do excedente social, de Pedagogia da Economia.

Não se trata apenas de reduzir a exploração absurda por parte de oportunistas que ganham muito travando a produtividade da sociedade. Trata-se de repensar as regras do jogo. A sociedade do conhecimento, diferentemente da era industrial, precisa regular as atividades segundo novas exigências. O Uber funciona com os novos potenciais da conectividade que resultam das novas tecnologias. Pode ser muito útil, mas está no vazio jurídico que gerou taxas de exploração absurdas. A Apple paga impostos da ordem de 0,05% sobre os seus imensos lucros, pois funciona em escala mundial, enquanto os governos são nacionais, o que lhe permite deslocar a sua sede social para onde terá maiores isenções, inclusive para paraísos fiscais. Vivemos hoje na era da economia imaterial, quando as leis e regras do jogo em geral pertencem ao século passado.

AS OPORTUNIDADES PERDIDAS

As novas tecnologias, na ausência de regras do jogo correspondentes, geram desastres ambientais, sociais e econômicos. Não é por falta de recursos que isso acontece. Os 85 trilhões de dólares que representam o PIB mundial significam que produzimos cerca de 18 mil reais por mês por família de 4 pessoas. Podemos perfeitamente assegurar uma vida digna e confortável para todos no planeta, bastando reduzir moderadamente a desigualdade. Os maiores bancos do mundo financiam mais de 2 trilhões de dólares anuais de investimentos destrutivos para o meio ambiente. Não conhecem os projetos que financiam? E o fato de se aprofundar a desigualdade significa que empresas efetivamente produtivas de coisas úteis se veem travadas por falta de capacidade de compra da população. O sistema não funciona nem no plano ambiental, nem no social, nem no econômico. Como tão bem evidenciado pelo movimento Economia de Francisco, estamos procurando novos rumos.

O fato de podermos, com tecnologias mais avançadas, produzir mais com menos esforço é em si um fator proveitoso. Mas com muita gente mal sobrevivendo no setor informal ou desempregados, é preciso assegurar uma renda básica para todos, desvinculando o acesso à renda e inclusive a educação, a saúde e a segurança, da existência do vínculo profissional formal. Como vimos, há recursos para isso. E podemos reduzir a jornada de trabalho, redistribuindo o emprego formal para mais pessoas: trabalhar menos para trabalharem todos, como se chamou essa tendência. Na realidade, cidade por cidade no Brasil vemos a imensa subutilização do trabalho, com tantos desempregados, e em volta das cidades tanta terra parada: muitas cidades no mundo geram cinturões verdes, de atividades horti-fruti-granjeiras, em torno dos espaços urbanos, assegurando atividades produtivas cujo investimento retorna com mais renda e produto para todos.

O bem-estar das famílias, o chamado bem-comum, não depende apenas do acesso a uma renda básica, que permite fazer as compras, pagar o aluguel e semelhantes. Depende em pelo menos 40% do acesso a bens de consumo coletivo, como ruas pavimentadas, escolas, hospitais, segurança pública. Não se compra uma delegacia, um hospital, uma escola. Há custos, mas sai simplesmente muito mais barato e é muito mais eficiente assegurar o acesso público, gratuito universal, como funciona em tantos países. Nos Estados Unidos a saúde é em grande parte privatizada, custa US\$10.400 por pessoa e por ano, e o país está entre os últimos da OCDE em termos de nível de saúde da população. O Canadá está entre os primeiros, e os custos são da ordem de US\$4.400, menos da metade. Manter os serviços básicos na esfera pública é essencial, pois uma vez privatizados buscam logicamente satisfazer quem tem mais dinheiro, e não quem tem mais necessidade.

Temos igualmente de generalizar o acesso ao sinal banda-larga de qualidade gratuito ou semi-gratuito para todo o território. Inúmeras cidades no mundo, inclusive uma cidade como Pirai no Brasil, asseguram o sinal em todo o espaço urbano. Porque limitar o acesso gratuito a aeroportos e alguns lugares mais? A inclusão digital generalizada constitui um dos investimentos de maior valor custo-benefício,

o chamado retorno social sobre o investimento. As ondas eletromagnéticas são da natureza, não da Globo nem da Claro. Os custos de infraestrutura são muito baixos, e os de funcionamento quase nulos. Precisamos pagar o que pagamos para a telefonia, a internet e programas melhores de TV?

As chamadas 'infovias' de acesso à comunicação podem ser gratuitas, ou com pagamento simbólico. Pessoas com bom acesso podem muito mais facilmente criar novas atividades, acessar informações, divulgar suas habilidades. A circulação nas ruas, tanto de pessoas como de carros, é gratuita, ainda que os custos sejam elevados em termos de construção e manutenção. Mas essa gratuidade assegura que possam se instalar comércios e diversas atividades lucrativas. Da mesma forma, o acesso às infovias de comunicação deve ser gratuito, o que permitirá mais pessoas desenvolverem aplicações lucrativas e pagas. Cobrar os pedágios que se cobra atualmente sobre o acesso é contraproducente.

A ECONOMIA IMATERIAL

O conhecimento tornou-se o principal fator de produção. Um celular poderá ter 5% do seu valor atribuído à matéria prima e à força de trabalho empregada. Os outros 95% constituem conhecimento incorporado. Mas o peso econômico das tecnologias e de pesquisa incorporados tornou-se essencial nas mais variadas áreas. Mesmo a agricultura familiar depende de tecnologias de inseminação artificial, análise de solo, estudos hídricos, seleção de sementes e outros aportes sob forma de conhecimento incorporado nos processos produtivos.

As grandes fortunas resultam cada vez menos de produção de bens e serviços finais, como de automóveis: trata-se de controle do acesso ao intangível, plataformas de intermediação em vez de fábricas. A mudança é sísmica, pois o intangível pode ser indefinidamente reproduzido sem custos adicionais, abrindo a possibilidade de uma generalização planetária de aumento de produtividade sem custos adicionais.

Haskel e Westlake, no livro *Capitalism without Capital* captam a diferença profunda que caracteriza esse capital intangível. Não se trata de "um ativo físico como uma fábrica ou uma loja ou uma linha telefônica: uma vez que esses ativos atingem a sua capacidade, é preciso investir em novos ativos. Mas os intangíveis não precisam obedecer ao mesmo conjunto de leis da física: podem em geral ser usados de novo e de novo. Chamemos esta característica dos intangíveis de potencial de escala (*scalability*)... Não deve ser uma surpresa para nós que coisas que não podemos tocar, como ideias, relações comerciais e *know-how* sejam fundamentalmente diferentes de coisas físicas como máquinas e construções." (60-61)¹

O controle da informação, das redes, do dinheiro imaterial, do acesso ao conhecimento, dos sistemas de comunicação e outros setores de atividade imaterial, inclusive a financeirização acelerada da própria educação, estão gerando um outro universo econômico, social e político. Somos dominados não mais por

1 Haskel, Jonathan and Stian Westlake – *Capitalism without Capital: the rise of the intangible economy* – Princeton University Press, Oxford 2018

capitalistas produtivos, mas por gigantes da intermediação. É cada vez mais uma economia do pedágio.

AS OPORTUNIDADES NA CRISE

O denominador comum é que a conectividade planetária e a primazia da dimensão imaterial do principal fator de produção estão gerando novas regras do jogo. Na visão de Rifkin, no *A Sociedade de Custo Marginal Zero*, a rápida expansão desta nova economia leva a uma possibilidade de escaparmos do poder dos gigantes da intermediação e da filosofia da guerra econômica de todos contra todos, expandindo progressivamente os espaços de colaboração direta entre os agentes econômicos ao mesmo tempo produtores e consumidores, os famosos “prosumers”.

Otimismo exagerado? Talvez, mas a expansão das novas tecnologias, da economia imaterial e da conectividade planetária abre espaço para uma compreensão muito mais ampla das oportunidades que surgem para uma economia mais humana. Na obra de Rifkin ecoam evidentemente os trabalhos de Hazel Henderson sobre a “*win-win society*”, do Clay Shirky sobre o ‘excedente cognitivo’, do Don Tapscott sobre as articulações horizontais entre agentes econômicos (*Wikinomics*) e outros. A realidade é que há uma outra economia/sociedade em construção. Para que mundo estamos educando as pessoas?

A lógica de organização herdada do século passado, centrada na privatização e competição, simplesmente não resolve. A apropriação privada, no caso dos bens rivais, é compreensível. Se eu passo o meu relógio a alguém – bem físico – deixo de tê-lo. Mas se compartilho uma ideia, continuo com ela. E uma vez coberto o eventual custo de elaboração da ideia, ela pode circular e ser apropriada pelo planeta afora sem me tirar pedaço. Trata-se justamente de uma “sociedade de custo marginal zero”.

Elinor Ostrom consagrou a sua vida de pesquisa aos bens comuns, como a água, as florestas, os recursos pesqueiros e outros, pesquisa que lhe valeu o Nobel do Banco da Suécia, aliás primeiro “Nobel” de economia concedido a uma mulher. Com Charlotte Hess, organizou uma coletânea em que os estudos anteriores que realizou sobre os bens comuns são aproveitados para pensar e entender também o conhecimento como bem comum, numa análise desta profunda transformação que irá caracterizar o século XXI.

O conceito chave aqui é *commons*, que aqui traduzimos como bens comuns: “*Commons* se tornou uma palavra de referência para informação digital, que estava sendo trancafiada (*enclosed*), transformada em commodity e patenteada de maneira abusiva (*overpatented*). Seja qual for a denominação utilizada, bens comuns ligados ao ‘digital’, ‘eletrônico’, ‘informação’, ‘virtual’, ‘comunicação’, ‘intelectual’, ‘internet’ ou outros, todos estes conceitos se referem a um novo território compartilhado de informação global distribuída.” (4) A orientação básica desse novo território é o seu imenso potencial de apropriação generalizada: “Quanto mais pessoas compartilharem conhecimento útil, maior será o bem comum. Considerar o conhecimento como bem comum, portanto, sugere que o

eixo unificador de todos os recursos comuns se encontra no seu uso compartilhado, gerido por grupos de várias dimensões e interesses. ” (5)

O acesso aberto e compartilhado não significa a ausência de formas de gestão, o vale tudo. Nisto o aporte de Ostrom, que estudou durante décadas as mais variadas formas de gestão compartilhada de bens comuns – o uso de recursos comuns de água para o cultivo do arroz na Ásia, os pactos de limitação de uso da água nos Estados Unidos e outros – é precioso, pois oferece um referencial de regras do jogo construídas pelos próprios usuários, que se organizam para não destruir o que é de uso comum por meio de arranjos institucionais inovadores.

Os diversos capítulos trazem as visões de James Boyle sobre o conhecimento visto como ecossistema, mostrando o absurdo que é trancar o acesso aberto a obras por mais de setenta anos (125); de Wendy Lougee sobre as transformações da universidade e em particular das funções das bibliotecas universitárias quando o conhecimento passa a ser universalmente disponível; de Peter Suber sobre a evolução do acesso aberto (*open access*); de Shubha Gosh sobre os novos conceitos de propriedade intelectual; de Nancy Kranich sobre as tentativas por parte de corporações de trancar o acesso e gerar um novo movimento de “*enclosures*” no mundo científico e na educação; de Peter Levine sobre formas de organização da sociedade civil em torno dos novos arranjos e assim por diante.

Diferentemente dos bens industriais, as ideias têm de circular livremente. Um texto de 1813 de Thomas Jefferson é neste sentido muito eloquente: “Se há uma coisa que a natureza fez que é menos suscetível que todas as outras de propriedade exclusiva, esta coisa é a ação do poder de pensamento que chamamos de ideia... Que as ideias devam se expandir livremente de uma pessoa para outra, por todo o globo, para a instrução moral e mútua do homem, e o avanço de sua condição, parece ter sido particularmente e de maneira benevolente desenhado pela natureza, quando ela as tornou, como o fogo, passíveis de expansão por todo o espaço, sem reduzir a sua densidade em nenhum ponto, e como o ar no qual respiramos, nos movemos e existimos fisicamente, incapazes de confinamento, ou de apropriação exclusiva. Invenções não podem, por natureza, ser objeto de propriedade. ”

De certa maneira, temos aqui uma grande tensão, de uma sociedade que evolui para o conhecimento, a densidade cultural e a economia imaterial, mas regendo-se por leis da era industrial. O essencial aqui, é que o conhecimento é indefinidamente reproduzível, e por tanto só se transforma em valor monetário quando apropriado por alguém, e quando quem dele se apropria coloca um pedágio, “direitos”, para se ter acesso. Para os que tentam controlar o acesso ao conhecimento, este só tem valor ao criar artificialmente, por meio de leis e repressão e não por mecanismos econômicos, a escassez. Por simples natureza do processo, a aplicação à era do conhecimento das leis da reprodução da era industrial trava o acesso. Curiosamente, impedir a livre circulação de ideias e de criação artística tornou-se um fator, por parte das corporações, de pedidos de maior intervenção do Estado. Os mesmos interesses que levaram a corporação a globalizar o território para facilitar a circulação de bens, levam-na a fragmentar e a dificultar a circulação do conhecimento.

A questão central de como produzimos, utilizamos e divulgamos o conhecimento envolve por tanto um dilema: por um lado, é justo que quem se esforçou para desenvolver conhecimento novo seja remunerado pelo seu esforço. Por outro lado, apropriar-se de uma ideia como se fosse um produto material termina por matar o esforço de inovação. A *propriedade intelectual* não tem limites?

Numa universidade americana, com a compra das revistas científicas por grandes grupos econômicos, um professor que distribuiu aos seus alunos cópias do seu próprio artigo foi considerado culpado de pirataria. Poderia quando muito exigir dos seus alunos que comprem a revista onde está o seu artigo. Todos conhecem o absurdo de patentes sobre segmentos de DNA, de bactérias, sementes e outras formas de vida, *copyrights* sobre criação intelectual que se estendem até 70 ou mais anos depois da morte do autor e semelhantes. Pela lei vigente no Brasil, os textos de Paulo Freire estarão livremente disponíveis apenas a partir de 2067! Estamos na realidade travando a difusão do progresso, em vez de facilitá-la.

Não são visões extremistas que encontramos nos trabalhos de Lawrence Lessig sobre o futuro das ideias, de James Boyle sobre a dimensão jurídica, de André Gorz sobre a economia do imaterial, de Jeremy Rifkin sobre a economia da cultura, de Eric Raymond sobre a cultura da conectividade, de Joseph Stiglitz sobre os limites do sistema de patentes, de Manuel Castells sobre a sociedade em rede, de Alvin Toffler sobre a 'terceira onda', de Pierre Lévy sobre a inteligência coletiva, de Hazel Henderson sobre os processos colaborativos. São visões de bom senso, e muitos pesquisadores, autores e editores estão se reajustando. Novas dinâmicas estão em curso, e ocupando espaços na linha de frente tecnológica, ultrapassando dinâmicas desatualizadas. Instituições de pesquisa como o MIT, autores científicos como Lester Brown, editoras como a Fundação Perseu Abramo, autores de música como Gilberto Gil e tantos outros estão apontando para um universo mais equilibrado. Não se trata de utopias, e sim de mudanças em curso, e os que souberem se readequar vão encontrar o seu lugar.

O Brasil neste plano enfrenta uma situação peculiar, pois herdou uma desigualdade que marginalizou grande parte da sua população, e a economia do conhecimento e os seus potenciais ficaram essencialmente limitados ao terço superior da população. É um país onde o setor informal da economia representa quase a metade da população economicamente ativa. Não podemos nos dar ao luxo de não aproveitar ao máximo o imenso potencial que as novas tecnologias apresentam. Generalizar o acesso à banda larga de qualidade, abrir de forma gratuita o acesso ao conhecimento, na linha do movimento mundial de Ciência Aberta, Creative Commons, Open Access e semelhantes, transformar as instituições de ensino em núcleos de navegação no universo de conhecimento online que banha o planeta, formar os professores na nova filosofia de construção colaborativa e interativa do conhecimento, são caminhos que se abrem para uma educação que assuma o protagonismo no seu próprio processo de transformação.

A revolução digital está abrindo um universo de oportunidades. Não precisamos pagar pedágios para os gigantes corporativos da intermediação que são as plataformas como Google, Face, Amazon etc., ou para os bancos que nos endividam

ao nos emprestar o nosso próprio dinheiro. A educação não só precisa resistir à sua transformação em produto comercial na mão dos gigantes corporativos, como precisamente se tornar em instrumento para nos liberar, generalizando a compreensão dos mecanismos. Precisamos, de certa maneira, mudar os meios e os fins. A alfabetização, em outra época e na visão de Paulo Freire, tratava justamente tanto do meio de aquisição do conhecimento, como dos fins libertadores. Hoje, para não estar excluído, o nível de conhecimento precisa ser muito mais amplo do que a alfabetização que batalhava Paulo Freire. A Pedagogia do Oprimido, hoje, tem um horizonte digital.

TEXTOS DE APOIO

À medida que entramos na economia do conhecimento as novas dimensões começam a se desenhar. Temos aqui excelentes aportes de Yochai Benkler, do James Boyle, ou o fantástico *O futuro das ideias* de Lawrence Lessig <https://dowbor.org/2004/06/the-future-of-ideas.html/> . Gar Alperovitz e Lew Daly escreveram o excelente *Apropriação Indébita*, <http://dowbor.org/2010/11/apropriacao-indebita-como-os-ricos-estao-tomando-a-nossa-heranca-comum.html/>. Uma visão de conjunto das transformações pode ser encontrada no livro de Elinor Ostrom e Chalotte Hess, *Understanding Knowledge as a Commons*, <https://dowbor.org/2015/05/elinor-ostrom-e-charlotte-hess-understanding-knowledge-as-a-commons-entendendo-o-conhecimento-como-um-bem-comum-cambridge-mit-press-cambridge-2007.html/> Veja-se uma resenha dos diferentes aportes que apresentamos no artigo *Da propriedade intelectual à economia do conhecimento*, <http://dowbor.org/2009/11/da-propriedade-intelectual-a-economia-do-conhecimento-outubro.html/>

Ladislau Dowbor é professor de economia da PUC-SP, consultor de diversas agências da ONU, autor de numerosos estudos disponíveis gratuitamente online em www.dowbor.org O seu último livro, *O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais*, trata em particular dos impactos da revolução digital. Contato: ldowbor@gmail.com

SEIS DÉCADAS DE UM PROJETO DE PLENA DEMOCRATIZAÇÃO: REATUALIZANDO A ATUALIDADE BRASILEIRA COM PAULO FREIRE¹

OLIVEIRA, Luiz Fernando de

RESUMO

Apresenta-se aqui uma análise contextual e atualizada da obra *Educação e atualidade brasileira*, escrita por Paulo Freire em 1959, na qual o autor mostra como o contraste entre a “inexperiência democrática” e a “emersão do povo na vida pública nacional” constituía a antinomia fundamental do Brasil “em desenvolvimento”. Por meio de um retrospecto histórico, aponta, na própria formação do Brasil, as origens das disposições mentais antidemocráticas do seu povo e os processos pelos quais essas disposições se perpetuaram. Identificando no fim da década de 1950 as circunstâncias propícias para a inserção participativa e crítica do povo nos processos decisórios nacionais, o autor defende a necessidade de se formar as mulheres e os homens para a vida democrática, papel de uma educação que necessitava de uma completa revisão. Consideradas as especificidades de cada momento, as reflexões de Freire lançam luzes sobre a contexto atual, amparam a problematização de suas antinomias e revelam os caminhos pelos quais se pode construir uma educação para a justiça social.

Palavras-chave: Educação para a democracia. Antinomia fundamental. Colonização de exploração. Criticidade.

ABSTRACT

This paper presents a contextual and refreshed analysis of the book *Educação e atualidade brasileira* (Brazilian education and currentness), written by Paulo Freire in 1959, in which the author demonstrates how the contrast between the “democratic inexperience” and the “people return to the national public life” formed the fundamental antinomy of the Brazil “in developing”. Through

1 Texto originalmente publicado na Revista de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e233695, 2020. Disponível em <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista>>, acesso em 17 de dezembro de 2020.

a historical retrospect, he points out, in Brazil formation, the beginning of the Brazilians' anti-democratic mental dispositions and the processes in which these dispositions perpetuated themselves. Detecting at the end of 50's the propitious circumstances for the participative and critical insertion of people in the decision national processes, the author supports the necessity of forming women and men to democratic life, the role of an education that needed of a full revision. Considering the specificities of each moment, Freire's reflections enlighten the current context, support the problematization of its antinomies and reveals the paths in which it is possible to build education to social justice.

Keywords: Democratic education. Fundamental antinomy. Exploration and colonization. Criticality.

Problematizar os vínculos entre a educação, escolar e não-escolar, e os processos sociais, políticos e econômicos é desafiador, mais ainda em países como o Brasil, dadas a complexidade cultural e as profundas desigualdades que o constituem. Todavia, o esforço é justificável, em razão mesma dessas desigualdades, as quais foram se agravando no decorrer da história nacional, adquiriram outras formas, diversificaram-se em novos matizes. Passíveis de superação, seu *enfrentamento radical* ainda não se efetivou, tendo se perdido, até os dias atuais, em meio a tímidos e pontuais avanços mal distribuídos no tempo e no espaço geográfico, ou tendo sido refreado por retrocessos de ordem política e jurídica, quando não foi completamente sufocado nos momentos de explícita ruptura democrática.

Educação e atualidade brasileira é um trabalho de Paulo Freire (1921-1997) escrito em 1959, portanto, há seis décadas, e que, em detrimento desse espaço temporal, apresenta-se como um instrumento consistente a partir do qual é possível analisar a realidade socio-educacional brasileira do momento presente. Nessa obra o autor reflete com rigor sobre os vínculos existentes entre a educação e os processos políticos, econômicos e sociais mais amplos, faz uma crítica contundente da forma como esses vínculos estavam sendo instrumentalizados e vislumbra e propõe um tratamento mais inclusivo e democrático deles. Trata-se da tese defendida pelo autor em um concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas-Artes de Pernambuco, e que constitui o seu primeiro texto de maior fôlego, aqui analisado em sua reedição póstuma (FREIRE, 2003).

Nesse trabalho o autor conseguiu captar com acuidade os elementos circunstanciais que, naquele momento, a virada da década de 1950 para a de 1960, mostravam-se como forças capazes de se consumir em um projeto verdadeiramente democrático de nação, embora pudessem se desvirtuar – dada a indeterminação dos processos históricos – e culminar em um projeto oposto, de aprofundamento das desigualdades em um país historicamente desigual.

O estudo se caracteriza por uma abordagem amparada em um referencial bibliográfico relativamente heterogêneo, tanto no que se refere aos campos de atuação dos autores trazidos por Freire, quanto no tocante ao posicionamento político desses autores: educadores como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo,

os filósofos Gabriel Marcel, Jacques Maritain e Simone Weil, cientistas sociais como Gilberto Freyre e Karl Mannheim, o escritor Aldous Huxley e o padre jesuíta Antônio Vieira, apenas para mencionar alguns exemplos, dão a tônica dessa heterogeneidade. Entretanto, o então jovem Freire encontra uma coerência na pluralidade desse referencial, que além de não soar internamente contraditório ou incoerente, ainda desperta o interesse para o entendimento da forma como o seu pensamento se construía (ROMÃO, 2003). Embora estivesse nos primórdios da elaboração de sua teoria, o autor consegue, na obra aqui analisada, apresentar um texto coeso, denso e literariamente belo, em consonância com o que viria a ser a sua obra da maturidade e à altura desta.

Ainda a respeito do referencial bibliográfico, vale mencionar a atenção de Freire aos trabalhos realizados pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), órgão do Ministério da Educação e Cultura criado pelo Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955, no governo do presidente Café Filho (1954-1955). O objetivo principal do ISEB era difundir o estudo e o ensino das Ciências Sociais aplicadas à compreensão crítica da realidade brasileira. Os intelectuais do ISEB entendiam que o caminho para que o país superasse o seu subdesenvolvimento seria o da industrialização. Todavia, sob a liderança de novas forças políticas, representadas pela burguesia industrial nacional com o apoio do proletariado, único meio de fortalecer a indústria brasileira na luta contra as investidas do capital estrangeiro, em uma postura marcadamente nacionalista, que não necessariamente encontrou ecos correspondentes no governo seguinte, o de Juscelino Kubitschek (1956-1961). Do mesmo modo, alguns grupos de intelectuais ligados a grandes universidades do país passaram a deslegitimar o conhecimento produzido pelo ISEB, dada a formação acadêmica de seus integrantes, basicamente advogados com conhecimento filosófico, ao menos supostamente desprovidos de um cabedal teórico-metodológico necessário à produção de conhecimentos científicos sobre a sociedade brasileira. Além disso, determinados veículos da imprensa brasileira bem como representantes do empresariado nacional mais ligado aos interesses estrangeiros passaram a identificar o ISEB com movimentos “esquerdistas” e “comunistas”, o que contribuiu para que a representação do grupo frente à sociedade fosse sendo comprometida. A aparente homogeneidade da orientação política dos intelectuais do ISEB foi rompida definitivamente ainda no final da década de 1950. Seus membros mais radicalmente nacionalistas passaram a se opor fortemente aos que entendiam que fosse necessária alguma abertura ao capital estrangeiro, estes, mais alinhados ao plano político do governo federal. De qualquer forma, o ISEB foi extinto em 13 de abril de 1964, pelos militares que depuseram o então presidente João Goulart (ABREU, s/d; BRESSER-PEREIRA, 2004; PAIVA, 2005; TOLEDO, 1998). Embora fuja ao escopo do presente trabalho uma discussão detida sobre as contribuições dos então chamados “isebianos”, o fato é que Freire foi um entusiasta das ideias desse grupo, o que transparece na quantidade de autores a ele ligados que aparecem na obra aqui analisada, bem como na forma elogiosa como costuma a eles se referir ao longo do texto. Entre os intelectuais que fizeram parte do ISEB, Freire (2003) busca embasamento em

Álvaro Vieira Pinto, Djacir Menezes, Guerreiro Ramos, Hélio Jaguaribe, Nelson Werneck Sodré, Roberto Campos, Roland Corbisier e Temístocles Cavalcanti.

O pensamento freiriano foi fortemente influenciado, vale ainda mencionar, pelo Catolicismo Romano, religião professada pelo autor, sobretudo por suas vertentes mais progressistas, voltadas a uma espiritualidade engajada com questões sociais concretas e que, a partir de meados da década de 1960, comporiam a chamada Teologia da Libertação. Desde o surgimento da Teologia da Libertação, Paulo Freire manteve estreito contato com teólogos brasileiros e latino-americanos, de um modo geral, dessa vertente católica, influenciando-os e por eles sendo influenciado². De fato, todo o *corpus* do pensador pernambucano, desde *Educação e atualidade brasileira*, é perpassado por um elemento marcante da cultura judaico-cristã: *profetismo*, entendido como o comprometimento pessoal com a *denúncia* das situações desumanizantes e com o *anúncio* de um projeto de humanização (BEISIEGEL, 2010; BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016; COSTA, 2015; FREIRE, 1978; MENDONÇA, 2006; OLIVEIRA, 2004; ZITKOSKI, 2010). Por estranho, posto que ousado, que possa parecer, no caso de um trabalho acadêmico, já na obra aqui analisada o autor explicita a sua fé engajada quando afirma o caráter necessariamente dialogal do homem, o que envolve “uma dialogação eterna do homem com o homem, do homem com a circunstância. Do homem com o seu *Criador*” (FREIRE, 2003, p. 35. Grifo meu). Esse profetismo histórico-místico perpassa toda a obra de Freire, e lhe rendeu, inclusive, pelo menos uma obra especificamente dedicada ao tema, *Os cristãos e a libertação dos oprimidos* (FREIRE, 1978).

A respeito da escrita, *Educação e atualidade brasileira* segue o estilo ensaístico que viria a marcar toda a obra de Freire. Porém, ainda que não tenha desenvolvido um trabalho acadêmico pautado em um material empírico sistematicamente coletado, ancorado em uma metodologia explícita e específica de campo, o autor aponta, em diversos momentos, que a sua experiência pessoal pôde lhe fornecer dados capazes de respaldar as posições por ele defendidas. Na obra, o autor faz menção a um trabalho educativo de envolvimento de operários com os problemas que lhes eram comuns, desenvolvido sob sua orientação no âmbito do Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco³, e a uma experiência semelhante em uma “zona paroquial”, a de Casa Amarela, no Recife (FREIRE, 2003, p. 115). Estas duas experiências que, com o devido cuidado, podem ser consideradas a “empíria” do trabalho, consistiram na organização de grupos de operários e/ou moradores, com vistas ao levantamento dos problemas locais e à responsabilização desses operários/moradores pela resolução de tais problemas a partir do exercício do *diálogo*. Nas palavras de Freire (2003, p. 21), a sua experiência, embora restrita

2 Em um texto recém-publicado no jornal eletrônico *Diário do Centro do Mundo*, Leonardo Boff, um dos mais importantes desses teólogos escreveu: “[...] discutíamos ecumenicamente, acompanhados por um pequeno grupo de cientistas, inclusive de Paulo Freire, sobre temas relevantes do mundo e da Igreja [...]”.

3 Paulo Freire esteve por oito anos consecutivos à frente da divisão de educação e cultura do Sesi-Pernambuco, e atuou por outros dois anos em sua Superintendência (FREIRE, 2003, p. 14).

aos limites do Sesi a da zona paroquial de Casa Amarela, o “autoriza a falar positivamente de um trabalho educativo desta ordem”.

Há um triplo movimento na obra: as análises se concentram *no contexto* em questão, enraízam-se nele, mas o estudo também é *retrospectivo* e *projetivo*: ancorado em um conhecimento crítico da herança histórica do país, Freire aponta os caminhos que a sociedade brasileira poderia tomar e onde eles poderiam levá-la, a depender, entre outros fatores, do modelo educativo-educacional que se constituísse a partir de então. E, em suas palavras: “Nunca, no Brasil, teremos vivido condições mais propícias para uma revisão de nossa educação, em termos de autenticidade, como as de hoje, apesar de todas as contradições que vêm caracterizando a nossa atualidade” (FREIRE, 2003, p. 57). Assim, o trabalho é projetivo, e as proposições do autor fundamentam-se em uma abordagem conjuntural e histórica.

O caráter do escrito é *analítico*, ao encontrar elos entre o passado e o seu presente, mas também *prospectivo* e *propositivo*, sem esvaziar-se em fórmulas de um pretense manual de ação educativa, aliás, pretensão completamente contrária a tudo que se propôs o pensador pernambucano. Freire não apresenta uma proposta estritamente pedagógica, ou, como na análise de Libâneo (1993), a sua teoria não tem uma proposta didática explícita. As reflexões do autor trazem uma série de concepções filosóficas, sociológicas e antropológicas com o objetivo de incitar, de provocar o leitor-educador a fazer ele mesmo as suas, a partir de uma posição considerada fundamental: a problematização crítica da realidade na qual se inserem concretamente os homens. Segundo Freire (2003, p. 09), “não nos será possível nenhum verdadeiro equacionamento de nossos problemas, com vistas a soluções imediatas ou a longo prazo, sem nos pormos em relação de organicidade com nossa contextura histórico-cultural”. A análise que recai sobre o equacionamento dos problemas precisa, necessariamente, dirigir-se à construção de uma relação de organicidade “que nos ponha *imersos* na nossa realidade e de que emerjamos *criticamente conscientes*” (FREIRE, 2003, p. 09. Grifos meus). A partir daí, lança-se o desafio à construção de propostas pedagógicas comprometidas com as demandas específicas de cada contexto.

Deter-se-á o presente artigo, a partir daqui, nos aspectos centrais texto de Paulo Freire (2003), com atenção aos elementos contextuais que propiciaram as suas reflexões. Serão igualmente analisadas as projeções do autor para o futuro que se lhe anunciava, bem como as contribuições teóricas que fazem de *Educação e atualidade brasileira* uma chave para a compreensão da sociedade, da política e da educação brasileiras também nos dias de hoje.

Seis décadas separam a obra aqui analisada e a atual conjuntura nacional, e os entraves a um modelo de educação progressista, emancipadora, libertadora, democrática, enfim, intensificam-se e as desilusões se agravam. Freire, além de fornecer subsídios teóricos para o seu tempo, continua a iluminar a “nova” realidade, que reserva semelhanças e pontos de aproximação com aquela que ele tanto conheceu. Se os “pontos de estrangulamento” (FREIRE, 2003, p. 11) do processo de democratização do país nos anos 1950 e 1960 se aparentam aos atuais, como se pode inferir pela leitura da obra, é também *com* Freire que se deve resgatar a

esperança na educação *do e com* o oprimido, por sua vez, potencial mola propulsora da irrupção de uma autêntica luta democrática.

O CONTEXTO, O PROBLEMA E AS POTENCIALIDADES DA “ATUALIDADE BRASILEIRA”

O pensamento freiriano emergiu em um contexto muito específico, repleto de potencialidades, mas também de contradições, caracterizado discursivamente pelo que se convencionou chamar de *nacionalismo desenvolvimentista*. A conjuntura política e social do Brasil dos anos 1950 e a reconfiguração pela qual passavam, naquele momento, as formas e as relações de trabalho no país fornecem elementos capazes de lançar luzes sobre o constructo teórico do pensador pernambucano, que via a educação, embora condicionada pelo contexto histórico-social, como uma força em potência, capaz de dinamizar a inserção direta das massas trabalhadoras nos processos decisórios nacionais, o que representaria a construção de um modelo de nação, de fato, democrático. O autor estava atento à ambivalência dos processos educacionais, que poderiam representar tanto uma “força estabilizadora” quanto um “fator de mudança” (FREIRE, 2003, p. 10).

O Brasil passava pelo seu processo tardio industrialização, e a construção de Brasília, sua nova capital, representou a materialidade do desenvolvimento apregoado, cujo marco simbólico-propagandístico fora sintetizado no lema “50 anos em 5”, do plano de metas do governo Kubitschek. Os intelectuais do ISEB inserem-se no projeto do nacionalismo desenvolvimentista como protagonistas na elaboração de seu ideário, apesar das já apontadas dissonâncias entre as orientações políticas de seus membros e dos caminhos distintos assumidos pelo governo federal naquele momento (ABREU, s/d; BRESSER-PEREIRA, 2004; PAIVA, 2005; TOLEDO, 1998). Alinhado com os “isebianos”, para Freire (2003, p. 11-12), era inaceitável que uma sociedade que se industrializava e se democratizava insistisse “em oferecer uma educação intensamente verbal e palavrosa”, que acabava por se fazer “um dos obstáculos ao nosso desenvolvimento econômico, bem como à nossa democratização”.

De fato, o autor estava atento às *antinomias* e aos *pontos de estrangulamento* dentro da atualidade que comprometiam a democratização do país, e via, no *agir educativo*, um instrumento pelo qual a sociedade brasileira poderia concretizar a sua tarefa prioritária, que deveria consistir “na diminuição dessas antinomias e até na sua extinção” (FREIRE, 2003, p. 13). Mas a disputa de forças estava posta e, com efeito, o que poderia culminar na plena democratização do país acabaria por se desvirtuar em um golpe de Estado que refreou aquele processo por meio da instauração de uma Ditadura Civil-Militar em nosso país (1964-1985), uma ruptura democrática brusca, que irrompeu, vale dizer, cinco anos após Freire formular, no livro aqui analisado, as suas inquietações e a sua esperança.

Para Freire (2003), homem não é um ser ao qual a realidade natural-cultural se *sobrepe*, tampouco é mecanicamente determinado por ela; do mesmo modo, a ela não é *superposto*, ou seja, não é a ela alheio, mas nela se insere de modo

radicalmente dialético. Sendo natural, o homem não é redutível à natureza (como os animais irracionais), da mesma forma como não se reduz à cultura por ele criada. A dialeticidade não-determinística entre o homem, a natureza e a cultura marca as concepções antropológico-filosóficas de Freire, e traz uma consequência teórica importante: os seres humanos, *todos*, devem se inserir em processos educativos-educacionais capazes de torná-los conscientes dessa dialeticidade, o que tende a gerar novas disposições mentais e consequências culturais, sociais e políticas inéditas. Na prática, as massas precisam se inserir nos processos decisórios nacionais, razão de ser de uma pedagogia que, anos mais tarde, Freire (2011) denominaria *do oprimido*. Não obstante, a relutância por parte dos governos e de outras instituições e grupos em propiciar essa inserção constituía uma das grandes antinomias da atualidade problematizada pelo autor. O problema da necessária inserção das massas nos processos decisórios nacionais não estava sendo enfrentado, sequer aventado, na e por aquela sociedade que se industrializava e se desenvolvia economicamente, crescia em projeção e, ao menos supostamente, se democratizava.

A sociedade brasileira vivia um drama marcado por uma forte contradição: o país se industrializava e as projeções de crescimento econômico e de desenvolvimento apontavam para um horizonte até então inaudito, não obstante, sofria os efeitos da crônica “inexperiência democrática” (FREIRE, 2003, p. 12) do seu povo. Eis o cerne temático de *Educação e atualidade brasileira*: dadas as potencialidades do contexto, da *atualidade*, a educação seria um dos meios pelos quais se poderia superar essa antinomia, mas uma educação completamente distinta daquela que se oferecia no país até então. Era necessário reinventá-la, era urgente construir uma “educação para a democracia” (FREIRE, 2003, p. 83), democracia que, segundo o autor, “antes de ser forma política é forma de vida” (FREIRE, 2003, p. 76) caracterizada pela apropriação do homem por si mesmo, pelo seu envolvimento responsável com os problemas da sua comunidade e do seu país, pela luta contra todas as formas de assistencialismos paternalistas e opressões.

Essa nova educação, ou esse inédito “agir educativo” (FREIRE, 2003, p. 11), deveria promover a “inserção participante” (FREIRE, 2003, p. 10) das massas nos processos decisórios nacionais, inserção crítica e responsabilizadora de sujeitos silenciados e não raro paternalisticamente assistidos. O modelo educativo a se elaborar deveria ser capaz de manter as mulheres e os homens em “relação de organicidade” (FREIRE, 2003, p. 09) com a conjuntura social, e não aliená-las/los, como acontece pelos modelos conservadores da “escola tradicional”. Assim, a criação de condições favoráveis a que todas as pessoas passassem da “vida inautêntica” para a “vida autêntica”, razão de ser de uma educação para a justiça social, deveria dar o tom da nova práxis, do novo agir educativo.

Vale destacar que em *Educação e atualidade brasileira* já aparecem aspectos basilares do pensamento da maturidade de Freire. Com seu característico estilo apaixonado de escrita, o autor defende uma educação que se realize *horizontalmente, dialogicamente e com o homem*:

Interessou-nos sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação. Educação da criança e do adulto. Educação democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem, e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialistamente do homem para o homem, sem ele (FREIRE, 2003, p. 14).

Difícil negar a razoabilidade dessas considerações; mais difícil ainda pensar que, sim, elas foram, *lato sensu*, negadas.

ANTINOMIA FUNDAMENTAL E DISPOSIÇÕES MENTAIS DO POVO BRASILEIRO

A atualidade, como entende Freire (2003), é um *processo*, e mais, processo dinâmico, cumulativo, condicionado pelas experiências do momento presente e pela herança histórica, tanto do passado recente quanto do mais remoto. O conhecimento crítico desse processo revela as suas *antinomias* e o modo como foram geradas as disposições mentais dos sujeitos, e ainda possibilita a superação das contradições que marcam a consciência do homem nacional.

Na impossibilidade de elencar e analisar toda a gama de antinomias da atualidade brasileira, o autor enfatiza a *antinomia fundamental* a partir da qual aquelas se capilarizam: o contraste entre a "*inexperiência democrática*" e a "*emersão do povo na vida pública nacional*" (FREIRE, 2003, p. 26. Grifos do autor). O primeiro polo dessa antinomia capital, por assim dizer, é um dos produtos nefastos da herança colonial brasileira, perpetuado pelos processos políticos verticais presentes em toda a história nacional, e o segundo uma potencialidade histórica. Essa emersão, para se fazer democrática, logo, não mais antinômica, deveria se orientar por um *agir educativo* de caráter emancipatório.

O autor descreve concretamente a perniciosa ambiguidade das consciências forjadas nesse ambiente cultural tão contraditório. A "*inexperiência democrática*" que marca essas consciências explica, entre tantos outros fatos, a prática eleitoral dos que votam "em candidato ao Executivo, ao mesmo tempo em que, para o Legislativo, em outro, de linha política oposta", da mesma forma como "atendendo-se a condições de parentesco ou de amizade ou de gratidão", o povo adere a um "candidato reconhecidamente inferior, contanto que não se fira o amigo, o parente ou o obsequiador com 'ingratidão' de se lhe negar o voto" (FREIRE, 2003, p. 27). Ambas as situações ainda são comuns, não se circunscrevem ao período em que Freire escreveu a obra aqui analisada. O primeiro exemplo revela o desconhecimento geral acerca dos impasses provocados entre o conflito de interesses no campo das lutas políticas; o segundo dá ênfase à prática da "camaradagem", que sobrepõe pretensões individuais a interesses coletivos, de classe social; ambos denotam que se vota em *pessoas*, ou na *representação*⁴ que se tem delas, não em *projetos*, dos

4 Por *representação*, baseado em Bourdieu (2006) e Chartier (1990; 1991), entendo a percepção socialmente condicionada da realidade, percepção manifesta nos discursos e orientadora das práticas dos sujeitos.

quais os eleitos devem ser tão somente executores. Como consequência, enormes contingentes populacionais aderem acriticamente a projetos político-partidários opostos aos interesses do seu grupo social e internalizam uma discordância irrefletida de projetos mais democráticos e até mesmo o ódio contra os sujeitos que os encabeçam, dicotomia que continua a marcar as escolhas eleitorais de grande parte da população brasileira, sobretudo das suas frações mais pobres.

Saindo do campo estritamente político-partidário encontramos outros exemplos de manifestações daquela antinomia fundamental, exemplos de casos comuns, tanto na atualidade analisada por Freire quanto na nossa. Aquilo que talvez se possa chamar de *desorganização ideológica* do homem nacional representa um dos mais marcantes traços da nossa “inexperiência democrática”. E aqui é necessário cuidado, pois o conceito de ideologia nos coloca em um campo bastante nebuloso, muitas das vezes eivado por discussões que escapam ao rigor científico e filosófico e se enveredam por sendas estranhas, corrompidas por interesses políticos, com o fim único de macular determinadas discussões e conjuntos de proposições. Essa forma contaminada da palavra ideologia é costumeiramente utilizada por grupos conservadores com o intuito de deslegitimar as lutas sociais progressistas, o que ocorre, por exemplo, quando aqueles grupos e suas lideranças alcunham de “ideologia de gênero” o que, de fato, se trata da *questão de gênero*, ou quando se denuncia o “viés ideológico” da “esquerda” negando-se o “enviesamento ideológico” das “direitas” em nome de sua suposta e pretensa neutralidade e imparcialidade.

Ao tratar do conceito de ideologia, Freire o estava compreendendo quase como uma ética, e também como um conjunto coerente de ideias e diretrizes que deveria ser capaz de levar à organização e à mobilização dos grupos sociais em prol de pautas verdadeiramente democráticas. É nesse sentido que o pensador pernambucano se filia a Hélio Jaguaribe, quando este defende a necessidade de se construir uma “ideologia do desenvolvimento”, e que este é um problema de “educação e organização ideológica” (JAGUARIBE, 1957, p. 53 *apud* FREIRE, 2003, p. 31)⁵. E é também essa a sua defesa ao empregar a expressão “ideologia do desenvolvimento”, como o fez Vieira Pinto, no sentido de planejamento coletivo do desenvolvimento nacional (PINTO, 1956), isto é, uma orientação sistemática a um fim determinado guiada por princípios coletiva e democraticamente estabelecidos. Segundo Freire (2003, p. 97), é a “análise crítica de nossa problemática [...] que irá dando à escola de que precisamos a tarefa de ‘ideologizadora’ [...] no processo de nosso desenvolvimento”. Da mesma forma, o autor entedia ser urgente a elaboração de uma “ideologia” da educação técnica (FREIRE, 2003, p. 109) para que esta modalidade de ensino fosse capaz de promover a ampliação do quadro técnico capacitado do país, e assim atender as demandas oriundas do seu desenvolvimento, contudo, sem que seu objetivo fosse o de simplesmente formar “mão-de-obra” qualificada: a formação técnica deveria ser, igualmente, uma “educação para a

5 Em alguns momentos deste texto lanço mão de citações dentro de citações; essas menções indiretas têm o objetivo de explicitar a intensidade com que Freire vinha sendo influenciado por determinados autores.

democracia” (FREIRE, 2003, p. 83), nesse sentido, ideológica⁶.

Outra pauta que denota a incoerência popular é a da reforma agrária, “sem cuja solução continuaremos dificultando a nossa crescente democratização” (FREIRE, 2003, p. 30). Ao deslegitimar os movimentos sociais de luta pela terra e mesmo ao demonizar esses movimentos por meio de deturpações midiáticas e da divulgação seletiva de notícias, os setores conservadores da sociedade acabam por obter a adesão das camadas populares a sua defesa da política latifundiária, muitas das vezes sustentada pela prática criminosa da grilagem de terras. Verdadeira cooptação dos pobres acontece também quando, novamente caindo no canto da sereia liberal/conservadora, no discurso da “eficiência” e da “honestidade” da iniciativa privada, põem-se a favor das privatizações das empresas e dos serviços estatais: a ausência de uma formação crítica e democrática impede a população de ver com objetividade que quanto mais se privatiza o que é público, menos ela tem acesso a bens e serviços.

A antinomia fundamental analisada por Freire, e que ainda parece caracterizar a *nossa* atualidade, manifesta-se, igualmente, na adesão popular a posições ultraconservadoras, também em sentido moral, que flertam com ideários neofascistas ou protofascistas, como prefere Souza (2017), e fomentam o ódio contra os grupos sociais com menor representação política, como os pobres, os negros, a população LGBTQI+, as mulheres (GALLEGO, 2018).

Segundo Freire (2003, p. 57), “diminuir e até superar algumas dessas antinomias” faz parte das “tarefas” da educação, mas de uma educação “autêntica”, identificada com a “contextura da sociedade”. Esse modelo educativo deve ser construído de modo a romper com a nossa herança cultural antidemocrática e potencializar a promoção do país de “ser semicolonial, alienado” em “ser nacional, autêntico” (FREIRE, 2003, p. 29). E essa autenticidade incorporada pelas mulheres e pelos homens é o que o autor, ancorado em Guerreiro Ramos, entende por *nacionalismo*, “que é mais do que o amor à terra e a lealdade aos símbolos que a representam. É tudo isso e o projeto de elevar uma comunidade à apropriação total de si mesma” (RAMOS, 1957, p. 29 *apud* FREIRE, 2003, p. 56).

Por sua vez, a *apropriação total da si mesma* pela comunidade demanda “transitividade” e “criticidade”, conceitos fundamentais em Freire. A consciência de um povo é marcada por “disposições mentais” (FREIRE, 2003, p. 13) que levam a variadas formas de percepção da realidade e de atuação sobre ela. Algumas dessas disposições são *predominantes* em certas épocas e espaços, pois as comunidades e as populações dos países não compõem massas uniformes e indiferenciadas. A fim de traçar um quadro geral dessas disposições, o autor trata longamente de três

6 Foge ao escopo deste trabalho discutir o complexo conceito de ideologia. Contudo, interessa mencionar que, do nosso ponto de vista, ele não é o mais adequado para englobar aquilo que Paulo Freire defende em sua argumentação, ainda que o pensador pernambucano tenha contextualizado e referenciado seu uso.

formas de consciência, a intransitiva, a transitivo-ingênuo e a transitivo-crítica⁷, bem como do movimento de promoção do homem via educação.

Necessariamente relacional e histórico, o ser humano se constitui mental, espiritual e socialmente pelo contato com a natureza, com a cultura e com os demais seres humanos (FREIRE, 2003). A experiência desses múltiplos e cotidianos contatos o leva à abertura em níveis diferenciados a novas experiências, em um processo que pode tanto torná-lo mais humano quanto desumanizá-lo. São esses níveis de abertura – ou de *permeabilidade*, como prefere o autor – que caracterizam as diversas manifestações da consciência.

Conforme Freire (2003, p. 34), a “consciência intransitiva representa um quase compromisso entre o homem e sua existência”; é o estado de alienação, de fechamento dos seres humanos em “áreas estreitas de interesses e preocupações”. Quanto à consciência transitivo-ingênuo, embora represente um avanço qualitativo em relação à intransitiva, caracteriza-se “pela simplicidade na interpretação dos problemas”, pelo saudosismo, pela “transferência da responsabilidade e da autoridade”, o que abre ensejo para o surgimento de propostas perigosamente messiânicas no campo político, e só pode ser superada pela criticidade, que é marca da consciência transitivo-crítica, predominante nos “autênticos regimes democráticos” (FREIRE, 2003, p. 34), e que é característica do homem dialogal e em emancipação. Esta, por sua vez, não surge espontânea e automaticamente, mas carece de um fazer pedagógico orientado para a promoção da consciência transitivo-ingênuo ao nível crítico, sob o risco iminente de declínio à massificação, uma espécie de hipertrofia da intransitividade. Conforme o autor, o nível de “transitivização” das consciências (FREIRE, 2003, p. 36) se dá na razão direta do grau de industrialização das diversas regiões do país, sendo as regiões mais “agrícolas” aquelas com maior tendência à intransitividade. Uma educação *contextualizada* e *dialógica*, que descentralize o palavrório e os abstracionismos e academicismos (FREIRE, 2003, p. 11), seria a única capaz de promover a consciência do homem e de afastar o perigo da massificação.

A democratização, como a própria expressão sugere, é um *processo*, e não é algo dado, pronto, mas uma *possibilidade*, enquanto tal, presente em qualquer circunstância histórica, embora em determinados momentos essa possibilidade pareça estar mais próxima de sua realização – caso dos fins da década de 1950, na leitura de Freire. O embate entre as forças que objetivam refrear esse processo, a bandeira “reacionária”, “entreguista”, e as forças que o procuram dinamizar, a bandeira do “nacionalismo” (FREIRE, 2003, p. 55), é componente das lutas de classes, em sentido marxista. Entretanto, Freire parecia estar certo de que o polo do nacionalismo venceria essa luta: “Toda ação, que tente retardar – *porque deter não nos parece possível* – esta marcha, é reacionária e perigosa” (FREIRE, 2003, p.

7 Esses conceitos não são propriamente de Freire, como revela ao afirmar que eles vinham sendo debatidos, na década de 1950, por Vieira Pinto, Guerreiro Ramos, Roland Corbisier, entre outros (FREIRE, 2003, p. 32). Contudo, Freire os emprega de modo original, em um rearranjo teórico que também apresenta ares gramscianos.

19. Grifo meu). Aqui o autor soa profundamente otimista quanto aos destinos do país, posição teórica que, em uma leitura superficial, pode soar como contendo ares teleológicos de uma Filosofia da História ortodoxamente hegeliano-marxista, para os desavisados, quiçá um tanto positivista até, embora em vários momentos Freire procure evidenciar a importância da construção de um *agir educativo* que oriente os homens em direção a um futuro indeterminado.

UMA GENEALOGIA DA NOSSA INEXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA

Marca essencial do pensamento de Paulo Freire é a forma coerente como o otimismo cultural e o senso de realidade se apresentam em seus escritos. A leitura do contexto, sua análise e os projetos do autor são plenos de notas esperançosas e lúcidas. Freire é categórico ao afirmar que a superação de nossa inexperiência democrática não se reduz “a um puro e simples problema de educação”, antes, a constituição de uma educação autêntica apresenta-se na dependência de “condições institucionais”, de um verdadeiro “clima cultural” capaz de condicionar um “agir educativo” inédito e orgânico (FREIRE, 2003, p. 60). Isso desmente qualquer interpretação apressada e simplista do pensamento freiriano, que poderia atribuir ao autor uma concepção ingenuamente idealizada e redentorista da educação. Com efeito, ele é enfático: “Não estamos realmente emprestando sentido messiânico à escola. Estamos, sim, afirmando e reclamando o seu papel democratizador” (FREIRE, 2003, p. 97).

Esse “clima cultural”, ou, como prefere Barbu (1956, p. 53) *apud* Freire (2003, p. 60), essa “atmosfera cultural específica”⁸, apresenta-se como “condição externa” da promoção da democratização, que, por sua vez, depende também de algo que nos faltava nos fins da década de 1950 – e ainda nos falta –, isto é, uma “organicidade educativa” em consonância com aquela “condição externa”, ou com nossas “condições institucionais” (FREIRE, 2003, p. 60).

As contradições presentes na sociedade brasileira e a antinomia fundamental já apresentada neste texto, encontram suas raízes nas origens coloniais do país. São as nossas marcas do “ontem” (FREIRE, 2003, p. 25). É interessante observar que o autor elabora a sua argumentação respaldado em obras de cientistas sociais, como Caio Prado Júnior, Djacir Menezes, Gilberto Freyre, João Lúcio Azevedo, Nelson Werneck Sodré e Oliveira Viana, mas também em escritos de cronistas, por assim dizer, que passaram pelo país em séculos anteriores, caso do artista alemão Johann Moritz Rugendas (ou João Maurício Rugendas, como ficou conhecido no Brasil), da escritora, também alemã, Ina Von Binzer, dos religiosos Antônio Vieira e André João Antonil, do escritor e comerciante inglês John Luccock e do naturalista francês Auguste Saint-Hilaire. O jurista, jornalista e político paraibano Aristides Lobo é outra dessas referências.

⁸ Freire fez uso do texto de Barbu (1956) em língua inglesa, e fez as suas citações diretas também neste idioma. As traduções para o português dos trechos citados foram feitas pelo organizador da obra (FREIRE, 2003), e aparecem em notas de rodapé. São essas mesmas traduções que transcrevo nas citações do presente artigo.

Freire traça um retrospecto analítico da formação histórica, cultural e política da sociedade brasileira, e entende a nossa inexperience democrática como um dos produtos desse complexo processo, caracterizado pela ausência de “condições necessárias à criação de uma consciência participante” (FREIRE, 2003, p. 61) no homem nacional. A colonização “fortemente predatória”, o interesse meramente comercial da metrópole portuguesa e a escravidão do nativo e do africano revelam que não houve, da parte dos colonizadores, a “intenção de criar na terra descoberta, uma civilização” (FREIRE, 2003, p. 61).

As terras brasileiras não teriam, no primeiro momento, despertado nos colonizadores intenções de povoamento, tampouco suas riquezas os atraíram tanto, ao menos em comparação com as do mundo Oriental, o que não favoreceu a construção de uma relação de “organicidade com a colônia” (FREIRE, 2003, p. 62). A escravidão e o regime da grande propriedade, seja da fazenda, do engenho e dos próprios seres humanos que nesses espaços trabalhavam, ocasionaram o *mutismo brasileiro*, entendido por Freire (2003, p. 64) como “a posição meramente expectante do nosso homem diante do processo histórico nacional”.

A estrutura política, econômica e cultural do Brasil colônia impediu que o nosso homem experienciasse uma “vivência comunitária” (FREIRE, 2003, p. 66), único meio pelo qual se poderia constituir nele um espírito verdadeiramente democrático. Já que as disposições democráticas são incorporadas por meio das formas de relação estabelecidas entre os homens, “com essa política de colonização, com seus moldes exageradamente tutelares, não poderíamos ter tido experiências democráticas” (FREIRE, 2003, p. 70). Não se constituiu no povo brasileiro uma *consciência de grupo*, pelo contrário, as condições histórico-culturais da formação do país produziram disposições *individualistas* ainda arraigadas nas consciências e manifestas nas atitudes dos homens e das mulheres. Os processos de formação do Brasil não possibilitaram “a criação do homem ‘solidarista’, só recentemente emergindo das novas condições culturais que vivemos, mas indeciso nessa solidariedade e necessitando, por isso mesmo, de educação fortemente endereçada neste sentido” (FREIRE, 2003, p. 85). Em outras palavras, se a colonização do Brasil impediu a formação de um senso comunitário no homem nacional, a *atualidade* analisada por Freire, plena de contradições, mas também de possibilidades, estava a fazer emergir, incipientemente, esse senso, que carecia, no entanto, de *organicidade educativa* para romper com o individualismo historicamente herdado e para constituir o novo “clima cultural” caracterizado por uma maior solidariedade entre as pessoas.

Desde o início da colonização europeia, no século XVI, a sociedade brasileira não viu emergir condição concreta de possibilidade para a construção de uma cultura democrática. Com efeito, toda a atmosfera nacional fora marcada pela verticalidade política, administrativa, social e econômica. Entretanto, com o surgimento de novas “condições faseológicas” – expressão de Berlinck (1954, p. 09), largamente utilizada por Freire – as possibilidades surgem e se ampliam: no final da década de 1950, o “impacto da industrialização” (FREIRE, 2003, p. 71) era a sua marca maior. Caberia um senso de oportunidade, um olhar atento e um captar do momento da ação, com a consciência de que as forças conservadoras também aproveitariam o momento para, novamente, refrear o curso da democratização.

Vemos aqui um tríptico movimento analítico em Freire, marcado pela retrospecto-atualização-projeção. O autor reconstrói a formação histórica do país e elabora uma espécie de genealogia da nossa inexperiência democrática, insere essa reflexão histórica no momento pelo qual passava o país e vislumbra a real possibilidade da construção de uma educação que atue em relação de organicidade com as “condições externas”, a seu ver, propícias à democratização política e cultural, encarnadas naquele momento, sobremaneira, nos processos de industrialização que eclodiam nos nossos grandes centros urbanos. O fazer democrático exige a incorporação de “disposições mentais democráticas” (FREIRE, 2003, p. 86), ou, nos dizeres de Viana (1955, p. 195) *apud* Freire (2003, p. 75), de “condições culturais e psicológicas” específicas, as quais, para serem gestadas, carecem de uma “*estrutura de mentalidade*, ou seja, certas experiências, atitudes, pré-noções e crenças partilhadas por todos, ou por uma ampla maioria”, segundo Barbu (1956, p. 13) *apud* Freire (2003, p. 77).

A construção de um país democrático, caracterizado pela forte presença da justiça social, carece daquela incorporação de disposições mentais necessárias a esse fim, de um “estado de espírito” (FREIRE, 2003, p. 71) inédito em nosso povo, cujas condições de surgimento se faziam presentes de forma intensa à época em que Freire defendia a sua tese aqui analisada: “Só a partir, repita-se, dos primeiros surtos de industrialização, implicando modificações de nossa economia, mais fortemente neste século, é que se pode, na verdade, falar de um legítimo ímpeto popular” (FREIRE, 2003, p. 73).

Cabe ainda ressaltar que houve veleidades de democratização na história do Brasil, frustradas, todavia, pelo fato de terem sido “importadas” de outras partes do mundo, sobretudo da Europa, sem nenhum tipo de respeito às idiosincrasias nacionais e sem nenhuma inclusão do “povo massa” nesse processo. Para Freire (2003, p. 75), foi superposta “a uma estrutura economicamente feudal e a uma estrutura social em que o homem quedava vencido, esmagado e mudo, uma forma política e social, cujos fundamentos exigiam, ao contrário do mutismo, a dialogação, a participação, a responsabilidade, política e social”.

Após apresentar a *antinomia fundamental* que marca a sociedade brasileira, da qual se capilarizam um sem número de contradições e desigualdades, Freire defende que as suas raízes se encontram no processo de formação histórica do país e na forma como foram constituídas as estruturas político-administrativas e culturais nacionais ao longo desse processo. As *disposições mentais* do homem nacional, ou seus *estados de espírito* (FREIRE, 2003, p. 71), forjaram-se em uma atmosfera autoritária, excludente, incapaz de propiciar a esse homem o *aprendizado da democracia*, sua *vivência experiencial*, único meio pelo qual é possível incorporá-la. Identificados o problema e as suas causas, Freire vislumbra possíveis alternativas de intervenção capazes de mitigar, quiçá de eliminar por completo aquela antinomia, alternativas que devem ser construídas *com* o povo e *pelo* povo. Como educador e como pensador da educação, o que o autor se propõe é refletir acerca da *tomada de posição* “que deve assumir o nosso agir educativo face a essa mesma antinomia fundamental” (FREIRE, 2003, p. 26), tema pertinente, também, à *nossa atualidade*.

UM HORIZONTE EM ABERTO: O NOVO ÍMPETO POPULAR E O PAPEL DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Apresentada a *antinomia fundamental* da momento analisado – a nossa “inexperiência democrática” em dissonância com a “emersão do povo na vida pública nacional” (FREIRE, 2003, p. 79) – e levantadas as raízes histórico-culturais do primeiro polo desse antagonismo, o autor discute o problema principal da educação daquele momento, e em todos os seus níveis, “o de sua inadequacidade com o clima cultural”, e define o escopo de uma educação democrática: “Parece-nos que uma das fundamentais tarefas da educação brasileira, vista sob o ângulo de nossas condições faseológicas atuais, será, na verdade, a de criar disposições mentais no homem brasileiro, críticas e permeáveis” (FREIRE, 2003, p. 79), com que ele possa definitivamente superar a sua inexperiência democrática.

A industrialização, embora tenha se dado tardiamente no país em relação aos países do hemisfério norte, e mesmo em relação a outros países da América Latina, a crescente urbanização de várias áreas do território nacional e a expansão da economia indicavam que o país já contava com “condições culturais favoráveis” a uma “nova postura de nossa escola”. Tais condições, “se aproveitadas e ‘trabalhadas’ pela educação, em algum tempo mais, darão surgimento a novas disposições mentais, agora democráticas, porque forjadas em experiências de participação” (FREIRE, 2003, p. 99).

A escola precisa assumir-se como uma das instâncias – obviamente, ela não é única, mas é a mais fundamental delas – responsáveis pela emersão participativa, crítica e democrática do povo na vida pública nacional. Contudo, tal tarefa estava “a exigir toda uma revisão em nosso arcaico sistema educacional” (FREIRE, 2003, p. 92), ou seja, a escola brasileira precisava se tornar *orgânica*, algo inédito na educação oferecida no país.

Freire dedica um amplo espaço da obra aqui analisada para criticar a *não-organicidade* da escola brasileira com as condições sociais, políticas, econômicas e culturais, e dirige sua crítica a todos os níveis educacionais, ou seja, à escola primária, secundária, ao ensino de grau superior e, sobretudo, às escolas de formação do professor primário⁹. O autor insiste em sua crítica com o objetivo explícito de fazer com que permaneça no entendimento do leitor a forma como a escola vinha reproduzindo a antinomia fundamental da atualidade brasileira por ele retratada tão sistematicamente; da mesma maneira, relembra, constantemente, como tal antinomia é produto de uma herança histórica de longo prazo. Assim, também nesse ponto, o movimento retrospecto-atualização-projeção, marca essencial da tese de Freire, manifesta-se como recurso discursivo coerente com o conjunto do escrito.

9 O ensino primário, com duração de quatro anos, corresponde, conforme nomenclatura atual, aos anos iniciais do ensino fundamental, que hoje vai do 1º ao 5º, e o ensino secundário corresponde aos quatro anos finais do ensino fundamental mais os três anos do ensino médio (então, respectivamente, curso ginásial e curso colegial).

Em linhas gerais, a crítica de Freire à educação oferecida no Brasil, incluídos os cursos de formação de professores, toca no aspecto fundamental da sua não-organicidade com a realidade em todos as suas dimensões. A educação por ele criticada é uma educação superposta à realidade, isto é, um modelo educativo que oferece aos educandos uma série de informações de caráter abstrato, sem vínculo com a realidade, principalmente, com os *problemas da atualidade*, “problema agudos”, enfatiza Freire (2003, p. 111). Desde o currículo, que deveria ser tornar “plástico” (FREIRE, 2003, p. 103), moldável à problemática do real, e regionalizado, atinente às necessidades geográficas, até à prática dos educadores, tudo se encontrava em defasagem em relação aos demais processos vividos pela sociedade brasileira. Assim, deve caber à educação a assunção de uma *postura problematizadora*, que eduque a partir da problematização da realidade local, regional, nacional, sem a mera entrega de respostas prontas para as tensões sociais, políticas, econômicas e culturais que devem ser apresentadas como problemáticas aos educandos, desnaturalizando-as, tratando-as com estranhamento, e sistematicidade; assim, os educandos não estariam a fazer meros exercícios de resolução de problemas, mas estariam sendo convocados a serem partícipes da resolução factual dos problemas discutidos nos espaços educativos. E nisso consiste o *aprendizado da democracia*, reponsabilidade da educação escolar e extraescolar (FREIRE, 2003, p. 114), aprendizado “enraizado no conhecimento concreto da sociedade” (MANNHEIM, 1946, p. 12 *apud* FREIRE, 2003, p. 82).

Mais do que criticar e apresentar as contradições inerentes aos processos educativos, Freire (2003, p. 88) faz uma verdadeira denúncia do “descaso ainda ostensivo dos poderes públicos, sobretudo federais”, pelo problema da escola pública brasileira, inclusive e principalmente no que tange aos recursos financeiros a ela destinados, que fazem dela uma “escola, hoje ainda mal preparada materialmente, sem equipamentos, sem adequado material didático, sem condições higiênicas, sem vitalidade, sem verba”, e conclui que, com tal escola, será impossível “ajudar o nosso educando a inserir-se no processo de democratização e de nosso desenvolvimento”. E um importante passo nesse sentido seria o da descentralização administrativa e pedagógica da educação, sua regionalização, a sua entrega ao cuidado administrativo dos municípios e à construção do seu currículo pelas comunidades diretamente ligadas às unidades escolares, único meio de se construir processos educativos enraizados na problemática local, e não na mera palavra (FREIRE, 2003, p. 88), defesa teoricamente amparada, sobretudo, em Anísio Teixeira (1957).

Em sua crítica-denúncia do descompasso da educação brasileira em relação aos processos sociais, políticos, econômicos e culturais pelos quais passava o país, Freire elenca uma série de aspectos derivados desse descompasso, ou a ele diretamente relacionados. Embora o limite do espaço deste artigo impeça uma discussão pormenorizada de cada um desses aspectos, penso que interessa mencioná-los, ainda que sumariamente.

A escola brasileira reforçava a nossa inexperiência democrática e comprometia o potencial processo de democratização nacional, em antinomia com a necessidade fundamental daquele momento: a de formar “homens que se integrem neste

impulso de democratização que nos caracteriza atualmente” (FREIRE, 2003, p. 91). E isso decorria da superposição daquele modelo educacional à realidade na qual os homens se encontravam inseridos, mais que isto, *enraizados*: o aluno, afirma Freire (2003, p. 93), “tem raízes que se fincam em espaços que lhe dão cores”, e é desses espaços, problematizando-os, significando-os, que o processo educativo deve partir, pois desconhecê-los e ignorá-los em nome de um saber superposto ao real “implica dificilmente conhecer, compreender e ajudar” os sujeitos, necessariamente históricos, embora nem sempre criticamente conscientes de sua historicidade.

As instituições escolares em sintonia com o desenvolvimento econômico de uma nação não podem ser “apenas centros de alfabetização de nossos meninos, mas centros onde formem hábitos de solidariedade e de participação” (FREIRE, 2003, p. 91), isto é, onde se eduque para a democracia. E tal escola é também uma instância educadora das famílias dos educandos, segundo o autor, para quem importa “que a escola de nossa atualidade eduque seu aluno *e suas famílias* no sentido da responsabilidade social e política, de que somos tão carecentes ainda” (FREIRE, 2003, p. 96. Grifo meu), o que somente se dará por meio de projetos desenvolvidos pela escola, e que tenham como objetivo incluir as famílias em seus processos decisórios. Cabe à escola, primeiramente, efetuar um movimento *centrífugo*, de saída de si mesma em direção às famílias e à comunidade, em clima de “diálogo”, pois “ao travar relações que devem ser cada vez mais íntimas com as famílias de seus alunos, deve ela criar um clima propício à participação, à ingerência daquelas no seu destino” (FREIRE, 2003, p. 93). O movimento se faz, posteriormente, *centrípeto*, de atração das famílias e da comunidade para o seu interior, onde viva de forma experiencial a democracia, irradiando essa experiência novamente para os processos sociais mais amplos, externos à escola.

A reflexão abre espaço para que Freire apresente explicitamente outro tema que se lhe tornaria caro: o da educação de adultos. Para o autor, a escola deve se alongar “em autênticos centros de educação de adultos”, educação “para a responsabilidade social e social”, a qual consiste em “uma das enfáticas exigências da nossa democracia em elaboração ou em aprendizagem” (FREIRE, 2003, p. 96).

Entre outras contribuições, Freire denunciou o caráter excludente do ensino secundário de sua época e mostrou como esse seguimento de ensino se prestava a tornar a universidade refratária aos pobres, tornando-a quase que exclusivamente privilégio das elites econômicas do país. Conforme Freire (2003, p. 108), “o que vem acontecendo com a maioria esmagadora dos que procuram o ginásio brasileiro para a sua afirmação social é uma dolorosa frustração”, e por duas razões: 1) por não conseguirem “atravessá-lo”, isto é, concluí-lo, não conseguem chegar aos níveis mais elevados de ensino, no caso, o curso colegial e o nível superior; 2) no ginásio, o estudante “nada ou quase nada encontra que lhe possibilite uma atividade prática na sua comunidade”, pois o aprendizado de profissões não era objetivo desse nível de ensino, completamente distanciado das “condições faseológicas” analisadas pelo autor. O caráter do ensino secundário era absolutamente *seletivo*, destinado “ao preparo das nossas diminutas classes de lazer e de mando”, nas palavras de Anísio Teixeira (1957, p. 40), textualmente

citadas por Freire (2003, p. 104), “preparo” que conferia legitimidade à manutenção dos privilégios dessas classes.

Deve-se observar ainda que Freire defendia necessidade da oferta massiva de ensino técnico e profissionalizante nas escolas secundárias brasileiras, mas com o cuidado de que esse ensino não se prestasse meramente a formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Para o autor, era urgente a constituição de “quadros técnicos” para que atingíssemos a “produtividade indispensável ao nosso desenvolvimento”, contudo, a formação técnica deveria caminhar ao lado da crítica, pois era imperativo que o pessoal técnico fosse capaz de *planejar, projetar* e *dirigir* os rumos do desenvolvimento (FREIRE, 2003, p. 109).

As contradições apontadas por Freire em *Educação e atualidade brasileira* resistiram ao tempo e, de diferentes modos, ainda caracterizam os processos educativos. Entretanto, essas contradições são passíveis de superação, como mostrou o autor, e o próprio processo histórico – a *atualidade* – propicia novas possibilidades de reflexão-ação, de envolvimento humano na luta contra as estruturas sociais opressoras que têm aparelhado a escola em função da manutenção dos privilégios de determinados grupos sociais. Obviamente, nenhuma luta acontece sem a resistência do poder público, dos setores conservadores da sociedade, da própria escola e seus agentes, e mesmo dos grupos que deveriam estar mais diretamente interessados nessas transformações – as camadas populares em suas várias frações. Não obstante, nenhuma postura reacionária (como a chamaria Freire) pode abrir espaço para a mera resiliência, a aceitação do real como algo dado e inexorável e o conformismo.

A escola se configura no tempo conforme parâmetros estabelecidos pelos grupos sociais que, no embate sócio-histórico de forças, tornam-se dominantes e a aparelham no intuito de perpetuar essa dominação, logo, sua estruturação não se dá “por acaso” (FREIRE, 2003, p. 98). A perspectiva de Freire é a da *historicidade*, do *processo*, da *cultura em elaboração*, e se, em sua perspectiva, os fins da década de 1950 propiciavam, mais que outro momento anterior, a “rebelião popular” (FREIRE, 2003, p. 28), o fato é que a sociedade *nunca é*, mas sempre *é em trânsito*, portanto, aberta a possibilidades que se realizarão naquele mesmo embate de forças do qual não se pode nem se deve fugir.

Paulo Freire conseguiu sustentar com rigor teórico a sua *utopia*, compreendida não como impossibilidade, mas como inconformismo com o real e como *projeto*, e estava ciente quanto à “dramaticidade” que a indeterminação histórica e as lutas de forças encerram. A *transitividade ingênua* das consciências não pode ser promovida automaticamente, sem um *agir educativo*, à *transitividade crítica*, o que nos leva sempre ao angustiante risco da *massificação*, da *fanatização* da consciência popular. Para Freire (2003, p. 82) “é exatamente o ‘conhecimento concreto’ de nossa sociedade ou de aspectos mais importantes de sua atualidade, que nos adverte de certos perigos para nossa democracia em aprendizagem”, vale dizer, *ainda em aprendizagem* nesse outro século, razão pela qual precisamos conhecer a fundo esses “perigos” e alimentar as “forças” que nos podem levar à democratização. Em 1959, conforme leitura de Freire, as forças em disputa estavam contidas nos

processos de industrialização, de crescimento econômico e de urbanização de certas regiões do país. Resta-nos encontrá-las nos inúmeros processos hoje vividos, por exemplo, na informatização, na automação, na virtualização, na expansão das tecnologias da informação e no acesso a tais tecnologias. A esperança não pode ser perdida, mas é necessário estarmos atentos aos riscos que continuam a correr o “legítimo ímpeto popular” (FREIRE, 2003, p. 73).

UMA LENTE PARA ENXERGARMOS A NOSSA ATUALIDADE

Sessenta anos, e a nossa educação ainda não se constituiu em um meio formativo capaz de levar o povo à participação ativa nos processos decisórios nacionais – o que deveria ser o seu papel preponderante, insistia Freire. Foge aos objetivos do presente texto discutir a função da escola e da educação a partir de perspectivas teóricas diversas. No entanto, parte-se aqui de uma adesão deliberada à concepção freiriana segundo a qual, espaço socializador por excelência, a escola deve promover experiências dialógicas sistemáticas a partir das quais seja constituída entre os alunos, em um aprendizado paulatino e experiencial, uma mentalidade democrática. Cabe à educação, escolar ou não, levar o homem a agir com espírito comunitário. Ressalta-se aqui, pela noção de *educação não-escolar*, que o “aprendizado existencial da democracia” (FREIRE, 2003, p. 115) precisa se dar, também, em todos os demais espaços compartilhados pelos homens, na família, nas empresas, nas associações de moradores de bairros, nos sindicatos, nas igrejas...

À exceção de experiências educativas e educacionais alternativas dispersas, o Brasil insiste em oferecer ao povo uma educação completamente submissa à lógica autoritária e alienante do modo capitalista de produção. Os paternalismos e as formas de instrumentalização da instituição escolar se agravaram, a opressão se perpetuou e se tornou mais intensa (ora por mecanismos explicitamente repressores, ora pela via legal-institucional, respaldada por narrativas inverídicas em torno de sua pseudoneutralidade), os pobres, sobretudo, continuam sendo sistematicamente silenciados, inclusive com o injustificável discurso da incapacidade deliberativa das classes populares, discurso, por sua vez, comumente assumido por essas classes, lamentavelmente aceito e assumido por elas, e que teve como outra grave consequência a delegação das grandes decisões nacionais aos políticos profissionais, aos magnatas, aos burocratas, aos tecnocratas, aos operadores do capital, supostamente mais competentes e aptos para esse fim. Tema que, por sinal, fará parte de todo o conjunto da obra de Freire é, precisamente, o da confiança no homem como pressuposto democrático fundamental: “a democracia e a educação democrática – educação de que precisamos – se fundam ambas, precisamente, na crença no homem” (FREIRE, 2003, p. 90). Mais uma vez, Freire se ancora em Anísio Teixeira, para quem urgia que tivéssemos “o elementar bom senso de confiar no país e nos brasileiros, entregando-lhes a direção dos seus negócios” (TEIXEIRA, 1957, p. 53 *apud* FREIRE, 2003, p. 84). A afirmação de que o povo “não tem competência para gerir os destinos da nação”, concepção tão lamentavelmente presente no senso comum brasileiro, não deixa de fazer

algum sentido; com efeito, como um povo pode ter “competências” para as quais não foi capacitado por uma educação que o ajudasse a incorporar disposições verdadeiramente participativas e democráticas? O aprendizado da democracia se dá pela experiência, inclusive e principalmente, pelos erros cometidos no seu processo de aprendizagem, razão pela qual o povo precisa ser inserido no debate democrático. Conforme Freire (2003, p. 41) serão “os erros do povo, a sua aceitação a fórmulas prejudiciais a seus interesses às vezes mais imediatos, que refletidos depois em termos práticos irão levá-lo à superação daquele procedimento e à exigência de outros”. E o debate democrático deve ser fundado, repita-se, na “crença em que ele [o homem] não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas de sua comunidade. Os problemas de seu trabalho. Os problemas da própria democracia” (FREIRE, 2003, p. 90).

Aos pobres é conferida pelo poder público uma escola, salvas poucas exceções, repleta de carências, dado o permanente descaso dos governos com os grupos sociais que mais dependem dele, e que não raras vezes se encontram em situação de profunda desumanização. As classes médias, sobretudo as suas frações mais elevadas, e as elites têm acesso a uma escola pertencente à iniciativa privada, que, em sua quase absoluta totalidade, adentra crianças e jovens, mecaniza-os, robotiza-os para que decorem fórmulas prontas e “macetes” capazes de levá-los ao ingresso nos cursos superiores de maior proeminência, prestígio social e com maior potencial de conferir um retorno econômico em curto prazo aos pais-investidores. Este é, igualmente, um modelo desumanizante de educação. De forma geral e apesar dos poucos avanços – poucos, embora significativos, vale dizer, como as políticas públicas de reservas de vagas para pretos, pardos e indígenas nas universidades –, é fato que a escola ainda oportuniza timidamente a promoção dos grupos sociais subalternos.

Ao identificar a circunstância propícia para dar início à democratização plena nos processos de industrialização e urbanização de determinadas áreas do Brasil, bem como no crescimento econômico vivido pelo país no fim da década de 1950, Freire apontou duas possibilidades inerentes à disputa entre forças sociais opostas, uma democrática, outra reacionária. Certamente, o autor não poderia prever que este segundo polo sairia vencedor, e de modo tão arbitrário e violento, via instauração de uma Ditadura Civil-Militar cujos ranços ainda lubrificam as engrenagens do tempo presente. Da mesma maneira, não haveria como se prever os destinos do país caso a completa reformulação de nossa educação, tal como propôs Freire, houvesse acontecido naquele momento. Entretanto, é possível afirmar que a inserção massiva e orgânica do povo nos processos decisórios nacionais certamente teria dado tons, no mínimo, menos autoritários àquele momento.

A relevância epistemológica das análises retrospectivas consiste, sobretudo, no fato de tais análises evidenciarem a indeterminação histórica *das atualidades*, repita-se, compreendidas como *processos*, e um debruçar crítico sobre a *nossa atualidade* revela como ela guarda fortes semelhanças com aquela analisada por Freire (2003). As mesmas antinomias persistem e hipertrofiadas, além de outras tantas originadas no decorrer dos anos.

Um dos efeitos mais perversos da nossa “inexperiência democrática”, ainda tão fortemente presente e acentuada, são as inúmeras desigualdades que assolam o Brasil: desigualdade social, econômica, política, étnico-racial, escolar, de gênero, desigualdade de acesso aos bens sociais, enfim, desigualdades que poderiam ser amenizadas ou mesmo extintas, caso fosse oferecida a todos uma educação capaz de gerar no homem “disposições para agir conscientemente nos interesses de sua comunidade” (FREIRE, 2003, p. 29).

Outra mostra de nossa persistente inexperiência democrática é o silenciamento do povo, o seu mutismo. Essa *posição expectante do povo brasileiro*, historicamente tem se alterado em determinados momentos, motivada por estímulos específicos, embora quase sempre de modo não-orgânico, acrítico, vindo a se tornar, não voz autêntica, mas um “movimento de turbulência”. Logo que cessados, o mutismo volta a se fazer presente sob a forma de “alheamento à vida pública” (FREIRE, 2003, p. 64). Atualmente, as redes sociais virtuais têm sido um dos âmbitos principais em que se manifesta essa “turbulência”. Diariamente, inúmeras pessoas expressam seus posicionamentos políticos, éticos, artísticos, morais, religiosos, sociais, etc., em sítios virtuais de relacionamento, amparadas pela ilusão de estarem, de fato, fazendo ecoar uma voz que lhes seja própria. No entanto, muitas dessas pessoas são acriticamente cooptadas por grupos sociais e políticos cujos interesses são antidemocráticos, e, sem condição de desconstruir os argumentos desses grupos, acabam difundido uma visão de mundo incondizente com a justiça social. A grande mídia impressa, o rádio e a televisão, muitas das vezes, compunham a via difusora de mão única de concepções antipopulares. O acesso acrítico e não-orgânico das massas à internet intensifica o problema, pois, além de receberem tais conteúdos, elas ainda contribuem com a sua divulgação, quase sempre daquela forma turbulenta, o que, embora aparentemente soe paradoxal, é ainda uma manifestação do mutismo, agora mascarado pelo tom de “algazarra” (FREIRE, 2003, p. 71), o que confere ao povo a fria ilusão de que sua *palavra* está sendo realmente dita. Pode-se pressupor que Freire, se vivo fosse, entenderia que uma *educação para a democracia* precisa orientar as massas no sentido do acesso crítico aos meios sociais de comunicação e às tecnologias da informação. Parece inevitável que as redes sociais virtuais continuem sendo espaços de debate, o que exige que esse debate passe a ser, não mais algazarra e destilação de ódios diversos, mas *dialogação* (FREIRE, 2003) com vistas à resolução conjunta de nossos problemas pelo nosso povo, que precisa passar a sentir responsável por eles.

Igualmente antinômica é a forma como o povo participa das decisões políticas. A incoerência político-partidária marca as concepções de todo um enorme contingente populacional, ainda incapaz, porque não educado, não formado para isto, de perceber que o “bem comum” não pode estar verdadeiramente ligado à pauta de agentes políticos e de partidos que representam os interesses de um grupo muito específico e restrito: o das elites econômicas. Um povo que adere acriticamente a projetos contrários aos seus próprios interesses de classe é um povo ainda marcado por aqueles traços mais opressores e silenciadores do nosso processo de colonização, tão marcadamente retratado por Freire.

Tanto em 1959 quanto hoje, embora de forma bastante geral e dadas as especificidades de cada momento histórico, a nossa “inexperiência democrática” em contradição com a “emersão do povo na vida pública nacional” parece ser a antinomia fundamental a ser superada por um *agir educativo* voltado para a promoção da consciência de nossa população ao nível da criticidade e da organicidade, e isto ainda demanda, como demandava, na visão do jovem Freire, uma completa revisão do nosso processo educativo e de nossa escola.

Indo além, em sentido conceitual, apesar de todas as dificuldades postas pela *nossa atualidade*, e em razão mesma dessas dificuldades, o momento parece propício para que se continue a pensar em uma proposta concreta de educação destinada a levar a população oprimida à conscientização quanto ao seu pertencimento de classe. Interessa levar o povo a perceber criticamente a sua posição na estrutura social e as causas históricas e sociais das desigualdades entre as classes. A ocultação dessas desigualdades – ou a referência a elas como meras “diferenças” – acarreta o seu aprofundamento. As incoerências político-partidárias e a adesão a projetos contrários aos interesses da classe a que se pertence, entre inúmeras outras contradições, nascem exatamente dessa falsa percepção reforçada pelo discurso das elites, discurso segundo o qual os interesses são “comuns”, os governos visam ao “bem geral da nação” e “todas as pessoas são iguais em direitos e deveres”. Por outro lado, perceber-se pertencente a uma determinada classe social significa identificar-se com outros sujeitos de igual condição e com os interesses desses sujeitos, o que reduz ou mesmo elimina o risco de oposições internas e cisões que obstaculizam a luta pelas demandas comuns da classe e geram uma forma de *violência horizontal* (FREIRE, 2011). Afirma Freire (2003, p. 33-34) que a criticidade “implica a apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto”, e implica, igualmente, “a libertação do homem de suas limitações e indigências [...] pela consciência delas”.

Uma educação para a consciência de classe, como chamarei, deve ser efetivada no sentido de levar esperança aos desesperançados e de fomentar a luta por transformações profundas. A relativização das concepções fatalistas e imobilizadoras é uma nota presente em toda a obra do pensador pernambucano – por exemplo, Freire (1978; 1992; 1996; 2003; 2011) –, bem como a convicção de que, por serem históricos, os homens podem modificar a sua realidade via engajamento consciente, problematizador, crítico, dialógico, democrático: “numa democracia, mesmo e principalmente em aprendizagem como a nossa, serão inautênticas as soluções para o povo, que não partam do povo” (FREIRE, 2003, p. 22).

Uma educação capaz de levar o homem a reconhecer-se pertencente a uma classe social historicamente oprimida precisa ser igualmente capaz de gerar nesse homem o senso de responsabilidade, sem o qual não pode haver engajamento coletivo em prol das transformações sociais. Sendo *responsabilizadora*, a educação almejada deve atuar também no sentido de promover a autoestima dos grupos sociais oprimidos, desmascarando os discursos arbitrários que inculcam nesses grupos o sentimento de inferioridade cultural e de incapacidade de ingerência nos destinos da comunidade e do país. Em outras palavras, à denúncia da opressão e

à responsabilização coletiva pela resolução dos problemas comuns deve se somar uma postura de afirmação cultural das populações oprimidas.

As possibilidades apresentadas neste encerramento, inspiradas pela leitura de Freire (2003) e aplicadas ao momento presente, a *nossa atualidade*, são introdutórias. A complexidade do problema exige um esforço muito maior que o aqui empregado, e exige o envolvimento coletivo de educadores, pais, estudantes, trabalhadores, movimentos sociais organizados, agentes políticos, homens e mulheres com interesse em construir propostas educativas voltadas para a justiça social. Entretanto, parte-se aqui do pressuposto de que o conjunto da obra de Freire pode ser um instrumento para a construção de tais propostas, não literalmente abstraídas do pensamento do autor, mas adaptadas às necessidades das circunstâncias atuais, ou para as *condições faseológicas atuais*, como costumava insistir. Importa que tais propostas, seguindo o educador pernambucano, descentralizem o “conteúdo”, comumente “verboso”, “engessado”, “pedante”, e deem centralidade à problematização dialógica do real em todas as suas dimensões. Do ponto de vista prático e pedagógico, ainda em consonância com Freire, que as técnicas possam ser construídas localmente, com atenção às especificidades regionais e culturais com as quais os sujeitos mantêm (ou devem manter) uma relação radicalmente dialética. Do mesmo modo, não são negadas as diversas formas de resistência a modelos educativos como o proposto por Freire. A pretensão única é que este texto possa contribuir minimamente com o debate em torno das questões levantadas.

O Brasil é marcado pelo profundo contraste entre as possibilidades históricas e a suposta incapacidade (na verdade, *incapacitação*) do seu povo para assumir democraticamente o controle e o direcionamento dessas possibilidades. A persistência desse contraste no tempo e sua presença em todo o território nacional evidenciam o esforço violento que fazem os grupos sociais dominantes para que os dominados se mantenham democraticamente inexperientes, motivo pelo qual é necessário levar ao homem uma proposta educativa crítica, no intuito de “aumentar-lhe o grau de consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (FREIRE, 2003, p. 31). O desafio é hercúleo, mas suas dimensões não podem eclipsar os sonhos coletivos e a esperança de construção de uma sociedade mais justa. A leitura da obra de Paulo Freire faz avivar esses sonhos e essa esperança.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de. O ISEB e o Desenvolvimentismo. *Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Fundação Getúlio Vargas*. s/d. Disponível em <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/ISEB>>, acesso 14 de janeiro de 2020.

BARBU, Zevedei. *Democracy and dictatorship: their psychology and patterns of life*. London: Routledge Kegan-Paul Ltd., 1956.

BERLINCK, E. L. *Fatores adversos na formação brasileira*. São Paulo: IPSIS, 1954.

BOFF, Leonardo. Dois papas: dois modelos de homem, dois modelos de Igreja. *Diário do Centro do Mundo*, edição de 04 de janeiro de 2020. Disponível em <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/dois-papas-dois-modelos-de-homem-dois-modelos-de-igreja-por-leonardo-boff/?fbclid=IwAR1oXBQEULelG-n8vHQGacrzNzmzfdMVL6M-Yl9frbTvicGOfrWde_T3akQ>, acesso em 15 de janeiro de 2020.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 183-191.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm>, acesso em 02 de janeiro de 2020.

_____. *Decreto-Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário*. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>, acesso em 02 de janeiro de 2020.

_____. *Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955. Institui no Ministério da Educação e Cultura um curso de altos estudos sociais e políticos, denominado Instituto Superior de Estudos Brasileiros, dispõe sobre o seu funcionamento e dá outras providências*. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37608-14-julho-1955-336008-publicacaooriginal-1-pe.html>>, acesso 14 de janeiro de 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O conceito de Desenvolvimento do ISEB rediscutido. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 47, nº 1, 2004, p. 49-84. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v47n1/a02v47n1.pdf>>, acesso em 14 de janeiro de 2020.

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

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da *denúncia* da educação bancária ao *anúncio* de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1 (79), jan./abr. 2016, p. 155-177. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00155.pdf>>, acesso em 15 de janeiro de 2020.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

COSTA, José Junio Souza da. A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. *Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia*, Pouso Alegre, v. VII, n. 18, 2015, p. 72-88. Disponível em <<http://www.theoria.com.br/edicao18/06182015RT.pdf>>, acesso em 15 de janeiro de 2020.

FREIRE, Paulo. *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*. Lisboa: Edições Base, 1978.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

- _____. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GALLEGO, Esther Solano (Org.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- JAGUARIBE, Hélio. *Condições institucionais do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: ISEB, 1957.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1993.
- MANNHEIM, Karl. *Diagnóstico de nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1946.
- MENDONÇA, Nelino José Azevedo de. *A humanização na pedagogia de Paulo Freire*. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2006. Disponível em <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4507>>, acesso em 15 de janeiro de 2020.
- OLIVEIRA, Luiz Fernando de. Seis décadas de um projeto de plena democratização: reatualizando a atualidade brasileira com Paulo Freire. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e233695, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100102&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>, acesso em 17 de dezembro de 2020.
- OLIVEIRA, Paulo César de. *Fundamentos do pensamento de Paulo Freire*. Três Corações: EdiarTE, 2004.
- PAIVA, Vanilda. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2005.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: ISEB, 1956.
- RAMOS, Guerreiro. *Condições sociais do poder nacional*. Rio de Janeiro: ISEB, 1957.
- ROMÃO, José Eustáquio. Contextualização: Paulo Freire e o Pacto Populista. In: FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. p. XIII-XLVIII.
- SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.
- TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: fábrica de ideologias*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- VIANA, Oliveira. *Instituições políticas brasileiras*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955.
- ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Luiz Fernando de Oliveira é professor de Filosofia e Sociologia do campus Nepomuceno do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFGM), Mestre em Educação e Graduado em Filosofia (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e em Pedagogia (Licenciatura) pela Faculdade Alfamérica. – Contatos: luizfernandodeoliveira@gmail.com / luizf@cefetmg.br

REFLETINDO COM FREIRE SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

CORTESÃO, Luiza

RESUMO

Tomando como objeto de reflexão inicial o facto de, em diferentes países e ao longo dos tempos, se verificar a existência de evidentes modificações nos processos de formação de educadores e sublinhando sobretudo a complexidade de fatores que estão em jogo quando se desenvolvem processos de preparação para a formação neste campo de trabalho, no presente texto discute-se em que medida a obra de Freire constituiu e continua a constituir uma fonte de inspiração de enorme pertinência, frescura e atualidade, mesmo no atual contexto em que funciona a educação.

Palavras-chave: Formação. Politicidade da educação. Criatividade. Transgressão. Conscientização. Inédito viável.

ABSTRACT

Considering the fact that, in different countries and over time, there are evident changes in the training processes of educators and underlining the complexity of factors that are at stake when these processes are developed, this text discusses how Freire's work was and continues to be an enormous relevance, freshness and timeliness source of inspiration, even in the current context.

Keywords: Formation. Polity of education. Creativity. Transgression. Awareness. Unprecedented viable.

1. QUESTIONANDO RELAÇÕES DO SISTEMA EDUCATIVO COM A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Será fácil reconhecer que, em diferentes países e ao longo dos tempos, recorrendo a decisões mais ou menos fundamentadas, os processos de formação de educadores têm sido um frequente objeto de atenção. Essa atenção evidencia-se pelas alterações que vão sendo introduzidas, por exemplo, no estatuto e localização na estrutura do sistema educativo que é atribuída às instituições responsáveis pela

formação, nas habilitações que são exigidas aqueles que pretendem aceder às diferentes entidades que se propõem fazer formação, na duração dos processos formativos, nos conteúdos selecionados para neles serem tratados, nas metodologias aconselhadas para desenvolver esse tipo de atividades, Sampaio (1976), Mônica (1978), Cortesão (1981), Ferry (1983), Nóvoa (1998). Se mudanças deste tipo que foram ocorrendo ao longo dos tempos têm sido reconhecidas e sobretudo descritas desde há muito, já só mais recentemente, se foi adquirindo a consciência da importância do questionamento e, sobretudo, a tentativa de interpretação política e sociológica de causas e de intenções que poderão estar a influenciar, ou mesmo fortemente a determinar finalidades que se pretende atingir através da atuação dos educadores que estão a ser submetidos a processos de formação. Neste lento processo de tentativa de descoberta de significados (geralmente não explícitos, mas fortemente determinantes) de decisões que vão sendo tomadas neste campo, surgem como muito significativos, sobretudo os contributos de múltiplas obras que, verdadeiramente explodiram sobretudo no final dos anos 60 e durante os anos 70. Trata-se de trabalhos, na sua maioria da área da sociologia e da pedagogia crítica, que evidenciaram o papel, do campo da educação na reprodução de desigualdades sociais, de que a escola e atores sociais que nela trabalham são, de diferentes modos, cúmplices. De entre muitas dessas obras, e como será facilmente reconhecido, é necessário não se deixar de referir, especialmente, a importância dos trabalhos, como por exemplo, (e só a título de exemplo), de Freire (1972), Bourdieu e Passeron (1970), Bernstein (1975), Althusser (1980), Beaudelot e Establet (1972). Em consequência das diferentes contribuições dadas por estes e muitos outros autores que trabalharam, sobretudo nesta mesma época, é hoje impossível deixar de reconhecer a importância da íntima relação que, progressivamente, se foi descobrindo entre opções políticas que vão sendo adotadas e qualquer decisão a tomar no campo educativo.

Este reconhecimento é realmente hoje bem difícil de negar, mesmo em discussões travadas a nível do senso comum. Basta, por exemplo, recorrer a nossa própria memória recente, para verificar quanto, e de que forma, ao terem lugar mudanças importantes nas políticas de um país, são também alteradas, significativamente, muitas das características atribuídas ao sistema educativo e, em consequência, à formação de professores, numa evidência clara das intenções que as determinam (Cortesão, 1981). Como já antes se referiu, a forma como é concebida a estrutura e composição do sistema educativo, de como são escolhidas as finalidades que com ele, se pretende atingir, a relevância atribuída aos processos de formação, o modo como se decidem os financiamentos que lhes serão atribuídos, o estatuto atribuído aos professores, os conteúdos que irão ser escolhidos para a construção dos currículos da formação, tudo é bem revelador da importância que, em cada contexto político, com diferentes orientações, vai sendo atribuída à formação dos educadores. É impossível deixar de reconhecer também que, com os processos educativos, os grupos dominantes esperam conseguir efeitos que vão ao encontro de interesses socioeconómicos e culturais e, portanto, de orientações ideológicas de quem, naquele contexto, é detentor do poder. Daqui ser fácil reconhecer que características, modo de funcionamento, finalidades a atingir pelos diferentes

sistemas educativos dos diferentes países, em diferentes circunstâncias, possam ser muitos diversificados.

2. PROFESSOR, INSTRUMENTO EXECUTANTE E/OU ATOR SOCIOEDUCATIVO IMPLICADO?

Também têm sido objeto de muito debate os problemas relativos a papéis que em diferentes contextos históricos, sociais e políticos podem ser (e têm sido) atribuídos ao professor. Em alguns sistemas educativos de países cuja organização é mais centralizada, através da legislação, dos currículos, dos materiais didáticos que os alunos terão de utilizar, tudo é produzido em boa articulação com as empresas editoras dos diferentes materiais educativos. São disto exemplo (e para além dos livros de texto) as fichas de trabalho que os alunos deverão preencher, os livros de exercícios de que constam já as respostas que são consideradas as “certas”. É disto um caso bem evidente o chamado “ensino apostilado” adotado por muitas instituições educativas do Brasil (Laurindo, 2016). São, neste caso, concebidas pormenorizadamente, orientações sobre as práticas que o professor deverá adotar, para que, de forma tanto quanto possível os centros de decisão possam controlar os efeitos desencadeados na periferia do sistema educativo. Em síntese, nestes casos espera-se do professor, que ele ponha em prática as instruções que lhes são fornecidas, concebendo-o, deste modo, como alguém que deverá funcionar como um instrumento executante de instruções emanadas das entidades centrais detentoras do poder. Espera-se, portanto, que o professor se preocupe, acima de tudo, em transmitir o que a cultura dominante decide como sendo o que é importante. Neste caso o professor será alguém que, em trabalhos anteriores foi descrito como “professor monocultural” (Cortesão & Stoer, 1995)¹.

Para além de um profissional que tenta, sobretudo, transmitir de forma clara, conteúdos que constam do plano curricular, o professor é também alguém que verifica, cuidadosamente, se os alunos aprenderam o que lhes foi transmitido. Esta preocupação exige, portanto, a realização de atividades de um certo tipo de avaliação sumativa, que tem como efeitos secundários a hierarquização dos alunos de acordo com a sua maior ou menor capacidade de evidenciar se memorizaram aquilo que o professor lhes transmitiu. Outro efeito secundário deste tipo de avaliação consiste, na emergência frequente de perturbações na relação educador/aluno e no desenvolvimento de um clima de alguma competição entre colegas e entre escolas, neste último caso estimulada pela publicação dos rankings nacionais e internacionais.

Noutros sistemas educativos, porém, como por muitos é sabido, admite-se a possibilidade da existência de uma certa margem de liberdade da ação das escolas e dos professores no decorrer do seu trabalho. Por exemplo, atualmente

¹ O professor monocultural é descrito neste trabalho como alguém que não sendo sensível a diversidade sociocultural que existe nos seus alunos (sendo, portanto, “daltónico cultural”) procura cumprir, no processo de ensino -aprendizagem instruções emanadas do poder central e expressas no currículo.

em Portugal, reconhecendo a importância de, nas atividades educativas, também serem abordadas questões problemas e práticas socioculturais do contexto em que a escola está inserida, passou a admitir-se que o professor, para além de, como é tradicional, poder decidir a metodologia a utilizar nas suas aulas, possa também gerir a forma de trabalhar, de uma pequena percentagem dos conteúdos que são nacionalmente estabelecidos no currículo. (Despacho N° 5908/2017 de 05 de julho, ano letivo 2017/2018). Trata-se de uma tentativa de que, incluindo no plano curricular questões a que dizem respeito, que interessam à população que frequenta as diferentes escolas, os conteúdos abordados adquiram para os alunos algum sentido de proximidade ao seu cotidiano, tornando-lhes as aprendizagens mais significativas, Freire (1972), Cortesão e Stoer (1997), Cortesão (2012). Nesta situação, espera-se que o professor que, em trabalhos anteriores, foi denominado de “professor inter-multicultural”, não seja “daltônico cultural”, procurando através de atividades de observação etnográfica e criatividade pedagógica, gerir adequadamente o arco-íris sociocultural dos alunos com que trabalha e propor aos alunos atividades que lhes sejam significativas (Cortesão & Stoer, 1997).

Hoje é, portanto, fácil de reconhecer que, consoante as diferentes circunstâncias sociopolíticas económicas e culturais do contexto e também das características do próprio professor, poderá variar não só a amplitude como o significado e relevância do papel que é desempenhado pelos educadores. Realmente, como se referiu antes, o professor tanto pode ser concebido, como alguém que deverá desempenhar o papel de instrumento de um “ensino bancário” (Freire, 1972), instrumento esse que poderá executar com maior ou menor eficiência e competência, as instruções que lhes são fornecidas pelos centros de decisão, como, de entre muitos outros possíveis papéis, poderá também ser alguém de quem se espera que, consciente de efeitos que atividades educativas poderão desencadear, se assume como profissional implicado. Será, portanto, neste caso, alguém que, pelo menos em algumas circunstâncias procura com o seu desempenho ajudar os alunos a desenvolverem-se globalmente, a participarem na construção do seu próprio conhecimento. Poderá até conseguir - e isto seria, como adiante se defenderá um bom exemplo de um “inédito viável” (Freire, 1972) - que eles sejam capazes de olhar criticamente, por exemplo, características do contexto em que vivem, situações que vivenciam, começando a assumir-se como cidadãos intervenientes em problemas, de injustiça, de desigualdade, de exclusão a que estejam submetidos alguns dos seus colegas ou a sua escola. Este seria, como também adiante se descreve, um professor que responderia a propostas de formação inspiradas em Freire.

As características das atuações de cada um destes dois tipos de professores a que se acaba de fazer referência poderiam ser imaginadas como que ocupando, simbolicamente, os extremos de um segmento ao longo do qual as práticas da maioria dos docentes ocupariam, também simbolicamente, diversos e até instáveis lugares, de diferentes tipos, em consequência das suas características, das suas experiências pessoais e profissionais, das suas condições de trabalho, e, como já se afirmou antes, também consoante as características próprias, as características políticas, económicas e culturais do contexto institucional e do contexto alargado em que trabalham. (Stoer, Magalhães e Rodrigues 2004)

Este tipo de reflexões sobre significados dos diferentes papéis que o educador pode desempenhar conduz a que seja importante refletir sobre uma importante questão: será possível “modelar” o tipo de professor que é desejado em cada contexto? (Cortesão & Stoer, 1995). Que possibilidades existirão, por exemplo, em se conseguir desencadear num professor alguma reflexão crítica sobre atitudes por si tomadas, decorrentes de um “habitus” que se instalou no inconsciente de cada um a partir não só do que se aprendeu ao longo da socialização primária (Bourdieu, 1970), mas também com os incidentes críticos vivenciados no seu contexto social e na escola que frequentou desde a sua infância, uma escola frequentemente conservadora, que estimula sobretudo, o individualismo, a competição, a hierarquização?

Muito se tem discutido sobre a (im)possibilidade da formação que se proporciona aos professores conseguir ter reais efeitos na prática educativa que ele irá desenvolver posteriormente (Cortesão & Stoer, 1995). Tem-se discutido muito, mas este questionamento permanece em aberto.

3. VALORIZANDO A CRIATIVIDADE E A CORAGEM DE TRANSGREDIR NORMAS, SE IMPORTANTE E NECESSÁRIO.

Nas diversas situações que podem surgir no processo educativo acontecem, por vezes, problemas com o que o professor (sobretudo aquele que se interroga sobre efeitos da sua própria prática) subitamente se confronta e para as quais não tem qualquer solução previamente preparada. O caminho imaginado para aquele dia de trabalho e/ou para abordar aquele problema revela-se subitamente insatisfatório e o educador vê-se confrontado com a necessidade de descobrir outras formas de ação que admita serem mais adequadas naquela situação. Face à frequente emergência de circunstâncias imprevistas, Philippe Perrenoud, por exemplo, descreve o processo educativo como algo em que é necessário “*agir na urgência e decidir na incerteza*” (Perrenoud, 1996). Então, e parafraseando Machado, poderá também dizer-se que o educador, dando-se conta de, por vezes, não haver caminho que esteja previamente aberto (e como “caminhante” que é do campo educativo), porque “não há caminho” construído terá de fazer um novo “caminho a andar”, (Machado, 1973). Será importante que tente então descobrir procedimentos diferentes, novas formas de atuar mais adequadas àquela situação, embora elas possam até ser consideradas, por alguns, como desajustadas, mesmo inaceitáveis. Para conseguir enfrentar problemas inesperadamente surgidos (sem o fazer, simplesmente numa prática de tentativa erro) e/ou para procurar desenvolver globalmente (e conscientizar?) os seus alunos, o professor precisa de observar o que se passa, precisa de refletir, de imaginar, arriscar, de, por vezes ousar romper regras anteriormente estabelecidas como sendo consideradas as “certas”.

Nestas circunstâncias, o que se pretende defender é que, se o que se espera do papel do professor, não for o de executante de um de “ensino bancário” (Freire, 1972), a obra de Freire poderá representar para ele um importante e estimulante apoio.

3.1. FREIRE E O ENRIQUECIMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E DA INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA, PELA HIBRIDAÇÃO DE CONTRIBUTOS DE DIFERENTES CAMPOS DE CONHECIMENTO

Face aos sérios problemas de natureza sociocultural política e pedagógica que, quotidianamente, tem de enfrentar, considerando também a importância e o significado das anteriormente referidas situações imprevistas com que, frequentemente, se debate, e tal como anteriormente se referiu, irá então defender-se que é para o docente que se preocupa, que questiona a qualidade da sua atuação, procurando melhorar os seus resultados e significados da sua ação, que a obra de Freire continua a representar um apoio particularmente significativo. É que, ao longo de toda a sua obra, Freire oferece exemplos de originais análises de problemas existentes, sugere reflexões novas, estimula formas inéditas, por vezes ousadas, mesmo transgressivas, de as enfrentar. Na verdade, um dos mais fascinantes aspetos da obra deste autor reside na forma ousada como, frequentemente, ele transgride orientações e, também regras tradicionalmente estabelecidas e aceites, que limitam cada um dos diferentes campos científicos, quer na sua prática de terreno, quer nos seus trabalhos escritos. Ao longo da sua obra, podemos ver, por exemplo, trabalhos em que, ao desenvolver certas análises críticas sobre problemas socioeducativos ele, para além de um sólido e imaginativo saber pedagógico, se socorre de contributos, por exemplo, da filosofia, da política, da sociologia ou da antropologia. Isto pode ser observado, por exemplo, já na experiência de Angicos. Nesta experiência, em que, como é já muito conhecido, num processo de alfabetização e conscientização de trabalhadores adultos de grupos minoritários, que teve a duração de 40 sessões, em vez de usar livros de texto centralmente produzidos para serem trabalhados com todos, no pressuposto da existência de uniformidade sociocultural dos educandos presentes, Freire começou por estudar características daquela população. Nesta etapa do seu trabalho, repare-se que Freire recorreu, a práticas e contributos teóricos por exemplo da antropologia, ao observar e identificar problemas e/ou práticas culturais da população, com o objetivo de proceder à identificação e escolha de temas (os temas geradores) que fossem significativos para aquele grupo a partir dos quais construiu o seu trabalho de alfabetização. Note-se, este tipo de trabalho tem como estrutura de sustentação teórica, não só, o conceito antropológico de cultura, portanto, o respeito pelas diferentes culturas, como, e sobretudo, a consciência política de quanto as culturas como aquelas com que trabalhava eram minoritárias, sobrevivendo, com dificuldade, num sistema social, político e económico dominante, em que são objeto de uma discriminação para ele inaceitável. Tudo isto, de novo, evidentemente mostra, como, na obra de Freire está sempre presente a consciência da *politicidade* do ato educativo.

Pode ver-se, portanto, que, mesmo já nas iniciais experiências de educação de adultos, ele desenvolveu sempre trabalhos em que a consciência da importância de enfrentar problemas de natureza política era evidente. Isto é bem visível na preocupação que sempre teve de trabalhar com os “oprimidos” em processos de conscientização (muito estimulados por contributos a que recorreu, originários do marxismo), de recorrer à sociologia e etnografia, (pela identificação, não

hierarquização, mesmo pela valorização das diferentes culturas presentes nos grupos com que trabalhava) e de, criativamente trabalhar no campo da pedagogia, tal como é evidenciado pela originalidade do seu saber em educação, ao conceber a organização dos grupos com que trabalhava em círculos de cultura, onde discutia questões relacionadas com os temas geradores anteriormente identificados. Terá sido, portanto, pela fecunda hibridação destes contributos que conseguiu conceber e pôr em prática a exploração criativa dos referidos temas geradores, das palavras geradoras nos círculos de cultura, caminhando para a mais importante meta do seu trabalho, a conscientização. E explica, a conscientização, para além da tomada de consciência das situações de opressão, será conseguida pelo despertar, mesmo pelo alcançar da capacidade de luta contra essas situações de opressão.

Para além desta multiplicidade de recursos, e da riqueza de ideias, também é possível verificar que os seus trabalhos escritos, sempre de grande qualidade literária, são, por vezes também plenos de emoção. Aliás, frequentemente, para além da intervenção política e sociocultural, Freire defende neles a importância, na educação, do estabelecimento de relações afetuosas, ousando mesmo, em textos teóricos, falar de amor, aos seres humanos e à natureza (Cortesão, 2018). Ele mesmo revela a existência, em si próprio dessas características do campo dos afetos tendo, por exemplo, respondido numa entrevista que queria ser lembrado “como alguém que amou profundamente o mundo, os animais, as árvores e a vida” (Freire, 1981, p.13). E questiona-se: “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”.

É também Freire que, por exemplo, na “Pedagogia da Autonomia” declara que

jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos e os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual” (Freire 1997, p. 164/165).

Freire, de facto, ousou, não só recorrer a contributos de diversas origens, estabelecendo pontes entre campos científicos com características por vezes bem diferentes, como até estabeleceu pontes entre campos que são epistemologicamente distantes, por muitos considerados mesmo irreconciliáveis. Um exemplo da construção de pontes entre universos, mesmo que epistemicamente distintos, será o que decorre de, como atrás se referiu, ele se socorrer de contributos de Marx, até situações em que também, claramente, evidencia a sua qualidade de crente. Trata-se de um posicionamento que ele assume com naturalidade, referindo, por exemplo, numa entrevista por ele concedida a Lígia Leite e António Faúndez: “Quanto mais eu me encontrei com Marx, direta ou indiretamente, tanto mais eu entendi os evangelhos que eu lia antes, com uma diferente interpretação. Quer dizer, no fundo Marx me ensinou a reler os evangelhos” (Freire, 1979).

Ultrapassar barreiras tradicionalmente existentes entre diferentes campos da ciência é, portanto, algo que, Freire pode considerar ser importante fazer, porque, do outro lado de algumas dessas barreiras se poderão encontrar preciosos

elementos que facilitem a compreensão e deem pistas de trabalho relativas a questões complexas que entendia ser necessário trabalhar.

3.2 A LÍNGUA COMO INSTRUMENTO QUE PODE AJUDAR A CONSTRUIR PONTES

Vale também a pena salientar que existe ainda na sua obra, uma criativa habilidade que é evidenciada, por Freire, no “manejo” da língua portuguesa, conferindo, por exemplo, novos significados a termos de uso corrente, criando ou recriando novas palavras, esbatendo as barreiras tradicionais entre a escrita de textos “científicos” e a escrita poética. Para ele, por exemplo, há passarinhos que são “manhecedores” (Freire, 1981, p. 15), e há “lampiões elegantes que, ao cair da noite se davam à vara mágica de seus acendedores” (Freire 1981, p. 14). Curiosamente, este é um tipo de ousadia mais frequente, não nos trabalhos científicos, mas sim naquelas criativas e inesperadas associações de palavras, associações essas que são habituais em textos de grandes poetas como por exemplo de Manoel de Barros ou de Fernando Pessoa. De entre as inúmeras expressões a que se poderia recorrer para ilustrar esse tipo de escrita transgressiva que, com frequência desigual se encontra nos dois tipos de textos, pode recordar-se, por exemplo, uma metáfora criada por Pessoa com a qual ele, consegue descrever, num poema, uma incerta e tímida situação de enleio entre duas pessoas. Recorde-se que Pessoa inicia este poema descrevendo um imaginário cenário em que há folhas de árvore de quem se pode ouvir um tímido sorriso (Pessoa, s/d, 2ª ed. P.55). E se Pessoa fala de folhas e árvores que sorriem e de sorrisos que se ouvem, Freire ao recordar cenas da sua infância, fala de “*águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos*” (Freire, 1981, p. 13).

Um outro bom exemplo também de irreverência criativa no uso da língua que pode ser encontrada na obra de Freire acontece quando ele atribui designações a conceitos com as quais consegue uma espantosa síntese da problemática em estudo, recorrendo, às vezes, como se referiu já, a palavras inventadas ou recriadas, que retratam de forma densa, às vezes, quase caricatural ou mesmo fotográfica o significado do problema de que esse conceito é relativo. Será este o caso, do bem conhecido conceito de “ensino bancário”, com o qual quase podemos ver o professor a depositar um pacote do seu saber no interior da cabeça do aluno, como qualquer cliente o faz, ao entregar um maço de notas no banco, para ele ali as guardar intocáveis e a são e salvo. Será também o caso da já referida utilização que faz dos já mencionados conceitos marxistas de “opressor” e “oprimido”, que ele desenvolve de tal forma que, ao lê-los, sentimos fisicamente que se trata de uma situação em que alguém é comprimido, sufocado por outro, só porque esse outro é detentor de mais força, de um maior poder. Por exemplo, na “Pedagogia do Oprimido”, os opressores são descritos, quase pictoricamente, como sendo aqueles que “*exploram, violentam em razão do seu poder*” (Freire 1972 , p.41) e os oprimidos com sendo aqueles que “*hospedam o opressor em si*” (p.143), sem disso se darem conta e que, “*acomodados, imersos na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade*” (p. 42).

3.3 CONSCIENTIZAÇÃO E INÉDITO VIÁVEL

É também de referir a utilização que ele faz do conceito de “conscientização”, termo aliás, inicialmente criado pelos “isebianos,” que D. Hélder Câmara sobretudo divulgou. Mas é um conceito Freire desenvolveu, cujo significado muito aprofundou, passando a representar a mais importante finalidade a atingir por meio da alfabetização e a educação em geral, numa opção intimamente estruturada na indiscutível consciência da natureza política de toda a opção feita no campo educativo. E, note-se, o conceito de conscientização que, como se pode ver, vai evoluindo ao longo da sua obra, tal como o alerta para a “politicidade da educação”, vai passando a constituir um dos alicerces mais estruturantes da sua obra. Em “Ação Cultural para a Liberdade” por exemplo, Freire ao refletir a importância de refletir sobre o seu próprio trabalho, explica:

a crítica que a mim mesmo faço pelo facto de em “Educação como prática de liberdade”, ao considerar o processo de conscientização ter tomado o momento do desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação (...) como se desvelar a realidade já significasse a sua transformação (Freire, 2001, p. 172).

Freire, estimula vigorosamente os educadores, a não se submeterem ao poder dos opressores e a, com o seu trabalho, tentar encontrar soluções para situações de desigualdade e injustiça, numa luta descrita por muitos como sendo uma tentativa utópica. Por exemplo, em “Pedagogia da Autonomia”, conta que, “tropeçando *na dor humana*” com que se deparara numa favela se interrogou:

Que fazer enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer? O que fazer? O que precisamos nós, os chamados educadores saber para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens, e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência tem sido negada? (Freire, 1996, p.82-83).

Então face à dor humana presente em contextos de miséria, Freire denuncia que

a “reação habitual e fatalista sempre em favor dos poderosos” [será] É triste, mas o que fazer? A realidade é mesmo esta? A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo essa, mas poderia ser outra, e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar. (Freire, 1996, p. 83).

Freire recorre também, a inesperadas associações de palavras criando expressões inéditas com as quais consegue de forma extremamente densa exprimir desafiantes significados. É o caso da inesperada associação que ele criou, das palavras “inédito” e “viável”, com a qual alerta para a obrigação de o educador, face a existência de problemas graves a, pelo menos não ficar inativo, porque, defende, se houver conhecimento, argúcia, coragem e empenhamento. existem por vezes possibilidades de resolver problemas cuja solução não foi ainda encontrada (e

que por isso é descrita como inédita) mas que será talvez possível de conseguir. Repara-se nesta desafiante breve associação de duas palavras “inédito” e “viável” está subentendida, tal como o fazem os teóricos da “Reprodução”, a consciência das dificuldades decorrentes de enfrentar o poder opressor exercido pelas barreiras macroestruturais de diferentes tipos e, sobretudo, a recusa da ideia de que essas barreiras sejam indestrutíveis. E, nesta expressão, está também contido, o alerta para os riscos de, ao tentar derrubar essas barreiras, se optar por ações orientadas por voluntarismos bem-intencionados, mas que, na ausência de estudos críticos fundamentadores, poderão, muito provavelmente, revelar-se ineficazes.

4. ALGUNS CONTRIBUTOS DE FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Com este breve sobrevoo que se acaba de fazer da obra de Freire pensa-se ter contribuído para sublinhar alguns dos seus mais significativos aspetos. Para além disso tentou-se também esboçar algumas características do retrato do seu autor de que sobressaem certos aspetos que, são de clara importância para a questão da formação de professores. Como por muitos é sabido, pois é também referido em vários trabalhos sobre Freire, ele é reconhecido como alguém que esteve na primeira linha, e em certos casos até se antecipou, estando mesmo na sua origem e/ou desenvolvimento de importantes movimentos teóricos como é o caso, por exemplo, da Pedagogia Crítica (Morrow & Torres 2002; Giroux, 2010) bem como do reconhecimento do caráter político de qualquer decisão educativa. É, no entanto, importante salientar que, para além de *denunciar* a cumplicidade do ensino tradicional na manutenção das desigualdades sociais, tal como outros o fizeram no campo da sociologia da educação, Freire imaginou e pôs em prática, como atrás se referiu, originais processos educativos com efeitos contra hegemônicos. Recorde-se, a este propósito o já referido “anúncio” de inovadoras práticas educativas que, na sua obra, se seguiu à “denúncia” do papel da escola na reprodução das desigualdades sociais, anúncio esse que constituiu um contributo extremamente original para a época em que foi concebido.

Para além de tudo isto, tentou-se no presente texto, valorizar, de novo, algo de diferente, mas importante, que confere à figura de Freire e à sua obra características muito especiais. Realmente, como atrás se referiu, na sua obra vamos encontrar não só uma criativa coexistência de argumentos fundamentados em contributos de diferentes origens, como a existência de textos poéticos, como também a valorização da importância do afeto, do amor, e da alegria de aprender. E será esta original não separação tradicionalmente feita entre o domínio cognitivo e o domínio afetivo que, se defende, será importante estimular na formação de um professor, na expectativa de que ela continue presente na prática profissional do educador em formação que, por sua vez, procurará provocar nos seus alunos um desenvolvimento global.

Neste contexto, e referindo mais concretamente, alguns aspetos anteriormente apontados na sua obra, encontram-se importantes e originais ideias a que se poderá recorrer se se pretende conceber projetos de formação de professores socialmente implicados. E estas ideias poderão ser encontradas quer nos textos

escritos, quer nas descrições que faz das experiências de intervenção que Freire desenvolveu no campo da educação de adultos. Quanto às experiências no terreno, basta recordar aquelas que ele foi realizando ao longo de toda a sua vida, inicialmente em Recife, depois no extraordinário trabalho realizado em Angicos, depois na intensa atividade desenvolvida na Europa, sobretudo com aqueles que descreveu como constituindo o *"terceiro mundo do primeiro"* (Freire 2000, p.123)-migrantes, operários portugueses, espanhóis, italianos e alemães, sobrevivendo em difíceis condições de vida no contexto de uma Europa onde a riqueza se afirmava, e, finalmente, com todo trabalho que ele e a sua equipa tentaram desenvolver em África. De entre as muitas dessas pistas que se encontram registadas nos seus textos, e que constituem alertas para uma boa formação de profissionais implicados em atuações ainda hoje contra-hegemónicas, será talvez de salientar, algumas a que se deverá estar particularmente atento, como por exemplo:

- ao desenvolvimento de uma consciência clara da politicidade de qualquer decisão que se tome em educação;
- à consciência da importância de estar criticamente atento às problemáticas existentes e ao arco-íris sócio cultural sempre presente nos grupos com que se trabalha, diversificando, se necessário, as propostas de ensino-aprendizagem;
- a uma relação ensino/aprendizagem que tenha como base o conceito antropológico de cultura (que implica o respeito pelo outro-diferente e a valorização dos seus saberes). Será uma relação que se desenvolva a partir de práticas etnográficas de escuta do outro, de diversificação de propostas educativas, de relação respeitosa formador/ formando, como as que estão presentes, por exemplo nos círculos de cultura;
- à prática constante de um verdadeiro diálogo formador/formando, que provoque nos alunos não só a solidariedade, a consciência da importância da capacidade de análise crítica dos problemas existentes e o estímulo para tentar encontrar formas de os enfrentar
- à recusa de se limitar, como professor, a assumir o papel de mero instrumento executor de instruções emanadas do centro do sistema, pela consciência e exploração da autonomia relativa a que tem direito, como cidadão-profissional do campo educativo. uma clara compreensão da importância de evitar tanto quanto possível, práticas que se aproximem do "ensino bancário"
- a uma tentativa de estabelecimento de uma relação horizontal e de confiança, mesmo de afeto entre formador e formando;
- à descoberta do prazer e da alegria de ler, de estudar, de participar em atividades de aprendizagens significativas e de criar formas inovadoras de trabalhar.

É sobretudo de notar que a qualidade destas ideias por ele defendidas que, se defende, deverão estar presentes numa formação de educadores, estas preocupações, nem esgotam, nem "envelheceram" sendo, pelo contrário, cada vez mais importantes, (por vezes as mais contestadas) nas dramáticas condições

em que vivemos no mundo atual. Poderá mesmo dizer-se que disto é sobretudo exemplo o binómio “politicidade da educação-conscientização”.

Se admitirmos como concebeu e propôs Freire que uma formação adequada pode pelo menos, em alguns casos, estimular nos formandos para além da capacidade de aquisição do conhecimento, a capacidade de analisar criticamente contextos, o estímulo da solidariedade, também o respeito pelo outro-diferente, o desejo de contribuir com o seu trabalho para a existência de um mundo menos injusto, menos discriminatório, (num quadro, portanto da consciência da natureza política do ato educativo), se admitirmos também, que a ação do professor pode influenciar, neste sentido, alguns dos alunos que ao longo da sua vida lhe vão sucessivamente, passando pelas suas mãos, e se admitirmos que, por sua vez, estes alunos vão ter uma profissão em que muitos dependem da sua ação, (eventualmente até poderão vir a ser professores) será possível então admitir, também, que dada a quantidade de alunos com que vai tendo contacto, ao longo da vida, que estes estímulos terão a possibilidade de conseguir alguns efeitos que se prolonguem no espaço e no tempo. Ao admitir também, com Freire, a indiscutível politicidade de qualquer decisão que se tome em educação, poderemos, então, concluir como afirmou Gilles Ferry que a formação é “*o ponto da mais alta concentração ideológica do sistema*” (Ferry, 1983), devendo, portanto, ser, objeto de uma especial atenção no campo educativo

REFERÊNCIAS

- CORTESÃO, L. (1982). *Escola, sociedade, que relação?*. Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, L. (1982). *Escola, sociedade, que relação?* Porto, Edições Afrontamento.
- ALTHUSER, L. (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*, Lisboa, Presença.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Class codes and control: the structuring of pedagogic discourse*, London Routledge.
- BOURDIEU, P., & Wacquant, L. (1992). *Réponses*. Paris : Seuil.
- BOURDIEU, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit.
- BEAUDELOT, C, Establet, R (1972). *L'École capitaliste en France*. Paris, Maspero.
- CORTESÃO, L. (2018). Outro reencontro com a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Esperança. *Educação em Perspetiva* 9(3), 553-563.
- CORTESÃO, L. (2012). Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. *Educação & Realidade*, (V.3), 719-735.
- CORTESÃO, L. (1981). *Escola, sociedade: Que relação?* Porto, Afrontamento.
- CORTESÃO, L., & Stoer, R. S. (1997). Investigação-ação e a produção do conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter-multicultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, 7-28.
- CORTESÃO, L., & Stoer, S. R. (1995). A possibilidade de “acontecer” formação: Potencialidades da investigação-acção. Estado actual da investigação em formação, Actas do Colóquio (pp. 377-385). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- CORTESÃO, L. & Stoer, S. R. (1995). Projetos, percursos, sinergias no campo da educação inter-multicultural: Relatório final. Porto: CIIE, FPCE- UP.
- FERRY, Gilles (1983). *Le trajet de la formation - les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto, Afrontamento.
- FREIRE, P. (1981). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2000) *Pedagogia da esperança*, Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1979) *Conscientização*. São Paulo: Cortez & Moraes Limitada.
- GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (2018). Despacho N° 5908/2017 de 05 de julho, ano letivo 2017/2018. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- GIROUX, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721.
- LAURINDO, T. R. (2016). *Fora do lugar*: ação e reflexão na coordenação pedagógica numa escola de ensino apostilado. Tese de doutoramento.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *O Ensino Apostilado e suas Frestas*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- LEITE, L., & Moraes, F. A. (1979). Encontro com Paulo Freire. *Educação e Sociedade*, Unicamp.
- MACHADO, A. (1973) *Poesias completas*, Madrid: Taurus.
- MÓNICA, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa, Presença/ Gabinete de Investigações Sociais.
- MORROW, R. A. & Torres, C., A. (2002). *Reading Freire and Habermas*. New York: Teachers College Press-Columbia University.
- NOVOA, António (1998) Formação de professores e profissão docente. in *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Don Quixote (p.13 a 33).
- OLIVEIRA, Walter M. de (2019). *Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas (CMI)*. Revista Pedagógica, 21, 413-430.
- PERRENOUD, P. (1996). Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude; savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris: ESF.
- SAMPAIO, J. S. (1975-1976). *O ensino primário, V.I, V.II. 1911-1969, Vol. 1*, Lisboa Instituto Gulbenkian de Ciência. Centro de Investigação Pedagógica.
- STOER, S. Magalhães, A. Rodrigues, D. (2004) *Os lugares da exclusão social*, São Paulo: Cortez.

Luiza Cortesão é professora emérita da Universidade do Porto, Professora catedrática Jubilada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Investigadora do Centro de Investigação e Educação Educativas, Presidente da direção do Instituto Paulo Freire de Portugal, Interesses: Problemáticas Interculturais, Estudos Freirianos, Investigação-ação. Contato: luizacortesao@gmail.com

UM MAPA DE NAVEGAÇÃO EM TEMPOS OBSCUROS

GADOTTI, Moacir

RESUMO

O autor sustenta a atualidade das intuições originais de Paulo Freire e argumenta em favor das celebrações do seu centenário, desde que isso não seja simplesmente para repeti-lo, mas, para que seja reinventado. Ressalta a conectividade radical de Paulo Freire, como um cruzador de fronteiras e um pensador da cultura. Conclui afirmando que, em tempos obscuros como os que estamos vivendo, Paulo Freire pode nos ajudar na descoberta de novos caminhos para um projeto de mundo de iguais e diferentes, onde todos e todas possam dizer a sua palavra e construir sua própria história.

Palavras-chave: Educação e Política. Menino conectivo. Educação Popular. Política pública. Sistema Paulo Freire. Pensador da cultura. Centenário de Paulo Freire.

ABSTRACT

The author supports the actuality of Paulo Freire's original intuitions and argues in favor of his centenary celebrations, as long as this is not simply to repeat it, but to reinvent it. It emphasizes the radical connectivity of Paulo Freire, as a border crosser and a thinker of culture. He concludes by stating that, in obscure times like the ones we are living in, Paulo Freire can help us in discovering new paths for a world project of the same and different, where everyone can say his word and build his own history.

Keywords: Education and Politics. Connective Boy. Popular Education. Public Policy. Paulo Freire System. Thinker of Culture. Paulo Freire's Centenary.

No dia 19 de setembro de 2021, celebraremos os 100 anos de Paulo Freire. Uma data histórica. As homenagens começaram em 2020, rumo ao centenário. A data não está passando em branco. Alguns poderiam perguntar: por que celebrar esse centenário? Qual o sentido dessas homenagens?

Eu também me coloquei essa pergunta, lembrando que Paulo Freire não gostava de homenagens, mas, dizia que as aceitava porque se tratava não tanto

de homenagear a pessoa dele, mas reconhecer a importância do que ele defendia. Chegou a dizer, ao receber o título de Cidadão Paulistano, que, se algum dia deixasse de acreditar no que motivou a entregue daquele título, os paulistanos deveriam retirar esse título. Eu presenciei essa cena.

Então fica hoje a pergunta: por que estamos nos propondo homenagear Paulo Freire no ano do seu centenário? O que ele fez para merecer tantas homenagens? Qual é o sentido dessas homenagens?

Poderia começar dizendo que, depois de Paulo Freire, já não é mais possível afirmar que a educação é neutra; que ele foi o primeiro educador a criar um método de alfabetização específico para a educação de adultos.

As **intuições originais** de Paulo Freire marcaram a educação contemporânea. Entre elas: a reflexão crítica sobre a prática como base para a construção do conhecimento; o reconhecimento da legitimidade do saber popular; um método de ensino-aprendizagem e de pesquisa que parte da leitura do mundo; uma teoria do conhecimento fundamentada numa antropologia; enfim, uma ciência aberta às necessidades populares.

Essas e outras contribuições de Paulo Freire à compreensão do ato educativo são hoje reconhecidas mundo afora e continuam muito atuais. Ele recusa o pensamento fatalista e propõe uma pedagogia comprometida com a cidadania e a ética como referenciais básicos na busca pela radicalização da democracia.

Então, poderia concluir que há razões para celebrar Freire.

Mas precisamos nos perguntar ainda sobre o sentido dessas celebrações.

1. “PARA SEGUIR-ME, O FUNDAMENTAL É NÃO ME SEGUIR”

Creio que o sentido dessas celebrações está exatamente na possibilidade de poder dar continuidade às pro-posições político-pedagógicas que ele tomou e às **causas** que ele defendeu e, sobretudo, reinventá-las em nosso atual contexto. Freirianos não são seguidores de ideias. São mais criadores de espíritos. Ele mesmo chegou a dizer: “a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não me seguir” (Freire & Faundez, 1985: 41).

E mais, precisamos ter uma visão mais estruturante, estratégica, e não conjuntural, eventual, dessas celebrações. Honrar um autor é lê-lo, estudá-lo, aprender as lições deixadas por ele, para que nós possamos ir além dele, dizendo a nossa palavra e fazendo a nossa própria história. Não copiar e repetir histórias.

Mas, existem outras causas freirianas que devemos celebrar. Entre elas a luta por uma escola pública popular, transformadora, uma escola democrática, emancipadora. Celebrar Paulo Freire é lutar para democratizar a escola e educar para e pela cidadania. Temos certeza que direitos são uma conquista e não uma doação. Por isso, não se trata apenas de celebrar a escola democrática, mas de lutar por uma escola que forme o povo soberano - acreditando que o povo pode mudar o rumo da história.

E como nossa celebração não é uma pura homenagem, é um compromisso com uma causa, nossa proposta de celebração do centenário de Paulo Freire é um

convite e um compromisso com uma escola de luta, um compromisso com uma educação popular. Celebrar não é esperar que o amanhã chegue a nós. É fazer, desde já, o amanhã que desejamos. Não é pura espera. É esperarçar.

Paulo Freire confessou, certa vez, que se considerava como um **“menino conectivo”**. Ele conseguia criar laços entre diferentes pessoas e culturas, interligar as categorias da história, da política, da economia, de classe, gênero, etnia, estabelecendo pontos comuns por meio da experiência da diferença e do confronto de opostos. Essa característica não era apenas pessoal. Era também epistemológica e política.

Esse pluralismo freiriano não se confundia com ecletismo. Ele tinha uma posição, afirmava-a com clareza ideológica, e, a partir dela, podia dialogar com posições iguais ou diferentes. Mas, dizia que entre antagônicos podemos conversar, não dialogar. O diálogo tem como pressupostos a igualdade de condições e a reciprocidade, o que não existe entre antagônicos. Por isso, entre antagônicos o que existe é o conflito.

A concepção freiriana da conectividade está estampada na epígrafe do seu livro mais conhecido, *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”. Esse livro 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 na última página desse livro.

Sua filosofia educacional cruzou as fronteiras das disciplinas, das ciências e das artes, para além da América Latina, criando raízes nos mais variados solos. Ele escreve para educadores e não-educadores, para médicos, científicas sociais, para físicos, estudantes, pais e mães, operários, camponeses e outros. 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 de esquerda, indígenas, marginalizados, militantes políticos, universitários, políticos, trabalhadores sociais e outros, utilizaram-se de suas teses para defender seus próprios pontos de vista.

2. MARCAS DE UM LEGADO

Não há dúvida de que Paulo Freire deu uma grande contribuição à educação para a justiça social (Torres, 2014) e à concepção dialética da educação (Gadotti, 1996). A pedagogia autoritária e seus teóricos combatem suas ideias justamente por seu caráter emancipatório e dialético. Seja como for, aceitemos ou não suas ideias, ele constitui um marco decisivo na história do pensamento pedagógico mundial. Não se pode reduzir a contribuição de Paulo Freire apenas à alfabetização popular de adultos. Sua contribuição ultrapassa seu método, situando-se num âmbito mais amplo da educação e da teoria do conhecimento.

Paulo Freire deixou, como legado, uma filosofia política e educacional e um método de investigação e de pesquisa, ancorados numa antropologia e numa teoria do conhecimento, imprescindíveis não só para a formação crítica do educador, mas, igualmente, para a formação de profissionais de outras áreas.

Ele destacou, como poucos, a **importância das políticas educacionais**, criticando a educação bancária, e propondo novos instrumentos técnico-metodológicos que estabeleceram os princípios fundantes qualitativos de procedimentos pedagógicos e de pesquisa científica na área de educação, em muitas partes do mundo, potencializando a criação de novas epistemologias e de novas filosofias políticas da educação.

A pergunta que podemos fazer hoje é a seguinte: esse projeto de uma educação para a construção de uma sociedade democrática com justiça social é ainda válido?

Creio que a sua pedagogia continua válida 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 de novas tecnologias na sociedade. Para enfrentar esses novos desafios, a escola, nesse novo contexto, precisa tornar-se um organismo vivo e organizador dos múltiplos espaços de formação, precisa tornar-se um “círculo de cultura”, como dizia ele, muito mais gestora do conhecimento social do que lecionadora. E, para isso, Paulo Freire tem muito a contribuir, pois, em toda a sua vasta obra, ele insistiu nas metodologias, nas formas de aprender e ensinar, nos métodos de ensino e pesquisa, nas relações pessoais, enfim, no diálogo, necessário para aprender e ensinar com sentido. Como ele afirma em sua *Pedagogia da autonomia*, “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 1997: 67). Paulo Freire nos aponta para a educação do século XXI e não para a expansão da educação do século XIX.

A utopia é uma categoria central do pensamento de Paulo Freire. Por isso, ele se opõe diametralmente à **educação neoliberal**, pois o neoliberalismo recusa o sonho e a utopia. Na perspectiva neoliberal, bancária, da educação, a qualidade visa a uniformizar procedimentos e projetos. Nessa concepção da qualidade, os professores são excluídos da discussão das políticas educacionais. Eles não têm voz. O que se busca é a standardização (fordismo, toyotismo) da qualidade, da avaliação, da aprendizagem. Para essa concepção os docentes não têm conhecimento científico; seu saber é inútil. Por isso, não precisam ser consultados. Eles só precisam receber receitas, apenas “como fazer”, sem se perguntar porque fazer. Eles só servem para aplicar novas tecnologias. Se continuarmos nessa direção, a sala de aula perderá sua centralidade e a relação professor-aluno entrará em declínio em favor da relação aluno-computador.

Um dos grandes desafios da educação atual é justamente reverter heranças de uma concepção/realização da educação predominantemente autoritária e mercantil. É a esfera pública perdendo a hegemonia do projeto educacional para a esfera privada, transpondo para dentro da educação a ética do mercado. Ao contrário, Paulo Freire nos fala de uma “ética universal do ser humano” (Freire, 1997: 16), opondo-se ao pensamento neoliberal. Enquanto o pensamento freiriano é utópico, o pensamento neoliberal abomina o sonho e a utopia. No seu livro *Pedagogia da autonomia* ele destaca: “daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. Daí a minha raiva, legítima raiva, que envolve o meu

discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador 'acinzentadamente' imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética" (Freire, 1997: 15).

A ideologia neoliberal considera a educação como um serviço, uma mercadoria, e não como um direito. A sua referência é o mercado, não a cidadania. Seus projetos estão muito mais voltados para a compra de equipamentos e de material didático. Não são projetos educativos em seu sentido estrito. Essa ideologia não se pergunta sobre os fins da educação, pergunta que vem sendo intencionalmente omitida. É o domínio dos meios sobre os fins. Preocupamo-nos muito com a **qualidade da educação** - e precisamos sim nos preocupar - mas, antes de mais nada, precisamos saber de que qualidade estamos falando e de que educação estamos falando. A discussão da qualidade da educação e da avaliação pressupõe a discussão dos fins da educação e dos fins da avaliação.

A avaliação tem sido um dos temas mais debatidos na educação contemporânea. Nunca os meios de avaliação foram tão aperfeiçoados. Chegamos muito perto da perfeição. Mas não chegamos a discutir, com a mesma profundidade, o que estamos avaliando, porque estamos avaliando, "a favor de quem", "contra quem", diria Freire. Para entender o sentido da avaliação é preciso debruçar-se sobre o sentido da educação e da aprendizagem.

3. CONTRIBUIÇÕES AO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO POPULAR

A educação é um processo universal, mas são muitas as concepções e práticas que a materializam. Por isso, é preciso qualificá-la, isto é, dizer de que educação estamos falando. Aqui nos referimos ao paradigma da Educação Popular que tem marcado a América Latina e que embasa inúmeras experiências e projetos inspirados em muitos educadores revolucionários como José Martí, Simon Bolívar, Simon Rodriguez, Orlando Fals Borda e Paulo Freire. Trata-se de uma rica e variada tradição reconhecida pelo seu caráter emancipatório, alternativo, alterativo e participativo (Brandão, 2006).

A educação não é um processo neutro. A Educação Popular, como toda educação, pressupõe um projeto de sociedade. O que a caracteriza é sua clara e explícita opção política. Em suas origens estão: o anarquismo do proletariado industrial do início do século passado; o socialismo autogestionário; o liberalismo radical europeu; os movimentos populares; as utopias de independência; as teorias da libertação e a pedagogia crítica, dialética.

Sem perder seus princípios, a Educação Popular vem se reinventando hoje, incorporando as conquistas das novas tecnologias, retomando velhos temas e incorporando outros: o tema das migrações, da diversidade, o lúdico, a sustentabilidade, a interdisciplinaridade, a questão de gênero, etnia, idade, desenvolvimento local, emprego e renda etc, mantendo-se sempre fiel à leitura do mundo das novas conjunturas.

Pode-se dizer que Paulo Freire foi o educador brasileiro que mais abriu as portas para a **Educação Popular como política pública** por meio de sua atuação como Secretário Municipal de Educação de São Paulo (Freire, 1991). Ele mostrou que a Educação Popular é um processo que se constrói ao mesmo tempo dentro e fora do Estado. O Estado, como a sociedade, não é algo monolítico. É uma arena que 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 (Beisiegel, 2008). Como concepção geral de educação, a Educação Popular não se restringe ao campo da educação não-formal. Como concepção de educação, a ela pode ser considerada como uma das mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal, “uma concepção de educação que deve ser estendida ao conjunto dos sistemas educacionais” (Brandão, 2006: 54).

Ele queria que se falasse de Educação Popular na escola pública e que a própria concepção popular de educação se tornasse a concepção hegemônica. Ele não 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. Diz ele: “quando fui Secretário de Educação da cidade de São Paulo, obviamente comprometido com fazer uma administração que, em coerência com o nosso sonho político, com a nossa utopia, levasse a sério, como devia ser, a questão da participação popular nos destinos da escola, tivemos, meus companheiros de equipe e eu, de começar pelo começo mesmo. Quer dizer, começamos por fazer uma reforma administrativa para que a Secretaria de Educação trabalhasse de forma diferente” (Freire, 1993: 74).

Paulo Freire entende Educação Popular como cultura e como processo de mobilização social com vistas a criação de um poder popular. Foi assim que ele a definiu, em agosto de 1985, numa entrevista concedida à educadora Rosa Maria Torres. Nessa entrevista ele afirma que “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). Para fazer Educação Popular não é necessário estar trabalhando com adultos. A Educação Popular é um conceito de educação que independe da idade do educando, “porque a Educação Popular, na minha opinião”, diz Paulo Freire, “não se confunde, nem se restringe apenas aos adultos. 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*, p. 86-87).

Paulo Freire pegou, no final da vida, um período de refundação da Educação Popular, correspondente ao final dos anos oitenta e início dos noventa. A Educação Popular incorporou novos temas e reforçou outros, tais como: o diálogo de saberes, os conceitos de sociedade civil, movimentos sociais e ONGs, política cultural, a questão de gênero, a questão ambiental, a valorização da subjetividade, da intertransculturalidade etc, distanciando-se de uma leitura puramente reprodutivista da educação. O Estado deixou de ser encarado como inimigo, como na época das ditaduras latino-americanas. De uma concepção superpolitizada e unitária, a

Educação Popular tornou-se mais plural, ganhando em diversidade de teorias e práticas. Algumas ONGs passaram a fazer parcerias com administrações populares e democráticas. O processo da Educação Popular se enriqueceu com as novas propostas de educação cidadã (Antunes & Padilha, 2010) e educação em direitos humanos (Pini & Moraes, orgs, 2011).

A participação cidadã é um princípio pedagógico mas é, também, um direito humano. A educação para a cidadania é uma educação em direitos humanos e vice versa. A educação para a cidadania, buscando fortalecer a participação e o controle social, e empoderando pessoas como sujeitos de direitos, forma na luta para a garantia dos mesmos.

4. O “SISTEMA PAULO FREIRE”

O projeto político-pedagógico de Freire - o chamado “Sistema Paulo Freire” - precisa ser entendido no conjunto de um projeto maior: um projeto de nação. Se Paulo Freire precisa ser reinventado, como ele queria, também precisa ser retomado no que se refere a esse **projeto de mundo** brutalmente interrompido pelo golpe civil-militar de 1964.

Os anos 60 foram particularmente marcados pelo otimismo pedagógico, seguidos por uma década de pessimismo que levou mais tarde às teses do “fim da história” e da ascensão do neoliberalismo, criticados por Paulo Freire em seu último livro *Pedagogia da autonomia* (1996).

Pode-se dizer que Paulo Freire ficou distante dessa polêmica, mantendo a dialética entre otimismo e pessimismo, na perspectiva gramsciana - pessimismo da inteligência e otimismo da vontade - sendo caracterizado pelos seus estudiosos, ora como andarilho do óbvio, ora como andarilho da utopia.

Desde muito cedo, com um pé fincado na leitura da realidade, ele se envolveu em projetos muito ambiciosos, como o demonstra a sua tese apresentada como exigência para o concurso para professor da Universidade do Recife, em 1959, *Educação e atualidade brasileira* (Freire, 2000).

Entre essas obras se passaram 37 anos e Freire se manteve numa linha de coerência e de aprofundamento de suas ousadias de juventude, entre elas, o “Sistema Paulo Freire”, muito mais um projeto para de Brasil do que simplesmente um sistema educacional.

Há todo um percurso a ser trilhado se desejamos retomar esse projeto, pois seria necessário reposicioná-lo nos dias de hoje, com o avanço das novas tecnologias da informação, de um lado, e, de outro, no novo contexto do aprofundamento do projeto neoliberal e do neoconservadorismo.

Deveríamos começar pelo resgate dos fundamentos do “Sistema” e de estudos posteriores sobre ele, passando pela criação e posterior desenvolvimento da “Metodologia MOVA” (Gadotti, 2008), a partir de sua experiência como Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) e desembocando na *Política Nacional de Educação popular* (2014) e no *Marco de referência da educação popular para políticas públicas* (BRASIL, PR/SGPR, 2014).

Paulo Freire pensava grande, como se costuma dizer. Antes do exílio ele se envolveu com um **projeto político global**, uma disputa, que colocou o Brasil, e ele próprio, na chamada Guerra Fria (Kirkendall, 2010). Precisáramos reler Paulo Freire a partir desse projeto que foi muito pouco explorado, entendendo o contexto de hoje e o contexto de onde que levou Paulo Freire a repensar o projeto de Brasil pós colonial, enredado inicialmente numa disputa entre católicos e liberais, no início do século passado e, depois, na disputa na qual ele estava particularmente envolvido e que o levou ao exílio em 1964.

Os fundamentos político-pedagógicos do “Sistema Paulo Freire” foram expostos pelos seus criadores na revista *Estudos Universitários*, Revista de Cultura da Universidade do Recife (número 4, abril-junho de 1963). Esse número da revista é particularmente emblemático porque é aí que aparecem as primeiras ideias do que foi chamado de “Método Paulo Freire”, parte daquele Sistema. Segundo Carlos Rodrigues Brandão (2006: 83-84) “na cabeça dos seus primeiros idealizadores, o método de alfabetização de adultos era a menor parte de um sistema de educação” do povo e, por extensão, de todas as pessoas “que imaginou poder inverter a direção e as regras da educação tradicional, para que os seus sujeitos, conscientes, participantes, fossem parte do trabalho de mudarem as suas vidas e a sociedade”.

O *Programa Nacional de Alfabetização* (PNA), criado por Paulo Freire em 1963, no governo de João Goulart, fazia parte desse projeto de sociedade. O PNA representava não só um salto qualitativo em relação às campanhas de alfabetização anteriores, mas, um momento do processo de construção de um novo **projeto de poder e de desenvolvimento nacional**.

Tudo isso cairia por terra com o golpe civil militar de 1964. Anos mais tarde, numa entrevista sobre esse período, concedida a Claudius Ceccon e Miguel Darcy de Oliveira e publicada numa edição especial do jornal *O Pasquim* (Rio de Janeiro, nº 462, de 5 de maio de 1978), Paulo Freire disse que “o negócio era tão extraordinário que não poderia continuar (...). Pesava demais na balança do poder. Era um jogo muito arriscado para a classe dominante”. (p. 13-14).

Faz falta hoje uma Política Nacional de Educação Popular, defendida desde meados do século passado por Paulo Freire e como vem sendo reinventada pelo Instituto Paulo Freire (Gadotti & Carnoy, orgs. 2018), nesses últimos 30 anos. A práxis do IPF poderia servir de base para repensarmos o projeto do jovem Paulo Freire.

5. PAULO FREIRE, UM PENSADOR DA CULTURA

Paulo Freire já foi comparado com muitos educadores e sua pedagogia foi entendida de diversas maneiras. Ele não só influenciou muitos pensadores como também foi influenciado por outros. Ele sofreu influências diversas: seu pensamento humanista inspirou-se no personalismo, bem como no existencialismo, na fenomenologia e no marxismo.

Embora não se possa falar com muita propriedade de fases do pensamento freiriano, pode-se dizer que a influência do marxismo deu-se depois da influência humanista cristã. São momentos distintos, mas não contraditórios. Como afirma

o filósofo alemão Woldietrich Schmied-Kowarzik (1983), em seu livro *Pedagogia dialética*, Paulo Freire combina temas cristãos e marxistas na sua pedagogia dialético-dialógica. Trata-se de um pensador da cultura, um dialético. A educação é uma prática antropológica por natureza, portanto ético-política. Por essa razão, pode tornar-se uma prática libertadora. O que há de original em Freire, com relação ao marxismo ortodoxo é que ele afirma a subjetividade como condição da revolução, da transformação social. Daí o papel da educação como conscientização.

A associação entre o humanismo e o marxismo, enriquece seus textos e faz com que eles sejam lidos por um público muito numeroso. Seu pensamento representa a síntese de fontes diferentes, o que coloca, para o leitor iniciante, o problema de apreendê-lo de forma global (Gadotti, 1994).

A contribuição de Paulo Freire ao pensamento educativo mundial não se limita ao que ele diretamente escreveu ou realizou, mas ao que se está fazendo com o seu legado. O que vem sendo feito, por exemplo, pelos Institutos Paulo Freire (www.paulofreire.org) e pelas Cátedras Paulo Freire, entre outros grupos e instituições que estão dando continuidade e reinventando sua obra, é também extremamente relevante hoje ao analisarmos a trajetória intelectual e política de Freire.

Embora ele parta de uma realidade latino-americana, Freire não se limita a ela. Ele dialoga com outras realidades e, assim, elabora uma **teoria complexa**. A pedagogia de Paulo Freire adquiriu um significado universal, uma vez que a relação oprimido-opressor, que ele abordou, ocorre universalmente e suas teorias se enriqueceram com as mais variadas experiências e práticas em diversas partes do mundo. A pedagogia do diálogo que ele praticava fundamenta-se numa filosofia pluralista. O que não significa ter posições “adocicadas”, como ele costumava dizer; significa ter um ponto de vista e, a partir dele, dialogar com os demais.

Sua obra teórica tem servido como fundamento de trabalhos acadêmicos e inspirado práticas em diversas partes do mundo, desde os mocambos do Recife às comunidades barakumins do Japão, passando pelas mais consagradas instituições educacionais do Brasil e de outros países. Tal influência abrange as mais diversas áreas do saber: a pedagogia, filosofia, teologia, antropologia, serviço social, ecologia, medicina, psicoterapia, psicologia, museologia, história, jornalismo, artes plásticas, teatro, música, educação física, sociologia, pesquisa participante, metodologia do ensino de ciências e letras, filologia, ciência política, currículo escolar e a política de educação dos meninos e meninas de rua.

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 seu legado, 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.

A educação problematizadora e a metodologia da pesquisa dos temas geradores, duas das suas principais inovações teóricas e metodológicas, têm sido implementadas não somente nos estudos sociais e nos currículos de educação de adultos, educação básica e ensino superior, mas também em diversas áreas, como o ensino de matemática e física, planejamento educacional, estudos de gênero, literatura, psicologia educacional, e assim por diante.

Não podemos ver Freire apenas como um educador de adultos ou como um acadêmico, ou reduzir sua obra a uma técnica ou metodologia. Ela deve ser lida dentro do “contexto da natureza profundamente radical de sua teoria e prática anti-colonial e de seu discurso pós-colonial”, como sustenta Henry Giroux (1993: 177). Isso nos vai mostrar que Freire assumiu o risco de cruzar fronteiras para poder ler melhor o mundo e assumir novas posições sem sacrificar seus compromissos e princípios.

A pedagogia de Paulo Freire adquiriu **sentido e significado universal** a partir da relação entre oprimido e opressor, demonstrando que isso ocorre em todo o mundo. Suas teorias, como já dissemos, têm sido enriquecidas por muitas e variadas experiências em muitos países. Além dos países em que o próprio Paulo Freire trabalhou diretamente, muitos outros têm traduzido suas ideias em numerosas práticas com resultados muito positivos.

Faz mais de meio século que sua principal obra, *Pedagogia do Oprimido*, foi escrita e continua ainda muito atual. Para aqueles que não se conformam com o pensamento único neoliberal, para aqueles que acreditam que “um outro mundo é possível”, a palavra “oprimido” não perdeu vigência, não perdeu sentido e nem atualidade: “a importância de Paulo Freire foi de ter mostrado que o oprimido jamais é somente um oprimido. É também um criador de cultura e um sujeito histórico que, quando conscientizado e organizado, pode transformar a sociedade” (Boff, 2008: 16).

Como afirma Henry A. Giroux, “*Pedagogia do oprimido* continua a desempenhar vigoroso papel na concepção de variados debates por todo o mundo a respeito da natureza, significado e importância da educação como forma de política cultural (...), reescreve a narrativa da educação como um projeto político que, ao mesmo tempo, rompe as múltiplas formas de dominação e amplia os princípios e práticas da dignidade humana, liberdade e justiça social (...), retraça o trabalho de ensinar como prática de todos os trabalhadores culturais engajados na construção e organização do conhecimento, desejos, valores e práticas sociais (...), reescreve a linguagem da política dentro e não fora da responsabilidade radical da ética (...), encarna o compromisso de toda a vida de um homem que associa teoria e ação, compromisso e humildade, coragem e fé” (Giroux, 1996: 569-570).

6. UM MAPA DE NAVEGAÇÃO EM TEMPOS OBSCUROS

O escritor e psicanalista brasileiro Rubem Alves afirma que *Pedagogia do oprimido* é como um “mapa de navegação” como aqueles que eram produzidos “na época das grandes navegações, que apontam para as terras obscuras que existem mais no sonho do que no conhecimento - mapas proféticos que abrem caminhos inexplorados e convidam o viajante a sair das seguras rotas conhecidas e a se aventurar por regiões que outros nunca visitaram. Paulo Freire fez isto: sugeriu caminhos novos para o pensamento. Mostrou circularidade dos caminhos velhos da educação, pelos quais se caminhava sem nunca se sair do lugar (...). A obra de Paulo Freire foi isto: semente frutífera que vai morrendo e se transformando

como exigência da própria vida que vai explodindo os limites que aprisionam” (Alves, 2008: 35).

Várias gerações de educadores, antropólogos, cientistas sociais e políticos, profissionais das áreas de ciências exatas, naturais e biológicas, foram influenciados por ele e ajudaram a construir uma pedagogia fundada na liberdade. O que ele escreveu faz parte da vida de toda uma geração que aprendeu a sonhar com um mundo de igualdade e justiça, lutou e está lutando por um outro mundo possível.

Alguns certamente gostariam de deixar a obra de Paulo Freire nas prateleiras, no passado, na história da pedagogia. Outros gostariam de esquecê-lo, por causa de suas opções políticas. Certamente, suas ideias não agradaram a todos. Em certos lugares, até hoje, ele é interditado. Mas, para os que desejam conhecer e viver uma pedagogia de inspiração humanista e para a justiça social, sua obra é imprescindível.

A força do seu pensamento não está só na sua teoria do conhecimento mas em apontar uma direção, mostrar que é possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas. Paulo Freire não só convenceu tantas pessoas em tantas partes do mundo pelas suas teorias e práticas, mas também porque despertava nelas, pessoalmente ou por meio de seus escritos, a capacidade de sonhar com uma realidade mais humana, menos feia e mais justa. Como legado nos deixou a utopia.

7. POR QUE CELEBRAR O CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE?

Entendemos o centenário de Paulo Freire como um espaço-tempo de articulações, como um processo formativo e de mobilização com vistas à transformação da realidade, a garantia de direitos, direito a uma educação emancipadora.

A práxis de Paulo Freire opôs-se ao neoliberalismo e hoje, ao celebrar o centenário, estamos também nos contrapondo à ofensiva ideológica neoconservadora e fortalecendo o pensamento crítico freiriano, promovendo ações e projetos alternativos à mercantilização da educação promovida pelo projeto neoliberal.

Nossas celebrações têm um significado e um sentido propositivo e prospectivo. Trata-se de agregar e compartilhar as atividades não como eventos separados, mas, unidos em torno das mesmas causas. Não competir entre elas mas compartilhar o que é comum e diferente.

Essa é a visão que temos das celebrações do centenário.

Enfim, voltando à pergunta inicial: *por que celebrar Freire?*

Busco uma resposta possível a partir de um e-mail que recebemos no Instituto Paulo Freire, no dia seguinte de seu falecimento, entre mais de 700 mensagens. Uma dela diz textualmente: “*minha vida não seria a mesma se eu não tivesse lido a obra de Paulo Freire. O que ele escreveu ficará no meu coração e na minha mente*”.

Em tempos obscuros como o que estamos vivendo, de retrocessos sociais e políticos, precisamos de referenciais como os de Paulo Freire, para nos ajudar a encontrar o melhor caminho, de resistência e luta, nessa travessia. Para superar essa onda conservadora, nossa resposta a esses tempos obscuros é celebrar Freire.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem, 2008. "Estar sempre pronto para partir...". In: GADOTTI, Moacir, org. 2008. *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, p. 35.
- ANTUNES, Ângela & Paulo Roberto PADILHA, 2010. *Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- BEISIEGEL, Celso de Rui, 2008. *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: Liber.
- BOFF, Leonardo, 2008. "Pedagogia do oprimido e Teologia da Libertação". In: GADOTTI, Moacir, org. 2008. *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, pp.16-17.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 2006. *O que é Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL, PR/SGPR, 2014. *Marco de referência da educação popular para políticas públicas*. Brasília: BR/SGPR.
- FREIRE, Paulo e Antonio Faundez, 1985. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo, 1977. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (primeira edição de 1970).
- FREIRE, Paulo, 1991. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo, 1993. *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo, 1997. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo, 2000. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Instituto Paulo Freire / Cortez.
- GADOTTI, Moacir (org.), 1996. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire.
- GADOTTI, Moacir & Martin CARNOY, orgs. 2018. *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- GADOTTI, Moacir, 1994. *Reading Paulo Freire: His Life and Work*. Albany: SUNY Press.
- GADOTTI, Moacir, 2008. *MOVA, por um Brasil Alfabetizado*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- GIROUX, Henry A. 1993. "Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism". In: McLAREN, Peter & Peter Leonard, ed., 1993. *Paulo Freire: a Critical Encounter*. London and New York: Routledge, pp. 177-188.
- GIROUX, Henry A. 1996. "Um livro para os que cruzam fronteiras". In: GADOTTI, Moacir, org. 1996. *Paulo Freire, uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, pp. 569-570.
- KIRKENDALL, Andrew J., 2010. *Paulo Freire and the Cold War Politics of Literacy*. North Carolina: Green Press Initiative.
- PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira e Célio Vanderlei MORAES (orgs.), 2011. *Educação, participação política e Direitos Humanos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich, 1983. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.

TORRES, Carlos Alberto, 2014. *First Freire: early writings in Social Justice Education*. New York and London: Teachers College Press.

TORRES, Rosa Maria, org., 1987. *Educação Popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.

Moacir Gadotti é Fundador e atual Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire. Licenciado em Pedagogia e Filosofia, mestre em Filosofia da Educação pela PUC-SP, doutor em ciências da educação pela Universidade de Genebra (1977), na Suíça, livre-docente pela Unicamp-SP e professor titular aposentado da Universidade de São Paulo. É autor de uma extensa obra, incluindo Pedagogia da Terra, Os mestres de Rousseau, A escola dos meus sonhos, 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: ipf@paulofreire.org

AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS DO PORTUGUÊS EM ANGOLA, BRASIL E MOÇAMBIQUE: UMA ANÁLISE À LUZ DA EPISTEMOLOGIA FREIREANA

SILVA, Roberto da
SOUZA, Sheila Perina

RESUMO

Este artigo é derivado das experiências dos autores quando da implementação de um Mestrado em Educação por meio da parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte, da Universidade Lueji A'Nkonde, em Angola, quando as questões linguísticas adquiriram a dimensão de um problema epistemológico a ser enfrentado por meio da pesquisa científica. Problematisa-se neste artigo as tendências hegemônicas da língua portuguesa sobre as línguas locais de Angola, Brasil e Moçambique, países que vivenciaram o processo de colonização portuguesa, e que, sofreram durante alguns séculos a imposição do idioma oriundo de Portugal como a expressão da cultura branca, cristã e ocidental, inclusive na alfabetização das novas gerações (SILVA, 2018). Como reflexo do período colonial, esses países têm marginalizado as variedades populares do português que são enriquecidas pelas estruturas gramaticais, discursivas e retóricas das línguas africanas, e por isso consideradas versões errôneas da norma padrão, e alvo de estigmatizações (LUCCHESI, 2009), (TIMBANE, 2011) e (UNDOLO, 2017). A partir da perspectiva da Educação como um Direito (SILVA, 2010), lançamos um olhar para as principais leis, normas e regulamentos educacionais destes países após as independências, no caso dos países africanos, depois do processo de democratização no ensino, no caso do Brasil. Como alternativa de resistência, e para incorporação das variedades populares do português (BARZOTTO, 2004) influenciada pelas línguas africanas no cotidiano escolar, inspiramo-nos em Silva (2018), e adotamos a perspectiva da Pedagogia Social de Base Freiriana como uma teoria geral para a Educação Popular, Social e Comunitária, a partir das perspectivas para uma Educação do Futuro que vá além das matrizes eurocêntricas. Por fim, concluímos que incluir as variedades populares do português no ensino é questionar o currículo eurocêntrico que durante séculos assumiu a norma padrão como única língua legítima para a produção de conhecimento. É permitir que na escola se estabeleça práticas dialógicas comprometidas com uma alfabetização que não signifique o rompimento com a palavra-mundo trazida pelo aluno, pronunciada por seu povo. (FREIRE, 1979) e (FREIRE, 1989).

Palavras-chave: Angola. Brasil. Moçambique. Pedagogia Social. Variedades linguísticas.

ABSTRACT

This article is derived from the experiences of the authors when implementing a Master's Degree in Education through the partnership between The Faculty of Education of the University of São Paulo and the Higher Pedagogical School of Lunda Norte, Lueji A'Nkonde University, in Angola, when language issues acquired the dimension of an epistemological problem to be faced through scientific research. This article discusses the hegemonic tendencies of the Portuguese language over the local languages of Angola, Brazil and Mozambique, countries that have experienced the process of Portuguese colonization, and that, for some centuries, suffered the imposition of the language from Portugal as an expression of white, Christian and Western culture, including in the literacy of the new generations (SILVA, 2018). As a reflection of the colonial period, these countries have marginalized popular varieties of Portuguese that are enriched by the grammatical, discursive and rhetorical structures of African languages, and therefore considered erroneous versions of the standard norm, and target of stigmatizations (LUCCHESI, 2009), (TIMBANE, 2011) and (UNDOLO, 2017). From the perspective of Education as a Right (SILVA, 2010), we launched a look at the main laws, rules and educational regulations of these countries after independence, in the case of African countries, after the process of democratization in education, in the case of Brazil. As an alternative of resistance, and to incorporate the popular varieties of Portuguese (BARZOTTO, 2004) influenced by African languages in school daily life, we were inspired by Silva (2018), and adopted the Freirian Social Pedagogy perspective as a general theory for Popular, Social and Community Education, from the perspectives for an Education of the Future that goes beyond the Eurocentric matrices. Finally, we conclude that to include popular varieties of Portuguese in teaching is to question the Eurocentric curriculum that for centuries has assumed the standard norm as the only legitimate language for the production of knowledge. It is allowing the school to establish dialogic practice committed to literacy that does not mean breaking with the word-world brought by the student, pronounced by his people. (FREIRE, 1979) and (FREIRE, 1989).

Keywords: Angola. Brazil. Mozambique Social Pedagogy. Language Varieties

INTRODUÇÃO

Angola, Brasil e Moçambique vivenciaram durante séculos a colonização portuguesa. Roberto da Silva (2018) aponta que tanto nas colonizações portuguesas como espanholas prevaleceram as matrizes brancas, cristãs e europeias em detrimento das matrizes indígenas e africanas originárias. O pesquisador considera que “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” (SILVA, 2018, p.18).

A respeito desses saberes não incorporados ao ensino escolar, focalizamos neste trabalho a não incorporação das línguas e falares populares, justamente porque a língua tem um papel central na transmissão de conhecimento. Para Albert Memmi (1967) a herança de um povo se transmite “[...] pela educação que se dá às suas crianças e por meio da língua, maravilhoso reservatório incessantemente enriquecido por novas experiências” (MEMMI, 1967, p.95)

Uma das principais consequências do processo de colonização foi a adoção do português como única língua oficial, a despeito da diversidade linguística presente nas ex-colônias portuguesas.

No Brasil, segundo Lucchesi (2009) atualmente coexistem mais de 200 línguas oriundas dos povos indígenas, em Angola trabalha-se com a ideia de mais de 100 línguas africanas segundo Undolo (2014). O Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas aponta para a existência de mais 40 línguas africanas do grupo bantu em Moçambique.

A respeito da colonização, Roberto da Silva (2018) alerta que “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” (SILVA, 2018, p. 2).

Esses efeitos apontados pelo autor ainda têm reflexos na educação desenvolvida nesses países que têm privilegiado linguisticamente a matriz eurocêntrica, em detrimento das matrizes linguísticas e culturais africanas e indígenas. Para compreender esses reflexos é válido um breve resgate histórico, visto que a apreensão do processo de colonização vivenciado por esses países é fundamental para o entendimento do lugar que a norma padrão do português ocupa na escolarização, ao mesmo tempo em que se marginaliza as variedades populares do português, formadas por meio do contato com as línguas africanas e indígenas.

Como alternativa a essa realidade que exclui o contexto linguístico dos alunado popular na escolarização neste trabalho nos inspiramos em Roberto da Silva (2018), que propõe a Pedagogia Social de base freireana, como uma teoria geral para a Educação Popular, Social e Comunitária que se apresenta como uma Educação para o futuro para além das matrizes eurocêntricas.

A epistemologia freireana está enunciada pelo próprio Paulo Freire (1979, 1989 e 2011) e sua incorporação à Pedagogia Social foi explicitada por Roberto da Silva (2010, 2016 e 2018), especialmente no artigo *Os fundamentos freirianos da Pedagogia Social em construção no Brasil*. Pedagogia, de 2016.

A ESCOLA COLONIAL: REFLEXOS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA ATUAL

Países como Angola, Brasil e Moçambique tiveram nos últimos séculos experiências antidemocráticas na escolarização e é recente a entrada de um contingente de crianças oriundas das classes populares na escola. No Brasil, segundo Cruz (2005), no decorrer da colonização (1530 a 1822), a escolarização/ catequização foi direcionada aos indígenas, órfãos vindos de Portugal e aos filhos de portugueses. Os negros africanos escravizados e seus descendentes, que representavam uma parte significativa da população permaneceram a margem da escolarização.

Cruz (2005) em seu texto *Uma abordagem sobre a história da educação dos negros* explicita que o Estado brasileiro impediu por meio de leis o acesso dos negros à instrução pública durante o império, proibindo a pessoa escravizada, e em alguns casos até o negro liberto, de frequentar a escola pública. Salvo exceções pontuais, a população negra só entra massivamente no ensino após meados do século XX, com a democratização do ensino público.

Do outro lado do oceano Atlântico, em Angola e Moçambique, a realidade dos negros em relação ao processo de escolarização não difere muito da condição brasileira. Eles também permaneceram à margem dos sistemas de ensino oficial até após a metade do século XX, momento em que ocorreram as independências dos países africanos.

Apesar da invasão colonial ter se iniciado nos finais do século XV, em Angola (1482) e Moçambique (1498), segundo Liberato (2014), o interesse político e econômico de Portugal nas colônias africanas concretiza-se a partir do século XIX, mais especificamente com a independência do Brasil. Anteriormente a esta data, a presença portuguesa em Angola e Moçambique restringia-se às zonas costeiras.

Adjacente às educações praticadas pela população local, o sistema de ensino oficial foi criado pelos portugueses somente em 1845, mais de trezentos anos após o início da invasão territorial, com o intuito de atrair as famílias portuguesas para as colônias. A população local, neste primeiro momento, não foi contemplada pela escolarização. A partir de 1850, estende-se a escolarização aos filhos de líderes locais que possuíam alianças com os portugueses (RIBEIRO, 2015).

Para Mondlane¹ (1959), nos territórios portugueses, a escolarização direcionada aos africanos tinha dois objetivos: formar membros da população que atuariam como intermediários entre o estado colonial e a população local e inculcar uma atitude de servilismo no africano educado. Pretendia-se criar uma camada de

1 Eduardo Mondlane (1969) doutorou-se em sociologia, foi professor da Universidade de Syracuse, em Nova Iorque, trabalhou para as Nações Unidas como investigador das independências dos países africanos. Foi um dos fundadores e o primeiro presidente da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Mondlane morreu 1969, seis meses antes de Moçambique alcançar a independência, foi vítima de uma bomba.

falantes de português, nacionalistas e cristãos. A escola nas colônias de Portugal tinha como principal missão civilizar (SIC) a população local, com a premissa de que somente a cultura, língua e história portuguesa eram legítimas. Ou seja, o privilégio de uma matriz cultural específica no ensino é histórico.

O discurso oficial português, defendia que a civilidade só poderia ser alcançada por meio da língua portuguesa. No Brasil podemos destacar o Diretório Pombalino, de 1770, que estabelecia que a civilização da população indígena e sua integração na sociedade colonial dar-se-ia por meio da obrigatoriedade da língua portuguesa e pela proibição das línguas locais. Observa-se que a população negra escravizada permaneceu à margem dessa política linguística e hoje praticamente são desconhecidas as variantes linguísticas dos grupos étnicos que estão na base da formação do povo brasileiro.

Nas colônias africanas os portugueses estabeleceram o Estatuto do Indigenato (1930), criando a condição de assimilado, uma espécie de *status* de civilizado para o africano. Para ser considerado um assimilado ao cidadão português os africanos deveriam adotar hábitos portugueses e abandonar todos os hábitos africanos, e principalmente deveriam dominar a língua portuguesa (NASCIMENTO, 2013)

Segundo Silva, Ribeiro e Mfuwa (2011) a política colonial combatia e penalizava o uso das línguas africanas durante a colonização, inclusive condicionou a autorização do estudo científico de qualquer língua bantu ao compromisso de não divulgar o resultado de suas pesquisas em Angola. Para os pesquisadores o genocídio cultural promovido pelos colonizadores reflete-se até os dias atuais, pois para eles grande parte da população angolana tem medo e/ou vergonha de falar a sua língua materna.

A imposição da língua portuguesa foi vivenciada pelos negros que permaneceram no território africano e também por aqueles que foram escravizados no Brasil. Segundo Lucchesi (2009) as pessoas escravizadas foram separadas dos seus grupos etnolinguísticos para que não fossem capazes de se comunicar entre si, sendo assim obrigadas a falarem português.

Achile Mbembe (2018) considera que os colonizadores estavam obstinados a dividir, classificar, hierarquizar e diferenciar a população colonizada. As crenças das populações africanas, suas religiões, seus saberes, e aqui focalizamos a questão das línguas locais, foram inferiorizadas no período colonial, sob o manto de uma missão civilizadora. Mbembe (idem) considera que no período colonial foi exercido o poder de impor o silêncio ao colonizado, a colônia se tornou um lugar em que não era permitido o colonizado falar de si, por si.

Ainda sobre o silêncio imposto durante a colonização, Paulo Freire (1967) em seu livro *Educação como prática de liberdade*, pontua que não é possível compreender a sociedade brasileira com seus avanços e recuos sem uma visão de ontem, sem a apreensão de suas raízes. Para o intelectual, na colonização está a raiz do mutismo brasileiro. "As sociedades a que se nega o diálogo — comunicação — e, em seu lugar, se lhes oferecem "comunicados", resultantes de compulsão ou "doação", se fazem preponderantemente "mudas". (FREIRE, 1967, p.33)

Esta condição antidialógica, e portanto, antidemocrática, presente na sociedade brasileira, pode ser observada também nos países africanos que vivenciaram a

colonização portuguesa. Seguindo Mbembe (2018), consideramos que se tentou por diversas formas, inclusive pela escolarização, impor o silêncio aos colonizados por meio da imposição da língua portuguesa e proibição das línguas africanas e indígenas.

Sobre o diálogo, Paulo Freire (1967) alerta sobre suas condições. “A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio. (FREIRE, 1967, p.70).

Apesar da imposição cultural vivenciada pelos povos colonizados, concomitantemente, são observáveis movimentos alternativos de resistência. O sincretismo religioso e a miscigenação são apontados por Silva (2018) como um recurso de sobrevivência empreendido por alguns povos na colonização. No que tange a linguagem, uma das mais expressivas formas de resistência é o português popular falado nesses países que se difere da variedade de Portugal, pois é enriquecido pelas línguas africanas e indígenas, como no caso do Brasil. Mesmo com a proibição das línguas africanas, construiu-se nesses territórios um português que carrega marcas lexicais e estruturais das diferentes línguas africanas.

Para Lucchesi (2009) a maneira mais marcante de resistência das línguas africanas no Brasil é a sua influência no português falado no território brasileiro. Durante o período da colonização foram trazidos falantes de mais 200 línguas africanas para o território brasileiro. O autor pondera que os estudiosos são quase unânimes ao afirmar que o elemento africano desempenhou um papel mais relevante no processo de constituição de nossa realidade linguística atual do que o elemento indígena” (LUCCHESI, 2009, p.57). Os traços africanos estão mais presentes na variedade popular do português brasileiro, no entanto, esse enriquecimento linguístico frequentemente tem sido considerado um erro e fruto da ignorância popular. (PETTER, 2009).

Na escola brasileira ensina-se somente a gramática da norma padrão, que é a mais próxima de Portugal, a gramática das variedades populares não tem estado presente no currículo escolar. O que observamos são momentos pontuais em que se tematizam as variedades linguísticas.

Em Angola e Moçambique, após a independência, a língua portuguesa tornou-se a única oficial e tem sido desde então a língua oficial de ensino, salvo exceções de experiências bilíngues. Nos dois países a língua portuguesa tem ganhado variedades locais. Podemos falar em português moçambicano e português angolanos de acordo com pesquisas de Mingas (2000) e Timbane (2013). No entanto, essas variedades ainda não foram normatizadas e, portanto, permanecem marginalizadas no sistema de ensino, por vezes consideradas errôneas, visto que se distanciam da norma padrão de Portugal usada nos manuais de ensino.

Tanto no Brasil como em Angola e Moçambique as variedades populares do português são enriquecidas pelas estruturas gramaticais, discursivas e retóricas das línguas africanas. Ao mesmo tempo que são consideradas versões errôneas da norma padrão e alvo de estigmatização, tais estigmas parecem ser reflexos do período colonial, que proibiu e marginalizou as línguas africanas, considerando somente a língua portuguesa como língua legítima.

A LEITURA DA PALAVRA-MUNDO E A VARIEDADE PADRÃO DO PORTUGUÊS

Desde a implantação do sistema escolar no período colonial até meados do século XX, a escola brasileira, angolana e moçambicana receberam um pequeno contingente de pessoas oriundas das classes populares. No Brasil da década de 1960, segundo o censo de 1960, 39,6% da população era analfabeta. Enquanto 64,22% dos homens brancos e 59,17% das mulheres negras eram alfabetizadas, apenas 37,12 dos homens pardos e 64,22 das mulheres pardas eram alfabetizados. Sobre a população negra os números são ainda mais dispare apenas 34,75% dos homens negros e 29,78 das mulheres pretas eram alfabetizados. Este cenário começa a mudar a partir da década de 1970, até então, somente as classes média e alta tinham acesso contínuo à educação formal. (BELTRÃO e NOVELLINO, 2002).

Esse quadro só mudou na década de 1980, com a inclusão na política educacional dos novos sujeitos de direitos, emergidos pela Constituição Federal de 1988. Até então as minorias sociais não eram atendidas pelas políticas públicas de Educação (SILVA, 2011). Segundo Graciani (2015) antes da Constituição Federal de 1988 o Estado não tinha obrigação formal de garantir educação de qualidade para todos os brasileiros.

Segundo Liberato (2014) Angola chegou à independência no ano de 1975, com uma taxa de analfabetismo na ordem dos 85%, enquanto em Moçambique, de acordo com Ribeiro (2015)., no mesmo período os índices de analfabetismo giravam em torno de 95 a 98%. A respeito de Angola. Victorino (2012) diz que os efeitos discriminatórios do ensino colonial e de sua política educativa que não permitia o acesso democrático das populações aos serviços educativos ainda estão presentes hoje, quer na estrutura socioeconômica do país quer nas condições de vida da população.

Em Angola e Moçambique a escolarização até a colonização teve como objetivo transformar uma pequena parte da população africana em assimilados do português, buscava-se formar um *civilizado*. Em 1975, os dois países africanos conquistaram a independência, o ensino oficial ganha novas perspectivas com a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) em Moçambique, e com o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) em Angola.

Nos dois países adota-se a ideologia de base socialista, com vista a formação de um novo cidadão livre das opressões coloniais, moldado pelos ideais nacionalistas. Roberto da Silva (2016) explica que as guerras de libertação levadas a cabo em países da América do Sul, América Central, Caribe e África, visavam além da independência política, a restauração de identidades étnicas, tribais e culturais suprimidas por séculos de colonização.

O mesmo autor destaca que de um lado do Atlântico os processos de libertação foram conduzidos pela alta aristocracia com o apoio de militares, cognominados hoje Libertadores da América, um seleto grupo de mais ou menos 20 pessoas que até são homenageadas no continente com um campeonato de futebol.

Simon Bolívar atuou na Independência de Bolívia, Venezuela, Peru, Equador e Panamá, na América Central, José de San Martín lutou pela independência da

Argentina, Chile e Peru, Antônio José de Sucre (Bolívia), José Antônio Anzoátegui (Venezuela), Ignacio Warnes (Bolívia), Bernardo O'Higgins (Chile) e D. Pedro I (Brasil), todos com apoio das elites militares, inclusive de países colonizadores.

Do outro lado do Atlântico, as guerras de libertação foram conduzidas não por aristocratas e militares, mas por poetas, escritores e intelectuais. A independência africana se deve a Kwane Nkrumah, intelectual apontado como fundadores da ideia do Pan-Africanismo considerado por muitos como o responsável pela independência de Gana; Leopold Senghor, um poeta do Senegal que governou seu país por 20 anos; Julius Nyerere primeiro presidente da Tanzânia, líder do processo de independência, era chamado pelo título de *Mwalimu* (professor) referente a sua profissão; Eduardo Mondlane considerado arquiteto da unidade nacional era professor universitário; Agostinho Neto, poeta que conduziu Angola à liberdade e foi seu primeiro presidente; Amílcar Cabral, apelidado o Pedagogo da Revolução, que teve muitos diálogos com Paulo Freire e é o principal responsável pela libertação de Cabo Verde e Guiné Bissau

E não se pode esquecer do advogado militante Nelson Mandela, líder do Congresso Nacional Africano, que depois de passar 27 anos na prisão saiu de lá para ser o primeiro presidente negro da África do Sul, colocando fim ao odiável regime do *apartheid*.

Esses países ao alcançarem a independência adotaram, em sua maioria, as línguas dos ex-colonizadores com as únicas línguas oficiais. No caso das ex-colônias de Portugal a escolha da língua portuguesa, como único oficial para mediar o ensino foi unânime. De acordo com Abdula (2017), todos os países africanos de língua oficial portuguesa adotaram por meio da constituição o português como língua oficial após a independência, e tiveram pouco interesse em promover as línguas africanas e as línguas crioulas. Os motivos que levaram os países a escolherem o português são os mais variados. Considerava-se que a escolha de outras línguas poderia gerar conflitos tribais, ou ainda, que não havia condições técnicas e financeiras para desenvolver uma língua local no momento da independência.

Em aula conduzida pelo professor Roberto da Silva no 2º semestre de 2020 (dia 07.12.2020), o Deputado Domingos de Oliveira, da União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), hoje partido de oposição no país, respondeu a esta questão afirmando que em Angola a adoção da língua portuguesa como oficial foi uma espécie de moeda de troca pelo apoio do Partido Comunista Português à guerra de libertação em Angola.

Não sabemos se a maior proximidade de Paulo Freire com a África do que com a América do Sul e América Central foi influenciada ou se influenciou nas guerras de libertação, mas são notórias suas incursões pelo território africano, suas experiências de alfabetização, seus diálogos (Ohango) (KAVAYA, 2007), com educadores e com Amílcar Cabral, com quem Freire já considerava

que a libertação nacional é um ato cultural. A libertação política não elimina a presença do colonizador. Ele continua na cultura imposta e introjetada no colonizado. O trabalho educativo pós-colonial se impõe como tarefa de

descolonização das mentes e dos corações. Assim como é necessária a luta social para a descolonização política, também é necessária a luta por uma outra educação, libertada dos traumas coloniais e que consiga descolonizar as mentes (ROMÃO, 2012, Contracapa).

Apesar dos diversos motivos que guiaram esta escolha, concordamos com Paulo Freire que diz no livro *Cartas a Guiné-Bissau* que (...) no momento em que uma sociedade pede à língua do colonizador que assuma o papel de mediadora da formação do seu povo tem de estar advertida de que ao fazê-lo, estará querendo ou não, aprofundando a diferença entre as classes sociais em lugar de resolvê-la. (FREIRE, 1985, p. 127).

Desde então, milhares de crianças anualmente iniciam o seu processo de alfabetização ao entrar na escola em uma língua que não é sua língua materna. A escola apresenta-se como um novo mundo, cheio de novas descobertas, no entanto, essa novidade também é marcada pelo rompimento com o mundo trazido de casa pelo aluno.

Em Angola a autora deste artigo lecionou para crianças que tinham como língua materna a língua africana *cokwe*, mas eram alfabetizadas somente em língua portuguesa e o mesmo ocorre nas zonas rurais em Moçambique. Em centros urbanos como Maputo e Luanda, presenciamos crianças sendo alfabetizadas na norma padrão de Portugal, enquanto são falantes do português moçambicano e português angolano, respectivamente.

No Brasil pode ser observado o mesmo fenômeno. A partir da década de 1980 há uma entrada massiva de crianças das classes populares no ensino, aumentando inclusive o contingente da população negra no sistema de ensino. Na escola a variedade padrão é a única legitimada pelo livro didático, ela que se distancia substancialmente das variedades populares bastante marcadas pelas línguas africanas, também historicamente consideradas erradas.

Esta disparidade entre a cultura/língua do aluno e a cultura valorizada e ensinada pela escola não é uma exclusividade das escolas brasileiras, angolanas e moçambicanas.

(...) 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. (SILVA, 2018, p.13)

A alfabetização oferecida às crianças desses países parece estar em muitos aspectos desvinculada de uma leitura do mundo do aluno, do contexto imediato do estudante, a começar pela língua. Silva (2018), considera a pertinência de falarmos em alfabetizações, de modo específico aquela que vá “para além da codificação e decodificação, do letramento e mesmo da leitura de mundo de base sociológica” (SILVA, 2018, p. 15).

Paulo Freire (1989) já apontou a importância de a decifração da palavra fluir naturalmente da “leitura” do mundo particular, de modo que a leitura de uma frase, de uma sentença, não signifique a ruptura com a “leitura” do mundo. A leitura da palavra deve ser a leitura da “palavra-mundo”. De tal modo, ao excluir a língua do aluno da escola impossibilita que a alfabetização seja a leitura da palavra-mundo. Para Paulo Freire (1989) a palavra do aluno vem carregada de significação, vem carregada de sua experiência existencial e por isso o autor defende que as palavras usadas na alfabetização devem pertencer ao universo vocabular dos grupos alfabetizados, de maneira a expressar sua real linguagem.

Paulo Freire diz “questão fundamental da leitura da palavra, sempre precedida pela leitura do mundo. A leitura e a escrita da palavra implicando uma releitura mais crítica do mundo como caminho para reescrevê-lo, quer dizer, para transformá-lo.” (FREIRE, 1998, p. 44).

Durante o processo seletivo para o Mestrado em Educação que a USP criou em parceria com a Universidade Lueji A’Nkonde (ULAN), Roberto da Silva tentou encontrar dentre os 87 candidatos aprovados quem quisesse se ocupar na pesquisa da trajetória de Paulo Freire em Angola e outros que aceitassem pesquisar as tradições culturais de Angola que haviam se perdido por força do processo colonizador, pois mesmo nos professores já eram visíveis os sinais do distanciamento linguístico e étnico cultural em uma região de população majoritariamente cokwe, a mesma etnia das crianças que frequentam suas escolas.

A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO EM ANGOLA BRASIL E MOÇAMBIQUE

De acordo com Roberto da Silva (2018) a educação como um Direito Fundamental é um discurso que pode ser considerado recente, visto que é resultado de um processo histórico que precisou superar as ideologias que negavam a humanidade de negros e da população indígenas. Os três países discutidos nessa pesquisa conseguiram superar as ideologias coloniais que afastam a grande massa da escola, propondo por meio de legislação a educação como direito. E atualmente precisam caminhar em direção a garantir a ampliação deste direito para o atendimento das minorias sociais que até então não eram atendidas pela Educação.

Consultamos a principal legislação de Educação dos três países, buscando compreender de que maneira os países se posicionam a respeito do direito à educação. Consultamos em Angola a Lei de Bases da Educação – Lei 32/20, no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, e em Moçambique a Lei sobre o Sistema Nacional de Educação - Lei n.º 18/2018.

Angola Lei de Bases da Educação – 2020 LEI 32/20	Artigo 9º Universalidade O Sistema de Educação e Ensino tem carácter universal pelo que, todos os indivíduos têm iguais direitos no acesso frequência e no sucesso escolar nos diversos níveis de ensino desde que sejam observados os critérios de casa Subsistemas de Ensino, assegurando a inclusão social e a igualdade de oportunidade e equidade, bem como a proibição de qualquer forma de discriminação
Brasil Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
Moçambique Lei sobre o Sistema Nacional de Educação - Lei n.º 18/2018	Art. 3º (Princípios Gerais) O SNE orienta-se pelos seguintes princípios gerais: a) educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo é direito de todos os moçambicanos; d) promoção da democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar dos cidadãos; f) inclusão, equidade e igualdade de oportunidades no acesso à educação;

Em Angola, a principal lei que rege a educação indica que todos os indivíduos têm iguais direitos no acesso, frequência e no sucesso escolar. O documento assegura que a inclusão social e a igualdade de oportunidade e equidade, bem como a proibição de qualquer forma de discriminação.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, também se prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No Artigo 3º, a legislação educacional moçambicana prevê a promoção da democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar dos cidadãos.

No caso de República de Moçambique, a educação bilíngue consiste no uso de uma língua moçambicana de origem bantu ou língua de sinais de Moçambique, língua materna do aluno e da língua oficial, o português, que, em geral, constitui a sua língua segunda (Art. 29 da Lei 18/2018).

Constatamos que a legislação educacional dos três países se compromete com a igualdade de acesso, diante disso, questionamos em que medida as crianças que não dominam a língua/variedade linguística valorizada pela escola terão as mesmas condições de acesso e igualdade na alfabetização que as crianças que têm como língua materna a língua usada pela escola?

Acreditamos que tal realidade produzirá desvantagem para as primeiras crianças, visto que historicamente a escola tem privilegiado o ensino de uma cultura e de uma língua hegemônica: a ocidental/europeia, ao mesmo tempo que marginaliza as pessoas pertencentes a outras matrizes culturais

Segundo Barzotto (2004) defendemos que na escola devem ser promovidas atitudes linguísticas calcadas no verbo incorporar, segundo o autor,

Um trabalho em sala de aula, a partir desta postura, propiciaria um espaço de trabalho com as variedades praticadas pelos alunos, de modo que se pudesse explorar sua produtividade na comunicação diária, na consideração das identidades dos grupos sociais e na produção artística, tais como em letras de músicas, dramaturgia e outras manifestações literárias. (BARZOTTO, 2004, p.95).

Para defender a incorporação da variedade e da língua e cultura do aluno desde sua entrada no sistema de ensino nos apoiamos em Roberto da Silva (2018) ao considerar que

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 pra 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, sua cultura e seus conhecimentos e não popular como manejo de massa, como tentativa de homogeneização e de padronização de formas de pensar, de sentir e de agir. (SILVA, 2018. p. 9)

Acreditamos que a educação desde a tenra idade deve ser feita em diálogo com o conhecimento dos diferentes povos que compõe um estado-nação. Nesta pesquisa refletimos sobre o Direito à Educação sob a perspectiva da Pedagogia Social de Base Freireana como uma teoria geral para a Educação Popular, Social e Comunitária, a partir das perspectivas para uma Educação do Futuro que vá além das matrizes eurocêntricas

Pedagogia Social de base freireana a ser construída precisa, necessariamente, contemplar simultaneamente três tempos históricos: o passado, no sentido da problematização dos processos históricos que resultaram em negação de direitos, forte exclusão social e estigmatização de diversos segmentos sociais; o presente, no sentido de reaprendizagem de hábitos, costumes e tradições que sirvam de referências para as gerações que nasceram sob a égide do regime de exceção política, e; o futuro, enquanto (SILVA, 2016, p.191)

O passado compreendendo-o como uma espaço de negação de direitos linguísticos e exclusão social dos falantes das variedades populares do português/ e das línguas africanas; o presente no sentido de resgatar as referências e epistemologias africanas para valorização do português influenciado por essas línguas, e o futuro como uma utopia desejável em que todas as crianças possam vivenciar uma educação democrática, e uma escola que legitime o saber(s), as línguas e as culturas populares, nos países em questão, culturas marcadamente africanas.

Roberto da Silva (2016) aponta que esta perspectiva temporal em que se insere a Pedagogia Social impõe que ela assuma uma posição protagônica em relação aos tempos históricos: que ela seja reparatória, a partir de uma perspectiva essencialmente histórica que reconheça a contribuição dos povos, culturas, grupos sociais que são intrínsecos a formação do país e que estão em desvantagem na sociedade brasileira. Apostamos que essa atitude seja incorporada também nos outros países de colonização portuguesa de maneira a se considerar diariamente no dia a dia escolar as contribuições dos povos e culturas e de modo específico a língua.

CONCLUSÃO

Desde o período colonial a escola brasileira, angolana e moçambicana teve como pretensão ser a expressão da cultura branca, cristã e ocidental. No entanto, a independência nos dois países africanos e a democratização do ensino no Brasil apresentou-se como uma possibilidade para a inclusão das populações locais que até então eram excluídas da escola. Como consequência desse movimento, hoje falamos também na incorporação dos saberes e culturas oriundos desses povos como estratégia de resistência.

No Brasil cumprindo as prescrições da Lei de Bases da Educação, mais especificamente a Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008 que altera a LDB e prevê a inclusão da história e cultura negra e indígena.

Para esta tarefa assumimos como pressuposto a Pedagogia Social, concebida como uma Teoria Geral da Educação Popular, Social e Comunitária. Visto que ela está comprometida com a libertação dos povos que ao longo dos séculos tem estado submetido a escravidão e a dominação. A pedagogia social se compromete a criar condições para que a memória histórica desses povos seja valorizada e transmitida às futuras gerações.

“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 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. (SILVA, 2018, p.19)

Incluir as variedades populares do português no ensino é questionar o currículo eurocêntrico que durante séculos assumiu a norma padrão como única língua legítima para a produção de conhecimento. É permitir que na escola se estabeleça prática dialógicas comprometidas com uma alfabetização que não signifique o rompimento com a palavra-mundo trazida pelo aluno, pronunciada por seu povo (FREIRE, 1979) e (FREIRE, 1989).

REFERÊNCIAS

- ABDULA, R. A. M. A criatividade da língua portuguesa: estudo de moçambicanismos no português de Moçambique. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), 2017.
- BELTRÃO, K & NOVELLINO, M. Alfabetização por raça e sexo no Brasil: Evolução no período 1940 e 2000. Escola Nacional de Ciências Estatísticas, IBGE, 2002.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21 - 33.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. A África ensinando a gente: Angola, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe. 2ªed., São Paulo, 2011.
- GRACIANI, Graziela Dantas. A função social da escola pública brasileira: um estudo exploratório. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: . Acesso em: março de 2016.
- LUCCHESI, D. Caracterização sociolinguística do português afro-brasileiro. In: LUCCHESI, D; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org.). O Português Afro-Brasileiro. Salvador: Edufba, 2009.
- MBEMBE, A. Crítica da Razão Negra. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018. 320p.
- MEMMI, A. Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador. Trad. Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra. 1967.
- MINGAS, A. Interferência do Kimbundu no Português Falado em Lwanda. Luanda: Campo das Letras, 2000.
- NGUNGA, A.; FAQUIR, O. Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas. As Nossas Línguas III Centro de Estudos Africanos (CEA) – UEM MAPUTO. 2012
- RIBEIRO, F.B. Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais, Caicó, 16, 27-53. 2015
- ROMÃO, José Eustáquio Paulo Freire e Amílcar Cabral : a descolonização das mentes / José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti. — São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

PETTER, M. M. T. O continuum afro-brasileiro do português. In: GALVES, C.; GARMES, H.; RIBEIRO, F. R. (Orgs.). *África-Brasil: caminhos da língua portuguesa*. Campinas: EDUNICAMP, 2009. p. 159-173.

SILVA, Roberto da. Outras educações possíveis. In: Moacir Gadotti; Martin Carnoy. (Org.). *REINVENTANDO PAULO FREIRE: a práxis do Instituto Paulo Freire*. 1ed. São Paulo: IPF/Lemann/Stanford Education, 2018, v. 0, p. 305-317

SILVA, Roberto da. Limites e possibilidades do Direito à Educação na legislação educacional brasileira. *Voos Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá*, Vol. 2, No 1, 2010.

SILVA, Roberto da. Os fundamentos freirianos da Pedagogia Social em construção no Brasil. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 27, pp. 179-198. 2016,

SILVA, Scheila Aguida, SILVA, Roberto, LOPES, Roseli Esquerdo. O direito a educação sob a perspectiva da Pedagogia Social. *Congr. Intern. Pedagogia Social July. 2012*

SILVA, Janine Félix da. RIBEIRO, Rosa Maria de Lima, MFUWA, Ndonga. A língua bantu angolana mbwela (K17) e a busca etimológica dos bantuísmos brasileiros. *PAPIA* 21(2), p. 291-302, 2011.

TIMBANE, A. A. Os estrangeirismos e os empréstimos no português falado em Moçambique. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, v. 54, n. 2, p. 289-306, 21 nov. 2011.

VICTORINO, Samuel Carlos. O papel da educação na reconstrução nacional da República de Angola. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária*. v. 17, n. 1. 2012.

UNDOLO, M. Caracterização da norma do português em Angola. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Évora. Évora, p.330.2014.

Roberto da Silva é professor 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; coordenador brasileiro do Mestrado em Educação na Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte e Coordenador do GEPEULAN - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Angola. Contato: kalil@usp.br

Sheila Perina Souza é pedagoga com graduação sanduiche na Universidade Lueji A'nkonde, atualmente é doutoranda no programa de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Angola e do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise. Contato: sheila.perina.souza@usp.br

O POTENCIAL GERADOR DA EXPRESSÃO “SABER DE EXPERIÊNCIA FEITO” EM FREIRE

MANFREDI, Sílvia Maria

RESUMO

O artigo retrata como o conceito freiriano de “saber de experiência feito” vem sendo resignificado e empregado como categoria significativa para designar e analisar os processos de construção de saberes e conhecimentos oriundos das práticas sociais, em particular nas práticas de trabalho. Como dimensão de investigação é empregado por pesquisadores de diversas áreas das ciências humanas e da educação. Também tem sido utilizado como constructo para a elaboração de procedimentos metodológicos de avaliação, reconhecimento e validação de conhecimentos adquiridos ao longo das experiências de vida.

Palavras-chave: Saber de experiência feito. Saberes e práticas sociais. Trabalho, cultura e construção de conhecimentos.

ABSTRACT

The article portrays how the Freirian concept of “saber de experiência feito” (experiential knowledge or knowledge built through experience) has been reframed and used as a significant category to designate and analyze the processes of construction of knowledge arising from social practices, particularly on working. As a research issue, it has been used in instudies of different areas of investigation. It has been also used as a reference for the construction of methodological frameworks for the recognition and validation of knowledge acquired throughout life.

Keywords: Experiential knowledge. Social practices and knowledge construction. Working culture and knowledge

Nos escritos de Freire encontramos vários neologismos. Paulo costumava inventar palavras e expressões impregnadas de novos significados. Algumas delas possuem um potencial teórico-epistemológico que extrapola a dimensão linguística, podendo serem tomadas como tema de pesquisa / investigação.

Tomo como exemplo, a expressão “saber de experiência feito” que ao longo dos anos venho utilizando como uma categoria significativa para designar e analisar

os processos de construção de saberes e conhecimentos oriundos das práticas sociais, em particular nas práticas de trabalho. Esses processos são relevantes para se compreender as mediações entre as práticas de trabalho e a cultura dos trabalhadores.

Através de minhas leituras e pesquisas com o tema – Trabalho, Cultura e construção de saberes e conhecimentos, pude utilizar e desenvolver a expressão acima, e recuperar como ela vem sendo empregada e resignificada por pesquisadores de várias disciplinas das áreas das ciências humanas e da educação.

Sem ter a pretensão de esgotar o vasto campo de estudos relativos ao tema, menciono alguns. Tais referências não esgotam a multiplicidade de elaborações que tratam da construção de saberes e conhecimentos oriundos das práticas sociais. Ao mencioná-las, o que gostaria de ressaltar é o poder gerador da expressão cunhada por Freire e sua utilização nos diferentes campos de pesquisa.

No âmbito do trabalho docente, com foco nas práticas cotidianas, muitas pesquisas têm sido produzidas no sentido de compreender os processos de produção e apropriação de conhecimentos, visando construir novas bases político-epistemológicas para a formação de professores. Desde os anos 90, vários autores têm investigado as dimensões teórico-práticas dos saberes docentes a partir das práticas escolares. Nesse sentido, vários grupos de pesquisa, autores brasileiros (Geraldini, Fiorentini, Pereira, 1998) e internacionais (Carr e Kemmis (1988), Barth (1993); Tardif e Raymond, 2000) vêm se dedicando a desvelar a natureza do “saber de experiência feito” de professores.

Em estudos sobre os processos de aprendizagem de jovens e adultos, alguns autores privilegiam a noção de aprendizagem experiencial, ou seja, como se dá o processo de aprendizagem a partir das experiências de vida. Com abordagens de natureza psicopedagógicas e/ou didático- metodológicas (Moon, 2012 e Reggio, 2010) têm tomado o “saber experiencial” como parâmetro. Tais reflexões objetivam a construção de propostas formativas baseadas em estratégias metodológicas de reflexão a partir das experiências individuais e coletivas.

No âmbito da avaliação e certificação de conhecimentos (Manfredi, 2007; Righetti¹, 2013) a noção da aprendizagem experiencial adquirida ao longo da vida, adquire uma dimensão central, propiciando a elaboração de modelos e procedimentos teórico-metodológicos diferenciados. Tais perspectivas visam se contrapor às concepções hegemônicas de validação cunhadas nos modelos de competência de inspiração empresarial.

No que me diz respeito, venho trabalhando o tema em questão partindo da abordagem freiriana de cultura e do trabalho como categoria fundante na produção de saberes e conhecimentos. Nessa construção fui em busca de outras produções teóricas alinhadas com minha perspectiva teórico-epistemológica.

1 Elaborou a partir de pesquisas experimentais um modelo teórico metodológico para a validação das competências adquiridas através da experiência, operacionalizando o modelo francês denominado VAE (validations des acquis de l’expérience).

TRABALHO E CULTURA

Paulo Freire, em seus primeiros escritos – *Educação e Atualidade Brasileira e Educação como Prática para a Liberdade*, toma como matriz o conceito de cultura como ancora para definir a noção de trabalho. O trabalho como categoria está relacionado à capacidade humana de produzir cultura (no sentido antropológico) e de ser protagonista e agente promotor de mudanças e transformações sócio-políticas. Seres humanos (homens e mulheres) como sujeitos capazes de atuar sobre a natureza, construir cultura e “fazer história”.

Na perspectiva ontológica, Freire concebe o trabalho como uma práxis humana material e imaterial, constitutiva dos seres humanos como produtores de cultura. O trabalho é a expressão fundamental da condição ontológica do ser humano como um ser de relação e de transformação do mundo natural e cultural, um ser de práxis, de ação e de reflexão.

Os homens como seres de relações estão no mundo e com o mundo, enfrentando os desafios que a natureza lhes coloca, precisando inicialmente, encontrar os meios para responder às suas necessidades básicas de sobrevivência. Pelo trabalho geram um processo de transformação produzindo bens materiais e imateriais. Assim produzem a casa, roupas, instrumentos de trabalho, criando, também os modos de se relacionar com os outros e com os processos cósmicos, com divindades consigo mesmo. Com isso, se reconhecem como sujeitos que, ao interferir e transformar os elementos que estão à sua disposição na natureza e o mundo que os rodeia, produzem cultura, expressa de diferentes modos e com diferentes linguagens, humanizando aquilo que tocam e humanizando-se. A cultura constitui portando um patrimônio/um legado histórico (pois datada e situada) construído por todos os seres humanos.

Como sujeitos individuais, os homens constroem-se a partir da imersão em uma totalidade social estruturada com suas divisões (classes, grupos, categorias sociais), e mecanismos de aproximação/distanciamento. Pertencem a uma temporalidade específica (por isto são datados), envolvidos em tramas, contradições e descompassos que fazem parte das relações sociais de seu tempo histórico. A partir desta imersão estão constantemente construindo interpretações que dão sentido àquilo que fazem (ou não fazem) e daquilo que são carentes. Reproduzem, mas também produzem, isto é, reagem, pensam uma outra realidade no plano do virtual, atuam visando mudar uma realidade que lhe é adversa. Assim, homens e mulheres se modificam, edificam a sua humanidade, agindo sobre as condições naturais e sociais de existência resistindo, enfrentando descompassos entre o discurso, o percebido e o realizado; entre alternativas não efetivadas, necessidades insuficientemente atendidas, virtualidades e possibilidades não consumadas. São estes desencontros que dão sentido à práxis, fazendo-a repetitiva, mimética ou inovadora.²

Trata-se de perceber, como diria Chartier que “todo gesto individual e criativo

do sujeito está inscrito através de suas formas e temas, numa relação com as estruturas fundamentais (econômicas, sociais políticas, culturais), situadas e datadas que expressam a distribuição do poder e da organização da sociedade”.³

Mas apesar de sermos “o produto daquilo que nos determina e que tende a nos objetivar, nós construímos sem cessar uma estrada nos meandros da determinação. Estrada, caminho mais ou menos singular, mais ou menos forte, mais ou menos inaudito. Caminho, sempre próprio, portanto. Ninguém é mais ou menos sujeito, mesmo se a alienação não é igualmente partilhada.” (Martini, 1997, p.173).

Assim, como em todas as experiências e práticas sociais, durante o ato de trabalho o (a) trabalhador (a) “não transforma apenas um material ou uma situação em outra”. Trabalhar significa transformar-se a si mesmo pelo trabalho. Durante o encontro entre o sujeito e o trabalho, “é impossível postular que quem trabalha possa escapar sem cessar ao conhecimento do trabalho, portanto é impossível dizer que quem trabalha não seja também ao mesmo tempo produtor de conhecimento”. (Martini, 1997, p 174)

TRABALHADORES (AS) SUJEITOS DE PRÁTICAS E SABERES

Nesse sentido é possível conceituar o ato do trabalho humano como instância de produção-formação, pois “o trabalho é essencialmente, para aquele (a) que trabalha, para além da possibilidade de assegurar os meios de sobrevivência, é um campo de autoconstrução, desenvolvimento e formação.

A atividade de trabalho, constitui para os sujeitos humanos um campo de experiência, de construção de saberes, nascidos durante os movimentos e operações de experimentação, observação, interpretação de sinais, símbolos, representações, de tomada de decisões; processo recorrente que envolve um movimento circular de experimentação, interpretação e modificação, de constantes reorganização (rearranjo) de interpretações edificadas a partir de um diálogo constante feito consigo mesmo e, com os outros sujeitos envolvidos.

“Os espaços de trabalho como espaços coletivos são, pois, espaços privilegiados para sustentar o desenvolvimento da experiência profissional e como lugar privilegiado de reconhecimento de si e de seu trabalho”. (Martini, 1997, p.177)

“Essa produção embora seja de autoria dos sujeitos individuais ela só se torna possível se apreendida na perspectiva da dimensão coletiva do trabalho.” Não se poderia dizer nada do trabalho se não se compreende como os indivíduos, por outro lado, apoiando-se na organização do trabalho, cooperam entre si para produzir, se não se percebe o trabalho como uma possibilidade de pertencimento a uma comunidade. Comunidade essa que pode ser definida em dois eixos – aquela do coletivo de produção (mais forte que implica uma interdependência de cada um) e aquele de um coletivo mais amplo, de condição, portador de solidariedades

3 Chartier, Roger - L’Histoire Aujourd’hui : doutes, défis, propositions. EHESS - Paris, edição mimeografada, 1994

e identificações ⁴recíprocas. (Maritini, 1997, p.177)

Se o trabalho constitui um campo de experiência para o sujeito, 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 construção de saberes.

Faïta e Donato (1997) analisando alguns relatórios de experiências de profissionais de setores e níveis de qualificação diferentes ressaltaram dimensões bastantes interessantes de processos de construção desse *savoir-faire* profissional. Mostram quão intrincado e complexo é o processo de construção que envolve o sujeito que trabalha em movimentos e operações de experimentação, observação, interpretação de sinais, símbolos, representações, de tomada de decisões; processo recorrente que envolve um movimento circular de experimentação, interpretação e modificação, de constantes reorganização (rearranjo) de interpretações edificadas a partir de um diálogo constante feito consigo mesmo e, com os outros, a respeito das ações empreendidas durante a atividade de trabalho.

Em resumo, o relatório representa uma notável análise das relações que se tecem durante a atividade do trabalho entre a subjetividade e o conhecimento ou o saber utilizado, remanejado e construindo no interior de uma realidade coletiva. (Faïta e Donato, 1997, pp.150 a 170) “E dentro do coletivo, como realidade complexa, que se elabora uma ideia de trabalho bem feito, as normas de relacionamento com os outros, as formas de transgressão ou de recriação das formas organizadas do trabalho. O coletivo de trabalho é desse ponto de vista o primeiro espaço dentro do qual se joga uma identidade subjetiva... Os espaços de trabalho como espaços coletivos são, pois, espaços privilegiados para sustentar o desenvolvimento da experiência profissional e como lugar privilegiado de reconhecimento de si e de seu trabalho”. (Martini, 1997, p.177)

São numerosos os estudos ⁵ que tem procurado investigar a natureza e as características dos saberes que os trabalhadores (as) de diferentes níveis de qualificação e especialidade, produzem durante a atividade de trabalho.⁶ Tais

4 “Por identidade, entendemos a trajetória de nossa construção subjetiva, essa dupla relação de pertencimento e singularização que faz de nos sujeitos singulares distintos e semelhantes a outros. A elaboração identitária se joga entre o idêntico e o distinto, entre aquilo que se pode partilhar (e que constitui o suporte da identificação) e aquilo que nos é próprio, entre a uniformização e a individualização. (Martini, 1997, p. 175)

5 É possível encontrar estudos e pesquisas de construção de saberes profissionais realizadas por pesquisadores que trabalham o tema, abordando-o a partir de diversos enfoques no campo das ciências sociais e humanas: psicologia, sociologia e economia do trabalho, ergologia, educação, linguística, história e filosofia.

6 Agnes Heller faz uma distinção conceitual entre **Work e Labour**. A categoria Work é uma objetivação imediatamente genérica, cujo fundamento é o processo de produção, o intercâmbio orgânico entre a natureza e sociedade e cujo resultado é a reprodução material e total da socie-

pesquisas revelam a existência de saberes plurais, compósitos, heterogêneos, explicitados pelos sujeitos do trabalho, que expressam diferentes modalidades de *saber-fazer e do saber-ser* diversificadas, provenientes de fontes variadas. Tratam-se de conhecimentos de natureza teórica e prática derivados da intuição, da tradição, incorporados através das experiências de escolarização, do convívio com os companheiros de trabalho, da família, do bairro, do sindicato, dos movimentos sociais.

Os saberes profissionais são plurais, oriundos de fontes sociais diversas e adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira... saberes que parecem ter sido adquiridos no e com o tempo, mas que são eles mesmos temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporados ao longo do processo de socialização e da carreira, com a vivência de experiências novas. Conhecimentos adquiridos em pleno processo, um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática, de situações de trabalho, das mudanças técnicas e organizativas das situações e processos de trabalho.

Os autores já mencionados, assim como muitos outros, que tem efetivado estudos sobre a expertise profissional, têm valorizado e reconhecido a existência de saberes de experiência feita, na expressão de Freire, que são “construídos a partir das práticas sociais em que estão inseridos, trata-se de uma sabedoria que resulta da experiência sociocultural em que os (as) trabalhadores (as) estão imersos.” (Freire, 1992, p. 85 e 86)

Assim, em toda ocupação, a experiência e o tempo surgem como fatores determinantes para se compreender os saberes, habilidades, destrezas acumuladas pelos trabalhadores. Trata-se de um processo de socialização contínuo, de aprendizagens que vão muito além do simples domínio de um conjunto de conhecimentos e/ou habilidades necessárias à realização das tarefas pertinentes ao cargo/função. “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 práticas 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 e Raymond, 2000)

Isso porque os espaços de trabalho são permeados por relações de cooperação, conflito, negociação e dominação. Espaços de intercâmbio e confronto de ideias,

dade. Quando se refere ao ato de trabalho, como experiência e prática individual usa o termo *Labour*, para designar a atividade de trabalho quer faz parte da reprodução cotidiana do sujeito do trabalho como individualidade. Ver a esse respeito, Heller – 1991, p.424

valores, saberes derivados de rotinas de trabalho, mas também dos enfrentamentos e conflitos vivenciados no cotidiano e que são a expressão da existência de mecanismos de dominação e espoliação, resistência e luta.

Trata-se, portanto, quando se fala de saberes de experiência feitos, de dar conta dos desempenhos e das capacidades sociais e culturais dos trabalhadores (as), que são ricas, variadas e variiegadas, fruto de processos de socialização, derivados da imersão dos sujeitos do trabalho nos diversos mundos socializados (família, grupos de pares, amigos, escolas etc.) Espaços e situações em que eles constroem, em interação com outros, sua identidade pessoal, social e profissional.

As situações e espaços de trabalho são, portanto, espaços de experiências partilhadas e dialógicas, no sentido Freiriano do termo. Espaços de “uma identidade em construção que se desenrola na trama do tempo”. Como se o tempo todo se efetivasse um diálogo de si para si e de si em relação aos outros (pares ou componentes da hierarquia), diálogo, que não exclui ideia de confronto, quando em situações de conflito. E é a partir desse diálogo/confronto que o trabalhador se constitui como sujeito do trabalho, constrói e dá sentido a seu trabalho e sua profissionalidade.

TRABALHADOR – SUJEITO DE CULTURA E DE SUA PROFISSIONALIDADE

O trabalhador se constitui como sujeito, bem antes de seu encontro com o trabalho, portanto, quanto se fala em práticas de trabalho e saberes provenientes da experiência de trabalho convém distinguir dois tipos de categorias – o sujeito que trabalha, sua história, e o processo de acúmulo de experiências vividas dentro e fora dos espaços de trabalho e aqueles construídos no e para o trabalho. Aprendizagens, que como já afirmamos, são adquiridas em tempos e espaços sociais diferentes, mas que se sobrepõem, intercalam, mesclam.

É, pois, das vivências, entendidas como práticas sociais, que os trabalhadores (as) constroem-se como sujeitos de profissões, em outras palavras, eles são construtores de sua profissionalidade e de sua consciência profissional. A construção da profissionalidade engloba itinerários e percursos complexos cuja apreensão dependem 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.

“Todo trabalhador é uma pessoa comprometida em e por sua história - pessoal, familiar, escolar, social - que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói por meio de suas próprias ações a continuação de sua história... As pesquisas mostram exatamente como esse lastro de certezas se constrói ao longo dos

múltiplos processos de socialização por que passa o trabalhador e como elas se sedimentam, assumindo o papel dos filtros interpretativos e compreensivos graças aos quais um trabalhador compreende e realiza seu trabalho e sua própria identidade.” (Tardif, 2000, p.22)

De novo aqui se coloca a questão da interiorização e da aprendizagem de determinadas normas, condutas e papéis sociais que não estão inscritas nos manuais de trabalho, mas que se processa nos espaços de trabalho, na interação com os companheiros de trabalho, na convivência com os pares, subalternos e superiores. Trata-se, portanto de todo um processo de incorporação do habitus e ethos profissional, na expressão de Bourdieu.⁷

Dessa cultura profissional fazem parte: por um lado os “saberes de experiência feito” partilhados nos espaços dos locais de trabalho, que contém uma memória de métodos, procedimentos técnicos, macetes, jeitinhos, que compõem um saber do tipo “subterrâneo”, invisível, às vezes transgressivo, que corre paralelo ao saber formal e oficial; como aqueles saberes e comportamentos sociais e políticos incorporados a partir da memória e das histórias coletivas, nos momentos e situações de luta e embates. Esse patrimônio cultural subterrâneo, embora menos visível nos dias atuais em virtude das metamorfoses porque vem passando o trabalho e as profissões, também está em constante processo de construção /reconstrução.

Trata-se de um patrimônio cultural, por vezes invisível e pouco valorizado, que constitui um eixo muito significativo a ser considerado, pois nos mostra que, além da formação técnico-científica que está na base da qualificação profissional, há também que se valorar e preservar o aprendizado dos saberes político-sindical acumulados historicamente pelos trabalhadores, como sujeitos sociais, pois a cultura do trabalho/trabalhador não coincide com a cultura das empresas e dos empresários. Diferentes conotações e valências podem e são atribuídas às concepções de trabalho, disciplina, organização, controle e gestão do trabalho.

A construção do eu profissional, envolve também a interiorização de atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e sua cultura. Elementos da cultura do trabalho e do grupo profissional, a aprendizagem e incorporação de valores, atitudes, crenças culturais, que perpassam o cotidiano do trabalho e que fazem, segundo Blass (2000), da cultura no/do trabalho, isto é, conjunto de hábitos, tradições, valores, que fazem parte da experiência histórica dos trabalhadores, ou de um grupo (categoria específica de trabalhadores).

7 Por habitus entende-se um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências sociais passadas, funciona a todo momento como uma matriz de percepções, apreciações, ações – e torna possível a realização de tarefas diferenciadas, graças às transferências análogas de esquemas, que permitem resolver problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados...O habitus se configura como uma “matriz de disposições” e “sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja como geradores e organizadores de práticas e representações individuais. Pierre Bourdieu, Sociologia, Ortiz, R. (org.), São Paulo: Ática, 1983, p.65.

Em cada grupo profissional poder-se-ia também falar de certo patrimônio cultural profissional, constituído de saberes, *savoir-faire*, um mix de técnicas, valores tradições mais ou menos formalizadas, compartilhadas entre aqueles que fazem parte do mesmo grupo de pertencimento e que constituem o substrato para a formação de uma identidade social e coletiva. Tal patrimônio específico da profissão serve de elemento de mediação tanto para a construção da própria noção de identidade profissional: ser bancário, metalúrgico, professor, juiz, médico, enfermeiro, é também compartilhar certo *ethos* profissional. *Ethos* esse que perpassa as histórias e as experiências individuais e coletivas de construção da profissionalidade.

Além disso, também a construção de trajetórias profissionais (ocupacionais) ou de trabalho edificam-se a partir de certas institucionalidades e normas estabelecidas pelo mercado de trabalho. Nas sociedades capitalistas, da atualidade, existem uma série de mecanismos institucionais que regulam o acesso, pertencimento e progressão dentro de uma determinada trajetória ou carreira profissional. Fazer parte ou pertencer a um determinado grupo profissional ou ocupacional significa, portanto para os indivíduos, que os papéis profissionais que eles são chamados a desempenhar remetem a normas que eles devem adotar em relação a essa ocupação. Significa também que tais normas e papéis ocupacionais devem ser “interiorizados” e dominados pelos indivíduos que irão desempenhar tais ocupações. Contudo também aqui, existe uma relação dialética entre os sujeitos individuais e as instituições. Ao mesmo tempo em que elas se impõem aos trabalhadores, em troca, a ação dos indivíduos contribui para remodelar as normas e papéis institucionalizados, por exemplo, a alterá-los para levar em conta a situação de novos insumos ou das transformações das condições de trabalho.

Os mundos e contextos do trabalho não são impessoais, feitos de trabalhadores anônimos e descarnados. São espaços onde trabalhadores de carne e osso vivem, sofrem, sonham, aprendem. Daí é preciso vê-los como espaços de contratação entre sujeitos sociais diferentes. Sujeitos de ações e relações em confronto, antagônicos e complementares, que interagem, disputam, negociam, espaços em que se defrontam sujeitos com interesses e culturas diferentes: de um lado, a cultura da empresa (com suas tradições, valores, normas, princípios, regras) e, de outro, a cultura dos trabalhadores, com suas características particulares. Cultura essa em que se mesclam o aprendizado e o saber, como diria Paulo Freire, dos (as) trabalhadores (as), construídos individual e coletivamente, nos quais se inscrevem o que foi aprendido durante suas histórias e experiências de embates, tanto nos espaços singulares dos locais de trabalho, como no âmbito da sociedade.

A REINVENÇÃO DA ABORDAGEM FREIRIANA DE CULTURA E SABERES POPULARES NA ÓTICA DA VALORIZAÇÃO DO TRABALHO

A busca curiosa para interpretar e desvelar conceitos relativos à cultura e os saberes provenientes do ato de trabalho, bem como da valorização dos saberes

oriundos das experiências de vida, trabalho e participação social nos instigou a buscar uma abordagem teórico-metodológica alternativa ao **chamado modelo de competências, de origem empresarial**.

Tal modelo adota abordagens e metodologias de certificação que não levam em consideração a cultura e os saberes de experiência feita. Adota procedimentos de identificação, diagnóstico e avaliação que partem de normas e instrumentos predefinidos, com base em matrizes de competências prescritas de referimento, que servem de grade para verificar se as competências possuídas por um trabalhador satisfazem os pré-requisitos. Nesse caso, a atividade de certificação converte-se muito mais numa atividade de comprovação e controle, em função de parâmetros e standards externos, pautados em perfis de cargos e funções profissionais, previstos pelo mercado. Trata-se de verificar se o sujeito as possui ou não e em que intensidade. A lógica predominante nesse modelo foi muito bem abordada por Sousa,

“Tradicionalmente, o/a trabalhador/a que atua em determinada ocupação e, em decorrência de déficit educacional ou ausência de oportunidades formativas, domina precariamente a linguagem e os recursos técnico-tecnológicos de sua ocupação, tende a ser classificado como *desqualificado*. Nesse sentido, seu estatuto de pertencimento à estrutura ocupacional caracterizar-se-á pela negatividade e pela ausência, por aquilo que *não é*. Por meio das discussões introduzidas por uma leitura progressista dos processos de certificação, o reconhecimento da experiência adquirida por meio das experiências de vida e de trabalho (os chamados processos formativos informais) permite afirmar que o/a trabalhador/a que não domina os códigos simbólicos hegemônicos é igualmente dotado de um saber, construído ao longo de sua existência, cuja riqueza simbólica e prática não pode ser previamente desprezada tão somente em virtude de ser *diferente* dos códigos hegemônicos. Esse/a trabalhador/a possui o direito ao reconhecimento de seu saber prático, no sentido da instituição de procedimentos e instituições que viabilizem seu diálogo com os códigos dominantes, a afirmação de sua eventual eficácia socioeconômica e a adequada inserção sócio ocupacional e educacional dos grupos secularmente excluídos.” (Sousa: 2004:2).

A perspectiva que opera com as aprendizagens de experiência feitas, baseia-se numa outra lógica. Não se trata apenas de comparar o perfil e as capacidades de uma pessoa com um perfil standard externo, mas sim de apreender o percurso de construção, a partir de totalidades mais amplas e complexas: a partir da multiplicidade de contextos em que foram geradas, desvelando até aspectos e dimensões da trajetória profissional pouco conhecidas e valorizadas, até pelo próprio sujeito interessado. Trata-se de um processo de reconstrução da trajetória profissional em sua historicidade, que resgate para o próprio sujeito do trabalho a importância de suas experiências, acúmulos e lacunas, de maneira que a certificação seja considerada como um momento no interior do processo que pode significar: a redefinição de um percurso profissional, a busca de outras oportunidades de escolarização e formação, visando à obtenção ou mudança de emprego ou trabalho. Nessa perspectiva concebe-se a certificação, não só como

um mecanismo de credenciamento para o trabalho, mas também, uma passarela de ingresso/retorno ao sistema escolar formal ou de inserção em percursos formativos de natureza continuada.

Ao incorporar, na construção de um modelo de certificação, abordagens e metodologias que valorizem o (a) trabalhador (a) a partir de sua história e vivências, estar-se-á também adotando uma perspectiva mais inclusiva porque se assume que existem diferentes e múltiplas possibilidades e caminhos de construção de saberes e conhecimentos, não restringindo a perspectiva da certificação às exigências do mercado e dos espaços de trabalho, cujos, critérios de proficiência e desempenho profissional satisfatórios são, na maior parte das vezes, ditados exclusivamente pelos gestores e dirigentes empresariais.

O modelo a que nos referimos foi testado de forma experimental em 2006, em colaboração com a Fundação Florestan Fernandes, Diadema (SP) a partir de um convênio com a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do MTE (2003-2007). Tratou-se de uma experiência dialogada e construída com a participação de vários atores sociais – representantes de trabalhadores e empresariais, sindicatos, representantes de entidades educacionais (professores e gestores das escolas técnicas estaduais, federais e municipais) e assessores do MTE. Um relato detalhado da experiência, incluindo procedimentos, instrumentos e resultados pode ser encontrado em Manfredi (2016).

O modelo testado tinha também por objetivo articular a certificação profissional à certificação escolar, ampliando o acesso para novos percursos formativos de tipo profissional ou escolar. A possibilidade de se vislumbrar e propor uma articulação entre o processo de certificação e a continuidade de percursos formativos (de nível profissionalizante e ou escolar) tinha um duplo objetivo: de um lado, orientar a construção de políticas públicas de acesso e reingresso ao sistema escolar, e por outro, a formulação de políticas de qualificação profissional, na ótica da formação permanente. Esses dois eixos, acesso e ampliação de oportunidades de escolarização e qualificação sócio profissional, nos parecem vetores fundamentais para a democratização social, num país que ainda conta com altas taxas de evasão escolar e reduzidas oportunidades de escolarização no âmbito da educação profissional e tecnológica.

A construção de um sistema de certificação profissional que garantisse o *reconhecimento social das experiências e conhecimentos do/a trabalhador/a*, acumulados a partir de sua trajetória de vida, trabalho e participação social e política nos parecia potencialmente mais democrática e inclusiva, não só por se pautar na possibilidade de ampliação das oportunidades de acesso, mas também pela afirmação sociocultural dos sujeitos do trabalho, cuja cultura vem sendo historicamente relegada. Perspectiva consoante com a concepção freiriana de emancipação e libertação.

REFERÊNCIAS

- BLASS, Leila M. da Silva, 2000. *A formação multicultural do trabalhador assalariado brasileiro: o invisível pertinente*. São Paulo: PUC, edição mimeografada.
- BOURDIEU, Pierre, 1996. *Razões Práticas - Sobre a teoria da ação*. Campinas, São Paulo: Papirus Editora.
- CHARTIER, Roger, 1994. *L'Histoire Aujourd'hui : doutes, defis, propositions*. EHESS - Paris, edição mimeografada.
- _____ (1990), *A História Cultural: entre Práticas e Representações*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand.
- COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (orgs.), 2005). *Educação Integral e sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional*. São Paulo: CUT.
- DI FRANCESCO, Gabriella, (org.) ,2004. *Riconstruire l'esperienza –Competenze, bilancio, formazione*. Isfol Strumenti e Ricerche. Milano: Franco Angeli.
- FAÏTA, Daniel et DONATO, Joseph, 1997. Langage, Travail: entre compréhension et connaissance. In: SHWARTZ, Ives – *Reconnaissances du Travail: Pour une approche ergologique*. Paris: Presse Universitaires de France, pp. 149-168.
- GERALDI, C; FIORENTINI, D; PEREIRA, E.M., 1998. *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas, SP, Mercado das Letras: associação de Leitura do Brasil – ALB.
- LIMA, Antônio Almerico B. e LOPES, Fernando, 2004. *Qualificação Profissional: o papel dos sindicatos como instâncias de negociação*, edição mimeografada.
- _____, 2000. *Negociação Coletiva da Qualificação Profissional no Local de Trabalho e no Estado* (Projeto de tese do curso de Doutorado de Educação do PPGEduc - FAGED/UFBA), Salvador: edição mimeografada.
- MACHADO, Lucília R. de S., 1989. *Educação e Divisão Social do Trabalho*, 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- _____, 2002. *A institucionalização da lógica das competências no Brasil*. In: Revista Proposições, FE/Unicamp, vol. XIII, nº 1, edição 37, jan. /abr.
- MANFREDI, Silvia M., 2005. *Qualificação e Educação: reconstruindo nexos e inter-relações*. Brasília: MTE, SPPE, DEQ (Construindo a Pedagogia do Trabalho; V. 1).
- _____, 1999. *Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas*. In: Revista Educação e Sociedade no 64, Campinas: Cedes/Unicamp, pp.13-50.
- _____, 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: SHWARTZ, Ives – *Reconnaissances du Travail: Pour une approche ergologique*. Paris: Presse Universitaires de France, pp. 171-188.
- MARTINS, José de Souza , 1996. As temporalidades da História na dialética de Lefebvre, In *Henri Lefebvre e o Retorno à dialética*. São Paulo: Editora Hucitec.
- MERTENS, L., 1996. *Competência Laboral: sistemas, surgimento y modelos*. Montevideo: OIT/CINTERFOR – Conocer.
- MEGHNAGI, Saul e outros, 1991. *La competenza esperta - sapere professionale e contesti di lavoro*. Roma: Ediesse.

- MEGHNAGI, Saul ,1992. *Conoscenza e competenza*. Torino: Loescher.
- _____, 1998. *A Competência profissional como tema de pesquisa*. In: Revista Educação e Sociedade, n.64, Campinas, Cedes/Unicamp, pp.50-87.
- MOON, Jennifer A.,2012. *Esperienza, riflessione, apprendimento – Manuale per una formazione innovativa*. Roma: Carocci Editore.
- PERRENOUD, P., 1994. *La formation dès enseignants, entre la théorie et pratique*. Paris: ESF.
- _____, 1996. *Enseigner.Agir dans l'urgence, décider dans l'incertude*. Paris:ESF.
- RAMOS, Marise, 2001.*A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.
- REGGIO, Piergiorgio, 2010.*Il quarto sapere – Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci Editore.
- RIGHETTI, E., Reggio, P.,2013. *L'esperienza valida – Teorie e pratiche per riconoscere e valutare competenze*. Roma: Carocci Editore.
- ROPÉ, Françoise e Tanguy, Lucie (org.), 1997. *Saberes e competência - O uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- SCHWARTZ , Ives ,1990. *De la "Qualification a la competence"*. In : Société Française, n. 37, octobre, novembre, décembre, pp.19 - 25.
- SCHAWARTZ, Bertrand ,1995. *Modernizzare senza escludere - Un progetto di formazione contro l'émarginatione sociale e professionale*. Roma : Anicia srl.
- SCHÖN, D.A., 1987.*Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Josse-Bass.
- _____, 1983. *The réflective practictioner.How professionals think in action*. New York : Jossey-Bass.
- SOUSA, Marcelo Álvares de, 2004. *A Política Nacional de Certificação Profissional: por uma institucionalidade sistêmica, inclusiva participativa e eficiente*. Brasília: MET/SPPE/DQ.
- SPENCER, L. M.,SPENCER, S.M.,1995. *Competenza nel Lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: Franco Angeli.
- STEFFEN, I; Brígido, R; Freire, L., 2002. *Certificação de Competências Profissionais –Relatos de algumas Experiências Brasileiras*. Brasília: MTE/OIT.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.,1999. *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Belgique/ Québec: De Boeck/PUL.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D.,2000. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e sociedade, dez.vol.21, n.73, p.209-244, Campinas: Cedes/ Unicamp*.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (eds.), 2001. *Formação dos professores e contextos sociais. Portugal: Rés editor*.
- THERRIEN, J.; Loiola, F. A. (2001), *Experiência e competência no Ensino: Pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar, na perspectiva da ergonomia do trabalho docente*.In: Revista Educação & Sociedade, n. 74, Campinas: Cedes/Unicamp, Ano XXII, abril, pp.143-160.
- VARGAS, Fernando; BRIGIDO, Raimundo; Steffen, Ivo ,2002. *Certificação de*

Competências Profissionais - Análise Qualitativa do Trabalho, Avaliação e Certificação de competências – Referenciais Metodológicos. Brasília: MTE/OIT.

VARGAS, ZÚÑIGA F., 2004 .*Competencias clave y aprendizaje permanente – Tres miradas en América Latina y Caribe.* Montevideo: CINTERFOR.

ZARAFIAN, P., 2001. *Le modèle de la compétence.* Paris: Editions Liaisons.

_____, 1998. *O Modelo de competência e suas consequências sobre os ofícios profissionais.* Seminário Internacional de Educação Profissional, Trabalho e Competências, R.Janeiro, CIET. (Texto extraído da página web: <http://www.cinterfor.org.uy>).

Silvia Maria Manfredi é professora Doutora, Livre Docente, aposentada da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas; Presidente do Instituto Paulo Freire - Itália e sócia fundadora da Cooperativa Social Caracol – Itália. Contato: silmanf@hotmail.com