

CRISTIANO GOLDSCHMIDT
LIANA BORGES

ORGANIZAÇÃO

ANA MARIA ARAÚJO FREIRE

COLABORAÇÃO



DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

PARA ENTENDER E MUDAR O MUNDO

100 ANOS DE UM EDUCADOR

CRISTIANO GOLDSCHMIDT
LIANA BORGES
ORGANIZAÇÃO

ANA MARIA ARAÚJO FREIRE
COLABORAÇÃO



DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

PARA ENTENDER E MUDAR O MUNDO

100 ANOS DE UM EDUCADOR

NOTA: Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da instituição com as ideias publicadas.

IMPORTANTE: Muito cuidado e técnica foram empregados na edição deste livro. No entanto, não estamos livres de pequenos erros de digitação, problemas na impressão ou de alguma dúvida conceitual. Avise-nos por e-mail: contato.dialogar@gmail.com

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

CRISTIANO GOLDSCHMIDT
LIANA BORGES
[Organização]

ANA MARIA ARAÚJO FREIRE
[Colaboradora]

DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

PARA ENTENDER E MUDAR O MUNDO
100 ANOS DE UM EDUCADOR

Diálogo Freiriano
Veranópolis - RS
2022

CONSELHO EDITORIAL

Ivanio Dickmann - Brasil
Aline Mendonça dos Santos - Brasil
Fausto Franco Martinez - Espanha
Jorge Alejandro Santos - Argentina
Martinho Condini - Brasil
Miguel Escobar Guerrero - México
Carla Luciane Blum Vestena - Brasil
Ivo Dickmann - Brasil
José Eustáquio Romão – Brasil
Enise Barth - Brasil

Aline Lemos da Cunha Della Libera
UFRGS
Danilo Romeu Streck - UCS
Dóris Bittencourt Almeida - UFRGS
Gabriel Grabowski - FEEVALE
Hércules Tolêdo Corrêa - UFOP
Jaqueline Moll - UFRGS/URI
Marcos Villela Pereira - PUC-RS
Sergio Haddad - PUC-SP
Simone Braz Ferreira Gontijo - IFB

EXPEDIENTE

Editor Chefe: Ivanio Dickmann
Diagramação: Maria Aparecida Nilen
Revisora: Rosane Teixeira de Vargas

FICHA CATALOGRÁFICA

D579	Diálogos com Paulo Freire: para entender e mudar o mundo: 100 anos de um educador / Cristiano Goldschmidt, Liana Borges (organizadores) – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2022.
	ISBN 978-65-87199-76-4
	1. Educação I. Goldschmidt, Cristiano. II. Borges, Liana.
2022-0152	CDD 370.1 (Edição 23)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO

[CNPJ 20.173.422/0001-76]
Rua General Flores da Cunha, 172 - Centro
CEP 95.330-000 - Veranópolis - RS
cida.dialogar@gmail.com
www.dialogofreiriano.com.br
Whatsapp: [54] 98428.3547

SUMÁRIO

CARTA-PREFÁCIO A PAULO FREIRE	
Balduino Antonio Andreola	7
“A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DE PAULO É UMA PROPOSTA EMANCIPADORA E, POR ISSO MESMO, EMINENTEMENTE POLÍTICA”, AFIRMA NITA FREIRE	
Cristiano Goldschmidt	37
MEXER NA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO IMPORTA	
Ana Maria Araújo Freire	59
“PEDAGOGIAS PARA LIBERDADE”: RELATO ACERCA DE ENCONTROS FREIRIANOS NA UNIVERSIDADE	
Alessandro Augusto de Azevêdo	65
EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTRE O SONHAR E O (RE)CONSTRUIR O PRESENTE	
Camila Moreira, Wellington Pedro da Silva	85
QUAL PAULO? QUE EDUCAÇÃO? 20 FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS A RESPEITO DO QUE VEIO A SER A EDUCAÇÃO POPULAR, ACOMPANHADOS DE UM “ADENDO”	
Carlos Rodrigues Brandão.....	101
A NOVA DIREITA NO BRASIL: SUAS INCURSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE	
Cláudia Borges Costa, Mad Ana Desirée Ribeiro de Castro.....	143
PAULO FREIRE NA MINHA FORMAÇÃO HUMANA E DOCENTE: UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA E LIBERTADORA	
Cristiano Goldschmidt	157
O LEGADO DE PAULO FREIRE E O SONHO DA LIBERDADE	
Edite Maria da Silva de Faria, Kátia Simone Filardi Melo	171
PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÃO PARA PENSAR AS RELAÇÕES, A EDUCAÇÃO E O CONTEXTO SOCIAL	
Fabiola Andrade Pereira, Severino Bezerra da Silva	183

DA VIVÊNCIA EM PAULO FREIRE: PERCEPÇÕES NO CAMINHO DA FORMAÇÃO	
Fernanda Lopes Kunzler	193
<i>PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: O EXÍLIO DE PAULO FREIRE EM VIDA E A BUSCA DE SILENCIAR SUAS IDEIAS APÓS A SUA MORTE</i>	
Gaudêncio Frigotto	207
A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE PARA O BRASIL E PARA O MUNDO NO CONTEXTO DA PANDEMIA: CARTA A EDUCADORAS/ES POPULARES	
João Colares da Mota Neto	221
SOBRE A IMPORTÂNCIA DA OBRA E DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DISTÓPICOS	
Leôncio Soares	227
CARTA PEDAGÓGICA PARA PAULO FREIRE: A PRESENÇA DO EDUCADOR NA TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA-EDUCADORA & QUANDO PAULO FREIRE DIALOGOU COM A EJA DE PORTO ALEGRE	
Liana Borges.....	239
NOVA PRIMAVERA: O DESAFIO DE FREIREAR O PT E ESPERANÇAR O BRASIL	
Maria do Rosário	257
UMA PEDAGOGIA PARA EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA FORMAÇÃO DE HOMENS E MULHERES <i>A'UWĚ UPTABI</i>	
Maria Aparecida Rezende.....	269
BAÚ DE LEMBRANÇAS: ESCAVOUcando HISTÓRIAS E MEMÓRIAS INSPIRADAS E COMPARTILHADAS COM MESTRE FREIRE	
Maria Salete Van der Poel.....	283
ECOS DA MEMÓRIA: <i>APRENDENDOENSINANDOAPRENDENDO</i> COM PAULO FREIRE	
Marinaide Freitas, Andressa Torres.....	303

PAULO FREIRE E UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: INSPIRAÇÕES, REINVENÇÕES E DESAFIOS	
Oscar Jara Holliday	317
PAULO FREIRE VIVE CAMPANHA LATINO-AMERICANA E CARIBENHA EM DEFESA DO LEGADO DE PAULO FREIRE	
Raimunda de Oliveira Silva, Marleide Barbosa de Sousa Rios	325
AGIR NA URGÊNCIA EM BUSCA DO INÉDITO VIÁVEL – MEMÓRIA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DURANTE A PANDEMIA	
Renato Pontes Costa.....	337
CARTA DE UM APRENDIZ DE EDUCADOR-GESTOR- PESQUISADOR EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE	
Wagner Roberto do Amaral	349
ÍNDICE REMISSIVO.....	367

CARTA-PREFÁCIO A PAULO FREIRE

*Balduino Antonio Andreola*¹

Paulo, como em outros prefácios que me foram pedidos, também desta vez me permito algumas considerações preliminares, após ter lido atentamente todos os textos e ter, igualmente, escrito o que tinha a dizer de cada um. Minha primeira preocupação foi a de ler com atenção e respeito total o texto de cada autora ou autor, sem assumir postura de avaliador ou de crítico. Isso porque sei que as coautoras e os coautores deste livro foram convidados pela Liana Borges e pelo Cristiano Goldschmidt, com base num currículo exemplar de estudiosos e estudiosas de tua obra, além, principalmente, de um compromisso de longos anos com a educação popular, da qual foste e continuas sendo o grande inspirador para todos nós.

Minha segunda preocupação foi de, sem me delongar em comentários, catar e salientar, em cada texto, algumas pérolas ou diamantes convidativos para uma leitura amorosa de todos os capítulos deste livro comemorativo, Paulo, do teu Centésimo Aniversário e também em memória aos teus 25 anos de partida.

Feita a confissão dos meus critérios preliminares de leitura, direi também, Paulo, que, na minha leitura hermenêutica, *Pedagogia do Oprimido* não é apenas um livro, certamente o mais importante de tua vasta obra, mas sim um projeto histórico de libertação dos oprimidos e de construção de um mundo marcado pela humanização e pela solidariedade humana. As demais obras, Paulo, não me parece que possam ser consideradas como obras isoladas, como elaboração de um tema específico, mas sim como antecipação ou explicitação, em diferentes contextos geográficos, históricos ou culturais, do mesmo projeto revolucionário de libertação e transformação expresso por *Pedagogia do Oprimido*.

¹ Professor emérito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Como terceira reflexão preliminar, cabe-me dizer, Paulo, que *Pedagogia do Oprimido* traz expressa em seu âmago a proposta da “Revolução” necessária, que explicitas ao longo dos capítulos 3 e 4 de teu livro, onde te referes a várias lideranças revolucionárias autênticas, porque inspiradas no amor, não no ódio e na vingança. Tu afirmas, em *Pedagogia do Oprimido*, que a libertação deve ser tanto do oprimido quanto do opressor, contrariamente a todas as revoluções, através dos séculos, que foram meramente a substituição dos opressores pelos oprimidos, que inspirados no ódio, passaram a vingar-se violentamente dos antigos opressores. A Revolução que tu queres é na mesma linha da Revolução Zapatista: “La utopía de un mundo donde quepan todos los mundos”, como afirmou Ibáñez. É a mesma Revolução pensada por Mounier, que em seu derradeiro livro, *O Personalismo*, intitulou a II Parte: “A Revolução do Século XX”. A Revolução na qual tu acreditaste, continuas a acreditar, e nós acreditamos contigo, é aquela que tu declaraste nas duas últimas frases de tua longa entrevista com teus dois parceiros do CIDAC, na Suíça, Claudius Ceccon e Miguel R. de Oliveira, publicada no jornal *O Pasquim* em 1978: “O amor é uma dimensão do ser vivo e que ao nível do ser humano alcança uma transcendência espetacular. Nesse sentido é que eu digo que a revolução é um ato de amor”.

Paulo, numa curiosidade histórica, fui reler o terceiro livro de Yuval Noah Harari, intitulado *21 lições para o século 21*. Ele dedica dezenas de páginas às seguintes Revoluções: a agrícola, a científica, a francesa, a industrial, a russa, a chinesa, a tecnológica... Na lição 21, último capítulo do livro, intitulou-a “Meditação”, com o subtítulo “Apenas observe”; o autor conta como procurou a meditação, que agora pratica todos os dias. Quando lançou na Alemanha, há uns cinco anos, seu best-seller *Homo Sapiens*, perguntaram, numa entrevista, o que ele achava da evolução acelerada da tecnologia, e ele respondeu laconicamente: “Tudo bom. Mas nós inventamos o fogo, cozinhámos nossos alimentos e, em seguida, aticámos fogo na casa do vizinho”. Uma frase simples, mas eloquente, do fracasso de todas as revoluções. Com a mesma curiosidade, fui àquele que não sei se é o livro mais recente de Chomsky, *Internacionalismo ou Extinção* (2020), para ver se ele fala em Revolução. Não encontrei. Mas o livro todo tem um sentido de Revolução necessária, se quisermos evitar a “Extinção”. Só uma pergunta: “O Chomsky falou contigo alguma das vezes em que estiveste nos Estados Unidos?”.

Ana Maria Araújo Freire, entrevista a Cristiano Goldschmidt

Paulo, meu grande abraço pelo teu Centésimo Aniversário. Tu estás mais vivo do que nunca, com tua obra lida e inspirando milhões de pessoas no mundo inteiro.

Com certeza, tu te lembras, Paulo, do nosso amigo professor Nilton Bueno Fischer. E não esqueces, com certeza, que na tua penúltima vinda a Porto Alegre, na chegada, almoçaste conosco, na minha casa, e, no dia seguinte, almoçamos juntos na casa do Nilton e da Beatriz. Ao dispor-me para iniciar a redação desta carta-prefácio, lembro que ele, o Nilton, dizia que eu era especialista em crase, porque em quase todas as dissertações ou teses que me cabia avaliar eu tinha que corrigir a falta daquele inútil acento sobre um “a”, porque quase ninguém sabia o que era crase. Agora acho que posso quase me considerar especialista em prefácio, de tantos que já escrevi, com duas vantagens, sobre a da crase, que lá, eu não aprendia nada de novo, e, nos livros lidos para prefaciá-los, sempre aprendo muita coisa, além de receber depois um exemplar de presente. Mas nunca imaginei, Paulo, que iria ter a alegria e a honra de prefaciá-lo um livro comemorativo do teu Centenário de Nascimento e iniciado com um uma linda entrevista com a Nita feita pelo Cristiano, com algumas perguntas também da Liana, sendo ela e ele os organizadores deste livro.

Na minha Carta-prefácio procurarei catar, de cada autora ou autor, algumas das pérolas mais preciosas, convidando as leitoras e os leitores a descobrirem outras muitas. Posso dizer-te, desde já, Paulo, que nenhum dos textos deste livro é apenas um “repeteco” de frases tuas, como denuncia tua amiga Maria Salete, ou, com outras palavras, o amigo e parceiro teu de lutas Carlos Rodrigues Brandão. Tive assim o saboroso privilégio de ser o primeiríssimo leitor deste livro, antes ainda de sua publicação.

Comecei assim, Paulo, lendo a entrevista do Cristiano com a Nita, e que conta também com as intervenções da Liana Borges. A Nita nos conta muitas coisas lindas, que só ela poderia contar, pois te conheceu quando tinhas apenas três anos, e o pai dela te concedeu, menino pobre, uma bolsa para estudares no colégio do qual ele era proprietário e diretor. Tu lembras, Paulo, que foste um dos fundadores do PT, e não és esquecido. A Nita fala da assembleia geral do PT que teve como lema “Freirear o PT para esperançar o Brasil”. Eu estava lendo rápido e levei um baita susto. Imagina, Paulo, que eu

li: “Freiar o PT”. Não, é mesmo “freirear”, para “esperançar o Brasil”. Que programa político fenomenal!

A Nita analisa com coragem o Brasil de hoje, denunciando: “O pobre foi se tornando sempre mais pobre e o rico sempre mais rico. A gente vê agora, na pandemia, que os dez por cento mais ricos do Brasil, aumentaram sua fortuna três vezes, outros dizem dez vezes [...]”. Na coragem dela eu leio também: “Ele é um cara necrófilo, como dizia Paulo, ele não ama a vida, ele ama a morte, a crueldade, a tortura, o desrespeito”. Tu sabes, creio, de quem ela está falando. Não sei se conhecias esse lado de guerreira impávida que a Nita revela em suas denúncias. Ela denuncia também a ideia besta de “uma escola sem partido”. Eu pensei até que tu devias inventar, Paulo, um processo de alfabetização para “O Partido sem escola”. É tanta a besteira ouvida, que certos políticos parecem não ter frequentado nunca uma escola. Realmente eleitos por um “Partido sem escola”.

Uma coisa estranha, que eu nunca imaginaria. Exilados, que se acham, segundo a Nita, “de uma categoria superior à de Paulo” e dizem: “Ele abandonou e depois volta de gostoso”. Eu lembrei que li, há muito tempo, um artigo de um autor americano marxista, cujo nome não lembro, que intitulou o artigo: “Os Intelectuais em retirada”, referindo-se aos que “passaram para o outro lado”. Tu lembras melhor do que eu, Paulo, alguns nomes.

Sem delongar-me, citarei, Paulo, duas das lembranças das mais lindas dessa entrevista com a Nita. Numa, ela lembra que num capítulo do livro *Cartas a Cristina*, tu, Paulo, falas da morte do teu pai, e ela declara: “[...] eu acho que é um dos trechos mais bonitos que Paulo escreveu na vida dele”. Eu concordo emocionado com a Nita, pois já recomendei a várias pessoas que perderam um ente querido, que lessem e meditassem sobre aquelas páginas, porque as considero das mais belas e sábias que li até hoje sobre o tema da morte, vista na luz da vida.

Agradeço à Nita, Paulo, que me convidou a escrever um texto para um dos três livros que ela está publicando, como presente, pelo teu Centésimo Aniversário, e lembro com gratidão, ainda, o texto muito emocionante que ela escreveu para o livro que, em 2005, os meus ex-orientandos de doutorado inventaram em minha homenagem. Concluo, Paulo, com uma frase da Nita, no final da entrevista. Ela cita um livro organizado em tua honra, lá na Paraíba, e escreve: “[...] e tem uma carta de uma moça, mas é tanta paixão, tanto

amor, que eu digo: “Ô, menina, se Paulo estivesse vivo eu ia até aí pra te dar uma surra, Paulo é meu, não é teu não!”.

Alessandro Augusto de Azevêdo

Alessandro Augusto enriquece nosso livro com o relato de uma experiência pedagógica curricular inovadora, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A experiência foi uma forma de fazer frente ao que o autor considera “dramaticidade da hora atual”. Denominado “Pedagogias no plural”, à semelhança da obra de Freire, o trabalho com os alunos é enriquecido com a contribuição de outros autores, como Augusto Boal, Dan Baron, Umberto Eco e Mircea Eliade.

Dada a pandemia, na estratégia de Ensino Remoto Emergencial, aos estudantes é proposta a associação de estudo de uma obra de Paulo Freire com a análise de obras cinematográficas, “abertas, segundo Eco, a interligações infinitas, por parte de quem as interpreta”. Essa articulação pedagógica baseia-se também “na convicção, segundo Ruiz, de que a formação humana, em seu sentido mais amplo, não se estrutura apenas nos pilares da razão, mas também da imaginação”. Na mesma perspectiva, Alessandro Augusto cita Bachelar, eminente epistemólogo, segundo o qual nossas bases afetivas carregam traços impostos por nossas fantasias.

Os depoimentos dos estudantes mostram que essa modalidade de estudo foi vista como extremamente positiva, especialmente porque, em se tratando do formato remoto, colocou a discussão do texto no contexto de leveza e ludicidade, sem perder o rigor do estudo. A questão da ludicidade me lembra o autor francês Georges Snyders, que tem várias obras publicadas, nas quais trata da alegria necessária nas escolas e nas universidades. A contribuição de Boal, com diferentes modalidades do “teatro do oprimido”, trouxe contribuições valiosas para esta pedagogia da liberdade.

A “leveza da ludicidade”, lembrada pelo autor, leva-me a associar essa experiência pedagógico-curricular com o que relata Maria Aparecida, em seu capítulo deste livro, de que, em escolas indígenas da tribo A’uwẽ Uptabi, nas atividades de uma aula se articulam momentos de estudo com “liberdade de cantar e dançar para que aquela prática não se torne cansativa, mas prazerosa [...]”.

Camila Moreira Ramos e Wellington Pedro da Silva

Ao iniciar a leitura da Camila Moreira Ramos e do Wellington Pedro da Silva, lembrei imediatamente uma história que nos contou a Maria Aparecida Rezende: “[...] fui chamada pelos professores *A’uwẽ uptabi* na sala deles porque entraram em conflito com a pessoa que estava realizando o trabalho docente e eles não queriam realizar as atividades, por isso, começaram a cantar e dançar na sala de aula”. Ali, foi uma espécie de protesto. Mas a Maria Aparecida nos conta que faz parte da cultura do povo *A’uwẽ uptabi* alternarem, em suas aulas, momentos de estudo com outros de danças e canto. Temos que aprender, sim, com a sabedoria ancestral dos povos indígenas.

Pois é, a Camila e o Wellington iniciam sua narrativa com a música *Samba da utopia*, de Jonathan Silva. É samba mesmo. E logo em seguida escrevem: “Nesse mesmo sentido, o grande pensador da educação, Paulo Freire, apresenta a importância da esperança como causa e consequência nos processos das transformações sociais [...]”. Logo adiante, citam o mesmo sambista: “[...] se o mundo ficar pesado, vamos pedir a palavra poesia”. Na página seguinte, leio: “A esperança está na construção dos atores sociais, mas não terá poder suficiente para transformar a realidade. Será preciso pegar o ‘tambor e o ganzá’ e ir ‘pra rua gritar a palavra utopia’, para o embate. Bradando e cantando esperança, esperar”. E no texto vão indo juntos, Paulo Freire e o Samba.

Logo adiante, os dois autores avisam, com o título: “*O ser estar sempre sendo: a escrita das nossas histórias*”. Uma linda citação de Freire, e agora estamos curiosos de ouvi-las, as histórias. Mas de novo começam com música: de Gonzaguinha: *Caminhos do coração*. Gonzaguinha tem razão e, com ele, Camila e Pedro também: “[...] É tão bonito quando a gente vai à vida/Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração”.

Logo adiante (quase logo!), ele começa: “Eu Pedro, sou da cidade de Belo Horizonte, etc.”. Uma página adiante: “Eu, Camila, felizmente também, etc.”. Infelizmente, não há mais espaço para a boniteza das histórias deles, pois o mais importante que eles contam é a história lindamente exemplar de como a professora Sandra, no município de Arizona, no Goiás, ante as condições adversas da pandemia, agravadas pelo negacionismo de um governante genocida, realizou, com extrema sensibilidade e criatividade, uma prática de ensino na qual a merendeira da escola e os alunos da 4ª série se transformaram

em parceria com a heroica professora, em sujeitos pedagógica e socialmente espetaculares e felizes. Se eu contar, resumida, aquela experiência, vou estragar tudo. É como se lhes contasse um filme que vocês querem ver. Eu entendo que vocês me diriam: “Não conta nada. Nós vamos ler”.

Carlos Rodrigues Brandão

Carlos Rodrigues Brandão, com sua vastíssima obra, é realmente uma enciclopédia no campo da Educação Popular, que ele aborda sob os ângulos antropológico, psicológico e, especificamente, pedagógico. Com relação a Paulo Freire, é um dos maiores conhecedores de sua obra. Tudo o que ele escreve é perpassado, ao mesmo tempo, de uma linguagem lindamente poética, à semelhança do gosto do próprio Freire. No capítulo para este livro, ele não repete ou resume escritos anteriores. Pelo contrário, surpreende-nos com informações, reflexões e análises novas, entre as quais destacarei algumas.

O que Brandão se preocupa de fazer é uma “arqueologia da Educação Popular”, em parceria com alguns remanescentes dos primeiros tempos dos anos sessenta, que também aparecem neste livro do Centenário de nascimento de Paulo Freire.

Um dos resgates mais importantes de Brandão é o da carta de Paulo Freire a Jacques Chonchol, junto à qual Freire encaminha os originais de *Pedagogia do Oprimido*. Lembrando que os primeiros educadores do povo grego foram os poetas, Brandão considera *Pedagogia do Oprimido* como a “Paidéia” de Freire, vendo-a como “Poiesis”, mais do que instrução escolarizada.

Carlos Rodrigues Brandão dedica várias páginas a uma aproximação pouco conhecida ainda, de Rubem Alves, em sua obra e sua trajetória de luta, à obra e à trajetória de Paulo Freire, e escreve: “Ao longo dos anos sessenta, Rubem Alves estava vivendo experiências não muito diferentes das vividas por Paulo Freire”. Ele dedica várias páginas às semelhanças das situações de Rubem Alves, de censura à sua obra e exílio, vendo-o, junto a Gustavo Gutierrez, como um dos precursores da Teologia da Libertação. Paulo Freire, Rubem Alves e Carlos Rodrigues Brandão foram, durante alguns anos, colegas na UNICAMP. Nos resgates feitos, Brandão fornece informações preciosas, que podem cobrir um silêncio estranhamente existente, sobre trajetórias comuns e fraternais. Lembra, inclusive, que, contra uma contestação a que Paulo Freire fosse contratado, na UNICAMP, Rubem Alves escreveu, em forma de carta ao Reitor, “um célebre parecer, que mais tarde Ana Maria

Freire acrescentou à sua biografia de Freire”. Numa entrevista, Brandão relata com emoção sua convivência de muitos anos com Rubem Alves e Paulo Freire.

Salientando que Freire dedica seu livro “aos esfarrapados do mundo”, na perspectiva da humanização, Brandão salienta as diferenças radicais, com relação às “variantes europeias clássicas do humanismo”, e vê sua linha como herança de Albert Memmi e Franz Fanon. Nesse sentido, ocorre-me lembrar qual a visão de Fanon a respeito do humanismo europeu, quando escreve, na página final do seu livro clássico *Os condenados da terra*, convidando seus leitores a virarem as costas para a Europa, que prega “o humanismo” ao mesmo tempo que mata o homem em todas as esquinas da terra.

Ao delinear, com precisão histórica e clareza teórica, desde suas origens pré-golpe de 64, a radicalidade da educação popular, Brandão estranha que “um certo discreto véu recobre a educação popular e o nome de Paulo Freire” no “excelente Dicionário da Educação do Campo”.

Na entrevista já citada acima, Brandão salienta a valiosa contribuição que dois autores, Osmar Fávero e Oscar Jara, deram, em períodos diferentes, à história da Educação Popular. Respondendo à 7ª questão daquela entrevista, ele se diz seriamente preocupado com a leitura de “um Paulo Freire dissolvido em repetidas citações pequeninas, quase sempre das mesmas passagens de algum livro”. E pergunta: “Para onde estamos indo, nessa pressa dispersiva? Para que lugar? Para que via? Para que mundo?”.

Cláudia Borges Costa e Mad Ana Desiré Ribeiro de Castro

Cláudia Borges Costa e Mad Ana Desirée Ribeiro de Castro iniciam seu texto situando-se corajosamente no contexto político de uma “Nova Direita”, que apresenta “em curso um processo de desconstrução das contribuições de Paulo Freire para a educação”. Elas visam discutir, ante esse retrocesso, “a opção política deste profissional da educação Paulo Freire [...]”. Nesse estudo escolheram, como metodologia, a realização de pesquisa bibliográfica e de reportagens veiculadas pela Internet. Amparadas, evidentemente, na leitura atenta de vários livros de Paulo Freire, bem como de estudiosos importantes de sua obra.

A partir de minha leitura atenta, constatei que, para uma análise competente da atual “aventura” da Direita, os principais autores que fundamentam as análises políticas estão sendo Gramsci e um dos estudiosos mais

reconhecidos, entre nós, Gaudêncio Frigotto, um dos coautores, aliás, de nosso livro. As autoras mostram ter feito uma escolha coerente com a temática da pesquisa, dada a semelhança que veem da situação política brasileira atual com o regime fascista autoritário e cruel imposto por Mussolini, sabendo-se que custou a Gramsci dez anos de prisão e a morte no cárcere.

Gramsci se perguntava por que o povo italiano temia mais o comunismo, uma ameaça pouco provável, do que o fascismo desumano do “Duce”, sócio do nazismo de Hitler. É quase cômico – melhor, tragicômico – como os locutores ou pretensos analistas políticos de certas rádios ou tevês, entre nós, continuam achando que a ameaça é o Comunismo, fantasma utilizado astutamente pelo imperialismo americano para abafar violentamente os sonhos de libertação dos povos latino-americanos, “ajudando-os a refugiarem-se” nos regimes autoritários, devastadores e carnificeiros da Direita, à la Pinochet, no Chile, no Brasil, na Argentina e no Uruguai.

As autoras alertam sobre a necessária atenção à “possibilidade de volta do fascismo sob inocentes disfarces, como alerta Eco (1995). Para Gramsci (2004b, p. 429), o fascismo ‘é uma intensificação da reação capitalista [...]. O fascismo é a ilegalidade da violência capitalista [...], que se torna legalizado ao estabelecer o estado de dominação que não admite estudos, reflexões e críticas’”.

Há um aspecto muito importante a sinalizar, na pesquisa feita por Cláudia e Mad Ana. Elas buscam informações nas redes sociais. Evidente que não é para fundamentar sua pesquisa, mas, pelo contrário, para fazer uma análise crítica, sendo que tais veículos de comunicação são criminosamente utilizados, pelos setores de extrema direita, para iludir o povo. Tal estratégia está inteiramente de acordo com a “desconstrução das contribuições de Paulo Freire para a educação”, denunciada por Cláudia e Mad Ana. Isso inteiramente como foi feita pela ditadura instaurada com o golpe de 64. Que Paulo Freire quisesse ensinar ao povo a ler e escrever, tudo de acordo. Mas com a “conscientização”, para o povo aprender a pensar, nunca. Ontem e hoje, a mesma estratégia que a pesquisa de nossas duas colegas coautoras nos convidam a analisar.

Cristiano Goldschmidt

Cristiano Goldschmidt, jornalista e pedagogo, surpreende-nos com uma brilhante narrativa de uma vida rica de diferentes experiências. A

começar por aquela de centenas ou milhares de famílias de agricultores que tiveram que emigrar do Rio Grande do Sul para Santa Catarina, Paraná ou outros estados. Em sua tenra idade, a mãe precisava levá-lo para a escola de Santa Cecília, no município de Missal, oeste paranaense, localidade onde era a única professora das séries iniciais. As alunas e os alunos se alternavam em ajuda-la a cuidar dele enquanto dava aula. Ele considera que aquela foi sua primeira experiência pedagógica. Transferindo-se a família para outra localidade do mesmo município, ele cursou até a oitava série na escola em que sua mãe também foi uma das professoras. Salienta várias vezes, em seu texto, que a pedagogia de Paulo Freire inspirava as professoras daquela região. Isso na década de 1970, em plena ditadura, que condenara Freire ao exílio.

Como Paulo Freire em *Cartas a Cristina*, Cristiano também lembra os nomes das professoras e dos professores que mais o marcaram. Segundo ele, ao acompanhar diuturnamente a mãe, percebia como “a pedagogia de Paulo Freire estava sempre presente nas suas aulas [...]”. Não só dela, pois “os escritos de Freire foram a principal referência para as professoras que exerciam a docência” naquelas localidades.

Tendo voltado, com seus pais, ao Rio Grande, Cristiano escreve: “[...] em Guarani das Missões cursei todo o Magistério”. Com amorosidade, realizou o estágio numa escola rural da região, apanhando o ônibus na cidade antes das seis horas da manhã. Mais adiante, fazia dois quilômetros a pé. Merece destaque seu testemunho: “Mas a empreitada valia a pena, como professor em formação, de conhecer a realidade de crianças privadas de oportunidades. Meus seis meses de estágio docente com crianças da antiga 4ª série daquela comunidade rural oportunizaram que eu pudesse colocar em prática a pedagogia de Paulo Freire em suas múltiplas possibilidades”.

Cristiano reconhece que a prática docente de sua mãe, ela mesma tendo como inspiração e influência a pedagogia de Paulo Freire, foi sua primeira referência como professor. Enfatizo essas experiências descritas por Cristiano, porque penso que aos gestores da educação, em seus planos autoritários, decididos longe da realidade, faz muita falta conhecerem o que acontece nos interiores do Rio Grande e do Brasil.

Sua formação superior em Pedagogia, em Porto Alegre, foi, segundo ele, “um reencontro com a obra de Paulo Freire”. Em Porto Alegre, também atuou dez anos na ONG ambientalista Fundação Gaia – Legado de Lutzenberger.

Dedicou-se ao teatro, na Oficina de Teatro de Olga Reverbel, professora de Teatro que veio a ser tema de sua pesquisa de Mestrado em Artes Cênicas, na UFRGS. Convencido de que a aprendizagem não se resume só ao que acontece no ambiente escolar, Cristiano afirma: “Muitas vezes, o que acontece para além dos muros das escolas marca muito mais profundamente a vida das crianças, principalmente se esses processos se desenvolvem no caminho da ludicidade”. E enfatiza que “[...] experiências extraclasse fortalecem nas crianças e nos jovens o desejo de continuarem na escola, uma vez que o caráter social, de convívio, de trocas afetivas e de saberes diversos, proporcionados por essas experiências, desenvolve nos alunos e nas alunas a empatia, o respeito e o interesse pela diversidade da vida”. Em contraste com aquilo que Freire denunciava, ao afirmar que “[...] Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber”.

Assim como Freire, Cristiano também denuncia as instituições de ensino de caráter mercantilista, sem comprometimento com a comunidade na qual estão inseridas e que fazem da educação pura mercadoria. Entre elas, instituições de Ensino Superior que “se alastram pelo país, distribuindo diplomas a milhões de brasileiros e de brasileiras que concluem cursos superiores sem condições de exercerem as profissões para as quais estão sendo ‘formados’ [...]”. Lembra que Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, já denunciava a manipulação feita pelas elites brasileiras. Mal sabia ele – segundo Cristiano – que seus tentáculos avançariam na área educacional, transformando-a em um negócio que gera bilhões anuais em lucros a seus acionistas. Numa perspectiva de esperança, Cristiano declara: “Atuar como docente no ensino superior no curso de Pedagogia me possibilitou contribuir para a formação de futuros professores e professoras da Educação”.

Edite Maria da Silva Faria e Kátia Simone Filardi Melo

Edite Maria e Kátia Simone anunciam seu texto com uma epígrafe que não é um simples enfeite para um escrito, mas sim um anúncio. Tendo lido o que elas escreveram, posso dizer que tem tudo a ver com o sentido histórico da obra de Freire, que cabe a todas e todos nós, neste Centenário, não apenas lembrar e comemorar. Também não significa o “repeteco” denunciado com bom humor pela Maria Salete Van der Poel na sua *Carta a Paulo Freire*.

Falar em “sonho pela humanização”, para Paulo Freire, significa a utopia, a esperança, horizonte de sentido, ou projeto, que dá sentido à resistência e à luta. Nessa ótica, o sonho é uma exigência, segundo Freire. Sem sonho, a vida será pesadelo, ante as condições tristes de desumanização genocida e fratricida que assolam hoje o mundo e, em particular, o Brasil.

A minha leitura do que escreveram a Edite Maria e a Kátia Simone me diz que elas nos brindam com ricas reflexões em torno do sonho cultivado, ao longo de toda a sua vida, por Paulo Freire, desde a experiência de fome do menino conectivo de 11 anos que diante da fome e da pobreza extrema de tantos outros, se fez a pergunta do tamanho do mundo: “O que poderei fazer para mudar tanta injustiça?”.

Referindo-se ao imenso movimento popular, na América Latina e no Caribe, citam “inúmeros coletivos e organizações populares [...] que caminhem na busca de resistência toma como base às lutas sociais populares, projetos e ações para o bem viver e a transformação do mundo”. Nessa linha de ação, as autoras salientam a Educação Popular como legado de Paulo Freire, através de cinco décadas de seu protagonismo heroico.

Numa citação lapidar que elas fazem de Leonardo Boff, que é, entre nós, o principal filósofo da Teologia da Libertação, ele define, com admirável tino pedagógico, que *Pedagogia do Oprimido* não é “para” o oprimido, mas “do” oprimido, enquanto ele, no diálogo e no processo de conscientização, deverá conseguir sua libertação.

Numa afirmação que pode parecer estranha, Edite Maria e Kátia Simone escreveram: “A educação, ao contrário da escolarização, é uma prática diária de relações dialógicas entre as pessoas”. Ao ler essa frase, eu a associei espontaneamente ao que li no texto de Wagner Roberto e no de Maria Aparecida, que aprenderam em seus diálogos com os povos indígenas e que Paulo Freire testemunhou, em *Cartas à Guiné-Bissau*, que o problema não é partir da escolarização, mas sim da palavra e das necessidades concretas dos alfabetizando ou dos alunos em geral.

Fabíola Andrade Pereira e Severino Bezerra da Silva

A Fabíola Andrade Pereira e o Severino Bezerra da Silva nos relatam a realização de um projeto de Educação Popular gestado a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, nascido em 2006 e que, salientam, no Centenário de Paulo Freire completa 15 anos de

existência. Fabíola e Severino informam: “Tivemos oportunidade de nos aproximar academicamente [...]” e acrescentam, com alegria: “Um período intenso de vivências, de partilhas, de diálogos e aprendizados [...] que se estendeu para além dos muros, numa teia de relações de camaradagem, não apenas entre nós, na Universidade, mas também com aqueles que Freire, inspirado em Franz Fanon, considera ‘os esfarrapados do mundo’ historicamente absorvidos pela cultura dominante”. Contra essa postura, citando Paulo Freire, lembram que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Afirmava Paulo Freire que “[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha [...] o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos”.

Nesse sentido, considerando as devidas semelhanças e diferenças, destacamos que o grande legado que temos é o aprofundamento das desigualdades e da pobreza, perdurando por séculos nesses continentes e nações, com uma forte tendência à negação ao direito à educação e a outras políticas públicas. Na mesma condição, ocorreu com o conhecimento de suas culturas e identidades, pois a dinâmica que imperava era desconstruir as identidades locais e regionais em benefício e fortalecimento de um projeto de expansão do modelo civilizatório eurocêntrico burguês.

A partir das citações que fazem de Paulo Freire, dei-me conta de que não incorrem naquela leitura de Paulo Freire de que se diz preocupado Brandão, em seu capítulo deste livro: “[...] um Paulo Freire dissolvido em repetidas citações pequeninas, quase sempre das mesmas passagens de algum livro”. Pelo contrário, a Fabíola e o Severino trazem as contribuições de quatro livros de Freire e citam um livro talvez pouco descoberto ainda, quanto à sua importância para a América Latina e para o Brasil, *Educação e Mudança*.

Fabíola e Severino lastimam: “O sistema de educação freiriano e o seu ‘método’ enfrentam reação do Estado desde a origem até a atualidade, o que percorre uma temporalidade de mais de seis décadas”. E concluem: “Neste caminhar, entendemos que o conhecimento científico ganha outro campo de significação quando passa a dialogar com os fazeres e saberes populares”.

Fernanda Lopes Kunzler

Na leitura atenta de todos os textos que recebi da Liana e do Cristiano, organizadores deste livro, posso afirmar que aprendi muito em cada um deles. O da Fernanda Lopes traz-nos novidades importantes. Nós, educadoras e educadores da área da Educação, de certo modo nos limitamos, em geral, à leitura e à discussão da obra de Paulo Freire nos campos da Educação, com implicações nos campos social, político, ambiental, ético e outros, na ótica de um processo revolucionário de transformação, essencial na *Pedagogia do Oprimido*. Mas a Fernanda nos leva, surpreendentemente, para os campos do teatro e da comunicação, nas suas dimensões possíveis de educação crítica, de conscientização e transformação.

No campo da comunicação, a autora vê urgência máxima, sendo que a mídia, de um modo quase geral, funciona como fator de manipulação e dominação. Ao descobrir e valorizar magnificamente a proximidade e o diálogo, que eu diria fraterno, entre Boal, criador do Teatro do Oprimido, e Paulo Freire, autor da *Pedagogia do Oprimido*, a Fernanda, vinda do jornalismo e da comunicação, abre-nos o horizonte para práticas mais criativas, no campo da educação, associando as contribuições dos dois autores.

Um detalhe importante, de caráter histórico, é o de que o encontro de Boal com a *Pedagogia do Oprimido* é muito anterior ao livro de mesmo nome. Boal foi convidado para o Centro Popular de Cultura (CPC) do Recife, recém-criado, em 1960, sendo o fundador Germano Coelho, com adesão imediata de Paulo Freire. O Grupo da Arena, de Boal, foi convidado para apresentar a peça *Revolução na América Latina*. As coisas começam mais longe do que se pensa às vezes. Quando Paulo Freire morreu, num artigo na revista *Pátio*, de Porto Alegre, Boal escreveu: “Meu último pai morreu. Agora só restam irmãs e irmãs”.

A Fernanda fala e escreve a partir de sua participação na Rede de Educação Cidadã (RECID), dos tempos do governo Lula, e relata um processo exemplar de aprendizagem. O coordenador do grupo, numa reunião de estudo da RECID, propôs a leitura, por partes, da *Pedagogia do Oprimido*. E ela escreve: “Com Pedagogia do Oprimido em mãos, me aventurei no que estava escrito ali, e confesso, não consegui alcançar uma reflexão que me pudesse aquietar”. E nas reuniões, reconhece: “Eu nunca comentava nada. Eu ouvia”. Segundo ela, “um dia a coordenadora da reunião escreveu no quadro branco

a frase: ‘Não basta saber ler que Eva viu a uva’”. Fernanda declara: “Imediatamente uma confusão histórica permeou minha cabeça [...]”. Depois de ter descoberto várias pérolas ou diamantes, ao longo do texto da Fernanda, ela que me perdoe as digressões, e eu vou para a sua última frase: “E cá estou eu, Paulo Freire, Comunicação Popular, Educação Popular, Formação e luta, depois que entendi por que ‘Eva viu a uva’”.

Gaudêncio Frigotto

O professor universitário Gaudêncio Frigotto é um sociólogo crítico dos mais reconhecidos entre nós e nos apresenta, em seu texto, um panorama amplo historicamente, no qual situa a obra de Paulo Freire no campo da Educação.

Frigotto relaciona a obra de Freire com a contribuição de outras exímias personalidades da luta por um Brasil mais humano e democrático, com destaque para Florestan Fernandes. Na sua visão ampla das ideias, sob os pontos de vista epistemológico e político, abre o leque dos debates, afirmando: “Sem negar sua formação cristã, Freire incorpora, em seu exílio, as ideias de Marx, Engels e Gramsci em suas análises”. Influências, aliás, explicitadas em várias oportunidades pelo próprio Freire, ao afirmar que, quanto mais lia Marx, mais Marx o aproximava do povo e de Cristo.

Frigotto salienta, com clareza, entre outros elementos-chave da Pedagogia de Freire, o diálogo e a conscientização. Poderíamos dizer que a conscientização, no seu sentido pedagógico-político mais evidente, foi o motivo principal do fim dado ao histórico Programa Nacional de Alfabetização, logo após o golpe de 64. É claro que a posição do regime militar e a da classe dominante era esta: “Ensinar a ler e escrever, ótimo. Mas educar o povo para uma consciência crítica, ensinar o povo a pensar, mediante o processo de conscientização, não, nunca”. Mas, ao final de contas, o que é conscientização? Na minha digressão estou indo, novamente, ao livro de Noam Chomsky intitulado *Internacionalismo ou Extinção*. Não importa se Chomsky é ou não um esquerdista, mas na minha leitura de seu livro sinalizei onze vezes a palavra conscientização, tão perigosa e abominável para os regimes militares que tivemos na América Latina. Parei uns quinze minutos de escrever e fui rever uma a uma as citações. Em todas, o que ele diz da conscientização tem a ver com o que tu e o Ernani Maria Fiori sempre escreveram. Pensei até num artigo intitulado *A conscientização segundo Noam Chomski*.

Um dos destaques que merece o texto do Frigotto é a ampla análise que faz da conjuntura, com o avanço sem limites do capitalismo, com a exclusão sempre mais ampla e devastadora dos “esfarrapados do mundo”, aos quais Paulo Freire dedicou *Pedagogia do Oprimido*. Em termos de Brasil, ele sintetiza: “A forma cínica, fria, insensível, de deboche, cruel e desumana de enfrentamento da pandemia da Covid-19, com mais de meio milhão de mortes, sintetiza o que pode vir se se mantiver o poder. Trata-se de uma questão de sobrevivência”.

João Carlos da Mota Neto

O João Carlos da Mota Neto, da Universidade do Estado do Pará, resolveu participar do nosso livro escrevendo uma carta a nós, educadoras e educadores populares. Ele considera que somos desafiados não apenas pela pandemia, mas por uma verdadeira sindemia, tantas e tamanhas são as crises nesta época. Trata-se de uma carta bem ao gosto de Paulo Freire, que escreveu vários livros em forma de carta. Outros dois textos deste livro também foram escritos como cartas a Paulo Freire.

O João Carlos escreveu que a crise, ao mesmo tempo “sanitária, social, econômica, ética, ambiental e civilizatória”, intensifica “a exploração e opressão sobre as classes trabalhadoras, as mulheres, a população negra, indígena, quilombola, entre outras”. Crise não reconhecida por uma “política genocida, etnocida e ecocida”. Trata-se de um projeto de destruição da vida, que, citando o filósofo camaronês Mbembe, João Carlos denomina “necropolítica”. Diante da gravidade da crise, ele nos lembra que “[...] o pensamento de Paulo Freire, um humanista radical, dá-nos inspiração e força para seguir nas lutas em favor da vida”.

O remetente da Carta cita o grande líder indígena Ailton Krenak, segundo o qual precisamos superar “a concepção eurocêntrica da humanidade”, denunciada, em outros termos, também por Fals Borda, Edgardo Lander, Gayatri Spivak e Vandana Shiva. Num tom que eu diria de urgência máxima, o João Carlos nos diz: “Muitos são os desafios para se pensar a atualidade de Paulo Freire nestes tempos. Nesta breve Carta Pedagógica, gostaria de assinalar três desafios que me parecem fundamentais [...]”.

Resumindo, limito-me a citá-los: “O primeiro desafio que me parece fundamental é superar o antropocentrismo da modernidade/colonialidade e construir uma ecopedagogia popular”. Segundo João Carlos: “O segundo

desafio que aponto é o da necessidade de aprofundarmos a solidariedade de classe em nossos trabalhos de educação popular”. Finalmente, lembrando a inspiração que “nos vem do humanismo radical e transformador de Freire”, o autor propõe: “O terceiro desafio que aponto perpassa pela necessidade de pensarmos o pós-pandemia não como ‘novo normal’, mas a partir do que Paulo Freire chamava de ‘inéditos viáveis’, conceito que, segundo ele, se aproxima do que André Nicolai denomina “soluções praticáveis despercebidas [...]”. João Carlos se despede “Com esperança do verbo esperar”, fazendo-nos um convite: “Há muito por refletir, fazer, criticar, criar. Com a indignação e o esperar freireanos, e movidos pelas sabedorias insurgentes dos povos originários, dos movimentos sociais e das classes populares, encontraremos os ‘inéditos viáveis’ para as ‘situações-limite’.

Leôncio Soares

O autor Leôncio Soares pergunta, já no primeiro parágrafo do seu texto: “[...] a obra, o pensamento de Freire contribui para entendermos e enfrentarmos o momento distópico?”. Buscando responder a essa questão, ele adverte que “[...] Vínhamos de uma situação de crise agravada com o avanço de políticas neoliberais”.

Diante da dramaticidade, sob todos os pontos de vista, da realidade atual, ele conclama: “É nos momentos de distopia, de descrença sobre o presente e o futuro, de desânimo frente à realidade dramática, de imobilismo e impotência, que a esperança se impõe. Ele cita Paulo Freire, que afirmou que “[...] se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. As diferentes citações de Paulo Freire demonstram, por parte do autor, um conhecimento sério do nosso pedagogo maior e uma capacidade para citá-lo, com inteligência, no contexto da realidade e em coerência com sua argumentação.

Referindo-se à gravidade das mudanças climáticas, o autor cita a veemente denúncia de Freire contra os desmandos da economia do mercado. Segundo Leôncio: “A dimensão do humanismo em Freire contempla uma concepção holística, em que o ser humano é parte da criação”.

Detendo-se sobre os problemas da educação, relata os exemplos admiráveis de duas universidades. A Universidade Federal do Piauí, com um evento intitulado “Pandemia e a Universidade em Diálogo Internacional”, e

a Universidade Federal de Minas Gerais, que, em diálogo com os estudantes, preocupou-se de conhecer suas condições de vida em todos os aspectos, inclusive de falta de equipamentos, a fim de promover as atividades de ensino de acordo com as condições concretas dos mesmos alunos.

Tendo salientado, em seu texto, a dramaticidade mundial da Covid-19, quanto ao Brasil, afirma que temos um cenário desolador. Mas logo em seguida declara: “Se de um lado temos um cenário desolador, por outro, vivemos o ano em que celebramos o centenário de nascimento de Paulo Freire”, e lembra que, para Freire, “aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo”.

Liana Borges

A Liana Borges, que tu conheces muito bem, Paulo, como uma das educadoras populares mais valorosas do Rio Grande do Sul, decidiu escrever-te uma carta para o livro que ela organizou em parceria com o Cristiano Goldschmidt. Filha de professora e de delegado de polícia, ambos católicos, humanistas, ela escreveu que neles buscou as inspirações humanitárias e com eles aprendeu que a ética deve ser nossa guia mestra. Num primeiro momento, ela vai falar dos seus 40 anos de educadora popular, nos quais tu, Paulo, foste a presença como o grande inspirador. Num segundo momento, a Liana te previne, Paulo: “[...] vais emocionar-te com outra surpresa”. Não posso avisar-te do que ela decidiu, caso contrário, não será mais surpresa.

Falando do Programa Nacional de Alfabetização, que tu concebeste, com tua equipe no MEC, a Liana lastima, com tristeza imensa: “Aquele empreendimento de dar a milhões de brasileiras e brasileiros que não tinham podido estudar, quando crianças, poderem aprender quando grandes, foi considerado, pelo regime autoritário da época, um crime que te mereceu o exílio”.

Ante a realidade brasileira de hoje, a Liana exclama: “Que tempos são estes? O mundo assolado por uma pandemia sem-igual, e o Brasil dando passos largos em direção ao obscurantismo”. Lastima que alguns naturalizem as mais de 500 mil mortes de familiares, amigas(os) ou até mesmo de estranhos.² Ela se pergunta: “O que aconteceu com uma parte da humanidade que aceita que a Ciência ceda lugar ao negacionismo e que o conhecimento perca espaço para as notícias falsas?”.

² O número de mortes se refere aos dados oficiais divulgados até junho de 2021.

Diante dos questionamentos que se faz sobre a situação caótica que vivemos, Liana se conforta de que sua autorreflexão ela a faz sob a tua influência.

Verás, Paulo, que a Liana, em sua carta, pensa nos leitores para provocá-los “[...] a pensar tanto sobre a potência quanto a pertinência do pensamento do educador como impulsionador do trânsito da consciência ingênua à crítica, com vistas à construção de inéditos-viáveis e de saídas coletivas que possam enfrentar o desmonte do país e do planeta”. Quanto a ti, Paulo, ela se preocupa e constata: “Deste lugar, especialmente, fica possível identificar e compreender os ataques persecutórios e raivosos a ele dirigidos, bem como de quem partem”.

Considerando que nos propomos “Freirear a vida concreta”, a Liana se questiona e nos questiona, na mesma linha que tu nos questionavas: “[...] A favor de quem e contra quem estou? E concretamente, no campo sociopolítico, que mundo e que Brasil queremos ajudar a construir?”. Na linha do que sempre falaste, ela nos adverte que “[...] não basta a denúncia sem anúncio [...] na elaboração de alternativas que possibilitem a superação do projeto neoliberal em namoro com o fascismo”.

Perguntas atuais, urgentes e necessárias, que ultrapassam o campo teórico-epistemológico, pois abarcam os dilemas da existência humana, não apenas na dimensão pessoal, mas também na perspectiva histórica, política e social. A Liana se conforta e nos conforta, na perspectiva de que tu sempre nos inspiras, certos de que, de acordo contigo, Paulo, “A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos”.

Não poderia omitir, Paulo, uma menção especial que a Liana faz, no seu texto, mas também em outras oportunidades, da importância para a EJA e a Educação em geral, no Rio Grande do Sul, a tua vinda, em companhia da Nita, e a tua memorável fala diante três mil educandos e educandas, no Ginásio Tesourinha, em encontro estadual da EJA. A Liana escreveu: “[...] sem dúvida, afirmo que este momento representou o ápice da construção e do enraizamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Porto Alegre”. Eu tenho a alegria de também ter presenciado a indizível importância daquela vinda, porque a Liana me convidou, e guardo inclusive uma foto contigo e com a Nita.

Maria do Rosário

Numa de suas últimas entrevistas, Paulo Freire disse que, sendo os problemas tantos e tamanhos, não caberia a ele ter propostas de solução para eles, e nos lançou o desafio: “Cabe a vocês inventar novas pedagogias”. Tendo lido, com extrema atenção, o texto que a deputada dra. Maria do Rosário escreveu para o nosso livro, ficou-me a nítida convicção de que ela responde magnificamente ao apelo de Freire, apresentando-nos o Projeto Nova Primavera já em andamento. Tal projeto pedagógico-político visa à educação do PT e à educação do povo para a participação política, na construção de uma democracia efetivamente participativa.

Maria do Rosário lembra que “[...] somos testemunhas e sujeitos de um tempo histórico marcado por profundas contradições”. Tempo histórico no qual o Brasil carrega a triste lembrança de uma longa e cruel ditadura, sendo, posteriormente, ferido por diferentes golpes à democracia e aos direitos humanos.

O PT, partido de cuja fundação Paulo Freire participou, em 1980, nesta hora se propõe ser “Educando Educador”. Seu projeto inspira-se na famosa Experiência de Angicos, no Programa Nacional de Alfabetização, proposto por Paulo Freire, durante o governo de Jango, truncado violentamente pelo golpe de 64, e num texto de 1982, no qual Freire afirma: “O PT aprende o que é educação ao fazer educação”. Fiel a essa sábia proposta de Paulo Freire, o partido quer “[...] ser (todo ele)”, segundo Maria do Rosário, “uma escola popular e transformadora não apenas para seus integrantes, mas também na sua relação com a sociedade”.

Maria do Rosário nos informa que “A primeira Jornada de formação do Projeto Nova Primavera, em 2021, contou com a inscrição de 6.630 filiados do PT de todos os estados do Brasil e mesmo do exterior”.

O PT vai realizar, neste ano 2022, por meio de sua Escola Nacional de Formação e Educação Política, sua Conferência Nacional de Formação e Educação Política, com o objetivo de constituir o Sistema Nacional de Formação e Educação Política. Toda essa mobilização pedagógico-política o PT a realiza em diálogo permanente com os movimentos sociais e com educadoras e educadores populares. “Freirear o PT para Esperançar o Brasil” está sendo o lema do partido.

A opção político-pedagógica do PT o diferencia radicalmente dos partidos que, inspirados na ideologia neoliberal ou na neofascista, manipulam os

processos eleitorais, preocupados com o exercício de um poder dissociado dos interesses populares e de uma democracia realmente participativa. Segundo Maria do Rosário, o desafio civilizatório é, para o PT, “derrotar o projeto de morte que governa o Brasil”.

Maria Aparecida Rezende

Maria Aparecida Rezende, da Universidade Federal de Mato Grosso, anuncia, logo no início: “O propósito deste capítulo é provocar um diálogo, seguindo o pensamento freireano e a epistemologia dos povos indígenas”. Observo que esta desafiadora simbiose epistemológica de Freire com a sabedoria indígena nos é proposta por vários autores deste livro coletivo.

A autora nos apresenta, logo de início, um roteiro de seu texto: 1) Capacitação de professores *A'uwẽ uptabi*; 2) Formação inicial de professores indígenas de várias etnias; 3) Educação escolar indígena intercultural; 4) Tese doutoral com mulheres *A'uwẽ uptabi*. A simples leitura do texto me leva a dizer que a autora nos oferece um tratado de como não fazer, em projetos de educação dos povos indígenas, e de como aprender com eles a fazer. Quanto à “capacitação de professores *A'uwẽ uptabi*”, a autora confessa: “Esse foi o primeiro desafio nosso. Teríamos que trabalhar com eles e não sabíamos sua língua, o que constituía um primeiro fator limitante. O segundo: as atividades propostas, pois eles queriam uma formação para os professores que pudesse auxiliar na solução do problema que assolava a comunidade, que padecia com a mortalidade infantil”.

Ao ler essa reação dos indígenas, lembrei, Paulo, que contas, em *Cartas à Guiné-Bissau*, uma situação idêntica. Os alfabetizadores queriam prosseguir na alfabetização, mas o grupo não correspondia, até descobrirem que aquela aldeia Sedengal estava querendo plantar bananeiras e produzir bananas, não aprender a ler e escrever. Tu explicas: “[...] a população de Sedengal não foi mobilizada pela Brigada e pelo Comitê do Partido, mas com eles se mobilizou”. Toda a tua obra se baseia nessa epistemologia: partir deles, os educandos e educandas, de suas “palavras geradoras” (*Educação como Prática da Liberdade*), de seus “temas geradores” (*Pedagogia do Oprimido*).

Passo para a “Tese doutoral”. A Maria Aparecida, na minha maiêutica irreverente, rodou, na sessão de qualificação de seu projeto, lindamente intitulado *Estudo da tese doutoral com as mulheres A'uwẽ uptabi* (2010-2012). Ela

escreve que, “De volta a conviver no espaço da Aldeia, agora para cumprir uma solicitação das mulheres *A’uwẽ uptabi*”, levou o projeto de doutoramento, que, segundo ela, “prontamente rejeitaram em sua forma academicista, [...] e disseram que eu deveria ficar na aldeia para aprender com elas a vida das mulheres”.

Depois daquele encontro, Maria Aparecida escreve: “Enfim, rejeitado o projeto doutoral original, a pesquisa foi desenhada para descrever a educação das mulheres *A’uwẽ uptabi*, e as participantes eram todas idosas de 50 e 80 anos”.

Depois dessas informações abreviadas das práticas de educação indígena, tão linda e amplamente expostas pela Maria Aparecida, confesso que me fica a curiosidade extrema de ler sua tese doutoral, certamente muito diferente das teses que nós conhecemos. Gostaria inclusive de saber como o grande Merleau-Ponty se teria sentido, no diálogo com as mulheres *A’uwẽ uptabi*, descobrindo, talvez, que há muito a aprender, como reconheceu outro grande filósofo, Montaigne, da sabedoria indígena, contrapondo-se sabiamente à prepotência de uma filosofia eurocêntrica e colonialista, presente grosseiramente nas aulas de Hegel sobre Filosofia da História.

Maria Salete Van der Poel

Paulo, estou com a cabeça zonza, todo atordoado. A Liana e o Cristiano me pediram para escrever o Prefácio de um livro. Mas a Salete, como ela assina, a Maria Salete não escreveu, como combinado, um texto para este livro do Centenário. Ou eu me engano? Li de novo o que ela escreveu. Mas a Salete não está escrevendo sobre o teu Centenário. Parece que ela telefonou, e do outro lado, o Paulo pergunta: “Quem é?”. E ela responde: “A Salete! Tu não te lembras? Trabalhamos contigo: Dorinha, Iveline, Ligia, Ophelia e eu”.

Não, isto não é telefonema... O telefonema, se não me engano, é lá no fim. Aqui parece que não é o Centenário. A Salete olha pela janela. O Paulo passa lá embaixo, na calçada. Ela grita: “Paulo, sobe. Estamos reunidas, as cinco. Estamos discutindo teu método de alfabetização, que está se difundindo no Brasil inteiro. A Liana e o Cristiano vão chegar, lá do Rio Grande do Sul. Eles me pediram pra contar tudo num livro. Campina Grande, Recife, Porto Alegre... O Brasil inteiro se incendiando com os Círculos de Cultura, que tu inventaste. Lembras?”

Tenho impressão de que a Salete está contando tudo na hora em que acontece. Só ela e o Brandão, que conviveram com o Paulo, que trabalharam diretamente com ele. Não foi ontem... Salete, eu não quero fazer “Prefácio”. Basta o que estás falando com o Paulo Freire, não “de Paulo Freire”. Aquele teu: Alô! Quem fala?... – O Paulo... Tua fala começou, e não termina no Centenário, nem quando dizes: “Escrevo para dar-te notícias do Centenário [...] todas as comemorações estão sendo online [...]. Algumas boas. Outras mais ou menos e ainda outras puro “repeteco” [...]. Digo isto porque o que mais gostaria, era que fosse recriado e ressignificado [...]”.

Salete, lendo tua narrativa, e principalmente tua carta final, achei que não tinha que estragar tudo, resumindo num Prefácio. Todas e todos estarão lendo-te como eu, com a impressão de que Paulo está aí, e tu continuas falando “com ele”, e não “dele”. Diz pra ele que se sinta convidado, pela Liana, pela Ana Felícia, por dezenas de outras e outros, no Brasil inteiro, para um gostoso “Café com Paulo Freire”.

Marinaide Freitas e Andresso Torres

A Marinaide e o Andresso declaram, já no segundo parágrafo de seu texto: “[...] é importante lembrar da nossa opção pelos oprimidos, ou como dizia o próprio Freire (1987) ‘os esfarrapados do mundo’”. Eles falam a partir de sua experiência em educação popular no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas.

Além das obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, salientam Osmar Fávero como inspirador, no campo da educação popular, e o diálogo pessoal contigo, Paulo, em Maceió, em 1991. Salientam ainda a ajuda de Dosa, ou Maria Adozinha, indicada por ti. Essas lembranças revelam as raízes históricas da ação pedagógica relatada por Marinaide e Andresso, reavivada em diálogos contigo, quando eras docente na PUC de São Paulo, e com as experiências da EJA, coordenada por Liana Borges em Porto Alegre.

O coautor desta narrativa, conhecido como Sertanejo, inaugurou, em 1996, a Escola Superior do Sertão, unificada depois com a Universidade Estadual de Alagoas.

A citação de datas, como 1996, mostra como a tua influência pessoal, Paulo, esteve muito viva, por toda parte, como quando esteve também em Porto Alegre, no relato da carta de Liana Borges. A narrativa de Marinaide e Andresso é um dos preciosos resgates de tua obra planetária, que continuará

mais luminosa ainda, a partir das centenas ou milhares de comemorações do Centenário, que não significam apenas rememoração de passados saudosos, mas sim revitalização de uma obra que se tornou perene.

Oscar Jara

Krenak é um pensador que não faz rodeios parnasianos para comprovar teorias elegantes que não dizem nada à vida prática, diz Oscar Jara.

Quando o Cristiano me enviou os primeiros dezesseis capítulos deste livro, eu mandei um e-mail a ele e à Liana dizendo que meu computador quase explodiu, perante tantas e tamanhas personalidades. Depois vieram ainda os textos da Nita, da Camila em parceria com o Wellington, do Oscar Jara, da Maria do Rosário e o do próprio Cristiano.

Do Oscar Jara, começo dizendo às leitoras e aos leitores deste livro, não a ti, Paulo, quem é o Oscar Jara. Tu o conheces há muito tempo, como um dos maiores estudiosos de tua obra, como um dos teus e nossos amigos mais queridos, como dos principais educadores populares da América Latina. Tenho aqui comigo o livro dele *A Sistematização de Experiências, Prática e Teoria – Para Outros Mundos Possíveis*, com a dedicatória: “Para meu amigo Balduino com admiração” – *Oscar Jara – 26/XI/2013*”.

O mais importante, neste momento, Paulo, é lembrar que Oscar Jara foi o idealizador, a partir do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL), do *Manifesto Latinoamericano em favor de Paulo Freire* e está sendo seu coordenador-geral. Eu conheço Oscar Jara há muito tempo. A primeira vez que nos encontramos, foi quando foi convidado pela Liana para um dos Seminários da EJA, em Porto Alegre, e ela me convidou para ouvir sua fala. Eu ia dizer “brilhante” fala, mas o Oscar dispensa adjetivos. Encontramo-nos ainda quando participou, como palestrante convidado, numa das sessões anuais do nosso querido Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, que já realizou, em 2021, sua 21ª sessão anual. Creio que, no ano retrasado, fui ouvi-lo quando palestrante, na UFRGS, na abertura do 33º Seminário Nacional de Extensão Universitária. Senti muito não ter podido participar, em 2018, da sessão solene, na UFRGS, na qual foi contemplado com o título de Doutor Honoris Causa.

Do texto do Oscar Jara, Paulo, eu vou salientar a visão ampla que ele tem da Educação Popular, citando dois breves tópicos: “Quando falamos de Educação Popular, falamos de um fenômeno sociocultural rico e complexo,

surgido na história de nossos povos latino-americanos e, além disso, falamos de uma concepção educacional: uma concepção que deve ser sempre compreendida no marco dos espaços práticos e contextos teóricos em que se realiza. É por isso que não podemos falar de ‘educação popular’ como um processo único, homogêneo ou uniforme, convém falar sempre de *processos* de educação popular”.

Sob o título *Paulo Freire e a educação libertadora*, o texto de Jara dedica quase duas páginas às tuas influências, Paulo, no campo da educação popular. Segundo ele: “Seria uma contradição realizar processos educativos autoritários ou doutrinários, para concretizar processos de convivência humana e de participação democrática. Daí a crítica da educação ‘bancária’, por ser vertical, rígida, mecânica e que apela da memória”.

Raimunda de Oliveira Silva e Marleide Barbosa de Sousa Rios

As autoras Raimunda de Oliveira Silva e Marleide Barbosa de Sousa Rios apresentam seu texto com a epígrafe: *Um canto de esperança, de Leandro Maia*

Aqui ninguém vai esquecer

Paulo Freire e sua força

Pra gente viver.

Aqui ninguém vai se calar

Paulo Freire dá força pra gente lutar.

E explicam que os versos são da música *Carta aos Professores*, composta por Maia, que se tornou o Hino da Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire, desencadeada pelo CEAAL.

As autoras enriquecem este livro com um relato objetivo, claro, e ao mesmo tempo emocionante, do que está sendo a Campanha, se desenrolando em centenas de variadas promoções, que não significam apenas comemorar o teu Centenário de nascimento, mas, principalmente, ressignificar e recriar a tua obra no contexto de graves problemas que ampliam e aprofundam a opressão e a exclusão dos “esfarrapados do mundo”.

A Raimunda e a Marleide registram que a Campanha está se desdobrando em todo o território latino-americano e caribenho, em Rodas Literárias, Cirandas de Saberes, Rodas de Conversas, Círculos de Cultura, Cafés com Paulo Freire, envolvendo universidades, movimentos, ONGs, Coletivos Populares. Isso tudo na primeira fase; a segunda se desdobra e aprofunda em formação de professores, trabalho de base, incidência política e mobilização das classes populares.

Segundo as autoras, as celebrações do Centenário se multiplicam em vários países da América Latina e também da América do Norte. Eu me permito reforçar essa dimensão mundial com um dado importante, como sinal da difusão planetária de tua obra. Eu orientei, na Escola Superior de Teologia de São Leopoldo, a tese de Doutorado de Mario Bueno Ribeiro sobre “Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas”. O autor anexou à sua tese uma fotocópia do Cronograma de Viagens de Paulo Freire, durante aqueles dez anos de atuação no CMI, somando 150 viagens, o que documenta, desde então, a ampla difusão de sua influência.

Renato Pontes

No contexto da pandemia, no mundo, quase todos vivemos em clima de situação-limite. Quase todos, porque li, na entrevista de Nita Freire neste livro, que uma pequena minoria de super-ricos, faturou alto com a pandemia. Para julgá-los, só um tribunal de extraterrestres, porque por aqui, não só no Brasil, mas em muitos outros países, estão indo para a extrema direita, acreditando que o capitalismo, com suas montanhas de dinheiro, vai resolver os problemas de todos.

Mas o Renato nos mostra que, para situações-limite, sempre haverá o inédito viável. Ele cita, de Krenak, um dos maiores líderes indígenas, uma frase sábia e enigmática: “o vírus está discriminando a humanidade. [...] quem está em pânico são os povos humanos e seu mundo artificial, seu modo de funcionamento que entrou em crise. Paulo, tu adorarias conhecê-lo, abraçá-lo, ouvi-lo.

Logo em seguida, o Renato traz em seu texto, em rodapé, uma citação oportuníssima de Marco Raúl Mejía. Havia mais de vinte anos que não sabia nada dele. Eu o conheci naqueles extraordinários seminários internacionais do Centro de Estudos e Pesquisa Paulo Freire, do Recife. Ele é colombiano.

Eu dizia que ele era assessor pedagógico dos guerrilheiros, e ele dava risada. Mejía, um dos maiores educadores populares estudiosos de tua obra, Paulo.

Tu vais vibrar de alegria, lá, pra além das nuvens, ao saber como a situação extremamente limite da EJA, na Baixada Fluminense, foi tornada viável. O Renato, em parceria com a professora Sandra Sales, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, desenvolveu o projeto de extensão *Perspectivas de Gestores/as Municipais de EJA: Desafios em Tempos de Pandemia*.

Eu lembro ter ouvido uma história engraçada, que nos contou o Omar Fávero. Logo após tua volta, levaram-te para conhecer um Projeto de Alfabetização, precisamente na Baixada Fluminense. Tu gostaste e louvaste o trabalho feito. Mas também perguntaste: “Por que vocês fizeram como eu fazia, antes do golpe, e não inventaram coisa diferente?”. Eu acho que o Renato tem que transformar este texto em carta, como outros capítulos deste livro. Tu adorarias, Paulo. Eu digo a vocês, leitores e leitoras, que o Projeto não é como aquele que muitas vezes fizemos, com nossos alunos ou orientandos, para levar depois, a pesquisa pronta, aos trabalhadores pobres, às escolas, aos movimentos sociais. Coisa para enfeitar Currículo Lattes. Aqui começaram ouvindo as falas de todos os participantes, gestores da EJA, diretores, professores. Todos feitos sujeitos, numa “construção coletiva de ações”. Não vou resumir como foi, porque estraga tudo. Vocês, leitoras e leitores deste livro, vão se emocionar e empolgar lendo a narrativa toda. Estou até tendo uma ideia louca. Se estivesse ainda lecionando e orientando teses, eu ia pedir autorização ao Renato para fazer cópias do texto. Para minhas alunas e alunos do doutorado, iria dizer: “Este é o primeiro texto que vamos discutir nas aulas de metodologia da pesquisa”.

Wagner Roberto do Amaral

Wagner Roberto, preferindo não escrever um artigo, resolveu dirigir-se a ti, Paulo, por meio de uma carta na qual, falando contigo, relê sua história de vida e sua trajetória de educador, inspirando-se, já nas primeiras linhas, no teu livro *Importância do ato de ler*. Ele te descreve o Brasil de hoje como: “Tempos sombrios de emergência de um neoconservadorismo fascista, reafirmado por um governo genocida, em que teu nome e teu legado também são questionados como patrono deste país”.

Quarto filho de um mecânico e uma costureira, viveu os dramas do êxodo rural, da convivência com trabalhadores sazonais. Tocou-lhe

profundamente ter convivido com homens, mulheres e crianças num “mundo marcado por injustiças e desigualdades sociais e econômicas”. Na adolescência, leu textos da Teologia da Libertação de Leonardo Boff e Frei Beto. Único da família a ingressar na Universidade, dedicou, como tu, o trabalho de conclusão “aos esfarrapados do mundo”.

Paulo, neste momento tive a inspiração de que resumir uma carta enviada a ti é uma crueldade. É a mesma coisa de querer contar um filme, ou o final de uma novela, e a pessoa diz: “Não quero ouvir, quero assistir”. Irás te encantar, lendo, na carta dele, o que te conta, das atividades que com outros professores e professoras estão realizando, junto aos povos indígenas do Paraná, e aprendendo com eles a sabedoria dos ancestrais. Além disso, uma floreação imensa da EJA, na alfabetização de jovens e adultos, e de projetos de educação popular com o MST, populações do campo, quilombolas. A universidade, Paulo, está se abrindo, com o ingresso de indígenas, de negros e de outros segmentos que jamais sonharam acessar esse nível de formação.

O Wagner Roberto exclama, em sua carta: “Paulo, como seria importante tê-lo conosco, ouvindo as narrativas destes e destas jovens indígenas [...] Ailton Krenak bem sinaliza ao afirmar que ‘o futuro é ancestral’”. Paulo, o sonho de Wagner seria tê-lo conosco, ouvindo essas narrativas.

Wagner, como eu gostaria de dialogar contigo, e com outras e outros autores deste livro que estão exercendo um trabalho lindo, respeitoso, entre os povos indígenas de diferentes estados.

Paulo, falei demais. De tudo o que escrevi, posso dizer-te que me inspirei em todos os autores e autoras deste livro. Alguns dos textos foram escritos em forma de Carta. Aliás, a tendência está se difundindo bastante. A Isabela Camini, uma das principais educadoras do MST, escreve todas as comunicações dela por meio de Cartas Pedagógicas. A professora Ana Lúcia Souza de Freitas escreveu um primoroso livro, relatando, em Cartas Pedagógicas, a participação dela nas 21 sessões realizadas até 2020 do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, documentando assim a história do nosso Fórum. Eu estou até pensando que este nosso gosto pelas “cartas pedagógicas”, além de inspirado no teu exemplo, Paulo, pode talvez expressar a saudade do tempo em que se escreviam e se recebiam cartas, substituídas hoje, em larga escala, por e-mails, em geral breves e burocráticos. Eu nunca te mandarei nenhum e-mail, Paulo. Se eu quiser falar contigo, escreverei uma carta, como já fiz em outros momentos. Fico imaginando que este livro escrito em tua

homenagem, no teu Centésimo Aniversário, o lerás com carinho, como uma coleção de cartas inspiradas no amor e na saudade.

“A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DE PAULO É UMA PROPOSTA EMANCIPADORA E, POR ISSO MESMO, EMINENTEMENTE POLÍTICA”, AFIRMA NITA FREIRE

Por Cristiano Goldschmidt

Aos 87 anos, Ana Maria Araújo Freire, também conhecida como Nita Freire, dedica-se, incansavelmente, à preservação e à divulgação da memória e da produção intelectual do marido, o educador brasileiro Paulo Freire, que em 19 de setembro de 2021 completaria 100 anos se vivo fosse. Também educadora, historiadora e pesquisadora, Nita é responsável pela organização de muitas obras dedicadas a Freire, seja reunindo textos e anotações inéditas dele, seja escrevendo artigos, coordenando ou contribuindo com novas publicações que se propõem a pensar e refletir a pedagogia freireana.

No ano do centenário do nascimento de Paulo, comemorado também por ser um dos intelectuais mais lidos, estudados e citados no mundo, na academia ou fora dela, Nita tem intensificado a sua atuação, por iniciativa própria ou por demandas que chegam até ela. São conferências, palestras, debates e homenagens de todos os tipos que vêm acontecendo e nas quais ela toma parte para falar sobre a contemporaneidade do pensamento do patrono da educação brasileira. Dado o contexto da pandemia da Covid-19, esses encontros acontecem de forma remota e virtual, sempre com grandes públicos assistindo às transmissões ao vivo e *online*, o que amplia o alcance das discussões.

Na entrevista a seguir, realizada com exclusividade na plataforma *Google Meet* (acompanhada pela professora dra. Liana Borges, especialista na obra de Freire que contribuiu com algumas intervenções), Nita, que além de esposa é sucessora legal de Paulo Freire, concordou em falar sem qualquer objeção ou restrição sobre ele e sobre a relação de ambos. A precoce perda do pai de Paulo, os impactos e as dificuldades daí decorrentes, a juventude do educador em Pernambuco e o início de seus estudos, os primeiros passos na profissão, o longo período de exílio em vários países, o casamento dos dois, já viúvos, foram os temas iniciais abordados.

Homem de esquerda, dos principais fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT), ao lado de outros nomes importantes, Paulo Freire via na política e na educação duas possibilidades de transformar o mundo, duas possibilidades de acabar com a miséria e de libertar os oprimidos dos opressores. Assim, sua passagem pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo, entre 1989 e 1991, na administração da amiga Luiza Erundina, também foi assunto desta conversa. Segundo Nita, o protagonismo de Paulo Freire ainda precisa ser mais reconhecido por algumas lideranças da esquerda, principalmente petistas, e ela cita alguns nomes.

Ao refletir sobre o atual momento político do Brasil e do mundo a partir de uma perspectiva freireana, Nita traça um paralelo entre o período da ditadura militar brasileira dos anos 1960-1980 com a crise ética que vivemos desde o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, dando lugar a um dos piores momentos de nossa história contemporânea, que culminou com a eleição de Jair Bolsonaro. Segundo ela, “Um homem que tem como índole a crueldade, a morte e a tortura. Ele é um cara necrófilo. É um homem que mente descaradamente, que diz improperios, sem a menor vergonha”.

Mais que uma entrevista sobre Paulo Freire, o que o leitor está prestes a acompanhar é uma profunda reflexão sobre amor e dedicação. É também um mergulho nos erros e nos acertos de um país chamado Brasil, que muitas vezes insiste em sepultar e esquecer suas conquistas para de novo trilhar caminhos antidemocráticos que o levam a tempos de retrocesso e obscurantismo.

1 - Cristiano: Nita, em 2021 comemoramos o centenário de nascimento de Paulo Freire. Se você pudesse, que presente daria a ele?

Nita: O meu presente pessoal para Paulo é a publicação de três livros pela editora Paz e Terra. Estou lançando *A leitura de mundo da palavra boniteza em Paulo Freire*, com a contribuição de alguns amigos, todos e todas freireanos, pessoas que trabalharam com o Paulo, que eram do nosso rol de convívio e são do meu convívio até hoje. É um livro muito bonito, muito interessante.

E vou publicar também *Meus registros de educador*, porque Paulo anotava tudo o que ele fazia em fichas de cartão, assim como o professor manda a gente fazer na escola ou na faculdade. E têm coisas preciosas, as entrevistas que ele fez, ainda quando vivia no Chile. Tem fichas dos autores que ele lia e que iria citar depois e têm, sobretudo, as fichas de ideias dele. Quando ele

tinha uma ideia, não deixava escapar, tomava nota nem que fosse num pedacinho de papel, botava no bolso, chegava em casa e fazia uma ficha daquilo. Um material precioso, e nós estamos caprichando, vão sair praticamente todas as fichas em *fac simile*. É um livro que vai despertar muita curiosidade.

E tem ainda um terceiro livro. Eu convidei pessoas muito importantes, será como uma homenagem de grandes personagens deste século, que conheceram Paulo desde o século passado e tem noção de quem ele é. Tem o Lula. Eu pedi ao Papa Francisco – eu sou muito atrevida. Eu já consegui uma entrevista com ele, só para falar com ele. Ele não daria uma entrevista para uma pessoa que não se enquadrasse com suas ideias, e ele pediu para o cardeal que cuida de Educação Popular fazer, credenciando-o como seu representante, então vai ser uma coisa boa. É uma contribuição pequena, mas tem uma conotação importante. E tem o Celso Amorim, o José Geraldo de Souza, da Universidade de Brasília. E eu convidei os ministros de Educação. Só o Haddad não respondeu. Fizemos todos os esforços para que ele escrevesse alguma coisa, porque ele deu um depoimento, no mesmo dia que eu dei (no evento *online Freirear o PT para esperar o Brasil*, realizado pela Fundação Perseu Abramo, em SP). E ele fez um depoimento emocionante, belíssimo, sobre Paulo, dizendo o quanto se arrepende de não ter se aproximado de Paulo.

Convidei o Chico Buarque. Ele ficou de fazer, mas no final me disse: “Nita, eu não consigo mais escrever uma palavra. Eu estou sofrendo loucamente pela situação do Brasil. Estou totalmente fora do calibre. Perdoe-me, mas eu não vou escrever. Eu acho que eu deveria escrever, mas não tenho condições”. E dois ou três dias depois eu o vi dando uma entrevista para a filha de Zuzu Angel, a Hildgard Angel, e ele chora. Quando ele fala sobre o Brasil, quando ele fala do povo da favela do Brasil, ele começa a chorar. Ele está acometido de uma emoção muito forte e que está tomando todos os sentimentos dele. Eu fico com muita pena, mas ele não vai participar do livro. Mas tem outros cientistas políticos e professores também. Vamos ver se a gente ainda faz muitos outros livros. **Tem que ser registrado o que ele fez e o que foi a presença de Paulo no mundo.**

2 - Cristiano: Eu quero falar sobre o conceito da boniteza em Paulo Freire. Eu estive conversando com a Liana (Borges) sobre isso, e queria que você falasse um pouco sobre esses conceitos que foram teorizados pelo Paulo ao

longo da vida dele, muitas vezes usados no seu dia a dia. De que forma se dava a teorização desses conceitos?

Nita: Você sabe que eu tinha vontade de escrever um livro exatamente com essas palavras a que Paulo vai dando um novo sentido, aprofundando. Mas depois eu disse “não”, eu vou falar só sobre boniteza, justificando essa leitura de mundo a partir da palavra boniteza. Quando eu comecei a namorar com Paulo, ele telefonava para minha casa e dizia assim: “Como é que vai a minha boniteza?”. Ele começou a me chamar de minha boniteza ou minha menina, porque eu era muito jovial. E assim foi indo, até que um dia ele também começou a escrever “para minha boniteza”, e passou da linguagem oral para a linguagem escrita.

Quando uma professora do programa de pós-graduação da PUC SP, no qual ele estava locado, resolveu escrever um livro sobre a disciplina na escola e convidou os professores para dar entrevista a ela, foi quando o Paulo falou pela primeira vez de boniteza como sinônimo de ética e de estética. A partir daquele momento, ele consagrou que essa palavra “boniteza” era muito mais do que dizer “olha, eu acho você bonita”. Era de uma profundidade muito maior.

E eu deixei ficar em todas as frases que eu selecionei dos livros dele, a partir de então, da PUC, até os últimos livros que eu editei depois da morte dele, eu recortei e fui colocando boniteza, sempre como sinônimo de ética, de estética e de política. Ele diz assim “a boniteza da política, a boniteza do ato político”. É uma coisa muito bonita. E eu acho que o livro ficou bonito, se justificou. E partiu de uma experiência pessoal minha.

3 - Cristiano: Eu li duas vezes a biografia do Paulo que você escreveu (Paulo Freire: Uma História de Vida. Paz e Terra, 2017). A primeira vez, tão logo ela foi lançada, e agora mais recentemente de novo. Imagino que deva ter sido um trabalho de fôlego, tamanha responsabilidade e farta documentação que nela consta. Você relata que em um determinado momento da vida de vocês dois, o Paulo mesmo lhe disse que, no futuro, você escreveria sobre a vida dele. Em que momento se sentiu preparada e quanto tempo levou a escrita dessa biografia? Desde o lançamento, sente a necessidade de acrescentar algo que não tenha sido dito na biografia?

Nita: A segunda versão já completa coisas que não foram ditas na primeira, e foram retiradas algumas coisas, que eu até não queria, mas a

editora forçou um pouco, porque o livro estava grande demais, e é muito difícil vender um livro por R\$ 100 no Brasil.

4 - Cristiano: Quais foram os tópicos, os assuntos solicitados para que se retirasse?

Nita: Por exemplo, o inquérito policial militar. Isso eu me arrependi, me forçaram muito, disseram: “fica disponível no site da editora e aí a gente remete o leitor pra lá e a pessoa vai procurar”. Eles não fizeram isso e eu me arrependi de ter tirado. Se tiver uma terceira edição, eu vou botar tudo, pode dar 700 páginas (a segunda edição tem 589 páginas), não me importa. Vende pouco, mas vende para quem se interessa, para quem valoriza o trabalho de Paulo. E o meu também, porque eu fiquei sete anos escrevendo esse livro. Um trabalho que demandou o meu foco e a minha atenção. Não estava exclusivamente envolvida nele, porque nessa época eu viajei muito, mas a minha tensão também era por estar preocupada em ir fazendo, recompondo a vida de Paulo. Até porque, eu conheci Paulo quando era muito criança. Ele estudou no colégio de meu pai, então eu conheci Paulo minha vida toda. Quando eu me lembro da vida, já me lembro de Paulo. Eu com seis anos de idade me lembrando dele.

5 – Cristiano: Eu quero falar mais sobre a forma como vocês se conheceram, desde a tua mais tenra idade. Essa forma tão bonita desse encontro de vocês. Você conheceu Paulo em 1937, com pouco mais de três anos de idade. Ele era um jovem promissor que ingressara como bolsista no colégio Oswaldo Cruz, lá em Recife, que é um colégio que pertencia ao seu pai, onde Paulo estudou e onde, posteriormente, lecionou. Em 1943, tem uma passagem muito bonita na biografia, que é quando o Paulo foi acometido pela tuberculose, e que você já ali começou a sentir, além de uma preocupação, um afeto muito especial por ele. Eu gostaria que você falasse um pouco mais sobre isso.

Nita: Eu acho que Paulo exerceu uma fascinação sobre as pessoas, e ainda mais quando ele estava mais maduro. Mas eu sentia isso por Paulo quando era pequena. Eu era menina e sentia Paulo como um ser diferenciado, a forma como ele falava, como ele tocava. Ele sempre gostava de tocar no ombro, ele tocava assim com afeto na cabeça. Tudo isso dava um enlevo, eu tinha uma fascinação muito grande por Paulo e ele por mim também, foi uma coisa muito recíproca. Então se você me pergunta “isso foi um namoro, foi

princípio de namoro?”. Não, não foi, porque eu ainda era muito menina quando Paulo se casou pela primeira vez.

6 - Cristiano: Entendo que isso tenha a ver mesmo com a amorosidade dele pelo ser humano.

Nita: É que eu, numa família de nove filhos, às vezes me sentia muito solta no mundo. A minha mãe nunca foi uma mulher muito carinhosa, de tomar o filho, de abraçar, então pessoas que tinham formas de carinho comigo tinham um lugar muito próprio na minha vida. O Paulo Raposo era um primo de minha mãe que ia sempre lá nos visitar, e eu adorava quando ele ia. Tinha Paulo Freire que ia sempre também, desde que ele saiu do colégio, depois de ter sido meu professor no curso ginásial.

O primeiro emprego de Paulo (Freire) na vida foi meu pai que deu, porque ele (querendo retribuir a bolsa de estudos que ganhara) chegou e disse “Dr. Aluízio, não fica bem eu só receber, a gente recebe, mas a gente tem que dar. Eu gostaria de lhe ajudar. Eu posso até lavar o calçadão, eu posso limpar as salas de aula, eu posso ir ao correio”. Aí meu pai disse: “Não, não, você vai ajudar a Genove – que era minha mãe – na disciplina do colégio”. Aí Paulo ficou quieto, era muito tímido, ele disse que não podia dizer para ele: “Não, Dr. Aluízio, eu prefiro lavar o chão a ser inspetor de alunos”. Não era inspetor de alunos, mas ele ajudava muito com os alunos fora do padrão social aceitável, porque conversava com eles, e ele já tinha talento para isso. Conversava, arrumava as coisas, passava com os alunos para um novo nível de relacionamento entre eles. Isso foi muito importante.

Quando o professor de Língua Portuguesa do colégio vai ser procurador-geral do estado de Pernambuco, no Rio de Janeiro, que era a capital do Brasil, ele diz para meu pai: “Olha, Dr. Aluízio, não procure outra pessoa, bote Paulo. É realmente uma pessoa muito especial”. E ele já era mesmo, porque quando, nessa mesma época, minha mãe vai para Garanhuns descansar, ela escreve uma carta para o meu pai, que está na biografia, em que ela diz “você pode pedir a Paulo Freire para tomar conta do colégio por uns dias, aí você vem aqui também e descansa”. Quer dizer, você veja, Paulo era um cara de 19, 20 anos, mas com uma maturidade enorme. Uma seriedade importante, muito latente, muito profunda. Então foi assim, Paulo se tornou uma figura muito querida no âmbito de minha família. Meus pais gostavam muito de Paulo.

7 - Cristiano: *A presença dos pais, sobretudo da mãe, foi algo muito importante na vida e na formação do caráter de Paulo. O pai faleceu em 1934, quando ele tinha 13 anos. Para além das dificuldades posteriores enfrentadas com essa perda, Paulo comentava das marcas dessa ausência paterna que o acompanharam para o resto da vida?*

Nita: Acho que isso deu para Paulo uma concretude da responsabilidade pela família dele. Porque Paulo, por tudo o que a gente sabe que ele é e que foi, tinha uma responsabilidade muito grande sobre a mãe dele. Veja o seguinte: ela ficou viúva com 42 anos, com quatro filhos. O mais velho, o Armando, conseguiu um emprego e ficou trabalhando, acho que na prefeitura. Depois a irmã dele, que fazia o curso normal, arranjou uma escola para dar aula. Depois o Temístocles, que tinha o mesmo nome do pai e que era o irmão mais próximo e mais amigo de Paulo. Os dois foram realmente muito amigos. Paulo me disse que sofreu muito com a morte do pai. No livro *Cartas a Cristina* tem um capítulo que Paulo fala na morte do pai e que eu acho que é um dos trechos mais bonitos que Paulo escreveu na vida dele.

8 - Cristiano: *As dificuldades financeiras também levaram a família a se mudar para Jaboatão, num período marcado por muito sofrimento.*

Nita: Eu vou mandar para vocês a cópia de uma fotografia, onde Paulo está com dois grandes amigos de infância e, por trás, tem um rapaz também que tomava conta da casa e, ainda atrás, a casa com pintura em azul e colunas brancas, que é onde Paulo morou em Jaboatão. Então, morando em Jaboatão, o que era o alento de Paulo quando sentia a falta do pai? Ele tomava conta da mãe dele. A mãe ia ao mercado, naquele tempo tinha a cadernetinha, ela ia lá, comprava um quilo de arroz, um quilo de feijão. E ele dizia que era uma coisa muito sofrida para ele, quando o vendeiro dizia assim: “Não, a senhora não me pagou a conta do mês passado, está me devendo, então eu não posso lhe vender”. Ela saía acabrunhada e Paulo também, muito acabrunhado. Isso tudo deu a ele um sofrimento muito grande. Paulo me dizia: “Nita, eu nunca me arrependi do que eu fiz, nunca, nunca. Acho que sempre fiz as coisas com intenção positiva, com a intenção de ser o melhor possível. Mas, uma coisa que às vezes eu ainda repenso, é porque nós, filhos, proibimos nossa mãe de casar uma segunda vez, nós não tínhamos esse direito. Naquele tempo, eu não entendia que ela tinha esse direito, porque a sociedade dizia que mulher que enviuvou devia ficar sozinha, e era isso que a gente pretendeu

para ela. Só que a gente decidiu por ela. Foi a única vez na vida que eu decidi por outra pessoa”.

9 - Cristiano: Em algum momento, Paulo chegou a decidir por você?

Nita: Digo-lhe que eu fui casada com Paulo e ele nunca decidiu por mim, nunca decidiu pelos filhos e nem por ninguém. Mas ele tinha um pouco de prurido, vou dizer assim, de pelo menos não ter ficado a favor da mãe nesse momento. Porque apareceu um pretendente, mas a coisa não pôde progredir. Então, tudo isso foram formas de muito sofrimento para Paulo durante os anos.

10 – Cristiano: A mãe de Paulo bateu em outras instituições até conseguir uma bolsa para que ele pudesse estudar no colégio de seu pai, em Recife. Acredito que essa oportunidade tenha sido um divisor de águas na vida dele, apontando para o que ele viria a se tornar no futuro.

Nita: Quando ele vai estudar no colégio de meu pai, que era um dos melhores colégios do nordeste todo, ele vai conviver com gente de toda natureza, toda espécie. Os grandes milionários de Pernambuco estudavam lá. Para aqueles que estavam em situação econômica bastante grave, como Paulo, meu pai também dava bolsa. Tinha palestino, tinha judeus, porque ainda não existia escola judaica lá, tinha protestantes e católicos. Era uma escola onde se congregavam pessoas muito diferentes, de origens muito diferentes, e era uma escola que tinha classes de coeducação, quer dizer, meninos e meninas juntos. Isso também era muito raro no nordeste. No Brasil todo, naquela época, nos anos 40, quando o Paulo entrou lá.

E falando ainda sobre as dificuldades e os sofrimentos, Paulo aprendeu a sofrer, mas ele dizia assim, e eu acho que essa era uma das maiores qualidades dele: **“Eu não tenho pena de mim mesmo. Eu nunca tive pena de mim mesmo. Eu não me lamurio. Eu não fico dizendo que sofri isso, sofri aquilo. Eu tomava isso pra mim, punha dentro de mim. E o meu corpo, com a minha inteligência, com a minha sensibilidade, procurava a superação dessas situações”**. Então, foi assim que ele fez. Com 20 anos, ele já era um homem independente que praticamente sustentava a família em casa, e ele casou com 23 anos.

11 – Cristiano: *Quero falar do período em que ele ficou exilado, e foram praticamente 16 anos. Da Bolívia para o Chile, de lá aos Estados Unidos, e depois ele se fixou com a família na Suíça, de onde veio a correr o mundo como um dos mais respeitados educadores, sendo requisitado por prestigiadas instituições. Desse período, há algo que ele lamentava não ter conseguido fazer, fora o fato de não ter podido retornar ao seu país durante esses 16 anos?*

Nita: Você sabe que o amor que Paulo tinha pela mãe era uma coisa extraordinária. Enquanto estava exilado, o Paulo foi absolvido pelo Tribunal Militar. Ele pediu um habeas corpus para entrar no Brasil. Ele disse: “eu vou esperar para ir no fim do ano, porque eu passo o Natal com a minha velhinha”, a mãe dele. Acontece que aí veio o AI-5, e ele não pôde viajar para o Brasil. E Paulo não viu mais a mãe. Ela era uma senhora do século anterior, de fins do outro século, então era muito difícil que ela fosse viajar. Se fosse hoje, teria algum parente que iria com ela, por mais difícil que fosse. Paulo, no tempo que morava na Suíça – o Conselho Mundial de Igrejas pagava muito bem a todos os que trabalhavam lá –, poderia ter pagado as passagens pra ela ter ido, mas ela não quis, e não foi. E quando ela morreu, o regime militar não deixou que ele viesse ao enterro dela. Tudo isso foi fonte de muito sofrimento para Paulo.

Liana: Eu só queria fazer uma relação do que a Nita disse, sobre essa fortaleza e sobre essa resistência, ao mesmo tempo amorosa, na relação de Paulo Freire com os seus pais. E como isso o foi construindo como ser humano, como um adulto que também levou ao exílio esse mesmo processo de resistência e de amorosidade. Porque sempre que a gente escuta notícias sobre o exílio, e até pelas leituras das tuas obras, Nita, fica claro que Paulo Freire não se tornou um homem rancoroso e raivoso do Brasil, nem magoado e triste. Então essa experiência, que foi uma experiência dramática na infância, com a perda do pai e das dificuldades, de certa forma ajudou ao Paulo trazer essa amorosidade, apesar de o exílio também ter sido difícil. Digo isso porque me preocupa quando a gente ouve algumas pessoas falarem do exílio do Paulo, a sensação que me dá é que algumas pessoas querem dizer, “ah, ele foi passear, ele foi logo ali”. E ele foi para o exílio porque não teve alternativa de permanecer neste país.

Nita: Algumas pessoas que tinham ficado e sido presas, e foram torturadas, se achavam de uma categoria superior à de Paulo, que foi para o

exílio. Foi como se dissessem: “Ele abandonou e depois volta de gostoso?”. Sabe, eu ouvi gente dizendo isto: “Paulo foi para o exílio e aproveitou do bom e do melhor”. Paulo ficou trabalhando como louco. Ele sempre esteve trabalhando. Ele dizia: “É a minha vocação e meu dever escrever sobre as coisas que eu entendo do mundo, na intenção de poder ajudar as pessoas do mundo e, sobretudo, os meus concidadãos”. Então, **Paulo teve uma consciência muito forte disso, de trabalhar para melhorar a situação das pessoas no mundo. Paulo não ficou, em nenhum tempo da vida dele, flanando, como se diz.** Eu me casei com Paulo, depois fomos à Europa, e ele não conhecia nada. Na Espanha, Paulo não tinha ido a uma casa de tablado. Paulo nunca tinha gozado do exílio como turista. Tanto que uma vez nós fomos para a Europa, retornamos ao Brasil e, 14 dias depois, nós voltamos. Eu disse: “Paulo, vamos ficar por aqui, a gente arranja uma viagem”. E ele disse: “Eu não posso ficar, porque eu não tenho dinheiro para ficar esse tempo todo aqui”. Vocês imaginem, um homem como Paulo, quando vejo qualquer pessoa que eu conheço cobrar 30 mil, 40 mil, 50 mil dólares para fazer uma conferência, e Paulo diz: “Não, não temos dinheiro para ficar aqui 14 dias pagando, a nossas custas, as despesas na Europa”. Nós voltamos ao Brasil e, 14 dias depois, fomos outra vez, para cumprir outro compromisso. **Então, a vida de Paulo foi boa, ela foi agradável, porque era um dom dele transformar as coisas difíceis em menos difíceis.**

Uma vez eu fiz uma entrevista com Plínio de Arruda Sampaio e perguntei: “Plínio, Paulo chegou muito triste lá no Chile, estava amargurado?”. Ele disse: “Que nada, Nita. Ele chegou lá aberto a uma nova vida”. Paulo dizia assim: “Eu estou num contexto de empréstimo. Meu contexto de origem ficou no Brasil, esse é meu, eu não vou perder nunca, mas eu vou me adaptar. Eu vou trabalhar para esse contexto de empréstimo que está me dando as condições de vida e de trabalho com alegria”. E assim foi. Paulo chegou à Bolívia e, logo depois, teve outro golpe americano lá e ele teve que sair. Ficou 40 dias, arranjou um novo salvo-conduto e foi para o Chile, onde ficou quatro anos e meio. Bem adaptado, ele adorava o Chile.

Eu sempre viajei com o Paulo, e na vez que ele foi ao Chile eu não pude acompanhá-lo, e ele me disse “Nita, vamos?!”. Mas eu dizia: “Eu não posso ir”. Eu até fui depois, mas eu não fui com ele. E Paulo às vezes tinha umas coisas de menino que eram formidáveis. Ele chegou e disse assim, igual como um irmãozinho faz com a irmã: “Bem feito para você! porque o pessoal

estava assim, cheio de presentes para dar para você, e não deram nenhum para eu trazer!” (risos) Ele tinha essas coisas de menino, que ele nunca perdeu, que são formidáveis. E eu: “Bom, meu marido, se eu soubesse...”.

12 – Cristiano: Ainda falando do exílio, Nita, o que diferencia o contexto da ditadura militar brasileira das décadas de 1960 e 70 deste período que nós estamos vivendo hoje no Brasil? Qual a tua análise do período atual?

Nita: Eu acho que a tortura, a morte, o sequestro, os desaparecimentos daquela época foram uma coisa muito atroz, muito cruel. Este estágio de hoje pelo menos ainda não chegou a fatos tão dolorosos, tão inumanos e tão desesperadores. Se a gente não conseguir tirar esse homem (Jair Bolsonaro) do poder, vai acontecer, necessariamente vai acontecer, porque ele tem como índole a crueldade, a morte, a tortura. **Ele é um cara necrófilo, como dizia Paulo, ele não ama a vida, ele ama a morte, a crueldade, a tortura, o desrespeito.** Então, tudo isso traz danos para todo mundo, para toda a sociedade. Por outro lado, vejo o seguinte: o Brasil cresceu economicamente na época anterior, enquanto perdurou o movimento cívico-militar dos anos 60 e 70. Eles construíram uma infraestrutura no Brasil. Eles eram nacionalistas, eles não deram e não entregaram o Brasil. Eles tomaram conta o mais que eles entendiam que seria possível. Construíram muitas estradas, a rede de telefonia, a energia elétrica, o serviço de ônibus e de trens se desenvolveu bastante na época da ditadura militar. E hoje, o cara está arrasando com tudo. Ele está esvaziando o poder da coisa pública e do funcionalismo público. E nenhuma infraestrutura, nenhum Estado nacional pode perdurar, pode ter consistência, pode ter soberania, se não tiver essas pessoas que venceram porque fizeram um concurso e que estão dando sustentáculo à infraestrutura brasileira. E isso é uma coisa lamentável, o presidente está acabando com isso. **Vamos acabar no período pré-Juscelino, pré-Getúlio Vargas, não há como não ter certeza disso, não há como não reconhecer. É um homem que mente descaradamente, que diz improperios, sem a menor vergonha.**

13 - Cristiano: Ainda sobre a ditadura civil-militar brasileira, tem uma passagem da biografia na qual você afirma: “Não só Paulo, mas também parte significativa da sociedade brasileira de então, artistas, intelectuais, pesquisadores, professores, uma série de profissionais e de pessoas vinculadas às mais diversas áreas progressistas, estava inclinada a não acomodar-se, mas em romper com as tradições arcaicas, discriminatórias, elitistas e

interditadoras secularmente vigentes na história do Brasil”. Você acredita, considerando a história recente do país, a partir do golpe que foi dado na presidenta Dilma Rousseff, que essas tradições todas, de discriminação, de preconceito e de racismo, saíram vitoriosas?

Nita: Sim. E eu acho que é explícito que dentro do que aconteceu contra a Dilma está a questão do feminino. Possivelmente, se o presidente fosse um homem, não teriam feito o impeachment dele. Eu acho que há uma conotação machista muito forte. Os homens que tomaram o poder, o Michel Temer, são todos homens com uma postura muito machista. “Eu sou e eu mando. Eu tenho a caneta, eu faço o que eu quero.” Esses mandatários que vieram depois do golpe de Dilma mostram que o país sofreu um retrocesso, para um Brasil “casa-grande e senzala”.

14 - Cristiano: Ou seja, inicia-se também um retrocesso com o desmonte das políticas públicas de apoio e de proteção aos trabalhadores e aos mais pobres.

Nita: Foram marcadas muito mais aferradamente as diferenças de níveis sociais. O pobre foi se tornando muito mais pobre e o rico muito mais rico. A gente vê, agora na pandemia, que os dez por cento mais ricos do Brasil aumentaram sua fortuna três vezes, outros dizem 10 vezes, enquanto a maioria dos que eram de baixa classe social se afundou em um mundo de falta de moradia, de falta de comida, de falta de escola, de tudo. É uma coisa terrível.

Liana: Essa reflexão que o Cristiano trouxe a partir de um trecho da biografia, e a tua análise, que é uma análise sintética, mas muito profunda sobre o tempo presente do nosso país, da tragédia na qual nos encontramos, tudo isso me remete muito às reflexões que estamos fazendo, nós, os movimentos populares, as universidades, os sindicatos, educadores e educadoras, a academia, disso que a gente está vendo mundo afora, e colocando essas questões a partir da atualidade do pensamento de Paulo Freire. Esses dias, eu não lembro quem, disse algo muito interessante, eu acho que foi o próprio Brandão (Carlos Rodrigues): “Claro que vocês não vão encontrar, em nenhum livro do Paulo Freire, ele falando sobre a pandemia, porque ele viveu num outro tempo histórico. Mas ele fala do autoritarismo, ele fala da democracia, ele fala do neoliberalismo, ele fala dos poderosos, ele fala da opressão e do oprimido”.

Nita: Vejam o seguinte, Paulo me dizia: “Nita, a gente precisa ter sempre, nem que seja mil dólares, porque um dia a gente vai ter que sair

rapidamente do Brasil. Porque quando ele saiu a primeira vez, ele tinha 50 dólares no bolso, porque um colega de colégio, um milionário, dono de usina de açúcar na Paraíba, foi visitá-lo na embaixada da Bolívia e deu 50 dólares para ele. Então, ele partiu para o exílio com 50 dólares. Paulo tinha essa característica muito realista. Ele dizia: **“Nita, viajei grande parte do mundo e nunca vi, nunca presenciei, nunca percebi, nem constatei uma classe dominante mais cruel do que a nossa. A classe dominante no Brasil explora o cara até a última e pouco se importa com as condições de vida, de miséria, em que vivem os seus trabalhadores. Ela é muito exploradora”**.

15 - Cristiano: Paulo lutou a vida toda para mostrar ao oprimido que ele podia sair dessa condição de opressão. Ao analisar as transformações das classes trabalhadoras da América Latina, em especial do Brasil, no contexto contemporâneo, o que mudou e o que permanece dessas relações opressoras daquela época?

Nita: Eu acho que hoje existe um operariado mais bem informado e mais consciente. A própria organização operária, a própria organização dos sindicatos, deu essa possibilidade de termos operários conscientes. Lula mesmo, a partir da teoria de Paulo, foi um que incentivou esse tipo de conscientização. Lula deve muito mais a Paulo. Eu falei isso uma vez a Frei Betto e ele me disse: “Nita, não diz isso porque eles não vão acreditar em você”. Eu já disse e vou continuar dizendo: Lula deve muito mais a Paulo do que a Marx. Porque foi Paulo que deu as possibilidades da gente do povo crescer e se tornar sujeito da história. Participante como sujeito da história.

Então, claro que com Lula houve, sim, um desenvolvimento muito grande, mas não foi total. Não chegou nem à metade do operariado. O trabalhador da zona rural continuou com uma condição de atraso. Nas usinas de açúcar ou noutros latifúndios quaisquer do Brasil, a gente ver máquinas trabalhando é algo recente, porque antes era o trabalho da enxada, de se meter dentro do canavial, tornando o seu corpo vulnerável a todos os perigos e dificuldades, muitos tendo o seu corpo violado. E ainda tem muitos desses trabalhadores nessas condições, embora tenha diminuído. **Nós ainda vemos trabalho escravo no Brasil. Então, isso significa que não foi uma população generalizada de trabalhadores que se libertou, mas que apenas alguns setores mais dinâmicos da economia que conseguiram ultrapassar a barreira do escravismo.**

16 – Cristiano: *Você fala da contribuição de Paulo Freire para essa tomada de consciência da população brasileira, que de certa forma ajudou para que a ala mais progressista de nossos políticos pudesse, posteriormente, “ocupar o poder”, com a chegada de Lula à Presidência da República. Paulo foi um dos fundadores do PT, ao lado do Lula, do Olívio Dutra, do Aloizio Mercadante e de outros tantos. Paulo também foi secretário de Educação no governo da Luíza Erundina, na cidade de São Paulo. Em sua opinião, houve ou há um efetivo reconhecimento dessa contribuição de Paulo Freire por parte das grandes lideranças do PT?*

Nita: Eu acho que o reconhecimento de Lula está aquém, talvez por um temperamento de achar que ele é capaz de fazer as coisas sozinho. Embora no dia que ele foi eleito, no hotel aqui na Avenida Paulista, em São Paulo, ele fez um discurso e agradeceu às pessoas que facilitaram a ele estar naquele lugar, naquele momento, e então ele cita o nome de Paulo, entre outros. Mercadante eu acho que tem Paulo realmente em grande consideração. Eu acho que de todos, que eu me lembre agora, e às vezes é ruim, porque a gente pode fazer uma injustiça, mas eu acho que eu daria a minha maior nota a Mercadante. Ele tem um juízo de valor muito alto para Paulo, ele tem Paulo como o homem que foi capaz de iluminar os atos, de iluminar a orientação que o PT tomou durante os seus anos de existência.

Liana: Nita, eu sei que tu participaste do lançamento, porque eu assisti à *live*, desse novo momento do PT, que tem se chamado “Freirear o PT para esperar o Brasil”, e que tem a ver com isso que o Cris está perguntando. A gente está vivendo no PT hoje, especialmente a partir do Pedro Pontual, da Mundinha (Raimunda de Oliveira Silva), da nossa deputada do RS, a Maria do Rosário, todo um movimento de recuperação do legado de Paulo Freire, no sentido de recolocar a militância e colocar as lideranças partidárias de volta ao diálogo com a população. Porque a gente entende que é só com essa construção da consciência crítica, com a problematização da situação em que as pessoas estão imersas, que a gente vai conseguir pelo menos iniciar o processo de mudança. Então, eu acho que, se a gente viveu no passado um período de, digamos assim, não sei se de esquecimento de Paulo Freire, agora, neste momento, também o PT reconhece a atualidade do seu pensamento e a necessidade de freirear o PT para esperar o Brasil.

Nita: Tenho acompanhado. Nessa *live* que você menciona, em que eu tomei parte, por exemplo, o Fernando Haddad fez um discurso belíssimo,

maravilhoso. E eu briguei tanto, porque eu escrevia para ele e ele não respondia. Eu sei que ele está assoberbado de coisas, mas quando ele diz coisas muito bonitas sobre Paulo num evento público, seria importante também um depoimento dele para o livro *Testamento de Paulo*. Nesse evento, o Haddad disse: “Eu me arrependo de não ter me aproximado de Paulo Freire”. Então, Paulo Freire hoje é um cara mais popular, no bom sentido, mais conhecido no mundo todo do que no momento de sua morte, nos anos 1990. Porque eu acho que nos anos 90 houve uma descrença muito grande nas utopias.

17 – Cristiano: *Esse aspecto me chama a atenção na sua fala, Nita. E isso me remete a uma crítica que existe, na biografia, sobre o papel de parte da imprensa brasileira, principalmente da imprensa paulista, que não poupava críticas ao trabalho do Paulo. De modo geral, isso aconteceu praticamente toda a vida dele, mas especialmente no período em que ele foi secretário de Educação da cidade de São Paulo. Como você caracteriza o papel, a influência e a contribuição da imprensa brasileira na vida política e social do país, também a partir da perspectiva educacional?*

Nita: Infelizmente, a mídia brasileira é dirigida por uns poucos donos, que tomaram os meios de comunicação para si, quando os meios de comunicação, TV e rádio, são concessões que o poder público lhes dá. Não é ético o que se faz na mídia brasileira. Eu tomo fulano de tal como meu ídolo e para ele dou todos os louros. Os outros, a quem elejo como inimigos, eu enxovalho, eu jogo fora, eu menosprezo, eu digo horrores. Paulo escreveu um livro tão bonito, *Pensando comunicação*, onde ele diz: “a comunicação verdadeira é um direito humano”. E no Brasil nós não temos uma comunicação verdadeira. **A gente vê e ouve coisas em televisão ou lê coisas em periódicos, em jornais, que a gente fica boquiaberto, que não correspondem à verdade. Então, precisamos de uma reformulação para dar força a um Estado democrático de direito.** Que a mídia no Brasil não dá. Ela tem os seus interesses privados que são absolutamente comerciais – e muitas vezes imorais –, sem compromissos com a verdadeira informação e com a educação. Ela diz coisas que sabe que fazem mal, propaga mentiras, mas as publica como verdades.

18 – Cristiano: *O Paulo propunha a educação como prática de liberdade das pessoas. “Passados 25 anos de sua morte, o Brasil ainda é um país onde muitos e muitas não têm acesso à educação básica de qualidade e ao posterior ingresso no ensino superior. Políticas de acessibilidade ao ensino*

superior foram implementadas nos governos de Lula e Dilma, mas passaram a ser sucateadas com a entrada de Michel Temer na Presidência, e esse desmonte se intensificou no governo de Jair Bolsonaro. A que podemos atribuir essa constante não priorização da educação? Poder-se-ia ter feito mais do que foi feito no período dos governos Lula e Dilma?

Nita: Lula e Dilma poderiam ter feito muito mais. Quando Lula tomou posse, eu fiquei em Brasília, adiei minha viagem por um dia para falar com o Cristóvão Buarque e lhe disse: “Olha, leva a Liana para tomar conta da EJA (Educação de Jovens e Adultos), do Mova no Brasil. Nem Lula teve a clareza de que ele devia ter ido por outros caminhos nem mesmo a Dilma. O que Paulo fez em São Paulo foi nesse sentido, de ir rompendo todas as adversidades, mas em favor das classes populares. Uma educação que fosse voltada para os meninos e meninas populares. E quando Paulo falou isso, a imprensa caiu em cima: “Meninos populares? Não existe essa categoria em sociologia”. E a resposta de Paulo foi: “Pode não ter nos livros de sociologia, mas aqui no dia a dia, tem os meninos e meninas populares, os que não têm tido as chances de ir a uma escola, de comer, de ter lanches. De ter todas essas coisas que uma criança abastada tem”.

Liana: Eu só queria acrescentar, Nita, que na gestão do Gilberto Carvalho, no governo da Dilma, nós fizemos uma publicação que se chamou *Marco de referência da educação popular para as políticas públicas*, e a Dilma ia transformar esse marco num decreto orientador, tendo a educação popular como base, mas aí veio o golpe. Então, eu queria fazer jus à gestão da Dilma. Claro, há que se considerar que estavam lá, por trás disso, o Gilberto Carvalho, o Miguel Rossetto, o Pedro Pontual. No período da Dilma, a gente teve uma melhor acolhida enquanto educação popular.

19 – Cristiano: *Nita, em que medida a educação é um ato político e emancipador?*

Nita: Veja o seguinte, a proposta de educação de Paulo é uma proposta emancipadora e, por isso mesmo, eminentemente política. A educação é um ato político, e quando afirmamos isso, as pessoas não entendem. Quando se fala em educação política, não se está dizendo “vamos educar os meninos dentro do PT”, mas é assim que as pessoas acham que é. É assim que foi entendido pelos que não sabem “enteligir” e por aqueles que, maldosamente, massacram as coisas boas no nosso país. São os que não aceitam que a gente

se engrandeça e que a gente se emancipe como um país soberano, como um país que é dono de si mesmo. E foi por isso, por essa falta de compreensão, aliada a pessoas de má intenção, que surgiu essa história de educação sem partido, de escola sem partido.

20 - Cristiano: *Você traz a questão do projeto “escola sem partido”. Em 2016, se eu não me engano foi em 2016, editaram de forma muito vil a biografia do Paulo na Wikipédia. Nesses últimos anos vemos ataques constantes ao Paulo Freire, das mais diversas formas, querendo cancelar homenagens e retirar suas honrarias. Como você lida com essas atitudes de pessoas que sequer leram ou sequer entendem a proposta educacional do Paulo Freire?*

Nita: Às vezes, eu falo duro com pessoas que interpretam de forma tão deformada a proposta de Paulo. Mas é muito difícil, porque é uma questão de ideologia que está enraizada nessa classe dominante que não quer nada para as camadas populares. Eles querem acabar com a educação. **A educação para eles tem que ser neutra, e não existe educação neutra, como é que pode existir uma educação neutra? Quando eu ensino alguma coisa eu estou ensinando a favor de quem? Quando eu faço uma proposta política para a escola, por que eu estou fazendo? A favor de quem eu estou fazendo?** Isso é muito difícil as pessoas quererem entender.

Sobre esse caso da Wikipédia, eu escrevi uma carta pro Michel Temer, não sei se você tomou conhecimento. Eu escrevi uma carta dizendo que a Wikipédia tinha deformado a biografia de Paulo e eu pedia providências dele no sentido de que isso não se repetisse. Ele não respondeu, mas ele pediu a três ou quatro ministérios que me respondessem. Uma das filhas dele, que trabalhava no governo de Haddad, aqui em São Paulo, me telefonou e disse que o pai pedia desculpas e estava tomando as providências. E então ele fez isso. Mas um deles me disse assim: “A senhora sabe que no Wikipédia cada um pode escrever o que acha, não é? Ele tira uma coisa elogiosa e bota outra que é caluniosa”. E aí eu respondi: mas não de computadores do Estado. Pode fazer na sua casa, mas não de computadores do Estado. Então era uma coisa muito séria. Quer dizer, o Estado está dizendo isso? Ele certamente não sabia nem faria isso. Mas ele levou a sério e tomou as providências necessárias.

O governo também quis tirar o título de patrono da educação brasileira conferido a Paulo. E nós nos reunimos, eu e Erundina, e começamos um

movimento muito grande. Houve uma audiência pública, eu fui para Brasília, e lá, com deputados e senadores, veementemente negamos essa possibilidade. Findamos tendo um apoio da maioria, o número de pessoas que contestavam sobre o nome de Paulo foi minoria, e ele continuou. Mais recentemente, novamente o presidente chamou Paulo de energúmeno e quis novamente tirar seu nome como patrono. Mas com tanta sujeira que estão apontando sobre ele, ele agora acha melhor cuidar do reino dele e dos quatro filhos, para não perder nada do que está indo para endereços escusos e não legais, e se preocupando menos com Paulo.

21 - Cristiano: Paulo continua muito lido e discutido? Os livros continuam vendendo?

Nita: Quando eu viajei com Paulo pelos Estados Unidos, as casas editoriais de lá diziam assim: “A gente publica um livro oito anos, no nono ano já não interessa muito, o livro já caducou”. Aqui também acontece. Mas os livros do Paulo, com cinquenta anos, estão entre os livros mais vendidos no mundo atualmente. Saíram estatísticas, em 2019, em Boston e em Londres, e eu até coloquei isso na segunda edição da biografia, que as duas estatísticas consagram Paulo como um dos autores mais lidos e citados nas universidades e nos países de língua inglesa. Nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália, na Nova Zelândia e outros tantos que falam a língua inglesa, Paulo Freire foi o único autor brasileiro que entrou na lista dos 100 homens mais lidos do mundo na atualidade. Paulo ficou em segundo lugar entre os mais citados na área de ciências sociais. E, atualmente, tem muita gente escrevendo sobre Paulo.

22 – Cristiano: Você ainda acredita na possibilidade de um Brasil como o sonhado e desejado pelo Paulo Freire?

Nita: Tem momentos que eu acredito. E tem momentos que não. Bolsonaro está acabando com a democracia. O pessoal não tem coragem de enfrentar e nem tem uma posição ideológica firme, eles vão conforme a onda que lhes favoreça mais. Isso é nefasto para o país. Nefasto. Eu fico me perguntando muitas vezes: será que a gente pode ter um país como aquele que sonharam tantos e tantas que morreram desaparecidos, torturados, mortos das formas mais cruéis possíveis em nome de um Estado brasileiro honesto, sério, pautado pela justiça? Será que nós ainda vamos ter isso? A minha esperança

se esvai, vai embora. Mas Paulo dizia que a esperança é própria da existência humana, que não existe ser humano sem esperança. Até o ditado popular diz “a esperança é a última que morre”, quer dizer, morre com a morte da gente. Então, eu volto a ter esperança. E hoje, **eu penso muito num dos termos que Paulo criou: “esperançar”. Porque esperança é um substantivo que não tem mobilidade, que não tem movimento, que não tem ação. E o esperançar é o verbo que implica ação com esperança. Esperança de mudar e mudar para melhor.** Então, eu tenho muitos momentos de esperançar.

Agora com essa pandemia, a minha filha, que já é maior de idade, ao invés de ela ficar sozinha lá e eu sozinha aqui, nesse quartel, fechada aqui dentro, ela veio morar comigo. Ela disse: “Mamãe, não tem mais jeito, quando a gente vai acreditando, vem uma coisa que nos desanima totalmente”. Mas a gente tem que procurar sempre esperançar. Esperança com ação. Fico fazendo sempre, dizendo sempre, que a gente tem que esperançar, que a gente tem que agir de acordo com a esperança em busca de dias melhores para todos nós, de qualquer classe, de qualquer raça, religião, idade, procedência, não importa quais sejam as diferenças de um para outro, precisamos esperançar.

23 – Cristiano: Nita, há algo que ainda não tenha sido dito sobre Paulo Freire e que precisaria ser dito, ou algo que poderia ter sido dito e que você guarda pra si?

Nita: Não, eu não sou uma pessoa que guarde muitos segredos. Quer dizer, se uma pessoa me conta uma coisa e diz “olha, isso é segredo”, eu não vou passar diante. Mas eu digo assim das coisas que eu vejo, que eu experimento e que eu experienciei, eu não tenho reservas. Quando uma coisa não me agrada, eu digo. Quando uma coisa me agrada, eu digo também. Então, eu acho que eu não tenho nada que dizer que Paulo precisava. Até porque Paulo está sendo tão reconhecido nos dias de hoje. E eu me sinto, modestamente, um pouco responsável por isso. As pessoas me têm dito: Nita, antes, os adolescentes, os não universitários, não liam Paulo, e hoje eles estão lendo na escola secundária, estão procurando Paulo, e é muito pelo trabalho que você vem fazendo, difundindo, publicando livros, textos novos. É uma coisa incrível ver os livros de Paulo no Oriente, no Egito, no mundo todo. Dia desses recebi uma notícia, da Associated Press ou uma empresa dessas, onde dizia que a Arábia Saudita teria contratado duas ou três pessoas que estudaram a

obra de Paulo para levar esse conhecimento para lá. Eles vão fazer uma grande reforma da educação e querem ver se algo de Paulo se aproveita para eles. Se isso é verdade, é uma coisa fantástica, um país de um fechamento tão grande aceitar Paulo como um homem que pode contribuir para a sua sociedade.

24 – Cristiano: Agora sim, uma última pergunta: Se você pudesse encontrar com o Paulo hoje, o que diria para ele?

Nita: “Eu te amo, Paulo. Continuo te amando profundamente, profundamente.” Paulo nunca deixou de ser o meu marido. Tem 25 anos que ele morreu e tem gente que me fala assim: “Mas nossa, 25 anos e você ainda pensa nesse homem como seu marido?”. Mas se a população do mundo inteiro não esqueceu Paulo, como é que eu, que gozei de todas as coisas que um homem pode dar a uma mulher, vou esquecer esse homem? Paulo é a pessoa primeira, é o amor da minha vida. Amo Paulo profundamente, admiro Paulo, eu o respeito. Respeito em tudo o que ele foi na nossa relação mais íntima, dentro de casa, como respeito Paulo na posição que ele teve frente ao mundo. Admiro Paulo profundamente. Tenho uma fascinação enorme por ele. E o amo, e digo a ele. Eu falo às vezes com ele pelos retratos que eu tenho na cômoda do meu quarto. Eu digo: vou te amar até o último momento de minha vida. Você sabe disso, Paulo, eu vou te amar até o último minuto da minha vida. (visivelmente emocionada).

Cristiano: Nita, muito, muito, muito obrigado! Eu não tenho palavras para agradecer a tua disponibilidade. Talvez esse tenha sido um dos momentos mais bonitos da minha vida. Agradeço profundamente tua amorosidade. Agradeço tua disponibilidade em falar de questões tão importantes e de assuntos que dizem respeito também a sua vida pessoal com Paulo.

Nita: Eu fico muito lisonjeada, muito mesmo, de você dizer que foi um momento significativo na sua vida. E eu quero dizer que para minha vida também foi. Das entrevistas todas que eu fiz até agora, essa foi a que soube me tocar mais, perguntar mais as coisas que eu acho importantes de serem ditas, de serem difundidas, porque a gente precisa amar mais uns aos outros. Muito obrigada.

Liana: Deixa só eu dizer para a Nita que o mundo agradece a tua generosidade em dividir o amor que tu tens pelo Paulo Freire. Por nos permitir amar junto. Neste momento, ele está sendo o homem mais amado do planeta.

Nita: Lá na Paraíba, eles estão organizando um livro, *Cartas a quem ousa esperar*. O conjunto da obra ficou muito bonito, e tem uma carta de uma moça, mas é tanta paixão, tanto amor, que eu digo: “Ô, menina, se Paulo estivesse vivo eu ia até aí pra te dar uma surra, Paulo é meu, não é teu não!” (risos) Então é isso, Paulo desperta esse amor profundo. E eu lastimo que poucas mulheres conhecem o amor que eu conheci. Eu lastimo. É preciso que deixe de ser *fast love*, gente, é *fast food*, *fast* isso, *fast* festa. Não pode ser *fast love*, tem que ser amor profundo, amor verdadeiro.

MEXER NA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO IMPORTA

Ana Maria Araújo Freire¹

Pedagogia do Oprimido ontem

O livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, foi escrito no contexto ditatorial da América Latina, no final dos anos sessenta do século XX. Paulo vivia no Chile, que lhe deu guarida, quando a Bolívia – onde viveu de outubro a novembro de 1964 – foi surpreendida pelo golpe militar contra Paz Estensoro. Nesse país Paulo Freire conseguiu alvará e entrou oficialmente no Chile, onde viveu quatro anos e meio. De 20 de novembro de 1964 a novembro de 1967, trabalhou no Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP). De 1967 até abril de 1969, trabalhou no Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (INCIRA) e no Center for the Study of Development and Social Change.

De fevereiro de 1970 até 15 de junho de 1980, meu marido trabalhou para o Conselho Mundial das Igrejas (protestantes, mas que admitia pessoas de outras crenças), em Genebra, no Departamento de Educação, criado especialmente para acolher Paulo com sua expertise.

Sob a proteção de Dom Paulo Evaristo Arns, Paulo recebeu do governo brasileiro seu primeiro passaporte, em 1979, e, então, visitou São Paulo (momento em que assinou contrato de trabalho para docência na PUC/SP), Rio de Janeiro e Recife. Paulo retornou definitivamente para o seu *contexto de origem*, o Brasil, em 15 de junho de 1980, onde viveu até 2 de maio de 1997, infeliz dia em que nos deixou, fisicamente, para sempre.

¹ Ana Maria Araújo Freire, também conhecida como Nita Freire, é pedagoga com formação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Moema (1975), mestra em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1980) e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Viúva do Patrono da Educação Brasileira, é também sua sucessora legal. Estudiosa e profunda conhecedora da obra do marido, desde a morte dele, em maio de 1997, Nita tem se dedicado incansavelmente a organizar, publicar e divulgar livros, correspondências, manuscritos, palestras e conferências proferidas por Paulo em vários países, trabalho que, de certa forma, já realizava no período em que com ele foi casada. É de sua autoria *Paulo Freire, uma história de vida* (2005, editora Villa das Letras; 2017, editora Paz e Terra), que conquistou o segundo lugar na categoria Biografia do Prêmio Jabuti, em 2007.

Paulo conquistou seu título de doutor por ter sido aprovado em concurso público, e de Livre Docente da Escola de Belas Artes, por direito legal, em decorrência de sua aprovação no concurso e de ter apresentado certidões e diplomas diversos. Começou sua carreira de professor universitário em 15 de março de 1952, na Escola de Serviço Social do Recife. Tornou-se professor assistente do professor catedrático da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife (depois UFPE); ao mesmo tempo, criou, pioneiramente, e foi técnico do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e da Rádio Universitária, que hoje leva o seu nome.

Organizou, com educadores, políticos e estudantes, o Movimento de Cultura Popular (MCP), o primeiro movimento de mobilização da cultura popular no Brasil; foi membro do primeiro Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, ao mesmo tempo em que criou o Instituto Capibaribe, onde aplicava seus postulados educacionais e que funciona até hoje, formando crianças e adolescentes com metodologia, conteúdos e práxis genuinamente freireanos.

Criou um sistema de educação, privilegiando a alfabetização, o qual experimentou no Poço da Panela, no Recife, e no projeto conhecido como a “Experiência das 40 horas de Angicos”, no Rio Grande do Norte, com repercussão internacional, matéria de estudos mais aprofundados em muitas partes do mundo.

Depois disso, o presidente da República, João Goulart, convidou-o para dirigir o Programa Nacional de Alfabetização, com o qual tinha a intenção de alfabetizar, no ano de 1964, 5 milhões de brasileiros/as, abrindo a possibilidade de, com essa iniciativa, dar-lhes o direito ao voto, mudando assim o colégio eleitoral, trazendo os mais humildes, então alfabetizados, como exigia a lei, para um novo equilíbrio das forças no poder.

O projeto já estava em fase de testes quando foi aniquilado pelo golpe civil-militar-empresarial que instaurou um regime de força, totalitário, inimigo da democracia. Praticaram a tortura, mataram das mais diferentes formas adultos, jovens, adolescentes e até crianças. A Comissão Nacional da Verdade, formada para estudar os tempos duros (1946-1988), proclamou que 434 brasileiros e brasileiras foram mortos ou desapareceram nesse período; desses, 210 ainda constavam como desaparecidos em dezembro de 2021, quando este texto foi escrito.

Podemos constatar, ao examinar esse currículo, na diversidade das atividades em torno da educação, da ética, da estética, da política, que Paulo

Freire foi um homem que adquiriu, por sua práxis e por sua genial inteligência, o conhecimento que necessitava para escrever a *Pedagogia do Oprimido*.

Ainda devemos acrescentar a esta rica, vibrante e profunda prática de seus trabalhos diários a leitura de um sem-número de autores, de ensaios e de teorias da educação, da sociologia, da antropologia, do estudo das religiões, da mitologia, de dramaturgos e de estudiosos do teatro, das coisas mais simples e da sabedoria atávica do povo, tudo afirmado por sua teoria ao praticar os temas em questão.

Foi assim que Paulo construiu sua epistemologia: praticando, multiplicando, criando, deixando a curiosidade ir à frente do já conhecido e, assim, crescendo seu saber e o das ciências e de todos os saberes.

Por fim, é impossível esquecer que toda a vivência, toda a experiência de vida de Paulo foi amalgamada com as terras do Recife, sua cidade natal, que lhe despertava toda a sua ancestralidade visceral, mítica e genialmente inteligente.

Foram todas essas condições, em movimento dialético e dialógico, de Paulo com ele mesmo e com tudo o que ele fez, pensou, refletiu, que permitiram a feitura da *Pedagogia do Oprimido* em toda a sua grandeza e sabedoria.

A teoria e a práxis de Paulo vêm sendo sempre eficientes, influenciadoras, de relevância em todos os campos do conhecimento. Quando suas obras estão sendo lidas e estudadas nos tempos posteriores às quais foram escritas, nos dão a dimensão para os contextos da realidade atual. Cito dois exemplos:

O Open Syllabus Explorer, um projeto da Columbia University, que reúne mais de um milhão de ementas de estudos universitários em países de língua inglesa, afirma que *Pedagogy of the oppressed* foi o 99º livro mais citado em trabalhos acadêmicos dos Estados Unidos, do Canadá, da Inglaterra, da Austrália e da Nova Zelândia em 2019. Paulo é o único brasileiro entre os 100 autores mais citados e mais solicitados para leitura dos universitários dessas universidades. Esse livro foi escrito nos anos 1967 a 1968 e teve sua primeira publicação em 1970, nos Estados Unidos, e em 1974, no Brasil, diante da censura imposta pelo regime ditatorial civil-militar.

Outra pesquisa, realizada por Elliott Green, professor associado na London School of Economics, analisou as obras mais citadas em trabalhos de universidades de língua inglesa do mundo, disponíveis no Google Scholar, em

2019, e verificou que *Pedagogy of the oppressed* era o 3º livro mais citado na área de Ciências Sociais entre os estudantes dessas universidades.

As casas editoriais dizem que um livro tem uma vida útil, em média, de nove anos em publicações sucessivas. Depois, a obra é considerada “ca-duca”. Imaginem que *Pedagogia do Oprimido* é publicada, ininterruptamente, há 51 anos (1970 – 2021). Ademais continua no prelo das diferentes editoras do mundo para novas publicações.

Pedagogia do Oprimido hoje²

O texto abaixo foi escrito no dia seguinte ao que recebi da Editora Paz e Terra o exemplar da *Pedagogia do Oprimido* comemorativo aos 100 anos de nascimento de Paulo Freire.

Assim como meu amigo Marcio Campos, também reagi com enorme perplexidade à nova versão da *Pedagogia do Oprimido*, hoje considerado um dos livros mais importantes pela crítica formada por professores e alunos das universidades de países de língua inglesa no mundo – as dos Estados Unidos, do Canadá, da Inglaterra, da Nova Zelândia e da Austrália. Nos estudos feitos no ano de 2019, Paulo Freire – e seu mencionado livro – era o único escritor brasileiro entre os 100 mais bem classificados, ocupando o 99º lugar; sendo também o 3º livro mais lido e estudado nas Ciências Sociais, além de outras menções de grande importância.

Depois que recebi os cinco exemplares, folhiei um deles atentamente, com cuidado, no mesmo dia 2 de dezembro de 2021, procurando em seguida me refazer do tremendo choque que o NOVO *Pedagogia do Oprimido* me causou. Recomposta, telefonei então a uma das editoras da Paz e Terra, com quem mantenho um bom diálogo. Demonstrei-lhe toda a minha tristeza e indignação pelo tratamento dado a seu livro, se não o mais, um dos mais importantes do Brasil, ainda nos dias de hoje, e também à figura fidalga de Paulo Freire.

² Nota dos Organizadores: Após manifestações públicas individuais e coletivas de descontentamento relativas à edição da *Pedagogia do Oprimido* comemorativa aos 100 anos de nascimento de Paulo Freire, o Grupo Editorial Record, responsável pela Editora Paz e Terra, informou em e-mail enviado à Nita Freire com cópia aos organizadores do livro *Diálogos com Paulo Freire Para Entender e Mudar o Mundo*, que a referida edição foi retirada do catálogo da editora e de todos os sistemas de venda. Por considerar este um importante registro histórico, os organizadores optaram por manter o texto de Nita Freire nesta coletânea.

De estética comprometida com o extremo mau gosto, vermelho em tudo, inclusive nas letras dos conteúdos, dificultando a sua leitura; com alguns artigos escritos por pessoas muito aquém do nível de Paulo Freire – e que se lançaram numa aventura de serem “freireanas” –, essa dição de *Pedagogia do Oprimido* é uma ode ao destempero e ao desrespeito. Quem realmente conhece a obra e o comportamento de Paulo, que lutou por anos para lhe tirarem a pecha de comunista, fica indignado ao ver logo na capa do livro um desenho dele de punho cerrado – desenho irreconhecível da face doce, da empatia e da serenidade do educador pernambucano.

Como justificativa, infelizmente, ouvi de uma das editoras – pasmem! – que os herdeiros dessa obra e a própria Editora Paz e Terra, de longa data publicando quase todas as obras de Paulo, quiseram, deliberadamente, fazer da edição comemorativa dos 100 anos de nascimento de Paulo Freire um livro de caráter POP, CONTEMPORÂNEO, para ser lido pelo povo das ruas, pois Paulo já é suficientemente conhecido na academia.

A *Pedagogia do Oprimido* é uma obra CLÁSSICA e o será sempre, como sabia ser e como queria e desejava que fosse o meu marido. Esse livro será eternamente uma obra CLÁSSICA! Quem respeita Paulo Freire sabe disso!

Quero aqui expressar, mais uma vez, minha gratidão ao Ernani Maria Fiori, filósofo gaúcho, companheiro de Paulo Freire no exílio, no Chile, que atendeu ao apelo do amigo e escreveu o extraordinário prefácio da *Pedagogia do Oprimido*, que obviamente deve constar de toda e qualquer edição desse livro, mantendo-se como prefácio, e não deslocado de sua finalidade original.

Digamos não à sua adulteração, à sua deformação de mau gosto, de desrespeito ao maior educador de nosso país e do mundo, PAULO FREIRE.

O bom senso, o respeito e a ética impedem que se interfira minimamente no maior livro do Patrono da Educação Brasileira.

MEXER NA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO IMPORTA!

Nita
Ana Maria Araújo Freire

“PEDAGOGIAS PARA LIBERDADE”: RELATO ACERCA DE ENCONTROS FREIRIANOS NA UNIVERSIDADE

Alessandro Augusto de Azevêdo¹

O presente artigo apresenta um relato em torno do trabalho realizado em torno de um componente curricular denominado “Pedagogias para Liberdade”, constituído e aprovado como de caráter opcional para o currículo do curso presencial de Pedagogia e eletivo para demais licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e oferecido a estudantes de todas as licenciaturas da UFRN, desde 2019, pelo Departamento de Práticas Curriculares e Currículo, do Centro de Educação, da UFRN.

O relato, as impressões, as opiniões e as análises nele inscritos são de minha inteira responsabilidade como professor que tem assumido a condução do componente desde sua oferta, no primeiro semestre letivo 2019, até o presente momento, em que as atividades estão sendo realizadas no formato do chamado Ensino Remoto Emergencial.

Trata-se, inclusive, de uma primeira sistematização e análise acerca do trabalho desenvolvido no componente, considerando, para isso, a contextualização de sua criação; seus objetivos manifestos em ementa; o processo de gestão, prevendo a participação ativa dos(as) estudantes matriculados(as) tanto na escolha das temáticas de aprofundamento teórico, como na escolha das leituras de sustentação do processo reflexivo; conteúdos programáticos em diálogo com as vivências de opressão e libertação (presentes ou passadas) dos(as) participantes.

Os desafios de Freire continuam sendo também nossos

Paulo Freire abre seu clássico *Pedagogia do Oprimido* fazendo referências à “dramaticidade do tempo atual”, em que os humanos se encontravam

¹ É professor do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Coordena o Projeto EJA em Movimento, de articulação e formação de profissionais de educação atuantes na modalidade EJA. Tem interesse acadêmico em atividades no campo da EJA, da Educação Popular, da Educação do Campo, de Movimentos Sociais e Currículo.

desafiados a se colocarem a si próprios como problema, a reconhecerem a ignorância sobre si mesmos e o lugar próprio no mundo (ou seu “posto no mundo”, como ele escreve) e o movimento de, a partir disso, estabelecerem a busca em saberem mais sobre essa condição.

Naquele momento da escrita e publicação do livro, Freire já se encontrava exilado no Chile como decorrência de sua expulsão do Brasil – então imerso em uma ditadura civil-militar havia cinco anos – e colocava o problema da hominização como uma “preocupação iniludível” e o seu contrário – a desumanização – não como inevitabilidade ontológica, mas uma possibilidade posta pela inconclusão dos humanos como seres (e a autoconsciência dessa condição) em um dado contexto histórico.

A única inevitabilidade ontológica é a própria educação – considerada aqui em seu sentido mais amplo –, dado que nela (e em razão de sua natureza essencialmente relacional) as pessoas se concretizam como potencialidade e possibilidade, gestam o seu “vir-a-ser”, desde o seu nascimento. Imersas permanentemente em estado de “inacabamento”, adentram no mundo como “projetos” e trilham suas respectivas trajetórias em processos educativos nos quais a hominização ou a “desumanização” são horizontes possíveis.

A máxima de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 69) aponta para essa estrutura relacional permanente, horizontal, aberta, imersa nas tramas sociais, coletivas, grupais, em que o mundo se apresenta como dimensão mediatizadora e cognoscível do processo educativo.

O desafio teórico e prático, político e pedagógico da humanização se acendeu em Freire no contexto de uma América Latina embrenhada em disputas que opunham, de um lado, projetos democráticos e democratizantes, humanizadores, humanistas, de viés libertador, constituídos em vínculos viscerais com as culturas populares, e, de outro, projetos desumanizadores, segregacionistas, promotores do aprofundamento das várias formas de desigualdades e inteiramente alinhados com uma cultura autoritária, de traços explicitamente fascistas, e na manutenção de estruturas econômicas espoliadoras das riquezas nacionais.

Sobre a dramaticidade da hora atual

Como a história não é um trem alegre que segue célere em um sentido único, acumulando avanços progressivos, eis que, quase cinquenta anos depois da primeira publicação de *Pedagogia do Oprimido*, mais precisamente em 2018, flagramo-nos imersos em embates semelhantes àqueles vividos por Freire, no mesmo país em que ele nasceu e cresceu, envolvendo, em suas linhas gerais, as mesmas forças e perspectivas políticas, econômicas e culturais, em nova oposição.

O embate remonta ao resultado das eleições de 2002 e à vitória do bloco político alinhado com ideários democráticos, comprometido com demandas de redução de desigualdades sociais e ampliação de direitos às classes e aos segmentos subalternos, iniciado com as vitórias eleitorais de Lula da Silva e, posteriormente, Dilma Rousseff, ambos do PT.

A partir daquele momento, o país assistiu a mudanças substanciais em seus indicadores sociais e econômicos. Anderson (2011) assinala que a combinação de crescimento econômico mais rápido e distribuição de renda mais ampla teve como consequência a maior redução na pobreza na história brasileira, dado que, conforme estimativas,

[...] o número de pobres caiu de cerca de 50 milhões para 30 milhões num espaço de seis anos, e o número de desamparados foi reduzido pela metade. Metade dessa dramática transformação pode ser atribuída ao crescimento, a outra metade a programas sociais — financiados, é claro, pelas maiores receitas oriundas do crescimento. E esses programas não se limitavam a auxiliar a renda (ANDERSON, 2011, p. 29).

Para além disso, a partir de 2005, o governo triplicou os investimentos em educação e conseguiu dobrar o número de estudantes universitários, em razão de ações e programas específicos nesse sentido.

Outro registro do avanço em termos sociais representado pelas políticas do Governo do PT nos é apresentado por estudos do IPEA, apontados por Marques, Ximenes e Ugino (2018, p. 530), segundo os quais

[...] a população situada abaixo da linha de pobreza [...], que correspondia a 12% da população brasileira um ano antes do início da implantação do BF, havia caído para 4,8% em 2008. A pobreza, por sua vez, caiu de 26,1% para 14,1% da população no mesmo período. Já quanto à desigualdade da renda, 16% da redução ocorrida entre 1999 e 2009 são atribuídos ao BF.

Forjado em uma articulação de forças políticas amplas e contraditórias, o bloco hegemônico pelo PT tocou em chagas antigas ainda presentes

no tecido social brasileiro, especialmente naquelas que moldaram um senso comum “naturalizador” de desigualdades sociais, cujos alicerces mais profundos se encontram em nossa herança escravista-colonial e que tem sido reproduzida não em termos de uma oposição clássica entre trabalhadores e burgueses, mas em um tipo de “conflito central”, tanto social quanto politicamente, que subordina em importância todos os demais. Trata-se de “uma oposição entre uma classe excluída de todas as oportunidades materiais e simbólicas de reconhecimento social e as demais classes sociais que são, ainda que diferencialmente, incluídas” (SOUZA, 2011, p. 25)

Ao promover políticas que possibilitavam, ainda que timidamente, abrir oportunidades de reversão de desigualdades ancestrais e de reconhecimento social de direitos a massas populacionais historicamente excluídas, as forças políticas hegemônicas, vencedoras das eleições presidenciais em 2002, começam a enfrentar contradições tanto com segmentos políticos opositoristas como entre aqueles que lhes davam sustentação. De modo que o período que abarca os anos de 2013 (pré-eleições presidenciais de 2014) e 2016 (com a consolidação de um golpe parlamentar sobre a presidenta Dilma Rousseff) é marcado pela emergência de um amplo movimento que reúne segmentos do espectro sociopolítico de centro e direita em torno de insígnias, discursos, práticas e proposições que se opunham frontalmente ao que o governo petista implementava como escopo de parte significativa de suas políticas públicas.

Por dentro desse movimento e com a vitória desse campo nas eleições de 2018, assistimos à emergência de uma fração política explicitamente fascista, pautando o embate político pela (re)afirmação de uma agenda e um projeto civilizatório centrado na “naturalização” de relações de opressão violentadoras das vontades e do direito de **ser** dos diversos segmentos historicamente oprimidos em nossa sociedade. Um projeto civilizatório misógino, homofóbico, racista, autoritário... fascista. Não é exagero dizer que o enfrentamento desse projeto civilizatório sintetiza a dramaticidade do tempo atual posto para nós. Desta vez, contando não com a presença física de Paulo Freire, mas da energia que sua potente obra emana e inspira.

A força com que esse projeto civilizatório se revelou capilarizado e com expressão eleitoral se apresentou como um problema **político e pedagógico** para um coletivo de professores e professoras do Centro de Educação da UFRN. Problema **político** na medida em que sinalizou a necessidade da construção efetiva de estratégias, espaços, práticas e ações claramente

comprometidas com a firme defesa de valores democráticos e, em consequência, antiautoritários, no interior da instituição universitária, particularmente no plano de suas estruturas e práticas curriculares. Problema **pedagógico** em função da acomodação de segmentos de profissionais da educação quanto à atenção acerca dos pressupostos de que os processos educativos não estão (nem devem estar) imunes às dimensões éticas e políticas que atravessam a apropriação do conhecimento, bem como de que o trabalho de educadores e educadoras carrega consigo, de forma imanente, responsabilidades científicas, mas, também, éticas, políticas e sociais.

A partir de conversas informais, esse coletivo de professores e professoras do Centro de Educação da UFRN amadureceu o entendimento da necessidade de se pautarem os vínculos entre a política e a pedagogia e o quanto os processos educativos estão/são afetados nas/pelas disputas entre projetos civilizatórios no atual momento histórico. Além disso, havia o consenso, também, da pouca imersão no pensamento paulofreiriano nos componentes que compunham o projeto curricular do referido curso.

Como desdobramento disso tudo, o coletivo decidiu em encaminhar às instâncias decisórias do Centro de Educação da UFRN a proposta de criação de um componente curricular denominado “Pedagogias para Liberdade”, de caráter optativo para o curso de Pedagogia e eletivo para os demais cursos da universidade, de oferta regular, voltado à tematização de questões em que o diálogo entre pedagogia e política, entre educação e democracia ocupasse o centro das reflexões.

Estávamos, naquele momento, inscrevendo no currículo do curso um espaço próprio para uma pedagogia do engajamento, para o livre e contínuo exercício do questionamento de paradigmas, abordagens e práticas que reforçam padrões de dominação nos quais estamos todo(a)s imerso(a)s, conscientemente ou não.

Não por acaso, o conteúdo de sua ementa alcança a discussão da educação como prática da liberdade e de emancipação; a criticidade como exercício de *ad-miração* do mundo; o ato pedagógico como ato dialógico; as mediações e as relações entre estruturas socioeconômicas, culturas, educação e currículos; a relação entre currículos, sujeitos, *in-exclusão* e diferenças; o currículo como política e invenção cultural, práticas de significação e relações de poder; a dimensão libertadora do conhecimento e das práticas pedagógicas; as relações entre a Pedagogia e os movimentos sociais; Pedagogias Críticas, Pós-

críticas, os princípios e as práticas para se pensar/fazer educação em diferentes contextos educativos.

No cerne do conteúdo da ementa e do movimento desse coletivo de professores e professoras, encontramos a assunção da perspectiva de **compromisso**, no sentido de Freire (1979), ou seja, a consciência de que, estando no mundo, sabe-se nele e, sabendo-se nele, considera seus condicionantes e intenciona sua ação sobre ele, não como uma acomodação ou adaptação aos limites que o próprio mundo lhe impõe – o que revelaria uma consciência imersa no mundo, no seu estar, adaptado a ele, incapaz de dele “distanciar-se” ou “emergir-se”, o que resultaria em sua incapacidade de compromisso. Em sentido contrário, a criação do componente curricular (consciente de todas as limitações que um componente curricular, de caráter não obrigatório, carrega consigo) representa uma ação que se inspira na noção de **compromisso**, tal como pensado pelo próprio Freire (1979), isto é, como engajamento com a realidade, que se realiza plenamente na medida em que as pessoas que assumem essa intencionalidade se “molham” nas águas dessa realidade, se ensopam dela e, assim, ao experienciar esse engajamento, não se dizem “neutras”, “distantes” ou “alheias”.

Caminhos para a construção dos processos reflexivos

A seguir, apresento um conjunto de informações sobre aspectos metodológicos, de condução e gestão do componente curricular, que são fundamentais para a compreensão e a análise do trabalho desenvolvido até aqui e de como ele se constrói na perspectiva de materializar e aprofundar o paradigma freiriano.

Um dos princípios que organizam o componente curricular é a proposição do diálogo como estratégia permanente não apenas de gestão das dinâmicas de debate dos conteúdos definidos para estudo, mas para a própria definição desses conteúdos. Se a ementa aponta um roteiro, é no diálogo entre os participantes do componente que se gesta e se encontra o aceite (ou não) das temáticas que comporão o percurso reflexivo, tendo como parâmetro que as temáticas tenham laços viscerais com as vivências dos participantes, captem e dialoguem com cada um como *seres em inteireza*.

Se busca, com esse proceder, reconhecer que a presença de todo(a)s e de cada um, em sua inteireza, influencia na dinâmica em sala de aula e que, portanto, aquele processo pedagógico tem sua gestão efetivamente

compartilhada e definida como estratégia fundante. Nesse sentido, o componente curricular se apresenta como potencial Comunidade Aberta de aprendizados compartilhados, em seu sentido mais amplo.

Essa opção implica a dupla assunção (por parte do professor e do/as estudantes) do estar aberto à possibilidade de que os(as) estudantes não serão consumidores(as) passivos(as) de processos pensados *ex ante* pelo responsável oficial do componente, mas participantes ativos, retirando o planejamento didático-pedagógico (e aquele a quem se atribui a responsabilidade do planejar) da zona de conforto e controle dos processos pedagógicos e jogando-o no turbilhão de possibilidades instadas pelas intersubjetividades abertas pelo diálogo provocado. Seja como for, o final do processo resulta (e esta é a única certeza) em possíveis novos aprendizados para o professor e os(as) estudantes sobre si mesmos, o mundo e a relação que têm com ele e entre si.

O diálogo também atravessa a gestão do componente no que tange ao processo de (re)conhecimento dos sujeitos participantes como implicados nas discussões de temáticas, com suas subjetividades, pelo que são e pelo que fazem em seus respectivos cotidianos, para além da condição de estudantes matriculados na instituição. Assim, buscamos, ainda antes do início das atividades do componente, conhecer aspectos das subjetividades que compõem a turma, a partir da socialização de um formulário com perguntas que ajudam esclarecer a condição de trabalho das pessoas, o que gostam de fazer no lazer, seus hábitos de leitura, suas preferências em termos de manifestações e linguagens artísticas. Em relação a estas últimas, a música (com cerca de 40% das preferências) e o cinema (com cerca de 35% das preferências) são indicadas como as mais populares entre os(as) estudantes que se matriculam no componente desde que iniciamos a sua oferta.

Esse (re)conhecimento inicial possibilita uma aproximação com dimensões dos sujeitos que sinalizam as ligaduras entre o conjunto de questões que serão propostas para debate e suas referências mais íntimas, mais definidoras das identidades que cada um assume em suas respectivas trajetórias humanas e, portanto, dos “lugares” sociais em que cada um se coloca, a partir dos quais organiza suas leituras de mundo.

Também nesse primeiro contato, são feitas perguntas ao estudante sobre as circunstâncias em que se deu ou como lhe chegou a informação acerca do componente, quais as suas expectativas e desejos de aprendizagem.

Trata-se, pois, de um momento em que se intenta uma primeira imersão no universo das referências culturais dos sujeitos, de seu cotidiano para além das paredes da instituição universitária, atento a alguns elementos fundamentais que os constituem como ser, antecipando, ainda de forma fragmentada e parcial, aspectos identitários com os quais e a partir dos quais o componente curricular procurará estabelecer laços fundantes do diálogo no transcorrer das atividades pedagógicas.

No primeiro encontro do componente, o contexto e os objetivos manifestos à criação do componente são relatados, deixando claras aos participantes as opções políticas e o sentido assumido pelas reflexões que serão provocadas naquele espaço a partir daquele momento, o que, na verdade, acaba por confirmar algumas das expectativas que são registradas pelos estudantes, dado que, normalmente, a leitura prévia da ementa antecipa percepções acerca do que será estudado.

Até o presente momento em que escrevo este artigo, ainda que tenha havido total abertura para o acolhimento das múltiplas referências que compõem o espectro do que se denomina de Pedagogias Críticas, tanto entre os professores e professoras que compunham o núcleo original do componente como no conjunto de estudantes que nele se matriculam, há um consenso básico: o da necessidade de aprofundamento da obra paulofreiriana, e dela, emerge, sempre com força, a proposta do estudo de *Pedagogia do Oprimido*.

Desde a primeira experiência com o componente, a escolha por Freire e sua obra paradigmática obedeceu à comunhão de dois movimentos: a do coletivo de professores e professoras que tinham a clareza da pouca profundidade com que as questões e as reflexões propostas pelo paradigma freiriano estavam sendo tematizadas e exploradas no currículo e nas práticas curriculares do curso; e as manifestações dos próprios estudantes, seja nas respostas aos formulários que fizemos circular, seja nas opiniões expressas durante as próprias atividades, demandando aprofundamento acerca do pensamento paulofreiriano.

Conjugando o tempo disponível para o desenvolvimento das atividades (o típico semestre letivo dos calendários universitários) e o desejo de aprofundamento no paradigma crítico freiriano, muito naturalmente a emblemática obra *Pedagogia do Oprimido* tornou-se referência obrigatória e vertebral no contexto do componente, de modo que cada capítulo passou a receber uma atenção específica, o tempo de uma aula inteira para sua abordagem e

imersão. Ao mesmo tempo, definimos a abertura para a leitura, a análise e a discussão de outras referências críticas que se adentram em aspectos não inteiramente abarcados pela abordagem freiriana presente na obra, como eventual desdobramento de questões emergentes.

Aspectos do trabalho pedagógico

No próprio título do componente, encontra-se uma assertividade quanto ao sentido dos estudos que se propõe a realizar: a ideia de que a liberdade – e o seu contrário, a opressão – implica processos pedagógicos, colocando-nos, pois, o desafio de reconhecer que vivências de libertação e de opressão, por um lado, não se constituem em “descobertas” subjetivas, resultantes, exclusivamente, de autoimersões íntimas que os indivíduos realizam no contato cotidiano com situações conflituosas.

Entender a percepção e a consciência da opressão como um processo restrito aos canais da subjetividade conduz a reflexão para o território do subjetivismo, pelo qual os processos opressivos aparecem como uma objetividade esmagadora da possibilidade libertadora, e esta, como resultado remoto e distante da “somatória” das descobertas íntimas de cada indivíduo autoimerso em seus próprios conflitos pessoais.

Nessa perspectiva, a possibilidade libertadora não estabelece vínculos com circuitos coletivos de mobilização de desejos e de opções políticas, mas tão somente com processos íntimos, individualizantes e emocionais. Sua versão política é o liberalismo, e sua versão pedagógica é o cognitivismo.

Por outro lado, também não podemos pensar as vivências de opressão e libertação como fenômenos extemporâneos, objetos de um olhar meramente analítico e circunstancial, alheados dos dramas reais vividos pelos sujeitos e das implicações que elas trazem para o conjunto social e para as lutas em favor da humanização. Há de se ver nessas experiências e suas pronúncias testemunhos que, ao serem explicitados, ocupam o espaço anteriormente dominado pelo silêncio, agora preenchido com as narrativas que traçam os caminhos pelos quais a presença dos poderes desumanizadores dá lugar a promessas humanizantes.

O pressuposto que nos mobiliza é o de que as experiências vividas de libertação e de opressão são objetivas, mas a consciência delas são processos pedagógicos, processos que se gestam como uma construção cognitiva, cultural e política no âmbito dos quais subjetividade e objetividade se entrelaçam

como campos abertos, comunicantes, onde se gesta a consciência de si como ser no mundo, dado que, como alerta Freire (1987), ninguém se conscientiza separadamente dos demais, dado que a consciência se constitui como consciência do mundo.

Com efeito, apresentarei a seguir duas atividades que tenho desenvolvido no contexto do componente curricular e que condensam, em alguma medida, alguns dos pressupostos assumidos e balizam os caminhos das reflexões que são propostas aos demais participantes. Elas, obviamente, não esgotam o conjunto de atividades que integram o componente², mas oferecem uma amostra do que tem sido praticado. A primeira denominamos de Estudo do Objeto Íntimo e a segunda, de Olhar Freiriano pela Lente Cinematográfica.

O Estudo do Objeto Íntimo

O próprio título do componente curricular é um convite à ideia de que nele é possível experimentações didático-pedagógicas. Uma das estudantes matriculadas no componente, a certa altura de nossas discussões em que foi perguntada sobre suas expectativas acerca do que viveríamos durante o semestre, trouxe essa questão. Um componente com esse nome não poderia conter senão vivências pedagógicas moldadas por perspectivas teórico-filosóficas que se opõe àquelas comprometidas com o bloqueio do livre pensar, do livre sentir, do livre circular de ideias e de emoções.

Assim, me motivei a pensar propostas de vivências pedagógicas em sala de aula capazes de nos desafiar (aos estudantes e a mim mesmo como docente) e fazer emergir, na medida do possível, a inteireza de nossos posicionamentos sobre o mundo e a relação que estabelecemos com ele, desde nossos respectivos lugares, referências e histórias. Nossos exercícios de análise não poderiam, jamais, ser talhados na fria observação distante de objetos de conhecimento assépticos, mas a partir da quentura de nossas trajetórias humanas. Mais uma vez, bell hooks (2013, p. 35) estava ali, me advertindo:

Quando a educação é prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado

² Outras atividades propostas e desenvolvidas envolveram o diálogo com lideranças de movimentos sociais locais; a confecção de projetos de ação educativa, numa perspectiva da Educação Popular; o exercício do protagonismo em atividades artísticas públicas como saraus poéticos; e oficinas de introdução ao Teatro do Oprimido.

o modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo.

Ocorreu-me a recuperação de leituras anteriores, originalmente despretensiosas e eivadas de mera curiosidade, de Baron (2004) e Boal (2002), os quais propõem experimentações artísticas e pedagógicas fundadas em uma perspectiva comprometida com processos de transformação.

De Baron (2004), inglês que se define como educador cultural, com trabalhos de formação cultural-artística-política em comunidades excluídas e guetos na Inglaterra, na Irlanda do Norte, na África do Sul, na Palestina e no Brasil, recuperei a ideia de que as linguagens artísticas, com suas essências expressivas, possibilita um movimento de revelação e distanciamento das contradições presentes em nossas subjetividades e suas estruturas de sentimento, para projetá-las no sentido do entendimento de suas manifestações coletivas e sociais.

Boal (2002), brasileiro que trouxe ao contexto teatral as reflexões freirianas, colabora com nossas opções didático-pedagógicas a partir de sua definição de que no teatro os humanos manifestam sua necessidade de se verem, de observarem-se a si mesmos, em ação, em situação, e, ao verem-se, veem os outros e, neles, outros eus presentes naqueles. Esse movimento, que é a essência da teatralidade implica

[...] a capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade. O autoconhecimento assim adquirido permite-lhe ser *sujeito* (aquele que observa) de um *outro sujeito* (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas (BOAL, 2002, p. 27).

Na conjugação desses autores e suas ideias, proponho, no início dos encontros com os demais participantes do componente, uma atividade de mapeamento das vivências de opressão e libertação presentes no cotidiano dos sujeitos. Consiste em que cada um proceda a escolha de um objeto íntimo, presente em seu cotidiano, o qual sintetize e represente uma eventual situação vivida de opressão ou libertação.

O processo envolve, inicialmente, a exploração de um mergulhar de cada participante (professor e estudantes) no seio de sua intimidade cotidiana, na observação atenta de si como pessoa imersa em um determinado contexto social, econômico, cultural e político. São convidados a perceberem no seu entorno um objeto de uso cotidiano que condense, em sua materialidade e no uso que ele se fez/faz presente, o feixe de relações de libertação e/ou opressão

vividas, nas quais o objeto íntimo aparece como canalizador ou como elemento funcional de afirmação dos processos e das relações, sejam elas de caráter libertador ou opressivo.

Importante lembrar, sobre essa atividade, que ela não envolve apenas os(as) estudantes, mas compromete também o professor, em reconhecimento ao alerta de hooks (2013, p. 35), para quem “os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva”.

Com essa atividade se intenciona a construção de um painel coletivo de narrativas nas quais, numa primeira camada, temos o registro dos testemunhos de cada sujeito acerca de sua história, num movimento em que o objeto íntimo resguarda (ou condensa) pedaços e traços de sua biografia e do seu existenciar-se num determinado momento histórico. No objeto e nos contextos biográficos em que ele se insere, os testemunhos operam a identificação da gramática das relações de opressão e do lugar ocupado por cada um nas tramas dessas relações.

Nesse processo, a situação em que cada participante traz seu objeto íntimo para ser referido, explicado e compor parte de sua narrativa oferece a oportunidade de os sujeitos, no ato do testemunho, colocarem-no como um algo exterior, no sentido de que se torna objeto de um distanciamento e, nele, de uma problematização ou “descodificação” crítica, configurando-se, assim, um processo reflexivo em que cada um se apresenta na consciência do próprio existir e sujeito de um redescobrir-se em que, por vezes, aquele objeto íntimo, originalmente inserido na narrativa como condensação de relações de opressão, pode ser ressignificado como objeto de libertação.

Além disso, coloca no palco das discussões as exposições dos dramas, dos dilemas, das construções subjetivas e coletivas que cada um realiza no percurso de lida com as relações opressivas ou libertadoras que lhes atravessam e se condensam naquele objeto íntimo. Ao fazê-lo, cada sujeito, ao mesmo tempo em que se afirma como *si*, interpela os participantes acerca da relação que estabelecem – cada um – com as tramas urdidas nos objetos dos *outros*. Nas trilhas apontadas por Boal (2002), ao observar os outros e suas tramas, cada um observa, também, uma outra representação de si mesmo, na medida em que a trama exposta, ainda que apresentada como uma “exterioridade” – porque vivência de outro(a) –, interpela os próprios posicionamentos,

individual e coletivamente forjados, alojados e circulantes em sua “interioridade”. O contato com essas vivências dos outros, pois, oferece a possibilidade de vermos variantes de nós mesmos, possibilidades de nós mesmos e, assim, mobiliza o autoconhecimento, o autoquestionamento, um dos movimentos iniciais de um processo que pode engendrar uma consciência crítica de si e do mundo.

Os textos produzidos e as histórias relatadas pelos(as) estudantes mostraram a potência dessa proposta, desvelando como simples objetos, como pentes, batons, livros, sutiãs, pranchas de alisamento de cabelos, anticoncepcionais e absorventes, carregam significados e se instalam como dispositivos operantes de vários tipos de relações de opressão, associados, de maneira predominante, às suas condições de gênero ou cor da pele.

Olhar Freiriano pela Lente Cinematográfica: pondo Freire e o cinema em diálogo, como escape ante a pandemia

A segunda atividade que apresento se consolidou como efeito do distanciamento social que fomos obrigados a experimentar em razão do contexto de pandemia da Covid-19, além de estar sintonizada com uma das linguagens artísticas mais populares entre os(as) estudantes que se matricularam nesse componente até o presente momento.

Ante a suspensão das atividades presenciais, a UFRN adotou a estratégia do Ensino Remoto Emergencial e, no contexto da dinâmica didático-pedagógica do componente Pedagogias para Liberdade, amadurecemos, com os(as) estudantes uma proposta de dinâmica didático-pedagógica que se estruturou na busca em associar o estudo da obra de Freire à apreciação e à análise de obras cinematográficas, definidas a partir de uma lista de títulos sugeridos por mim e de outros títulos sugeridos pelos(as) participantes.

Tratava-se, pois, de buscarmos operar leituras, interpretações e análises dos conteúdos e das tramas centrais de cada uma das películas escolhidas, simultaneamente à leitura de um capítulo de *Pedagogia do Oprimido*, conscientes do caráter arbitrário dessas leituras, não apenas pela inexistente organicidade entre obra literária e obra cinematográfica (uma não foi confeccionada em razão ou em diálogo estreito com a outra), mas também porque, como textos que são, se situam como universos indefinidamente abertos à descoberta de interligações infinitas por parte de quem as interpreta (ECO, 1993).

Assim, dividimos as atividades no componente considerando que nos momentos de Comunicação Assíncrona³ seria realizada a apreciação do capítulo do livro e da obra cinematográfica, acompanhada de registros individuais acerca de ambos, estruturados a partir de perguntas relativas ao conteúdo do filme e de uma possível relação com o conteúdo do capítulo objeto da discussão. O registro das respostas e dos comentários é feito em um formulário eletrônico previamente disponibilizado e encaminhado pelos(as) estudantes ao professor, o qual sistematiza as respostas e os comentários registrados para estruturar a discussão a ser feita nos momentos de Comunicação Síncrona⁴.

A opção pela introdução de artefatos (ou produtos) cinematográficos no contexto da discussão dos capítulos de *Pedagogia do Oprimido* estava sintonizada não apenas com a constatação da afinidade de parte significativa das pessoas participantes do componente com essa linguagem artística, mas também por suas qualidades próprias, funcionais aos processos e aos objetivos pedagógicos pretendidos e acordados.

Ancorei-me na convicção de que a formação humana em seu sentido mais pleno não se estrutura apenas nos pilares da razão, mas também na imaginação. Ruiz (2003) aponta que o mundo não é descoberto pelos humanos apenas pelos caminhos das explicações racionais, mas pelas suas implicações criativas no sentido que dão para as coisas e na prática pela qual se inserem no mundo.

Nos mundanizamos ao recriar o mundo como algo nosso e o mundo adquire nossas feições na medida em que não permanece como algo determinado por uma racionalidade natural. Ele se humaniza através da prática com que o sentimento humano impregna cada elemento ao constituir-lo com um sentido não natural, mas simbólico (RUIZ, 2003, p. 14).

No contexto do simbólico, as imagens se apresentam como elementos fundamentais da expressividade humana e se entremeiam com os processos educativos, seja como objetos do conhecimento, seja como componentes da

³ No contexto do Ensino Remoto Emergencial, a Comunicação Assíncrona é aquela em que professor e aluno(a) entram em tempos diferentes no ambiente de aprendizagem. Nesse formato, as ferramentas utilizadas para a comunicação pedagógica são os fóruns, as mensagens por correio eletrônico ou aplicativos de mensagens eletrônicas instantâneas, tarefas e questionários (GARCIA; GARCIA, 2020).

⁴ No contexto do Ensino Remoto Emergencial, a Comunicação Síncrona é aquela em que professor e aluno(a) devem estar simultaneamente no ambiente de aprendizagem. Na sala de aula virtual, as ferramentas da comunicação síncrona são os espaços eletrônicos de diálogo (*chats*) e as videoconferências (GARCIA; GARCIA, 2020).

própria interpretação e da gramática com que os humanos expressam a apropriação que fazem do mundo.

E assim, as imagens vão compondo nosso mundo e a imediaticidade de nossas experiências, relacionando-se com nossas surdas paixões e desejos inconscientes, como nos fala Bachelard (1998), ao abordar como nossas bases afetivas, cujas dinâmicas subjetivas carregam os traços impostos por nossas fantasias, não são regidas, exclusivamente, pelo pensamento racional científico clássico, ainda que devam ser objeto do espírito científico.

A lida pedagógica com a obra cinematográfica também se coloca em razão de que se trata de um tipo de produção cultural atravessada por elementos do campo do simbólico e, como nos aponta Eliade (1979), nos símbolos, assim como nos mitos e nas imagens, encontramos não criações irresponsáveis da *psiqué* humana, mas respostas a uma necessidade e uma funcionalidade, quais sejam, desnudar as mais obscuras modalidades do ser.

No mais, há de se reconhecer a força do cinema como experiência cultural que participa dos processos de construção do conhecimento na cotidianidade dos sujeitos, pela sua capacidade sofisticada de realizar uma das mais profundas e enraizadas formas de produção e circulação do conhecimento pelos humanos, que é a de contar histórias, assumindo, portanto, a condição de “texto-imagem” (CARLOS, 2002).

Essa estratégia se revelou extremamente acertada, aparecendo de forma muito evidente nas avaliações dos(as) estudantes, especialmente no que tange aos aspectos considerados positivos, por um lado, em razão de que, em se tratando do formato remoto, colocou a discussão do texto dentro de um contexto de leveza e ludicidade, sem perder o rigor do estudo. Essa percepção aparece em frases como: *“A questão do trabalho com as obras cinematográficas, enriqueceu bastante a discussão e deixou mais lúdico o estudo”* (M.L.L.); *“[...] essa estratégia do professor de relacionar filmes com o livro de Paulo Freire, acredito eu até para tornar uma aprendizagem mais leve e concreta”*; *“o enlace entre os filmes e livro, de forma que o conteúdo reflexivo era menos pesado e mais simples de absorver e envolver”* (C.T.V.F.); *“O uso de filmes, a relação com a leitura e o debate são sem dúvidas muito inovador e estimulante”* (E.F.S); *“O diálogo de Pedagogia do Oprimido com os filmes foi maravilhoso”* (A.B.F.P.); *“A dinâmica de estudar os capítulos do livro Pedagogia*

do Oprimido atrelados à diferentes filmes. Pois, foi possível estabelecer relações com os mais variados cenários e experiências” (M.K.S.)⁵.

Em busca do inédito viável: algumas percepções críticas e potencialidades do componente

Todo esse período de exercício docente nesse componente curricular tem sinalizado, cada vez mais fortemente, no sentido de aprofundamento de uma pedagogia do engajamento, vista não como a prescrição ou a pronunciações heterocentradas, mas como diálogos efetivos com os discursos e as práticas que circulam dentro e fora de sala de aula, na atenção cuidadosa de que não sejam tomadas pela tentação “bancária” sempre à espreita e que “naturalmente” se apresenta como caminho “sensato” para o devir pedagógico das atividades em sala de aula.

Uma atenção já apontada por Freire (1987) como necessária dada a capacidade da concepção bancária de se fazer presente como instrumento pedagógico e obliterar seu significado e força desumanizadora, envolvendo não apenas aqueles(as) educadores(as) imersos(as) em uma perspectiva ingênua da educação, mas inclusive os(as) que se inquietam pela causa da libertação, na medida em que, tal qual essa concepção bancária, fundam suas respectivas práticas numa compreensão dos humanos como seres “vazios”, destinados ao trabalho de “enchimento” de conteúdos – normalmente tidos por esses(as) educadores(as) como “críticos” e “revolucionários”. Assim, ao negarem os humanos como *sujeitos* intencionados no *desejo de* e pensá-los como objetos de comunicados e prescrições sobre o “certo”, reproduzem a concepção bancária e, em vez de existenciarem a comunicação, apenas “comunicam”, desligados ou descomprometidos com o ato cognoscente.

Nesse sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de “depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em tomo do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987, p. 68)

⁵ Essas citações foram extraídas dos formulários eletrônicos respondidos pelos(as) estudantes após o encerramento das atividades do componente curricular, entre 2020 e 2021. Para não identificar seus autores, deixamos apenas as suas iniciais.

Não obstante, no contexto da experiência que estou a relatar aqui, esse exercício nos tem imposto desafios teóricos e práticos, relacionados à possibilidade de ultrapassarmos o campo do próprio componente, projetando-o como espaço de vivências que se junta às vivências potencialmente transformadoras para fora dele.

Por enquanto, na limitação (óbvia) de protagonizar transformações na imediaticidade do real vivido pelos participantes, o componente se apresenta como participante desse processo, tecendo, na partitura que cada participante compõe, ligaduras entre as ideias que circulam e que são aprendidas no contexto universitário (inclusive em diálogos referidos a outros componentes e outras vivências próprias do cotidiano da instituição) e as aprendizagens que se gestam no fluxo contínuo das diversas vivências, especialmente aquelas em que os(as) participantes se reconhecem como opressores(as) ou oprimidos(as).

Com o retorno às atividades presenciais, queremos crer que se abrirão possibilidades de uma construção mais incisiva e visceral em relação às ideias de Freire. E, nessa perspectiva, está posto o desafio de que possamos criar vínculos entre as atividades reflexivas propostas no componente e os movimentos reais, concretos, de caráter coletivo, que se gestam em oposição a projetos civilizatórios de conteúdo opressivo, em suas diversas dimensões e espaços.

A dramaticidade dos tempos atuais exige que os componentes curriculares sejam muito mais que espaços de apropriação cognitiva de conteúdos significativos, muito mais que meros espaços de discussão, mesmo que amplamente democráticos. Eles precisam se deixar atravessar pelo calor das ruas, pelos ventos dos campos, pelo cheiro dos esgotos a céu aberto e pelo suor das caminhadas.

Os tempos atuais estão desvelando quão se tem intensificado o encurtamento dos espaços e das mediações entre as questões macropolíticas e os conflitos sociais imediatos vividos pelos sujeitos. A própria pandemia expôs de forma radical o quanto o direito básico à vida se esvai para milhões de pessoas, velozmente, como resultado de uma opção política que se apoia em valores e perspectivas necrófilas no seu sentido mais amplo. Visões que se alimentam da cultura do ódio e apontam para a morte da democracia, para a supressão dos direitos, a negação do reconhecimento dos múltiplos sujeitos como seres de dignidade, porque pretendem matar a humanização como

possibilidade de nossos devires e, assim, gestam e implementam uma pedagogia do ódio. Sobre isso, aliás, merece atenção a observação de Tiburi (2016, p. 33) de que os afetos são aprendidos, isto é, “fazem parte de processos de cognição e formação subjetiva. Aquele que experimentou amor responde com amor, aquele que experimentou o ódio responde com ódio”.

Nenhum componente curricular, nenhuma prática pedagógica, nenhum plano de aula, porque não têm vida própria, mas são pensados e conduzidos por seres reais e imersos no mundo, não podem ignorar esses desafios e não os incluir como dimensão ética de seu fazer, como parte integrante de seu horizonte educativo e de seu existir como dispositivo de formação, que é compromisso de imersão de seus participantes (professor e estudante) no mundo, como seres de transformação individual e coletiva.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 91, p. 21-52, nov. 2011.

BACHELARD, Gaston. *A Formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BARON, Dan. *Alfabetização cultural: a luta íntima por uma nova humanidade*. São Paulo: Alfarrabio, 2004.

BOAL, Augusto. *O Arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARLOS, Erenildo José. O texto em questão: resignificação conceitual e implicações pedagógicas. *Revista Conceitos*, João Pessoa, v. 6, n. 13, p. 61-73, jul./dez. 2002.

ECO, Umberto. *Interpretação e história*. Lisboa: Presença, 1993.

ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos*. Lisboa: Editora Arcadia, 1979.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

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

GARCIA, Tania Cristina Meira; GARCIA, Tulia Fernanda Meira. *Sequência pedagógica aplicada ao ensino remoto on-line EaD [recurso eletrônico]*. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MARQUES, Rosa Maria Marques, XIMENES, Salomão Barros, UGINO, Camila Kimie. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. Revista de Economia Política, v. 38, n. 3 (152), p. 526-547, jul./-set. 2018.

RUIZ, Castor Bartolomé. Os paradoxos do imaginário. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003

SOUZA, Jessé. A Ralé brasileira: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

TIBURI, Márcia. Como conversar com um fascista. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTRE O SONHAR E O (RE)CONSTRUIR O PRESENTE

*Camila Moreira
Wellington Pedro da Silva*

Esperançar caminhos

A música *Samba da utopia*, composição de Jonathan Silva e marcada na interpretação da cantora Ceumar, convida-nos a refletir sobre processos de transformações por meio da palavra e da vivência:

Se o mundo ficar pesado / Eu vou pedir emprestado / A palavra poesia / Se o mundo emburrecer / Eu vou rezar pra chover / Palavra sabedoria / Se o mundo andar para trás / Vou escrever num cartaz / A palavra rebeldia / Se a gente desanimar / Eu vou colher no pomar / A palavra teimosia / Se acontecer afinal / De entrar em nosso quintal / A palavra tirania / Pegue o tambor e o ganzá / Vamos pra rua gritar / A palavra utopia (SILVA, 2018, online).

Nesse mesmo sentido, o grande pensador da educação, Paulo Freire, apresenta a importância da esperança como causa e consequência nos processos de transformações sociais em meio às suas exigências e aos seus desafios. Para a proposta freiriana, as mudanças na sociedade se dão pelas histórias que são constituídas por situações concretas, tempo e espaços de possibilidades. Para Freire, o futuro é processual, vai acontecendo, “existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro, por isso, então a história é possibilidade e não determinação” (FREIRE, 1991, p. 90).

Desse modo, diferentes formas de opressões, presentes nas mais diversas realidades sociais, ocorrem por meio dos atores sociais em seus diversos ambientes e coletividades. Por isso, “se o mundo ficar pesado, vamos pedir a palavra poesia” (SILVA, 2018, online), uma vez que a existência humana e as lutas sociais por sua melhoria perpassam o sonho e a esperança. “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 2002, p. 10).

A esperança está na constituição dos atores sociais, mas não terá poder suficiente para transformar a realidade. Será necessário pegar o “tambor e o ganzá” e ir “pra rua gritar a palavra utopia” (SILVA, 2018, online) para o embate. Portanto, além da esperança, é preciso dados concretos e materiais. No pensamento freiriano, a esperança é necessária para chegarmos ao inédito viável e ao sonho. Mas a esperança não pode ser do verbo “esperar” e sim do verbo “esperançar”. De acordo com Paulo Freire (2011), esperançar é ir atrás, é não desistir. Esperançar é ser capaz de buscar o que é viável para fazer o inédito. Esperançar significa não se conformar, gritar nas ruas a palavra utopia, como cantam Ceumar e Jonathan Silva.

Como um chamado para ações transformadoras do não desistir, chegamos a 2021 comemorando o centenário de nascimento de Paulo Freire, para recordar e manter vivo todo o seu legado. No entanto, essas comemorações surgem em um contexto singular vivido pela sociedade brasileira e mundial: a pandemia da Covid-19, que modificou e vem modificando, de forma significativa, as práticas educacionais, exigindo dos professores e dos alunos uma adaptação imediata ao ensino remoto, mesmo sem os recursos necessários, como computadores e internet, ou a capacitação ofertada pelo governo a esses profissionais.

A pandemia da Covid-19 é mais um evento com impactos diretos no agravamento das desigualdades sociais produzidas pelo modo de produção capitalista na sua filosofia neoliberal, mas o problema maior está presente nas estruturas sociais, na relação entre Estado e sociedade civil. Mais que criar condições de enfrentamento de eventos que afetam, de maneira desigual, a população brasileira, é preciso criar estratégias de combate a essas estruturas de relações ideológicas e de poder que contribuem na perpetuação de estigmas sociais. Na visão de uma educação transformadora, a filosofia freiriana é atualizada constantemente, pois, no atual momento pandêmico, o qual aprofunda as desigualdades, é preciso combater as condições estruturais e conjunturais do problema.

Portanto, em um momento em que celebramos o centenário de Paulo Freire, discutimos a atualidade atravessada por profundas crises e, sobretudo no que diz respeito ao cenário educacional brasileiro, que vive pressões por uma educação remota em tempos de pandemia. Acreditamos que o legado de Freire nos apresenta pistas para compreender e buscar possibilidades ao que temos vivido e enfrentado.

Considerando todas essas dificuldades, concebemos ser importante evidenciarmos experiências pedagógicas de docentes ao superarem obstáculos a fim de continuarem suas práticas educacionais. Para isso, selecionamos um perfil no Instagram, criado por uma professora de Orizona, cidade do interior de Goiás, intitulado “prof_sandra_”¹, no qual a docente da educação básica, séries iniciais, compartilha os temas trabalhados em aula, aproximando-os das vivências concretas de seus alunos.

Para amparar nossa observação, apoiar-nos-emos no legado que Paulo Freire nos deixou. Já dizia o patrono da educação brasileira: “não me sigam, não me repitam, me recriem”.² Desse modo, verificamos como essa professora atualizou, na prática, o pensamento freiriano, transpondo barreiras, levando a “pedagogia da autonomia” a seus alunos e demonstrando como é possível se apropriar dos pensamentos de Paulo Freire na contemporaneidade.

Compreendemos que revisitar Freire e dialogar com o seu pensamento é urgente e necessário não somente na formação docente, mas também na dimensão cidadã. Paulo Freire é referência para educadores no mundo inteiro e *práxis* pedagógicas contemporâneas ainda se apoiam em seus pensamentos. Ao celebrarmos o seu centenário de nascimento, pois, reafirmamos sua voz. Uma voz em defesa da igualdade de direitos; dos direitos humanos; da escola pública, popular e democrática; uma vida sustentável em que a lógica do ser humano prevalece sobre a lógica do mercado. A defesa de Freire era por um mundo amoroso e menos perverso, e celebrar seu nascimento é celebrar a convivência entre as pessoas em torno da paz.

Quando nos juntamos para escrever a proposta deste texto, foi no intuito de trazermos nossas vivências como atores sociais que experienciam o legado de Paulo Freire em suas práticas não somente profissionais, mas, principalmente, na constituição como seres humanos sempre em transformação, aprendendo a “ler o mundo” (FREIRE, 1986, p. 11) e a enxergar a boniteza da vida, afinal, “os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade” (FREIRE, 2005, p. 22). Nesse sentido, iremos falar um pouco das nossas vivências, escolhas e os caminhos que percorremos e que nos trazem

¹ Disponível em: https://instagram.com/prof_sandra_?utm_medium=copy_link. Acesso em: jun. 2021.

² Essa frase de Paulo Freire, não publicada em suas obras, já foi reproduzida em várias manifestações públicas de pessoas próximas a ele, como Lutgardes Freire e Fátima Freire (NE).

aqui. Não como pesquisadores, mas como apaixonados pelo legado freiriano. Fazemos, assim, um convite ao nosso leitor para vivenciarmos uma “amorosidade” com as histórias aqui narradas. Revisitamos Paulo Freire e propomos um diálogo com os seus conceitos na busca por caminhos que inundem de possibilidades as nossas ações e práticas atravessadas por um contexto desafiador. Acreditamos que, mais do que possível, essa discussão é urgente e necessária. Você é nosso convidado para essa experiência!

O ser estar sempre sendo: a escrita das nossas histórias

Uma das contribuições centrais da pedagogia freiriana é a compreensão da dimensão política do ato de educar. Não há como dicotomizar, fragmentar, separar o ato de educar de uma concepção política de ser humano, de sociedade e de humanidade. Logo, não é possível defender uma suposta neutralidade nesse ato. Freire (2020, p. 19) aponta que:

[...] não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça, ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor da minha pele e o sexo com o que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise que faço, do que penso, do que digo. Como pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança.

Paulo Freire nos convida a pensar sobre diversos elementos da nossa construção enquanto sujeitos históricos em uma dimensão material, mas também nos faz perceber nossa capacidade de engendrarmos nessas relações e conjuntos de elementos que nos constituem. Percebemo-nos como seres históricos e políticos envoltos por crenças que alimentam nossa existência e nosso fazer, atravessadas por questões de raça, sexo, classe, entre outras.

Gonzaguinha, na música *Caminhos do coração*, apresenta em sua letra que

[...] E aprendi que se depende sempre / De tanta, muita, diferente gente / Toda pessoa sempre é as marcas / Das lições diárias de outras tantas pessoas / E é tão bonito quando a gente entende / Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá / E é tão bonito quando a gente sente / Que nunca está sozinho por mais que pense estar / É tão bonito quando a gente pisa firme / Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos / É tão bonito quando a gente vai à vida / Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração (GONZAGUINHA, [2014], online).

Toda construção é coletiva, mesmo que pareça individual. Não é diferente com este texto de celebração, que seguiu os “Caminhos do coração” de tanta, muita, diferente gente que faz parte desta caminhada. A canção de

Gonzaguinha representa muito bem essa homenagem a Paulo Freire feita a várias mãos e não está presente somente na nossa voz, mas na voz de muitas outras pessoas pelos caminhos que percorremos. Essa dimensão é fundamental em nosso processo de autoconhecimento, como homens, mulheres, mães, pais, professores, professoras e tantas outras identidades sociais que assumimos e carregam suas marcas.

A dimensão política, apresentada por Freire, está presente na nossa formação como sujeitos históricos, cujas relações culturais, relações de crenças, formas como percebemos o mundo a partir do conhecimento que nos constitui, não é algo dado, mas em construção. Pensando nesse processo, vamos falar um pouco da nossa trajetória, em alguns momentos usaremos a escrita com uso na primeira pessoa do singular, não com propriedades intelectuais, mas a fim de demarcarmos, politicamente, nosso lugar discursivo. No entanto, na nossa escrita, o sujeito passa da primeira pessoa do singular para a primeira do plural, pois é um texto com múltiplas vozes e olhares, fruto da interação entre sujeitos e saberes.

Acredito que nossas raízes não nos aprisionam, mas nos orientam. Será sempre a maneira de pensarmos de onde saímos, mesmo sem a certeza de aonde iremos chegar. Eu, Pedro, sou da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, morador da comunidade do Taquaril, localizada na região Leste da cidade. Mudei para o Taquaril aos sete anos de idade, na mesma época em que o local estava se constituindo. Desde minha adolescência, desenvolvo ações que me possibilitaram ter experiências com grupos culturais comunitários e práticas colaborativas.

No ano de 2005, ingressei no curso de Letras Português/Espanhol por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), aos dezenove anos, com muitos sonhos e diversas incertezas. Estudar representava uma caminhada que não era só minha, mas de toda a minha família. Sou o filho mais novo de quatro irmãos, mas o primeiro a ingressar no ensino superior. Se isso foi possível para mim, os meus irmãos abdicaram para que eu conseguisse. Sempre tive em mente que a educação pode ser um processo transformador aos que se propõem passar por essa transformação, mas também uma maneira de resistir, principalmente para uma pessoa negra, periférica e homossexual.

Terminei a graduação, fiz mestrado em estudos da linguagem e, atualmente, estou no doutorado em Linguística, na Universidade de Brasília. Desenvolvo uma pesquisa que investiga como atores sociais de comunidades

periféricas presentes no território brasileiro constituem, discursivamente, suas identidades a partir da percepção da memória como direito e vontade política e, a partir disso, de que maneira a periferia é organizada como um território de memória.

Aos 19 anos, eu tinha muitas incertezas quando ingressei no ensino superior. Hoje, passados alguns anos, tenho sonhos realizados por meio de uma educação transformadora e politizada. Assumo diversos papéis nesse processo, e um dos mais importantes para mim é o de alguém que consegue compreender os anseios da periferia, por fazer parte dela, conquistar espaços que nos são negados, a exemplo do acesso ao ensino superior, e levar a discussão da periferia para a academia por meio das minhas pesquisas sobre território e memória social. Acredito serem minhas raízes me orientando.

Eu, Camila, felizmente, também tive contato com os pensamentos de Paulo Freire logo no início da minha graduação em Letras/Português pela Universidade de Brasília, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa do governo federal que levou a universidade para os distantes municípios. Foi no pequeno território de Alto Paraíso de Goiás, parte da Chapada dos Veadeiros, que pude, enfim, fazer meu tão sonhado curso superior, aos 25 anos, já mãe e casada, uma vez que, ao fim do Ensino Médio, minha família não podia custear uma faculdade particular ou cursinho preparatório para que eu tentasse uma vaga pública.

Vinda do ensino público durante toda a minha educação básica, não consegui passar no vestibular sem um preparo adicional. Logo, essa oportunidade me fez refletir sobre a necessidade de transformações educacionais a fim de dar chances concretas a todas as pessoas, sentimento esse que se fortaleceu logo no primeiro contato com os estudos freirianos sobre “a pedagogia do oprimido”.

Após a graduação, fiz uma pós-graduação em Revisão de textos que me pôs em contato com o lado social da linguagem. Fiquei encantada e entrei para o mestrado em Linguística na Universidade de Brasília para aprofundar o conhecimento sobre as transformações sociais que poderiam vir de estudos linguísticos. O resultado foi uma dissertação que investigou identidades docentes na educação inclusiva no Ensino Médio.

No percurso de pesquisa, novamente, Freire me apoiou e reconheci a “educação bancária” como o formato predominante na estrutura educacional da escola analisada, formato esse que distanciava ainda mais os alunos com

deficiências diversas e/ou com transtornos de aprendizagem de uma “pedagogia da autonomia”. A eles pareceu caber apenas uma dupla exclusão: não só escolar, mas também social, visto que o propósito maior (único?) do Ensino Médio é inserir o aluno no mercado de trabalho e/ou no ensino superior.

Nesse contexto, o aluno incluído não se encaixa, mas apenas tem a “oportunidade” de “receber” momentos de interações sociais, os quais, segundo as participantes da pesquisa, “já é muito bom” (RAMOS, 2018). Diante dessas evidências tão marcantes, fui acalentada pelas reflexões sempre contemporâneas de Paulo Freire e, por isso, homenageei-o nessa dissertação, entrelaçando seus estudos aos meus, de modo a evidenciar, mesmo que de forma singela, as opressões que sofremos numa sociedade pautada no capitalismo selvagem.

Amparada pelo patrono da educação brasileira, orgulhosamente sigo meus estudos acadêmicos, agora no doutorado, buscando sempre lembrar que, mais importante que qualquer conhecimento científico, preciso estar disponível para lutar contra todas as formas de opressão, mesmo que seja necessário “ir pra rua gritar a palavra utopia” (SILVA, 2018, online).

Nesse processo, a forma como aprendemos a ler o mundo passa, sem dúvida nenhuma, pela educação em seu sentido amplo e social como parte integrante de um projeto educacional progressista e perceptivo, individual e coletivo, do ato educativo em sua dimensão política e a função social da escola, com a construção de uma sociedade e a prática do fazer docente.

Por uma criticidade do saber e do ser: concepções teóricas

Paulo Freire nos deixou um legado em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Mesmo não nomeando o fenômeno, podemos relacioná-lo ao letramento crítico.

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, deve ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor (FREIRE, 2005, p. 72).

Freire (2005) considera que somente uma ação libertadora possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a nossa real situação de oprimido. E, segundo esse pesquisador, para que isso aconteça, é necessário que não sejamos homens “pela metade”, no sentido de estarmos reduzidos “à condição de meros objetos da ação libertadora que, assim, é realizada mais

sobre e para eles do que com eles, como deve ser” (FREIRE, 2005, p. 74, grifo do autor).

Os letramentos dominantes mantêm a hierarquia social e a passividade dos dominados. Sobre isso, Freire (2005, p. 83) diz: “Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos”. Assim, estimular a ingenuidade reduz a criticidade, satisfazendo “aos interesses dos opressores”.

Nas palavras de Freire (2005, p. 83), os opressores possuem “humanitarismo” e não humanismo, com o objetivo de “preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade”.

Incluím-nos aqui acreditando que somos vítimas do sistema capitalista, o qual nos aprisiona e nos deixa reféns dos dominadores.

Freire afirma que:

[...] juntam toda uma ação social paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de “assistidos”. São casos individuais, meros “marginalizados”, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. “Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologias da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos” (FREIRE, 2005, p. 84).

Nesse sentido, Freire (2005) apresenta uma denúncia da exploração, da injustiça, da opressão e da violência dos opressores como manifestações da desumanização, nunca reconhecida como tal pelos próprios opressores, mas a afirmação do processo de humanização se dá por meio da liberdade, da justiça e da luta dos oprimidos. A compreensão do tempo histórico perpassa pela constituição da humanização ou de sua negação. Assim, as condições de desumanização presentes no tempo de Paulo Freire, quando escreveu *Pedagogia do oprimido*, ainda se fazem presentes nos tempos atuais.

Por meio do legado freiriano, na perspectiva de fazer-se histórico, de estar sempre sendo e de perceber-se nas relações materiais que nos permitem conceber a educação como libertadora, humanizadora e tão necessária no processo de construção de uma sociedade mais igualitária e mais justa, podemos destacar a centralidade e o fazer docente, o seu ser e existir enquanto sujeito histórico perpassado por visões de mundo e de educação.

Nesse sentido, apresentamos o trabalho desenvolvido pela professora Sandra, em Orizona, município de Goiás. Interessa-nos refletir sobre os

processos escolares, as relações que se dão na formação da humanização na *práxis* do fazer docente nos cotidianos educativos e na dimensão de olhar para esse conjunto de saberes no ensino remoto, em tempos de pandemia da Covid-19.

A Educação como ato político em tempos de pandemia

Paulo Freire (2020, p. 93) aponta que:

[...] ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social que tomamos parte. Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de “sonhos” em rara vez me vi encarnando figura que não fosse professor.

Em Freire, vemos a percepção de que não nascemos marcados, mas que vamos nos tornando quem somos a partir de relações formativas com o coletivo, com a troca de saberes e na construção de perspectivas de mundo e de sociedade. Desse modo, o ser que está sempre em movimento, em aprendizado constante, e o exercício do pensar a existência no tempo e no espaço são legados da pedagogia freiriana.

Na atualidade, apesar de direitos terem sido conquistados em relação às injustiças sociais, vivemos a pandemia da Covid-19, que desnuda desigualdades sociais, uma vez que o vírus, embora seja o mesmo para todos, não afeta grupos sociais da mesma maneira, pois enfrentar uma pandemia nas proporções da Covid-19 envolve ações não somente voltadas para fenômenos biológicos, mas também para os fenômenos sociais.

Além dessas adversidades, o mundo está atravessando uma onda ultraconservadora de valores e de ideologias que buscam reafirmar a negação dos direitos das minorias que estão às margens do poder. Tensionamentos sociais têm se traduzido em projetos reacionários de educação e no ataque à educação pública, aos professores e ao fazer pedagógico autônomo.

Como se não fosse suficiente a complexidade do curso que esse movimento reacionário vem assumindo e a preocupação que ele suscita para a educação pública, vemo-nos em meio à proliferação do novo coronavírus em escala mundial e às suas implicações na tentativa de contenção da propagação do vírus.

Nessa busca, as estratégias e as ações definidas pelo governo brasileiro no combate a essa pandemia estão acompanhadas por processos de polarização cada vez maior. Os números expressivos de infectados e mortes por contaminação da Covid-19 dividem espaço com discussões sobre benefícios e/ou

riscos do isolamento social e de seu impacto na economia brasileira. O fato é que, em meio a essas discussões, encontra-se a população que não tem acesso a informações confiáveis e oficiais.

Nesse contexto inquietante, nessa travessia não nos foi possível prever ou até mesmo escolher trilhar caminhos da crise sanitária que se instaurou, como o número crescente de óbitos. Os dados progressivos de infectados e de mortes revelam diversos outros problemas sociais que vão desde o impacto nos sistemas de saúde e nos hábitos culturais de higienização, na evidenciação de populações e grupos sociais vulneráveis, passando por questões de saúde mental da população em tempos de confinamento, de sustentação econômica das pessoas, de temor pelo risco de adoecimento e possível morte, ao acesso aos bens essenciais como alimentação e educação, por exemplo.

Portanto, estamos imersos em uma realidade complexa, inesperada e desafiadora que afetou as relações e as rotinas escolares com a suspensão das aulas presenciais e a inserção desordenada no ensino remoto. Intermediadas por aparatos tecnológicos, pelas possibilidades que a internet oferece e pelo acesso às plataformas virtuais de comunicação e educação, as aulas remotas configuram-se como uma “nova” prática para a troca de conhecimentos e de aproximação. No entanto, esse acesso não se dá para todos, tampouco acontece da mesma forma entre os diversos alunos e suas diversas realidades.

Vamos imaginar essa realidade em um município de Goiás, cidade conhecida por ser uma das maiores bacias leiteiras do estado. Estamos falando de Orizona, localizado na mesorregião do Sul goiano, na microrregião de Pires do Rio (Sudeste do estado de Goiás), também denominada região da Estrada de Ferro, estando a sede distante 135 km da capital, Goiânia.

Diante da suspensão das aulas, as redes públicas de ensino estaduais e municipais tiveram que estabelecer alternativas que tornassem viável a manutenção do vínculo entre instituição escolar e comunidade escolar por meio da atuação de professores. Tendo em vista a necessidade do distanciamento social para evitar o contágio, as aulas se deram de forma “remota”, mediadas pelas tecnologias, tendo os educadores e as educadoras como articuladores desse processo.

A título de reflexão e exemplificação, destacamos o trabalho desenvolvido por uma professora da educação básica, séries iniciais, da rede pública do município de Orizona e o seu fazer pedagógico em tempos de pandemia, que nos parece perpassar pela compreensão e pela reafirmação do

entendimento de Paulo Freire (2005): da educação como um ato político e transformador.

O trabalho remoto de uma professora não satisfeita com a “pedagogia do oprimido”

A professora Sandra inicia o primeiro semestre letivo de 2021, na modalidade remota, com a seguinte mensagem aos pais, aos alunos e às alunas: *“Estamos iniciando mais um ano letivo, teremos muitos desafios pela frente, pois ainda estamos enfrentando a Covid-19. Por isso, sua parceria, confiança e apoio serão imprescindíveis para fazer com que 2021 seja um ano melhor. Estamos nos organizando para garantir com que seu (sua) filho (a) tenha acesso aos conteúdos de acordo com a sua faixa etária/ano escolar. Desejo um ano maravilhoso, estarei aqui para te apoiar sempre. Conte comigo. Com amor, professora Sandra”*³. O amor e a esperança estiveram presentes o tempo todo no trabalho desenvolvido pela professora Sandra. A necessidade do distanciamento social não trouxe o distanciamento da autonomia e da educação transformadora nas suas *práxis*.

Como exemplo, selecionamos três temas, incluídos no currículo escolar, trabalhados por essa professora em sala de aula “remota” com alunos do 4º ano de uma instituição pública de ensino fundamental de Orizona no ano de 2021. Além desse trabalho em sala, a professora optou por criar uma conta no Instagram a fim de se aproximar mais dos alunos e reforçar os conteúdos de forma mais prática. Nessa rede social, Sandra faz postagens relacionadas aos temas desenvolvidos pedagogicamente e busca incluir os alunos na construção e no aprofundamento desses estudos.

O primeiro tema que selecionamos foi “As transformações dos alimentos”, o qual estava sendo trabalhado em sala de aula. Ao explicá-lo, a professora optou por fazer duas postagens como reforço para os alunos. Na primeira⁴, ela apresenta uma sequência de fotos de uma criança preparando um pão. Nas fotos, ela mostra o passo a passo da receita e o resultado final, que é o pão assado. Nessa apresentação, a docente demonstra, na prática, a transformação do alimento, permitindo que as crianças vejam um exemplo concreto e próximo de suas realidades cotidianas.

³ Disponível em: https://instagram.com/p/CNH_UA3pw/?utm_medium=copy_link. Acesso em: jun. 2021.

⁴ Disponível em: https://instagram.com/p/CODPMINJYTk/?utm_medium=copy_link. Acesso em: jun. 2021.

Na outra postagem⁵ sobre o mesmo tema, Sandra publica um vídeo feito pela merendeira da escola, que inicia falando que está com saudade dos alunos e triste com o distanciamento trazido pela pandemia da Covid-19. Depois, essa funcionária da escola compartilha a solução que encontrou para acalmar seu coração e ter mais esperança: decidiu ajudar pessoas que estavam em situação de fome e criou uma campanha de doação de alimentos pela comunidade. Com essa arrecadação, a própria merendeira (cujo nome não foi divulgado) preparou refeições e as doou a famílias vulneráveis da região. Por fim, disse que viu que poderia contribuir socialmente com o que ela mais gostava de fazer: preparar refeições e alimentar pessoas.

Nessas duas postagens, chamou-nos a atenção o fato de a professora Sandra incluir, de fato, os alunos na construção dos saberes por meio de letramentos críticos e concretos. Ademais, ao trazer a voz da merendeira, a docente aproxima alunos da comunidade escolar, demonstrando a interligação necessária para a geração de conhecimentos. Dar voz à merendeira também é uma forma de viver a esperança.

Paulo Freire irá refletir a esperança como agente de transformação da realidade, mas não apresentando a capacidade de vencer se estiver sozinha, ao passo que, sem ela, o ser humano fraqueja e desiste. Freire (2002, p. 11) aponta que a esperança “enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática”, transformando-se em história concreta. Tanto no trabalho da professora Sandra como no desenvolvido pela merendeira da escola, percebemos uma esperança fundamentada na *práxis*, como causa e consequência baseada em ações no intuito de evitar a acomodação à realidade e a fuga a idealismos, em que ambas as situações não seriam capazes de interferir na história.

O segundo tema⁶ que escolhemos foi “A arte desenvolve a criatividade”. Da mesma forma, esse conteúdo estava sendo desenvolvido em sala e, ao fazer essa postagem, a professora compartilha no meio *on-line* os resultados das produções criativas de seus alunos. A atividade consistia em os alunos produzirem máscaras, utilizando os materiais que quisessem como objetos reciclados, papéis e até folhas de árvores. Depois, ela pediu que tirassem fotos

⁵ Disponível em: https://instagram.com/p/COAtkDhpQgf/?utm_medium=copy_link. Acesso em: jun. 2021.

⁶ Disponível em: https://instagram.com/p/CNgeZEupEXe/?utm_medium=copy_link. Acesso em: jun. 2021.

delas em seus rostos e compartilhassem as fotos com os colegas. Então, a docente apresentou uma sequência dessas fotografias.

Sobre essa atividade, consideramos que foi uma escolha muito interessante, pois, além de desenvolver a competência definida no currículo escolar, relacionou-o à realidade em que estamos vivendo nesta pandemia, que é o uso de máscaras no dia a dia para tentarmos combater a disseminação do novo coronavírus. Levar esse assunto aos alunos abre um leque de reflexões com eles sobre o papel cidadão de cada um no combate à pandemia da Covid-19, dando a eles o papel de agente social.

A leitura da palavra de Paulo Freire nos convida a refletir sobre a possibilidade em uma dimensão de escolha, de mudança. Ele afirma:

Daí que, à linguagem da possibilidade, que comporta a utopia como sonho possível, prefiram o discurso neoliberal, pragmático, segundo o qual devemos nos adequar aos fatos como estão se dando, como se não pudessem dar-se de outra forma, como se não devêssemos lutar, precisamente porque mulheres e homens, para que se dessem de outra maneira (FREIRE, 1992, p. 90).

Mas é preciso retomar a discussão sobre a centralidade dos professores em uma atuação educativa e política, percebendo a relevância de a atuação desses profissionais ser constantemente problematizada, reflexiva, engajada, individual e potencializada coletivamente em uma dimensão de luta política pela educação.

O último tema⁷ que selecionamos foi “Brincadeiras juninas”, que permitiu aos alunos o contato, mesmo que a distância, com festas juninas, evento que faz parte do calendário escolar e permite uma infinidade de construções coletivas, como o contato com a cultura brasileira, o desenvolvimento de atividades criativas e em grupo por meio de danças, por exemplo. Como falamos anteriormente, uma das consequências da pandemia da Covid-19 foi o isolamento social, o qual prejudicou profundamente o contato dos alunos com seus colegas e exigiu uma adaptação rápida para o meio remoto.

De modo a não deixar passar essa festa tão importante para eles, a professora pediu que, em suas casas e com seus familiares, as crianças dançassem vestidas com roupas típicas e compartilhassem seus vídeos, bem como encorajou-as a gravarem momentos de brincadeiras juninas em família. Muitos alunos gravaram a famosa pescaria, que consiste em pescar peixes de

⁷ Disponível em: https://instagram.com/p/COAtkDhpQgf/?utm_medium=copy_link. Acesso em: jun. 2021.

brinquedo e, ao assim fazerem, ganham um brinde. Destacamos a importância de dar voz e vez às experiências das crianças.

As ações desenvolvidas pela professora Sandra no ensino remoto e o processo de protagonismo dos alunos caminham para a construção de um ser humano transformador, autor de sua própria história, criador de beleza, dinâmico e, acima de tudo, em conquista, permanente, da autonomia. Assim, os seus alunos e alunas conquistam o direito e o dever do questionamento, da escolha e da ação, e o inacabamento é uma expressão da própria vida, onde o exercício diário da transformação é presente.

Caminhos trilhados e transformações em processo: algumas (in)conclusões

Paulo Freire nos provoca a pensar, constantemente, entre o adaptar e o transcender e como agimos diante de situações-limite. Elas nos esmagam ou nos provocam o enfrentamento? O diálogo com o pensamento freiriano é reafirmado não somente por meio da denúncia das condições de opressão, mas também ao desvelarmos posições em defesa dos oprimidos e da transformação social em prol de uma sociedade mais igualitária e justa, a exemplo do trabalho desenvolvido pela professora Sandra. Mãe de quatro filhos e avó de um neto, divide o tempo com a família, com os sonhos de cada um para permitir-se sonhar na coletividade com seus alunos.

A professora Sandra transforma mundos pequenos em universos infinitos de possibilidades, luta pela libertação, pela conscientização e pela emancipação por meio de práticas educacionais. Sua *práxis* voltada para a realidade do educando e o não conformismo das situações desiguais dialoga com Paulo Freire e com seu vasto legado de conceitos. É acessando esses conceitos na realidade concreta que essa professora nos ensina a pensar não somente a educação, mas também a própria existência humana, como ela se dá no individual e, sobretudo, coletivamente e em comunhão como seres que estamos sempre sendo.

Referências Bibliográficas

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

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três textos que se completam. 3. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 5. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GONZAGUINHA. *Caminhos do coração*. [1982]. In: LETRAS. [2014]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gonzaguinha/280648/>. Acesso em: 2 ago. 2021.

RAMOS, Camila Moreira. *As identidades de docentes de língua materna e suas práticas de letramentos na educação inclusiva: vozes dissonantes*. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVA, Jonathan. *Samba de Utopia*. Publicado no canal Jonathan Silva Compositor. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KDXX7m3iBzc>. Acesso em: 2 ago. 2021.

QUAL PAULO? QUE EDUCAÇÃO?

20 FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS A RESPEITO DO QUE VEIO A SER A EDUCAÇÃO POPULAR, ACOMPANHADOS DE UM “ADENDO”

*Carlos Rodrigues Brandão*¹

Esta breve e episódica “arqueologia da educação popular” é dedicada a Alda Maria Borges Cunha e Maria Teresa Sirvent, e também a Balduino Andreola e Osmar Fávero. Uma querida gente que, como eu, é remanescente dos primeiros tempos “dos anos sessenta” e daquilo que veio a ser depois chamado de “educação popular”.

Um pequeno preâmbulo pessoal em busca de origens remotas

Em julho de 1961, imagino que eu deveria ter pensado que um meu inesperado escrito sobre a educação seria o primeiro... e o último. Ele foi escrito para ser apresentado em uma 1ª Semana Nacional de Estudantes de Faculdades de Filosofia. Foi logo depois esquecido... e mereceu ser esquecido. Afinal, em um ano eu saltaria da filosofia para a psicologia e, em uma década, migraria da psicologia para a antropologia.

No entanto, entre tramas do destino, eu me vi incorporado à “Equipe Nacional” do *Movimento de Educação de Base*. E me integrei à “Equipe de Animação Popular”, algo trazido para o MEB desde a França, a partir de “experiências” no Senegal.

¹ Licenciado em Psicologia e psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1965); mestre em Antropologia pela Universidade de Brasília (1974). Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1980); livre docente em Antropologia do Simbolismo pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou pós-doutorado na Universidade de Perugia e na Universidade de Santiago de Compostela. É "fellow" do St. Edmund's College da Universidade de Cambridge. Atualmente, é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor colaborador do POSGEO da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e professor visitante da Universidade Estadual de Goiás. Possui experiência na área de antropologia, com ênfase em antropologia camponesa, antropologia da religião, cultura popular, etnia e educação, com foco na educação popular. É Comendador do Mérito Científico pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, doutor honoris causa pela Universidade Federal de Goiás, doutor honoris causa pela Universidad Nacional de Lujan (Argentina), professor emérito da Universidade Federal de Uberlândia e professor emérito da Universidade Estadual de Campinas. Escreveu artigos e livros nas áreas de antropologia, educação e literatura.

Meus então primeiros estudos e escritos tinham mais a ver com a *cultura popular*, por meio da *animação popular*. Até então, eu, um autêntico “Menino do Rio”, ocupado em enfrentar ondas do mar do Arpoador e escalar montanhas, até ingressar na universidade, mal sabia que, com a *educação popular*, havia quase ao acaso topado com uma vocação que me acompanha até hoje.

Se você estiver lendo este breve escrito em algum mês de 2021, quando comemoramos “os 100 anos do nascimento de Paulo Freire”, saiba que eu também “festejo”, pessoalmente, os meus 60 anos de ingresso do que mais tarde viemos a chamar de “militância na educação popular”.

Em 1966, no começo dos duros anos da “ditadura militar”, eu me tornei um professor universitário. Saído de um curso de Psicologia e vindo de um ano de estudos sobre educação e comunidade no CREFAL, um instituto da UNESCO sediado em Pátzcuaro, no México, eu me apresentei, sem conhecer sequer uma pessoa de lá, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Após meia hora de conversa com a diretora, saí contratado como “professor auxiliar TP20”.

Já em Goiás e migrado cedo para territórios entre a psicologia e a antropologia, transitei de Rogers e de Freud para Malinowski e Lévi-Strauss. No entanto, mantive uma fidelidade entre leituras, práticas assessoras e a partilha da vida com “companheiros da educação popular”, entre Osmar Fávero, Paulo Freire, Orlando Fals Borda e mais uma afortunada quantidade de pessoas do Brasil e da América Latina.

Assim, desde 1961/1963, vivi e sigo vivendo uma vida para cuja identidade a assinatura “educador popular” tem sido a mais frequente, tanto em minha vida quando na maioria das pessoas que provavelmente estarão lendo, no todo ou em partes, estas anotações tardias e carregadas de memórias e de imaginários. Mas anotações aqui e ali confessadamente pobres de certezas, de afirmações assertivas e, sobretudo, de teorias.

Pessoas que pensam e vivem em territórios que começam no presente e estendem-se ao futuro não encontrarão valor ou utilidade alguma no que escrevo aqui. Pessoas que, como eu, acreditam que boa parte do que procuramos entre o presente e o futuro esconde alguns segredos seus entre desvãos do passado, poderão ler com proveito esses esboços de “arqueologia da pedagogia”.

Quero recordar algumas lembranças, ao lado de esquecimentos, de apagamentos, entre momentos arcaicos (“anos sessenta”), antigos (dos setenta

aos noventa) e mais recentes (dos noventa até agora). Quero lembrar situações, ações, ideias, ideários e imaginários nem sempre recordados quando se fala a respeito do que entre os anos 60 e 70 veio a ser o que viemos a chamar de Educação Popular.

Escrevo em pequenos lances, cada um antecedido de um número.

Entre dados, fatos, feitos e suposições, lembro aqui fragmentos entre o conhecido e o divulgado, o conhecido e o silenciado, o semiconhecido, o quase-esquecido, o desconhecido, mas, provavelmente, plausível.

Quero trazer o passado, com a esperança de que estarei falando desde o presente, sobre o futuro. Eduardo Galeano um dia escreveu isto conforme encontrei em uma parede do auditório da Facultad de Filosofia y Letras da Universidad de Buenos Aires, ao lado de uma galeria de fotos e dados mínimos de cerca de 400 estudantes dos “anos 70”, mortos ou desaparecidos durante a ditadura militar na Argentina. Que seja aqui um convite e uma “carta de rumos”.

Temos um esplêndido passado pela frente.

Para os navegantes com sede de vento

a memória é um porto de partida².

1. Um homem movido a saudade

Paulo Freire foi sempre um realista militante, amoroso e sentimental. “Saudade” era uma das suas categorias mais essenciais. Eis a carta com que ele encaminha a Jacques Chonchol, no Chile, um pacote contendo o manuscrito de *Pedagogia do Oprimido*.

Queridos amigos

Jacques Chonchol e Maria Edy

Faz este mês, exatamente, quatro anos que cheguei ao Chile. Deixava Elza, deixava os filhos nossos, deixava uma velinha atônica ante o que lhe parecia compreender [a mãe dele]. Deixava o Recife, seus rios, suas pontes, suas ruas de nomes gostosos – “Saudade” – “União” – “7 pecados”; “Rua das “Creoulas”; do “Chora Menino”, rua da Amizade, do Sol, da Aurora. Deixava o mar de água morna, as praias largas, os coqueiros. Deixava os pregoes: “Doce de bana e de goiba!”. Deixava o cheiro da terra e das gentes do Trópico. Deixava os amigos, as vozes conhecidas. Deixava o Brasil. Trazia

² No Brasil, esses versos foram publicados no livro *As palavras andantes*. Porto Alegre: L&PM, 2004 (NE).

o Brasil. Chegava sofrendo a ruptura entre o meu projeto e o projeto do meu País.

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

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

Se nada ficar destas páginas, algo pelo menos esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens, na criação de um novo mundo em que seja menos difícil amar

Paulo,

Santiago,

Primavera de 68.

(FREIRE, 2018, p. 32).

Em uma carta em que Paulo Freire encaminha o livro que viria a ser um divisor de águas no campo das lutas sociais populares e da educação, ele dedica, de 19 linhas (somadas todas), apenas três para falar “de um livro que pode não prestar”. E guarda todas as outras para, entre a saudade do que foi deixado e a amizade de quem foi encontrado, falar de pessoas, praias, cenários e pregões populares.

2. Círculos do passado remoto – círculos de cultura

Entre escritos seus, e falas que presenciei, Marilena Chauí lembrava que três emissários da palavra enunciavam na Grécia Antiga o saber essencial: o *poeta-aedo*, que pronunciava o passado (e em *Paidéia – a formação do homem grego*, Werner Jaeger (2001) insistirá em que a primeira educação dos gregos veio pela poesia); o *rei-de-justiça*, que enunciava o presente; e o *oráculo*, que previa o futuro. Ela lembrava também que talvez tenham sido os guerreiros gregos (ler passagens da *Odisseia*) aqueles que, reunidos ao redor de um círculo, terão criado a isonomia do dizer, superando a autocracia dos velhos impérios e passando ao largo (mas nem sempre) da anomia. Daí ao “círculo de cultura” tudo terá sido um pequeno grande salto.

Nessa linha de pensamento, ousou acreditar que a *paidéia* de Paulo Freire tem bem mais a ver com a *poésis* – no velho sentido humanista grego da palavra, como formação da pessoa humana em sua plenitude e totalidade –

do que com a *tekne*, ou seja, a instrução parcelar do indivíduo para a prática de alguma atividade. “Na época dos pré-socráticos a função de guia educacional esteve indiscutivelmente reservada aos poetas a quem se associavam o legislador e o homem de estado” (Jaeger, 2001, p. 190).

Sempre houve algo de arcaicamente “grego” em Paulo Freire.

3. Uma assumida ausência de títulos e de termos acadêmicos “na moda”

Estranhos e bem pouco regulamentares foram os títulos dos livros de Paulo Freire. Eles eram dirigidos a uma categoria pouco visível na pedagogia de então: os “oprimidos”, os “esfarrapados”. Ou vinham titulados com qualificadores que associavam a educação a uma prática social poético-radical, distante da normatividade pedagógica de seu tempo: *Educação como prática da liberdade; Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança, Pedagogia da Autonomia, Pedagogia da Tolerância, Cartas aos educadores de Guiné-Bissau, Cartas a Cristina, A sombra desta mangueira*, etc.

4. “Aos esfarrapados do mundo”

Em tempos em que entre nós – tanto militantes cristãos quanto marxistas – as categorias de ordem eram: povo, massa popular, classe, classe operária, proletariado, campesinato (eu mesmo empreguei muito essas palavras em meus primeiros livros sobre a educação popular), Paulo Freire dedicou o *Pedagogia do Oprimido*... “aos esfarrapados do mundo...”. Desde *Educação como prática da Liberdade*, os seus sujeitos serão: “o homem”, “o povo”, “os oprimidos”, “os subalternos”.

5. Humanizar por meio da educação

Paulo Freire não *pensa desde* uma pedagogia, no sentido mais tradicional e acadêmico da palavra. Ele *chega* a uma pedagogia por uma filosofia humanista centrada no primado da pessoa.

E, politicamente, chega a ela por uma crítica sociológica de vocação emancipatória. Pouco antes de *Pedagogia do Oprimido*, em um dos seus primeiros livros, o sociólogo colombiano Orlando Fals-Borda, com quem estive, junto com Paulo Freire, em pelo menos duas ocasiões, pergunta se não terá chegado o tempo de se pensar “una sociologia de la liberación” desde a

América Latina. Logo adiante, Paulo Freire perguntará (e responderá) o mesmo a respeito de uma pedagogia.

Lembro também que o título original da tese de doutorado de Rubem Alves era: *Por uma Teologia da Libertação*. Os editores dos EUA o convenceram a trocar “libertação” por “esperança”, o que não deixa de ser uma boa idéia. Mas não no caso. A tese foi escrita e publicada nos EUA antes da edição em inglês do *Pedagogia do Oprimido*. Mas em alguns momentos Rubem Alves traz ao seu livro longas citações do *Educação como prática da Liberdade*.

Assim, a sua pedagogia será um instrumento pessoal e coletivizado de humanização, a partir de um conhecimento tornado consciência. E não apenas uma didática dirigida ao aprendizado.

Nesse sentido, e no interior de um círculo muito amplo, Paulo Freire pode ser situado (e ele mesmo se situava) entre os afiliados a uma “educação humanista”.

Mas, qual humanismo?

6. Ser qual humanista?

A única “assinatura” que Paulo Freire assume repetidamente é a de um pensador, educador e ativista “humanista”. As palavras “homem” (em um tempo em que esta palavra englobava também a mulher), “humano” e suas derivadas – “humanidade”, “humanismo”, “humanista” – estão presentes em vários momentos de seus escritos.

Diante de variantes europeias e clássicas de “humanismo”, em algumas de suas cartas ou entrevistas Paulo Freire procura atribuir qualificadores a qual humanismo ele se referia, ao associar sua proposta de educação a uma vocação ideológico-filosófica. Assim, antes mesmo de qualificar a educação-pedagogia que propõe, em diferentes momentos, como o transcrito abaixo, ele qualifica em termos de compromisso concreto o seu “testemunho humanista”.

[...] Testemunho humanista. De humanismo que não se perde em frases feitas, quando muito sonoras, amontoado de palavras ocas, que fala em homem abstrato, fora do mundo, fora do tempo; humanismo pelo contrário [...] que é compromisso com o homem molhado de tempo, enraizado no mundo. Compromisso com os homens que estão sendo uma forma de não-ser (FREIRE, 2015, p. 12)³.

³ Carta de 13 de junho de 1969.

Embora pelo menos em minhas lembranças ele não tenha empregado a expressão “pedagogia crítica” para qualificar sua escolha, por certo é a esta ampla e nem sempre precisa variante que ele se afilia. E, mais do que apenas afiliar-se, é a ela que, com palavras e propostas de uma radical concretude antes inexistente ou muito rara, ele estabelece, a partir de um compromisso radical não apenas com um vago (e europeu) homem, mas com homens e mulheres “esfarrapados”, “oprimidos”, “subalternos” e, no entanto, criadores originais de consciência e sujeitos da história, que ele compromete uma pedagogia que tem “neles” os seus sujeitos centrais e, através deles e suas ações sociais de teor político, as ações coletivas e revolucionárias de transformação emancipadora: de consciências, de culturas, de sociedades, de sentidos de história.

Em seu livro *Por uma Teologia da Libertação*, há um momento em que Rubem Alves escreve algo que, profeticamente, irá acontecer com ele mesmo, anos e anos mais tarde.

A linguagem da teologia e da Igreja, a linguagem de muitos hinos, liturgias e sermões soa ao homem secular, comprometido com a tarefa de criar um mundo novo, como a voz de uma esfera estranha e remota. Esta é uma das razões porque um crescente número de pessoas estão deixando as igrejas e optando por um humanismo totalmente secular (ALVES, 2012, p. 78).

Em um tempo em que entre nós, “militantes de esquerda”, entre as diversas vocações e tendências que ora nos congregavam, ora nos opunham, categorias como “classe”, “luta de classes”, “classes trabalhadoras”, “operariado”, “campepinato” eram essenciais, observemos que elas são raras em Paulo Freire. Ele escreverá “povo” e dedicará *Pedagogia do Oprimido* “aos esfarrapados do Mundo”.

A categoria fundadora do imaginário de Paulo Freire é o *homem*. Sua derivação é a reinvenção e a emancipação redentora do *humano*. Pois em sua linha de pensamento, e como herança de Alfredo Memmi e Franz Fanon, a tarefa do homem dominado e subalterno é libertar-se emancipando. Na mesma medida em que liberta o opressor de sua obrigação à opressão e liberta o dominador do exercício do domínio. Seu horizonte é o *humanismo*.

E como alguém que viveu intensamente – desde movimentos e agremiações católicas e, mais tarde, ecumênicas, sigo acreditando que tudo o que se criou primeiro como “cultura popular” e, adiante, como “educação popular” foi possível porque o seu território de origem era uma franca “terra de

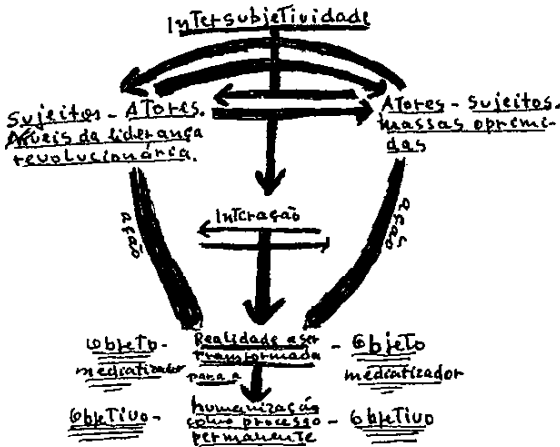
ninguém”. Era um entre-lugares que abrigou desde o começo dos “anos sessenta” e segue abrigando: humanistas laicos (como Paulo Freire); humanistas cristãos e humanistas marxistas

7. Ação revolucionária, escrita à mão no original e esquecida na imprensa

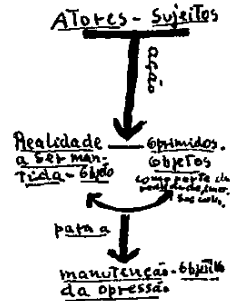
Na página 322 de *Pedagogia do Oprimido* (o manuscrito), Paulo Freire traça dois desenhos, dois pequenos esquemas. A “Teoria da Ação Revolucionária” e a “Teoria da Ação Opressora”. Será uma das ocasiões em que a palavra “revolucionária” aparecerá em *Pedagogia do Oprimido*.

Esses dois esquemas e mais os escritos textuais que os acompanham nunca apareceram nas edições a seguir impressas como livros: primeiro em edição em inglês, depois em espanhol e apenas mais tarde em português.

Teoria da Ação Revolucionária.



Teoria da Ação Opressora.



8. Da cultura popular para uma educação pensada como cultura

Pessoal e intensamente envolvido nos “movimentos de cultura popular” dos anos sessenta e com a *cultura popular*, Paulo e seus companheiros da “equipe pioneira” começam a ensaiar um “giro na educação” que será a marca de suas teorias, propostas e práticas.

Eles aprendem a pensar a educação como cultura. E, leitores de Antônio Gramsci e outros pensadores e ativistas sociais, aprendem a pensar a cultura como política.

Entre tempos, vocações e estilos diversos, os seus livros serão escritos de uma *política cultural* emancipadora a ser realizada como *pedagogia* e por meio da *educação*.

Em boa medida, lembremos que o que fecunda aquilo que veio a ser mais adiante – já nos anos 70 – a *educação popular*, originou-se da *cultura popular* e, em linha direta, dos *movimentos de cultura popular* e dos *centros populares de cultura* do Brasil entre 1960 e 1964 (até abril).

Em janeiro de 1962, Paulo Freire e sua “equipe nordestina” respondem, no Recife, pelo *Primeiro Encontro Brasileiro de Movimentos de Cultura Popular*. Alguns grupos a eles pertencentes começavam a trabalhar com “*alfabetização popular*”.

E foi uma interativa relação entre pessoas “desde a educação” (pedagoga/os) e “pessoas para a educação” (cientistas sociais, artistas, pessoas da “área da saúde”, trabalhadores sociais, escritores, etc.) aquilo que, na aurora dos anos sessenta, gerou e colocou em diferenciadas práticas o que mais tarde veio a ser congregado sob o qualificador: “educação popular”.

9. Educação popular, uma deriva, um desvio da pedagogia?

Surgida em boa medida de círculos de pessoas mais na universidade do que da universidade, e bem mais em seus recantos liminares (diretórios acadêmicos, centros de cultura, agremiações políticas, como a *Juventude Universitária Católica*, a *Ação Popular*, o *Partido Comunista Brasileiro*) reunidas no que naqueles anos chamávamos de *MU* – “*movimento universitário*”, que as propostas e as experiências urbanas e rurais do que veio a ser a educação popular foram geradas e difundidas.

Assim, tudo surge na e por meio da “vida universitária” dos “anos sessenta”. Mas não na ou desde a “estrutura universitária”. Assim foi. Assim segue sendo.

Até os dias de hoje, a educação popular de vocação freireana é pouco ou mal acolhida e pouco reconhecida nos cenários mais oficiais da academia. Isso porque, desde a sua origem, ela não é nem “oficial” (não deriva de alguma dimensão de poder de Estado) nem é oficialmente “universitária”. Ela não se origina no âmago constitutivo da estrutura das academias e não se reconhece

como sendo “da academia”. Ela não é uma pedagogia no sentido clássico e usual nos livros de “História da Educação”. Ela é um movimento social por intermédio, também, da educação. O seu lugar ideal de origem e ação são os movimentos sociais de vocação popular.

Enfim, a *educação popular* é uma deriva pedagógica, não uma proposta regular, o que antes aconteceu também como que veio a ser mais tarde – e não raros após perseguições e silenciamento – considerado como uma “proposta pedagógica inovadora”. A educação popular é um movimento, não uma instituição; é um acontecendo, não um acontecimento e, menos ainda, um acontecido.

Que a antropologia de Victor Turner (muito mais lido ontem do que agora) me ajude. Turner lembra que, de uma pequena tribo indígena a uma escola de samba e dela a uma grande universidade no Rio Grande do Sul, tudo o que de alguma maneira se constitui, legitima e consagra como uma instituição social tende a se abrir a uma perene e volta e meia conflituada posição entre espaços de “estrutura” (o termo é de Turner) e espaços liminares de “*communitas*” (idem e ele opta por colocar em latim). Assim, no mundo universitário, “estrutura” é o que está escrito nos seus “estatutos”, “regimentos”, “normas” e afins. E “*communitas*” é o que existe desde agremiações estudantis contestatórias, movimentos gremiais e/ou ativamente políticos, até o que se escreve nas portas de banheiros.

Claro, variando muito de uma para outra universidade, a educação popular pode existir dentro da estrutura, como quando há um “Mestrado em Educação Popular”, como na Universidade Federal da Paraíba, ou na Universidad Nacional de Lujan, na Argentina, ou quando dentro de uma Faculdade de Educação da UNICAMP cria-se e se institui um GEPEJA (de que me alegro em fazer parte). Lembro que os primeiros trabalhos de Paulo Freire com o que veio a ser a educação popular foram realizados em um espaço de “estrutura”, o Serviço de Extensão Comunitária – SER, da Universidade do Recife. E lembro que, já anos após o retorno dele ao Brasil, Paulo Freire foi secretário de Educação da Prefeitura de São Paulo, em tempos de Luiza Erundina. Onde permaneceu por pouco mais de 2 anos. Depois de aposentado da UNICAMP, dedicou-se ativamente a trabalhos na PUC de São Paulo e no Instituto Paulo Freire.

Hoje em dia, acredito que em suas formas mais atuantes e mais francamente populares e emancipatórias, as variantes do que chamamos de

“educação popular”, observadas todas as diferenciações reconhecidas a partir do que latino-americanamente temos chamado de “reconceptualización de la educación popular”, a partir do “oitenta-noventa, são vividas e pensadas mais como “communitas” nas agremiações oficiais e nos movimentos populares do que em espaços oficiais e regulamentares de “estrutura”.

10. Pedagogia do Oprimido antes da Pedagogia do Oprimido

Acho que já escrevi ou talvez tenha mesmo publicado isto em outro lugar. Escrevo de novo.

Depois de haver escrito *Educação e atualidade Brasileira* (1959), *Educação como prática da liberdade* (1967), antes do exílio, e *Extensão ou comunicação?* (1960), já no exílio, teria Paulo Freire levado na mala algumas páginas escritas à mão do que viria a ser *Pedagogia do Oprimido*? Se não na mala, pelo menos na mente sim, imagino.

Uma observação interessante acompanha a *Apresentação* da edição fac-símile de *Pedagogia do Oprimido*, assinada por Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti, datada da “Primavera de 2013”. Estamos entre primaveras!

Nos originais não foram encontrados, nem o título do livro, nem títulos de seus quatro capítulos, coincidindo com o que aconteceu com as edições brasileiras, até a 17ª edição (1987), revista pelo próprio Freire. Nelas, só apareciam, no início de cada um de seus capítulos, os temas destacados por ele. No capítulo três só aparecia o numeral romano “III” (FREIRE, 2018, p. 4-5).

Recebi de Inês Areco, uma estudante de um de meus minicursos na Faculdade de Educação da Universidad Nacional de Lujan, na Argentina, a cópia xerox de um documento que muito me impressionou. Era a cópia fiel da publicação do número especial – *Suplemento* – da revista *Cristianismo y Sociedad*, editada por *Iglesia y Sociedad en América Latina*. Em uma “edição especial, fora de seriação”, com este subtítulo na capa: *Contribución al proceso de concientización en América Latina*, uma “nota explicativa”, assinada por uma *Junta Latinoamericana de Iglesia y Sociedad en América Latina* (1968), advertia o seguinte:

El material que presentamos en las páginas que siguen es de carácter provisorio y complementario. ...

Los lectores advertirán que se trata más que nada de Apuntes y que los autores de los respectivos trabajos, así como las entidades que autorizaron la

publicación de los mismos se reservan todos los derechos de su redacción y de su publicación definitiva.

Este documento es para uso interno – en términos absolutos – no pudiendo ser reproducido ni siquiera en parte, sin expresa autorización de los autores (CRISTIANISMO Y SOCIEDAD, 1968)⁴.

Eis a reprodução fiel dos artigos constantes do *Suplemento de Cristianismo y Sociedad*:

Paulo Freire

La alfabetización de adultos – crítica de su visión ingenua – comprensión de su visión crítica (p. 7-16).

Paulo Freire

La concepción “bancaria” de la educación y de la deshumanización – la concepción problematizadora de la educación y la humanización (p. 17-25).

Paulo Freire

Investigación y metodología de la investigación del “tema generador” (p. 27-52).

Paulo Freire

A propósito del tema generador y del universo temático (p. 53-72).

Paulo Freire

Relación bibliográfica – consideraciones críticas en torno del acto de estudiar (p. 73-85).

José Luís Fiori

Dialéctica y libertad: dos dimensiones de la investigación temática (p. 87-93).

Ernani Maria Fiori

Aprender a decir su palabra – el método de alfabetización del profesor Paulo Freire (p. 95-103).

Nã posso mais dados a respeito nem uma documentação complementar que ajude a esclarecer o que aconteceu em 1968 (“o ano que não acabou”) entre o Chile e o Uruguai. Por tudo o que conheço e leio, imagino que

⁴ Havia então uma revista, *Cristianismo y Sociedad*, da Iglesia y Sociedad en América Latina. Os capítulos do *Pedagogia do Oprimido* que saíram como artigos na revista compuseram um Suplemento posteriormente. Eu possuía um exemplar mimeografado, que me foi dado por uma estudante da Argentina (NA).

os capítulos de Paulo Freire inseridos na revista serão, no todo ou em parte, versões provisórias ou definitivas do que veio a ser *Pedagogia do Oprimido*.

Lembro que anos mais tarde *Cristianismo y Sociedad* repetiu a dose. Na edição de 1972, 1ª entrega, ano X, números 29-30, publicou, entre as páginas 5 e 38, o artigo: *Concientización y Educación Popular*, assinado como um “Trabalho de Equipe” e que, pouco depois, veio a ser um capítulo de *Educación Popular y proceso de conscientización*, assinado por Júlio Barreiro e publicado em 1974 pela Editorial Siglo XXI, em Buenos Aires.

Na realidade, um escrito meu de 1969, clandestinamente mimeografado e espalhado pelo Peru, por um grupo de Ediciones Liberación.

11. O “menino conectivo”

Há um certo engano quando se aborda Paulo Freire em si-mesmo e sozinho. Paulo gostava de se apresentar como “um menino conectivo”. Desde suas primeiras experiências no SESI do Recife e, depois, no Serviço de Extensão Comunitária da Universidade do Recife. E mais tarde ainda, nos anos de exílio no Chile, junto a uma equipe vinculada a trabalhos com cooperativas de camponeses. E já no exílio em Genebra e na África, quando criou com outras pessoas exiladas o *IDAC*; e ainda na volta ao Brasil, criando o *CEDES* na *UNICAMP*, vinculando-se ao *MOVA* em São Paulo, trabalhando ativamente entre equipes no Instituto Paulo Freire e também com e entre equipes na PUC de São Paulo, ele viveu e agiu sempre no interior e a partir de equipes e sempre disponível para estar presente junto aos movimentos sociais.

Entre poetas como Thiago de Melo, filósofos como Ernani Maria Fiori, teatrólogos como Augusto Boal, cientistas sociais, como Francisco Wefort, e militantes polivalentes como Marcos Arruda, Paulo sempre pensou e agiu “ao lado de” e “junto com”... em e entre equipes.

Quando em duas ocasiões solicitei a ele algum escrito para um livro-coletânea, ele se prontificou de imediato e chegou a dizer que preferia as coletâneas e os livros derivados de entrevistas mais do que os “livros-solo”. Ver: *A questão política da educação popular; O educador – vida e morte; Pesquisa Participante*.

12. Um educador militante e enraizado

Ao lado de ser um homem-de-equipes, Paulo Freire foi sempre um homem enraizado. Ele compartia as suas práticas com as pessoas concretas com quem estava e com quem se envolvia e se comprometia concretamente.

Evitava o estilo acadêmico de “situar-se nas alturas” e pretender “escrever para o mundo”. Chegou a declarar que, se não fosse a sua “estada no Chile”, depois do Nordeste do Brasil, ele não teria escrito o *Pedagogia do Oprimido*.

Quando no Chile e entre camponeses cooperativados, Paulo escreve *Extensão ou comunicação*, para eles (FREIRE, 1983). Quando no exílio e trabalhando junto a ex-colônias de Portugal, envolve-se intensamente com seus educadores e escreve com eles e para eles *Cartas a Guiné-Bissau, cartas aos alfabetizadores de São Tomé* e ainda outros artigos de destinação direta (FREIRE, 1987). Quando retornou ao Brasil, dedicou-se a escrever diretamente para “professoras do chão da escola” e para educadores populares ou assessores de movimentos populares.

Até onde me lembro de seus atos e de nossas conversas, testemunho que ele evitou escrever “artigos de alto nível” para “revistas acadêmicas especializadas”. Criamos juntos o CEDES, que antes de sua excelente revista, *Educação e Sociedade*, publicou alguns humildes quase artesanais *Cadernos do CEDES*. Tenho um artigo sobre a educação popular em um dos primeiros.

13. Paulo Freire era cristão? E marxista, ele era?

Em 1978 em Genebra Paulo Freire dialogou longamente com Lilia Chiappini Moraes Leite, da Universidade de São Paulo. O “encontro com Paulo Freire” foi publicado entre as páginas 47 e 75 da revista *Educação e Sociedade* n° 3, de 1979. Transcrevo aqui toda a parte final da entrevista pelo que ela contém de pessoalmente revelador.

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

P. (Paulo)

[...]

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

a sua consciência se formava e se reformava... comecei a ver uma certa racionalidade original do pensamento marxista lá na área camponesa, de analfabetos. Então comecei a ver: puxa, esse cara é sério!

Não quero dizer que eu hoje sou um “expert” em Marx, ou que eu sou marxista. Por uma questão até de humildade. Eu acho que é muito sério alguém ser marxista. É preferível dizer que eu estou tentando tornar-me. E a mesma coisa em relação à minha opção cristã. Eu sou um homem em procura de tornar-me um cristão (FREIRE, 1979).

Seus vínculos com pessoas, coletivos e movimentos de militância católica e, depois, cristã-ecumênica, são constantes e relevantes.

Eis um depoimento de Alfonso Torres Carrillo a respeito, em um momento de seu livro *Educación Popular – trayectoria y actualidad*.

Na verdade, a Educação Popular de vocação freireana partiu mais dos próprios “movimentos cristãos”, que cedo acolheram as ideias e as propostas pedagógicas de Paulo Freire, e foram as entidades que publicaram em primeiro lugar os seus livros, a começar por *Pedagogia do Oprimido*, e que mais tarde incorporaram Paulo ao seu quadro de profissionais, primeiro entre protestantes, no Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, e durante o exílio. Depois entre católicos, como professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde até hoje existe uma “Cátedra Paulo Freire”.

Eis a passagem de Alfonso Torres Carrillo (2007, p. 28), em tradução minha.

A militância cristã de Freire e o carácter humanista de sua proposta fez com que sua proposta tivesse acolhida dentro da Igreja; primeiro o MEB do Brasil (o Movimento de Educação de Base, ao qual pertenci – CRB) assume a sua metodologia e, posteriormente, a Conferência Episcopal de Medellín (1968); deste modo os fundamentos e a metodologia de Freire influem naquilo que, posteriormente, seria a Teologia da Libertação. Muitos religiosos e cristãos comprometidos com os pobres veriam na Educação Conscientizadora a metodologia mais coerente com as ações pastorais e educativas.

O mais amplo, consistente e criativo movimento de alfabetização de adultos no Brasil, o *Movimento de Educação de Base*, tornou-se progressivamente “freireano”. Em um dado momento, já nas vésperas do Golpe Militar no país, a *Equipe do MEB-Goiás* adaptou o “Método de Alfabetização Paulo Freire” para uso em escolas radiofônicas. Pelo menos um dos integrantes de sua “equipe pioneira” era, confessadamente, cristão. E creio que não seria o único.

Vimos que foi o movimento *Iglesia y Sociedad en América Latina* quem pela primeira vez publicou – antes do livro – capítulos inéditos do que veio a ser *Pedagogia do Oprimido*.

Seus escritos e livros são de imediato lidos e tomados como fundamentos de ações pedagógicas emancipadoras por militantes cristãos, mais do que entre os militantes marxistas. Embora aqui e ali empregue a palavra “dialético”, os fundamentos de sua pedagogia são, vocacionalmente, “dialógicos”. Paulo foi a vida inteira contrário a ações de um “educador único”, mesmo que seus fundamentos de crítica social e de ação política fossem os mais acertados e assertivos. Ele não acreditava também, como de resto Orlando Fals-Borda, em uma ciência da natureza e, mais ainda, em uma ciência social preestabelecida a ser transformada em um ensino excludente de outras alternativas de pensamento e ação.

Quando parte para o exílio, é o *Conselho Mundial das Igrejas* que o acolhe em Genebra. Por intermédio do CMI e do Instituto de Ação Cultural (IDAC), Paulo Freire, com outros exilados brasileiros, desenvolveu seu trabalho como educador, sobretudo junto a ex-colônias portuguesas na África.

14. Da Ação Católica e dos “Curas por el Socialismo” até a Teologia da Libertação

Desde o final dos “anos cinquenta”, integrantes de movimentos de origem e vocação cristã, envolvendo sacerdotes católicos e militantes leigos, sobretudo os da *Ação Católica*, mesclam com crescente frequência leituras e posturas vindas de Emmanuel Mounier e Pierre Teilhard de Chardin com escritos de Carlos Marx e Mao Tse Tung.

No ano de 1972, realizou-se em Santiago do Chile o *Primer Congreso Latino-Americano de Cristianos por el Socialismo*. No Brasil, desde o começo dos anos sessenta, estudantes e outros militantes cristãos e militantes comunistas firmaram um acordo de “frente única” e colaboraram intensamente antes e depois da ditadura militar.

Em 1962, um *Manifesto do Diretório Acadêmico da Pontifícia Universidade Católica* foi denunciado como um “documento socialista” por setores de centro-direita da hierarquia católica. Dois meses antes do golpe militar de 1º de abril de 1964, um livro de alfabetização do *Movimento de Educação de Base* foi apreendido pela polícia ainda na gráfica. Logo após o golpe militar, militantes cristãos, tanto quanto militantes marxistas, foram de imediato perseguidos, presos, exilados, torturados e, em casos extremos, mortos.

Do ponto de vista protestante, a vinda de Richard Shaull, um missionário presbiteriano norte-americano que atravessa alguns países da América

Latina e vive no Brasil de 1952 a 1962, a partir de suas ações e pregações, provocou um início de envolvimento social e político entre leigos evangélicos, pastores e teólogos, tal como ele já era partilhado desde anos antes por uma “militância católica”, entre leigos, padres, freiras e alguns bispos. Shaul impulsionou uma aproximação ecumênica entre protestantes (sobretudo presbiterianos) e a “esquerda católica”, de que resultou, entre outros efeitos, a criação de um movimento continental e ecumênico: *Iglesia y Sociedad en América Latina*.

15. Dialógico? Dialético? Dialógico-Dialético? Ou Dialético-Dialógico?

Eis uma questão delicada que evitávamos colocar tanto em rodadas de mesa de bar quanto em encontros político-pedagógicos.

Aqui e ali, Paulo Freire – e nós também – empregava a palavra: “dialética”. Lembro que antes de Marx essa é uma palavra cara e fundadora em Hegel. E o será entre os pensadores da Grécia Clássica. Assim como bem depois de Marx será um termo científico central na sociologia de Peter Berger e Thomas Luckmann, sobretudo em *A construção social da realidade*, um livro muito difundido entre pessoas da educação e que utilizei muito em Educação Popular e conscientização.

A proposta de uma “educação dialógica” em Paulo Freire me parece levada a um extremo. Praticada entre sujeitos diferentes entre seus saberes, sensações, sentidos, significados e sociabilidades, mas de modo algum desiguais, é na própria diferença negadora da desigualdade “em” e “entre” quem ensina-aprendendo e aprende-ensinando que o diálogo é possível.

Em um ponto freireanamente extremo, é próprio de uma pedagogia dialógica a criação “do novo”. Um co-saber criado em termos, ele também de um “inédito viável”. E criador de um entre-nós em que nenhuma possibilidade de a-posição ou de im-posição de meus saberes sobre os outros e os seus saberes, é pedagogicamente aceitável.

Assim, tanto na radicalidade da educação popular originalmente freireana quanto nas alternativas igualmente radicais da investigação-ação-participante, uma pura e simples transferência de meu-saber para o seu não-saber é inviável – isto é, é o oposto do viável-inédito.

Assim, em Paulo Freire existem duas impossibilidades que, política e pedagogicamente, o afastavam de uma educação de origem marxista, pelo menos em suas expressões mais ortodoxas.

Primeira, a real impossibilidade de uma ciência-já-constituída e pedagogicamente constituinte, a ser transmitida, transferia a que aprende. Segunda, a inviabilidade de um “educador do povo” também pré-constituído, seja ele a pessoa de um professor-que-professa individualmente, seja ele “o Partido”.

Quem lê ou quem ler com atenção os escritos de Paulo Freire verá que até mesmo uma programação antecipada de aulas e de cursos é algo estranho, ou é uma prática extremamente não impositiva e maleável. Tanto em algumas de suas aulas assistidas por mim na UNICAMP como nas ocasiões em que estivemos juntos em alguma mesa-redonda, no Brasil e na América Latina, observei que mesmo quando antecipadamente ele estudava, nunca, no entanto, “preparava” de antemão algo a ser lido ou ensinado.

Em atitudes pedagógico-pessoais que, a meu ver, o aproximavam muito do “ensino centrado no aluno”, de Carl Rogers (que acredito que ele nunca leu), a temática crítica de cada aula “nascia” de um pré-diálogo de que se originava o que seria tratado a seguir.

Lembro-me de que, na sua célebre “palestra” diante de cerca de três mil educadores da Argentina, no lotado Teatro San Martín, em janeiro de 1985, sentado ao meu lado, antes de chegar a sua vez de falar, usando uma pequenina folha de papel, Paulo foi escrevendo, uma sob a outra, dez palavras. Quando lhe foi dada a palavra, ele – após falar longamente de “saudades de Buenos Aires” e de seu afeto pelo tango – anunciou que iria propor ali não propriamente um decálogo, mas o que ele considerava “dez princípios do professor crítico-criativo”. Falou durante hora e meia descendo da primeira palavra rabiscada até a última.

Essa fala de Paulo foi editada em versão muito limitada pelo CEAAL, em uma pequena publicação com este nome: *Paulo Freire em Buenos Aires*. Erroneamente, pensa-se que foi a fala dele na grande Assembleia Mundial de Educação de Adultos, patrocinada pela UNESCO e realizada em julho de 1985, em Buenos Aires. Não foi. Foi a fala de improviso em janeiro, quando fomos a Buenos Aires por uns quatro dias, para preparar a participação do CEAAL na “Conferência”, em julho.

Eu a incorporei à série de memórias de *A Pessoa de Paulo*.

Quem folheia com cuidado e leia com atenção alguns dos verbetes do excelente *Dicionário da Educação do Campo* – sob os auspícios do MST publicado pela Editora Expressão Popular – verá que um certo discreto véu recobre a educação popular e o nome de Paulo Freire. Ela é tratada apenas no verbete escrito por Conceição Paludo.

E uma educação do campo é proposta como uma assertiva e aguerrida atualização da educação popular, em termos bastante mais dialéticos do que dialógicos.

16. A invenção da “conversa” como “pedagogia”

Algo muito simples e muito esquecido é que em sua pedagogia emancipadora Paulo Freire não constitui como fundamento apenas “o diálogo”. Ele torna simplesmente “a conversa” a didática essencial de seu sistema de educação. Isso mesmo! Ele toma o que em geral na escola é o mais proibido: “conversar com outra pessoa durante a aula”, o fundamento de toda a sua pedagogia.

Assim, já nos primórdios do “Método de Alfabetização Paulo Freire”, tudo começa com uma dupla conversa. Em um primeiro momento, os futuros alfabetizandos são convocados a sair por entre as casas e outros espaços de suas comunidades para... conversarem, “puxarem conversa solta” com as pessoas para depois, no coletivo, definirem quais são as “palavras geradoras” do trabalho da alfabetização.

Depois, antes do início do desdobramento de tais palavras, colocados em um “círculo de cultura” e diante de imagens projetadas, os alfabetizandos são convidados a ver o que veem e a conversar sobre o que viram.

E de então em diante, todo o acontecer do Método Paulo Freire em seus primórdios desdobrava-se por meio de fios de conversas diante da construção de palavras.

Lembremos que, quando podia, sobretudo ao redor de uma “mesa de bar” (uma das origens do “círculo de cultura”), Paulo Freire era um inveterado conversador. E um conversador de mão dupla. Um excelente “ouvidor” (pedagogia da escuta) e um desmesurado “falador”. Se o assunto era “O Nordeste”, a sua fala era profundamente afetiva e podia ser... sem fim.

17. Alguns fundamentos do passado, vigentes e ativos hoje

Existem pontos de fundamento da educação popular de vocação freireana? Penso que elas poderiam ser resumidas assim:

* Somos, como seres humanos, inevitavelmente inacabáveis e imperfeitos. Mas somos também permanente e crescentemente aperfeiçoáveis e “acabáveis”. Somos seres destinados a “aprender a saber”; e a saber não apenas para acumular conhecimentos (a visão da “educação bancária” que Paulo Freire criticará fortemente), mas para, progressivamente, vivermos um crescendo de conhecimento transformado em consciência. E consciência transformada em projetos de vida e em ações sociais de vocação libertadora, emancipadora, decolonizadora. Humanizadora, enfim.

* Cada *peessoa* é uma fonte original e única de uma forma própria de saber. Assim sendo, qualquer que seja a qualidade desse saber, ele possui um valor único em-si-mesmo, por realizar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha na vida social.

* Assim também cada *cultura* representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais. Cada cultura só se explica de seu interior para fora, e os seus componentes “vivididos-e-pensados” devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social. Tal como pessoas em sua individualidade, culturas são diferentes, mas nunca desiguais. E é a sua diferenciada existência o que permite o diálogo.

* Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho, embora pessoas possam aprender e se instruir em algo por conta própria. Na qualidade de seres humanos, as pessoas educam-se umas às outras e, mutuamente, se ensinam-e-aprendem por meio de um diálogo mediatizado por mundos de vivência e de cultura entre seres humanos, grupos e comunidades de vida e de destino.

* Alfabetizar-se, educar-se (e nunca: “ser alfabetizado” ou “ser educado”) significa algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significa aprender a ler crítica e criativamente “o seu próprio mundo”. Significa aprender a partir de um *processo dialógico* em que importa mais o próprio acontecer partilhado e participativo do processo do que os conteúdos com que se trabalha a:

– Tomar *consciência de si-mesmo* (quem de fato e de verdade sou eu, e qual o valor de ser-quem-sou?);

– Tomar *consciência do outro* (quem são os outros com quem convivo e partilho a vida? em que situações e posições nós nos relacionamos? e o eu que isto significa?);

– Tomar *consciência do mundo* (o que é o mundo em que vivo? Como ele foi e segue sendo socialmente construído para haver-se tornado assim como é agora? O que nós podemos e devemos fazer para transformá-lo).

18. A Fábula de Rubem e de Paulo

Imagino que entre pessoas próximas de Rubem Alves ou de Paulo Freire (ou de um e do outro, como no meu caso) algumas conhecerão algo do que vou narrar. No entanto, como ao longo de décadas nunca vi isto dito ou escrito, acredito que valha a pena recordar. Nem que seja como um depoimento a respeito de algo que a distância aproximou, sem ainda se conhecerem pessoalmente as duas pessoas de que falo aqui.

No começo dos “anos sessenta”, Paulo Freire, junto com a sua pioneira “equipe nordestina”, trabalhava no Serviço de Extensão Comunitária da então Universidade do Recife. Em outros escritos meus, comentei longamente o que eles fizeram e criaram⁵. Haviam acabado de criar não apenas o “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos”. Haviam criado todo um “Sistema Paulo Freire de Educação”, que, ousadamente, imaginava uma “universidade popular” em seus patamares mais elevados.

Depois dos resultados promissores da aplicação de seu “método” em Angicos, nos sertões do Rio Grande do Norte, o Ministério da Educação programou uma grande investida de alfabetização de massa no Brasil, sob coordenação de Paulo e de sua equipe.

O golpe militar de abril de 1964 frustrou essa e algumas outras iniciativas pedagógicas de vocação popular. Paulo foi detido, levado à delegacia, interrogado e posto sob suspeita. E pouco depois Paulo iniciava com a família um exílio que os deixaria fora do Brasil por 13 anos.

Primeiro viveram no Chile, onde ele escreveu ou ultimou livros e onde trabalhou junto a cooperativas de pequenos produtores rurais. No Chile ele concluiria à mão o seu livro *Pedagogia do Oprimido*.

E aqui algo nesta fábula da história o aproxima de Rubem Alves.

Deixando com a família o Chile, Paulo passou pela Bolívia, estagiou nos EUA e deixou lá uma cópia de seu livro. Escrito inicialmente desde o Brasil e destinado com prioridade à América Latina, *Pedagogia do Oprimido* foi publicado, inicialmente, em inglês (The Seabury Press, em 1970); depois em espanhol (Editora Tierra Nueva, em 1970); a seguir em italiano (Editora Arnoldo Mondadori, 1971); depois em alemão (Editora Kreutz-Verlag, 1971); a

⁵ Indico, especialmente, um artigo não sei se já publicado: *Paulo Freire – cultura, educação e universidade*. Mas os quatro primeiros artigos de Paulo e sua equipe podem ser encontrados na íntegra no essencial livro-coletânea organizado por Osmar Fávero: *Cultura e Educação Popular – memória dos anos sessenta*. Foi publicado em 1983 pelas Edições GRAAL e é até hoje um livro atual.

seguir em francês (Editora Maspero, 1974); e somente um ano depois em português (Editora Paz e Terra, 1975).

As edições impressas buscaram ser fiéis ao original escrito à mão e a uma possível versão depois datilografada. No entanto, todas omitiram algumas passagens mais radicais e, entre elas, dois pequenos esquemas desenhados à mão (Paulo era mau desenhista). Um deles sobre a “Teoria da Ação Opressora” e o outro, sobre a “Teoria da Ação Revolucionária. No *Pedagogia do Oprimido – o manuscrito*, editado no Brasil pelo Instituto Paulo Freire e pela UNINOVE, de São Paulo, o original à mão está na página 322. E a versão impressa, na página seguinte⁶.

Ao longo dos mesmos anos, Rubem Alves estava vivendo situações e experiências não muito distantes das vividas por Paulo Freire. Concluídos os seus estudos no Seminário Presbiteriano de Campinas, ele iniciou uma vida de pastor e professor em Lavras, em Minas Gerais, provavelmente não muito longe de sua nunca esquecida cidade natal: Dolores de Boa Esperança (hoje sem as “Dolores”).

Em 1964, ele viajou sozinho para os EUA e lá realizou os seus estudos e elaborou a sua dissertação de mestrado em Teologia. Em um jornal americano, ele leu ao acaso notícias sobre o “golpe militar no Brasil”. E retornou então a um país já então submetido a uma ditadura militar.

De volta a Lavras e já um praticante e pensador do que viria a ser a Teologia da Libertação, não é muito conhecido o fato de que, no ano de 1966, Rubem Alves e um outro precursor da Teologia da Libertação, Gustavo Gutierrez, encontraram-se em uma cidade da Suíça, em um grande colóquio a respeito da conjuntura mundial e do papel das igrejas cristãs. Os dois foram os representantes convidados desde a América Latina. Anos mais tarde, em um inverno de 1989, tocará a mim encontrar-me com o mesmo Gustavo Gutierrez, no Saint Edmund’s College, ao qual solenemente nos afiliamos quando estivemos na Universidade de Cambridge.

No Brasil dos “anos sessenta”, Rubem Alves foi admoestado e, depois, denunciado, provavelmente por integrantes eclesiais de sua própria igreja. A conselho de amigos e com uma bolsa oferecida por uma entidade

⁶ A edição original do manuscrito do *Pedagogia do Oprimido* é de 2013. Saiu a seguir uma nova em 2018, tendo ao lado das páginas originais uma com o mesmo texto impresso, dada a dificuldade em compreender toda a escrita manual de Paulo Freire. Por resolução da família de Paulo, o “manuscrito” não foi publicado comercialmente e não foi colocado à venda, mas distribuído gratuitamente a escolas, bibliotecas e outros centros de estudos.

também presbiteriana, ele partiu, agora com a família, para os EUA. Durante quatro anos, realizou os seus estudos de doutorado em Teologia junto à Universidade de Princeton, em Nova Jersey.

Em 1969, um ano antes da primeira edição em inglês de *Pedagogia do Oprimido*, sua tese saiu publicada nos Estados Unidos⁷. O nome original dela em português é: *Por uma Teologia da Libertação*. Por insistência dos editores, seu inovador e mesmo revolucionário trabalho foi publicado com este título quando traduzido para o Português: *Uma teologia da esperança humana*.

Muitos anos mais tarde, a Editora Siano, de Juiz de Fora, republicou o livro de Rubem Alves, agora com o seu nome original: *Por uma Teologia da Libertação*.

Leio agora, no final de 2020, os dois livros ao mesmo tempo. Observo que, entre as primeiras páginas, Rubem Alves, mais de uma vez, lembra Paulo Freire e transcreve citações de seu livro *A educação como prática da liberdade*. Será uma das primeiras vezes em que um livro de teologia originalmente escrito em inglês cita um livro de pedagogia. E de uma pedagogia nada convencional, sobretudo ao gosto norte-americano.

Há extraordinários pontos de convergência entre os dois livros, e imagino o quanto Paulo Freire teria para fecundar ainda mais *Pedagogia do Oprimido* se houve podido ler *Por uma Teologia da Libertação*. Isso sobretudo porque entre Rubem e Paulo existe uma extorsionária convergência a respeito da difícil questão da fundamentação da ideia de “humanismo” e do que ela desafia pensar e agir. Humanismo e suas derivadas são palavras preciosas e absolutamente frequentes em Paulo, assim como em Rubem. (Atenção candidatas/os a pós-graduação: excelente tema para uma boa tese!).

Paulo, ao longo de todo o seu livro, tratará de fundar uma aguerrida e amorosa pedagogia, cuja missão é gerar mulheres e homens capazes de se

⁷ Eis uma outra pequena “história esquecida” dos “anos sessenta”. Paulo no exílio foi, durante anos, acolhido pela sede central do *Conselho Mundial das Igrejas*, uma instituição protestante. Uma revista protestante-ecumênica de *ISAL – Iglesia y Sociedad en América Latina* publicou em espanhol, em 1969, antes da edição de *Pedagogia do Oprimido* sair como um livro, os seus capítulos, como artigos sequentes em um “suplemento” de *Cristianismo y Sociedad*, a revista de ISAL. Assim, na verdade, de algum modo, *Pedagogia do Oprimido* foi publicado em espanhol antes de sair como um livro em inglês. Finalmente, Orlando Fals-Borda, o sociólogo colombiano que também em meados dos anos sessenta lançou a proposta de uma “sociologia de la liberación” e assentou os fundamentos da versão sociológica do que veio a ser a investigação-ação-participante, foi igualmente uma pessoa de origem protestante-presbiteriana. E também com uma bolsa de sua igreja ele realizou estudos de sociologia nos EUA. Estranhas coincidências e preciosas *estórias* convergentes que a nossa crítica memória social e política... esqueceu.

conscientizarem o bastante para se unirem e se libertarem, não do opressor, mas da conjuntura histórica e da estrutura sociocultural que submete ao mesmo tempo “oprimidos-e-opressores”. E que, uma vez superada, deveria – em termos bastante próximos da teologia da libertação – libertar ao mesmo tempo o oprimido e o opressor, a partir da criação coletiva de uma “síntese cultural” libertadora e superadora da “invasão cultural” dominante, em nome de um sujeito: “o ser humano”; por meio de um processo revolucionário, amorosamente “humanizador”; em direção a um “humanismo” que em vários escritos (e sucessivas falas) Paulo reclamará como algo distante de suas raízes europeias e bastante mais vocacionado a transformar a dimensão humana do mundo do que preocupado academicamente em pensá-la.

A este “humanismo” Rubem Alves acrescentará o qualificador “político” ao longo de seu livro. E essa categoria fundadora e recorrente ao longo de *Por uma Teologia da Libertação* estará por igual presente em *Pedagogia do Oprimido*. Apenas as duas palavras, “humanismo” e “político”, aparecerão nele... separadas.

Estranho o destino dos livros. *Pedagogia do Oprimido*, merecidamente, tornou-se um livro ícone em praticamente todo o mundo, passando a ser um dos dez livros mais essenciais do século XX. Conheceu mais de 40 traduções e segue sendo um dos livros mais lidos, comentados e controvertidos. E não apenas em Faculdades de Educação. Por outro lado, republicado tardiamente, e muito pouco conhecido fora do círculo de pessoas estreitamente vinculadas ao exercício da teologia, *Por uma Teologia da Libertação* somente agora recebeu uma nova e merecida reedição.

Recomendo fortemente a leitura dos dois livros alternadamente.

Em 1980, Paulo retornou de seu exílio. Ele de imediato foi contratado como professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (um dos mais fortes e persistentes polos de resistência ao regime militar). E foi proposto como professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, onde Rubem Alves já trabalhava, vindo do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (e onde permaneço até hoje como “professor colaborador”).

No Conselho Universitário da UNICAMP, a sua contratação como “professor-titular MS6” foi contestada. Afinal, Paulo nunca havia “feito doutorado”. Foi então pedido a Rubem que se manifestasse por escrito. Rubem escreveu um célebre parecer, que mais tarde Ana Maria Freire acrescentou à sua biografia de Paulo.

Nele Rubem afirmava que não se tratava de a UNICAMP questionar se Paulo Freire poderia ser contratado como “professor-titular”. A seu ver caberia a Paulo Freire interrogar se a UNICAMP seria de fato digna de acolher como “professor-titular” um educador como Paulo Freire.

Ele foi acolhido como “titular”.

E desde então, até a partida de Rubem e de Paulo, fomos colegas, amigos e companheiros ao longo de vários, fecundos e felizes anos “pós-ditadura militar”.

Sobrei eu, que, em nome de Rubem e de Paulo, escrevi isto.

19. Ser como os outros, entre outros

A pessoa de Paulo Freire sempre me impressionou muito; mais até mesmo do que os seus escritos.

Paulo sempre foi um homem de uma extrema simplicidade. Nada nele havia que lembrasse enfatuados acadêmicos que cedo se “estrelam” e depressa se apagam.

Quem percorra a sua trajetória verá que de 1960, no Recife, até dois dias antes de sua partida, ele “estava junto a”. Ele mesmo gostava de lembrar de si-mesmo como um menino-conectivo. Sua vida era “em equipe” e o “círculo de cultura” é apenas uma arquitetura algo aumentada pedagogicamente do como ele gostava de viver. Sempre foi um adepto de calorosas “mesas de bar”.

Lembro-me, especialmente, dos dias de Manágua, na Nicarágua, creio que em 1982 ou 83. Estávamos lá em um grande Encontro Internacional de Apoio à Revolução Sandinista. Eu editei um livro coletivo sobre ela: *Lições da Nicarágua, a experiência da esperança*.

As condições em Manágua eram muito precárias. Ficamos hospedados em um velho colégio de jesuítas, com algumas partes semidestruídas. Precárias as condições de convivência, de dormida e até mesmo de alimentação.

Recebíamos no almoço e no jantar uma bandeja com uma igual e pequena quantidade de alimentos. Vi alguns participantes reclamando. Paulo, nunca.

Nos encontros e nos momentos de grandes e solenes falas – com várias autoridades locais presentes –, Paulo fugia de se ver como “centro das atenções”. Eu o vi seguidas vezes mais ouvindo e anotando do que falando e se colocando sob o foco de luzes.

Viajamos juntos na ida e na volta. Longas viagens com paradas no Panamá. Conversamos mais nos aeroportos do que nos aviões, tal o nosso cansaço.

Recordo que, quando chegamos ao aeroporto em Guarulhos, Madalena, a filha, foi buscar o pai. E eu aproveitei a carona.

Quando se encontraram, Paulo a abraçou demoradamente. Perguntou por Elza e por outras pessoas. Mas logo a seguir interrogou a filha:

“Madalena, e como anda a novela das oito?”

20. Os gestos largos, sempre

Paulo Freire foi um amoroso de estudos de “Gramática da Língua Portuguesa”, bem mais do que dos estudos de direito (que cedo ele abandona) e bem antes da vocação pela educação.

Ele falava como paraenses ou gaúchos, empregando o “tu” sempre, em lugar do carioca “você”.

E em suas falas públicas era senhor de gestos largos, de vez em quando entusiasmados e exagerados.

Não resisto concluir este repertório de memórias com a imagem de uma folha do jornal *O Popular*, de Goiânia. A imagem é uma cópia precária de um velho jornal. Não está muito clara, mas creio que dá para ver o que sugiro.

Depois de seu regresso do exílio, a sua primeira palestra pública foi na abertura de um grande congresso nacional de supervisões da educação.

Entre uma professora local, coordenadora da mesa, e eu, ele abre os braços como se fosse levantar voo. Às vezes ele quase levantava...



Adendo

Dossiê sobre Pedagogia do Oprimido: entrevista para a revista Espaço Pedagógico⁸

1- Contextualize seus vínculos pessoais e profissionais com Paulo Freire.⁹

Fui colega de universidade, na UNICAMP, de duas pessoas notáveis de cuja amizade aprendi muito. E mais sobre a vida do que sobre teorias. Uma delas foi Rubem Alves, com quem convivi por mais de quarenta anos. O outro, Paulo Freire, com quem convivi desde o seu retorno ao Brasil até sua morte. A primeira viagem dele para uma conferência pública, após o seu retorno, foi em Goiânia, em 1989, e fomos e voltamos juntos.

Convivi com Paulo Freire na UNICAMP e fora dela, entre encontros, congressos e eventos semelhantes. Viajamos juntos, inclusive para fora do Brasil. Publiquei alguns artigos de Paulo em livros como: **O educador vida e morte; A questão política da educação popular e Pesquisa participante.**

Desde a minha convivência com os dois – eles como docentes da Faculdade de Educação, eu como antropólogo e docente do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – prefiro sempre dizer a quem busca contrapor um ao outro que Rubem Alves é o “educador do gesto poético”, enquanto Paulo Freire é o “educador do ato político”. Como eu procuro viver e aplicar a poesia também na pedagogia, dialoguei com felicidade com um e com o outro. Em uma ocasião, fomos nós três na TV Cultura de São Paulo, e diante das câmaras dialogamos, sem ninguém nos interromper, durante três horas. Foi um momento memorável. A fita de vídeo em que nosso encontro foi gravado perdeu-se e nunca mais foi encontrada. Procurem!

E penso que, no momento, os educadores que mais fazem interagirem os dois são Marcos Arruda e Miguel Arroyo.

⁸ Entrevista publicada originalmente em Revista Espaço Pedagógico v. 27, n. 3, Passo Fundo, p. 918-932, set./dez. 2020 | Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep

⁹ O diálogo com Carlos Rodrigues Bandão contou com a colaboração do professor doutor Eldon Henrique Mühl, professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Em nome da Revista Espaço Pedagógico (REP), o reconhecimento e o agradecimento por esta importante contribuição.

2- Como você avalia o contexto e o momento da elaboração da obra de Freire? Que nexos existiam entre a pedagogia de Freire e os movimentos de educação popular da época?

Há alguns fatos importantes, e alguns deles de algum modo andam meio esquecidos hoje em dia.

Primeiro: Paulo e sua primeira equipe, no Nordeste, elaboraram não um “método de alfabetização”, mas todo um “Sistema Paulo Freire de Educação”, que antecipava em 1960 uma “Universidade Popular”. Ver os escritos de Paulo Freire, Jarbas Maciel, Jomard Muniz de Brito e Aurenice Cardoso, no indispensável livro coordenado por Osmar Fávero: **Cultura Popular e educação popular – memória dos anos sessenta.**

Segundo: Eles trabalharam no Serviço de Extensão Comunitária da então Universidade do Recife durante um tempo imediatamente anterior ao golpe militar (1960/março 1964) envolvidos com a educação através de algo que nos unia e fazia convergir pessoas e grupos de diversas vocações: a “cultura popular”.

Paulo e sua equipe coordenam um Primeiro Encontro Brasileiro de Movimentos de Cultura Popular no Recife, em 1962. O próprio Movimento de Educação de Base (CNBB/MEC) em que trabalhei identificava-se como um dos MCPs.

Terceiro: Em embrião ainda, todas as iniciativas emancipadoras reunidas nos MCPs e realizadas através dos Centros Populares de Cultura foram desarticuladas pelos militares. Inclusive a grande Campanha Nacional de Alfabetização que seria coordenada pelo Paulo.

Quarto: Paulo não empregava a expressão “educação popular”. Mas escrevia: “Cultura Popular” desde **Pedagogia do Oprimido**. Um fato essencial e esquecido é que tomando como fundamento as ideias geradoras de Paulo Freire tendo em **Pedagogia do Oprimido** um livro fundador, todo o movimento, primeiro brasileiro e depois plenamente latino-americano ao redor da educação popular “explode” e expande-se em toda a América Latina justamente no período em que Paulo está no exílio e escreve mais sobre e para a África do que para a América Latina. Toda uma geração de mulheres e de homens intensamente vinculados à educação popular partem do primeiro legado de Paulo Freire, e são mobilizados, encontram-se, escrevem, militam e, enfim, recriam a educação popular, inclusive nos países do Cono Sur sob ditadura: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai.

Quinto: Ao longo de todo aquele difícil e muito fecundo período, sobretudo nos sessenta-setenta, é ilusório imaginar a educação popular freireana “explodindo” sozinha. Tendo surgido no bojo dos MCPs do Brasil dos anos sessenta (“a década que não acabou”), e seguindo ativa e insurgentemente crescente nos anos oitenta, somente se pode compreender em sua integridade “o que aconteceu com a educação popular”, quando ela é colocada em uma sequência interativa de iniciativas e de movimentos sociais populares, e de assessoria direta a eles.

A educação popular desdobra-se na investigação ação-participativa, e mobiliza-se junto com os sindicatos rurais e, depois, de trabalhadores de fábricas. Ela desenvolve-se junto com uma fecunda releitura marxista latino-americana; com o teatro do oprimido; com a música, com a poesia e com outras artes de protesto; ela antecede a teologia da libertação e a política da libertação, assim como outras semelhantes propostas de ação, frentes e agremiações emancipadoras e descolonizadoras.

Para se ter uma ideia de tudo, quero recordar aqui um pequeno e significativo fato. Quando o ainda incipiente Partido dos Trabalhadores nos anos 80 é criado, foi solicitado a uma equipe que elaborasse um documento sobre a educação. A equipe responsável foi coordenada por Moacir Gadotti e incluiu Paulo Freire, Demerval Saviani (que não se reconhecia como um “educador popular freireano” e iria criar a sua pedagogia histórico-crítica) e Carlos Brandão. Busquem um dos números dos velhos **Cadernos do Trabalhador**, do PT.

Sexto: Diferente de Frei Betto, de Betinho, de tantas e tantos outros, quando nos apresentávamos então como “militantes cristãos”, Paulo Freire nunca se assinou: “cristão” ou “marxista”. Há entrevistas dele em que ele comenta isto.

Somente se pode entender o advento de tudo o que listei acima quando se pensa que desde o começo dos anos sessenta nunca houve uma filosofia, uma ideologia ou um projeto político único, tomado e seguido como diretriz da educação popular e de tudo o que houve junto com ela e depois do advento dela. Tanto ela quanto tudo o mais surge de uma interação (mas não uma integração) entre pessoas e agremiações que chamarei aqui de “humanistas laicas” (Paulo Freire); de “humanistas cristãos” (Frei Betto, Leonardo Boff, Rubem Alves, eu); e de marxistas (entre várias tendências).

3- Você foi um dos principais divulgadores da obra de Freire na América Latina. Conte um pouco desta sua aventura pedagógica com a **Pedagogia do Oprimido**.

Penso que existem outros fatos pouco conhecidos e muito pouco lembrados sobre Paulo e o **Pedagogia do Oprimido**.

Paulo Freire escreveu e concluiu o **Pedagogia do Oprimido** no exílio, entre a Bolívia, o Chile e os EUA. Escreveu todo o livro a mão, e em momento algum, repito, escreveu nele a expressão “educação popular”. Ele falava de pedagogias (“do oprimido”, “da esperança”, “da autonomia”, etc.). E falava de educações, que ele opunha à “bancária”: “educação libertadora”, “emancipadora”, “problematizadora”, “conscientizadora”, etc.

De acordo com uma exaustiva pesquisa sobre a educação popular na América Latina, realizada por Oscar Jara para a sua tese doutoral defendida na Universidade de Costa Rica, a primeira vez em que em termos mais atuais (anos sessenta-setenta) esta expressão aparece escrita com todas as letras em um livro será em um livro meu, escrito entre o final dos sessenta e começos dos setenta. Foi quando em nome do movimento **Igreja e Sociedade na América Latina** eu saí viajando por países do continente, a partir de julho de 1969, difundindo ideias freireanas e o “Método de Alfabetização Paulo Freire”.

O livro que escrevi saiu inicialmente em Espanhol, e somente dez anos mais tarde em Português. Saiu pela Editora Siglo XXI, da Argentina. Por razões de minha segurança, em tempos de ditadura no Brasil, saiu com o nome de um teólogo uruguaio, Júlio Barreiro, já falecido. Ele se chama: **Educación popular y proceso de concientización**. Há algum tempo atrás estava na 16ª edição, publicado agora na Espanha.

Relembro que Paulo escreveu o seu livro fundador de tudo o que veio a acontecer depois, a mão. Ele o enviou por correio a Jaques Chonchol, no Chile, com uma humilde carta. Recentemente o **Instituto Paulo Freire** e outras agremiações publicaram a versão fac-símile do manuscrito. Está em segunda edição e fora de comércio, por decisão da família.

Na versão original há um esquema de Paulo. O único que ele desenhou. E um dos seus lados esquematiza e representa a “teoria da ação revolucionária”. Os esquemas desenhados por ele nunca saíram nas edições impressas.

Lembro que desde outros países nos chegavam cópias mimeografadas do **Pedagogia do Oprimido**. Elas eram lidas às escondidas por nós, e se

tornaram a base de tudo o que veio a acontecer e começou a ser difundido entre nós, antes de serem reunidas em um livro.

Penso que tudo o que veio a ser criado e partilhado depois, em todo o Continente, não teria existido sem as ideias germinais do **Pedagogia do Oprimido** e do desdobramento das ideias de Paulo, a partir de seus outros escritos, inclusive.

Vale a pena recordar que antes de sair como livro, o **Pedagogia do Oprimido** saiu em grande parte desdobrado em artigos, na revista latino-americana **Cristianismo y Sociedad**, do ISAL. Procurem, é um documento histórico.

4- Que concepções pedagógicas você considera centrais na Pedagogia do Oprimido?

Um dos pontos de convergência entre Paulo Freire e nós, militantes cristãos da Ação Católica, que antecede o movimento ecumênico militante (ISAL na América Latina e o Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI, e outros, no Brasil), assim como a teologia da libertação, é que nós partíamos de uma muito próxima “concepção dialógica” da comunicação humana, do processo da história, da ação política e da atuação pedagógica.

Os companheiros marxistas partiam de uma “concepção dialética”, entre diferentes versões, de acordo com cada tendência (tanto Althusser, quanto Antônio Gramsci e Mao Tse Tung eram muito lidos e citados, inclusive por militantes cristãos). A própria ideia de “dialética”, que nos vem da Grécia, e que depois do marxismo foi assumida, pensada e proposta por Paulo Freire, em direção a um distante horizonte de algum modo comum com o marxismo, inclusive a partir de uma proximidade no que tocava classes sociais e seus enfrentamentos no processo da história. No entanto, política e pedagogicamente ele buscava chegar a este horizonte por caminhos diferentes.

Creio que sem descer a profundidades pedagógicas, podemos pensar que mais próximo a educadores e militantes cristãos-freireanos do que dos marxistas, suas ideias poderiam resumir-se assim:

Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade deste saber ele possui um valor em-si, por representar uma experiência individual e irrepetível de uma vida e de sua partilha na vida social. Este é o fundamento humanista e mesmo ontológico do diálogo.

Assim também cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar, de uma ou de várias comunidades sociais. Cada cultura só se explica desde o seu interior para fora, e os seus componentes “vividos-e-pensados” devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social.

Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho, embora pessoas possam aprender e se instruir em algo por conta própria. As pessoas, como seres humanos, educam-se umas às outras e mutuamente se ensinam e aprendem, através de um diálogo mediatizado por mundos de vivência e de cultura entre seres humanos, grupos e comunidades diferentes, mas nunca desiguais.

Assim, não existem educadores individuais ou coletivos (como “o Partido”). Do mesmo modo como não é possível pensar ciências da natureza e da história preestabelecidas e pedagogicamente passíveis de serem ortodoxamente tomadas como ponto de partida exclusivo de qualquer docência.

Alfabetizar-se, educar-se (e nunca: “ser alfabetizado” ou “ser educado”) significa algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significa aprender a ler, crítica e criativamente, “o seu próprio mundo”.

Significa aprender, a partir de um processo dialógico em que importa mais o próprio acontecer partilhado e participativo do processo do que os conteúdos com que se trabalha, a tomar consciência de si-mesmo (quem de fato e de verdade sou eu? qual o valor de ser-quem-sou?); tomar consciência do outro (quem são os outros com quem convivo e partilho a vida? em que situações e posições nós nos relacionamos? e o eu que isto significa?); e tomar consciência do mundo: o que é o mundo em que vivo? Como ele foi e segue sendo socialmente construído para haver-se tornado assim como é agora? O que nós podemos e devemos fazer para transformá-lo.

5- A pedagogia da obra *Pedagogia do Oprimido* é um método de ensino ou uma concepção de educação?

Vejamos bem. Há pedagogias que partem da educação. E há pedagogias que chegam à educação. As primeiras formulam esta pergunta fundadora que parte desde a educação: “o que ensinar e como ensinar para que as pessoas aprendam bem o que precisam aprender a saber para viverem (produtivamente, segundo a versão mais “empreendedora”) as suas vidas?”

As segundas formulam uma sequência de perguntas encadeadas que deságuam na educação: “que ser humano e para que vida e destino formá-lo”; “Se este ser é essencial e existencialmente um “ser social”, para que sociedade e para a construção humana de que sociedades formá-lo?”; “Se a vida em sociedade que ele vive e comparte com os outros é uma vida significativa e significada através de uma cultura, ou uma pluralidade de culturas, como formar

homens para que através de suas culturas eles criem, consolidem e transformem os mundos sociais em que vivem?"; "Consequentemente, qual pedagogia (ou quais pedagogias, pluriculturalmente) devem ser praticadas para realizar qual ou quais modalidades de educação?"

Hoje, mais do que ontem, vivemos um tempo em que algumas "pedagogias diretas" pretendem erigir-se como um sistema de educação. E o fazem pelo caminho mais perverso. Não por outro motivo profeticamente Paulo Freire as denominou "educação bancária" em **Pedagogia do Oprimido**. Elas submetem tanto o ser humano em sua essência e em sua existência, quanto a comunidade social em que ele vive a sua vida e o seu destino, a algo a cada dia mais imposto como uma realidade social e, mais ainda, como a própria instância fundadora, ordenadora e gestora da vida social.

Lembrei linhas acima que já em 1960, nos escritos da "equipe nordestina" de Paulo Freire, o que foi proposto não era um "método de alfabetização", mas todo um "sistema de educação", com várias fases ou etapas, chegando uma delas a uma Universidade Popular.

Paulo, como alguém que partilha uma educação humanista associada a variantes de uma pedagogia crítica, vai além de um "método" ou mesmo de uma "concepção" de educação. Ele parte de uma concepção da pessoa humana como criadora, construtora e transformadora do mundo social em que vive. E como um ser situado não em uma história em que ele vive, mas desde uma história que cabe a ele coletivamente construir.

Se me fosse pedido para resumir todo o pensamento fundador de Paulo Freire em algumas poucas palavras, como breves sentenças de menos de uma linha cada, eu escreveria isto:

Que ao ser humano seja dado:

Viver a sua vida

Criar o seu destino

Aprender o seu saber

Partilhar o que aprende

Pensar o que sabe

Dizer a sua palavra

Ousar transformar-se

Unir-se aos seus outros

Transformar o seu mundo

Escrever a sua história

6- Você compara Pedagogia do Oprimido à Paidéia Grega. Qual o paralelo que existe entre estas duas obras?

No que eu considero o mais notável livro sobre a educação, **Paideia – a formação do homem grego**, de Werner Jaeger, há uma passagem misteriosamente presente na edição em Português e em Espanhol, e ausente na edição original em Alemã. Nela Jaeger considera Platão o “primeiro educador popular”. E ele usa esta expressão: “educação popular”. Duas palavras que, juntas, ao longo dos séculos e de diferentes nações antecederam a “educação popular” dos anos sessenta-setenta.

A relação mais próxima entre os gregos clássicos e Paulo Freire, e nós, é que é na Grécia anterior mesmo a Sócrates, que por uma primeira vez a educação deixa de ser uma pedagogia inamovível e reiteradora do consagrado, através de um ensino preestabelecido e vivido mais como catequese do que como questionamento e diálogo, e se transforma em “paidéia”. Em uma questão aberta. Em um território de diálogos e debates. A educação tem a ver com a “formação da pessoa para a vida social”, logo as perguntas essenciais não partem dela. Chegam a ela.

Então como Paulo Freire e nós nos anos sessenta, antes de pensar pedagogicamente “uma educação”, era necessário questionar antes e criticamente: formar que pessoas, para ser quem, para o que, e em que mundo social? Razão pela qual as educações que Paulo antepõe à “bancária” não podem deixar de ser: “problematizadoras”, “questionadoras”, “conscientizadoras”.

7- Um dos termos centrais da concepção de educação de Freire é diálogo. Como você avalia a importância do diálogo na educação e qual o desafio da educação dialógica no atual contexto da expansão da cultura midiática?

“Diálogo” é uma palavra ao mesmo tempo substantiva e perigosa. Ela serve tanto a Bolsonaro quanto a Lula. Serve ao pior poder e serve a quem busca libertar-se dele. Serve à TV Globo e ao MST.

Em pedagogias tradicionais o diálogo quase sempre é apenas uma metodologia. Entre nós o diálogo é a porta de entrada da educação e também a de saída. Não usamos didaticamente o diálogo para ensinar; ensinamos para que pessoas aprendam a se tornar dialógicas. Aprendam a dialogar com elas mesmas (sem precisar “fazer psicanálise”), com os seus outros e com o seu mundo.

Entrevejo com preocupação o momento atual dos usos da eletrônica na vida cotidiana e na educação. E trago aqui um exemplo banal para tornar isto mais visível. No passado, uma simples carta minha para Paulo Freire, para comunicar a saída de um livro coordenado por mim com um artigo dele, deveria conter no mínimo uma página e meia. E deveria conter sempre algo mais do que “uma notícia”. Tenho cartas de pessoas amigas e de educadoras e de educadores, que são pequenos artigos reflexivos sobre algum tema. Durante um ano e meio de namoro com minha mulher cheguei a escrever muitas cartas. E algumas cartas com doze a mais páginas. Páginas que mesclavam palavras de amor com reflexões sobre o sentido de nossa vida no mundo.

E hoje? O que escrevemos? O que andamos escrevendo e com qual densidade de memórias, de depoimentos, de pensamentos próprios, de longas confidências, de “filosofias de vida” nós nos escrevemos hoje em dia? Durante quatro anos pesquisamos e escrevemos teses de doutorado com mais de 200 páginas, sabendo que bem poucas pessoas lerão o fruto de nosso trabalho (mestrei e doutorei cerca de 80 pessoas, desde 1980!).

Muito bem! E as minhas mensagens às pessoas de minha vida? O que escrevo a elas? Com qual densidade de sentimentos, de palavras, de confidências nós nos comunicamos? Quem, dentre as pessoas que estarão agora lendo isto, receberam em sua vida pelo menos uma carta de amor de pelo menos uma página.

Paulo Freire, eu e tantas pessoas de nossos círculos convivemos tempos em que algumas palavras que hoje parecem estranhas, como “ideias fora do lugar, ou “palavras de outros tempos”, “velharias”, eram para nós palavras e sementeiras de ideias para conversas até em uma mesa de bar. Palavras como: “compromisso com a realidade”; “engajamento político”; “vida interior”, “visão de mundo”, “filosofia de vida”, “ideal histórico”, “consciência histórica”. E por aí vai.

Afinal, nós, as pessoas do século XXI estamos fazendo o quê? Pensando o quê? Dizendo umas para as outras o quê? Amando o quê? Como? Com quais afetos? Em nome de que devaneios, sonhos, propósitos? Através de que mensagens? Quem ainda larga a “telinha” e ao longo de dias e dias se debruça sobre o **Grande Sertão, Veredas**? Quem ainda não ouve, não digo Beethoven, mas Edu Lobo?

E mesmo Paulo Freire. Quem ainda lê “Paulo Freire por inteiro”? Em tempos passados nós nos debruçávamos horas e horas sobre os seus livros.

Longas e refletidas leituras pessoais. Depois, debates e diálogos intermináveis. Hoje eu recebo pela internet um Paulo Freire dissolvido em repetidas citações pequeninas, quase sempre das mesmas passagens de algum livro seu. Para onde estamos indo nessa pressa dispersiva toda? Para que lugar? Para que vida? Para que mundo?

8- Em seus escritos e suas falas, três instâncias da ação humana aparecem sempre entrelaçadas na educação: cultura popular, memória e militância. Qual a influência da Pedagogia do Oprimido nesta sua concepção?

Creio já haver respondido antes. Aprendemos a pensar a educação como uma dimensão da cultura destinada a transformar pessoas que transformem seus mundos sociais de vida e de destino. Não apenas **Pedagogia do Oprimido**, mas tudo o que se criou ao seu redor e depois de sua escrita e sua divulgação.

Ademais, trabalhei no Movimento de Educação de Base, o mais criativo e inteligente movimento de educação que conheci e conheço. Lá alfabetizávamos com método e com arte, com palavras e com música. Uma de nossas cartilhas era toda escrita em “Cordel do Nordeste”. Seu nome: “Mutirão”.

Lembro que em suas origens o trabalho pedagógico emancipador era vivido nas salas de aulas, ao redor de um círculo, nas reuniões à sombra de uma árvore, num teatro, em um palco com “música de protesto”. Militávamos cantando. Educávamos poetando.

9- Como você avalia as posições do governo Bolsonaro sobre Paulo Freire e o que cabe aos educadores diante das críticas que são feitas ao patrono da educação brasileira?

Tenho me preocupado pouco com o que o “governo Bolsonaro” (ou o desgoverno daqueles que exercem de fato o poder no Brasil, tendo em Bolsonaro um pálido e patético emissário oficial de um verdadeiro desgoverno). Uma razão é que eu sou antropólogo e justamente agora estou, na beira dos 80 anos, deixando mais fora do foco a educação, e voltando mais para o foco da cultura. Assim, como um velho peregrino que no fim da vida retorna à casa de onde saiu, estou voltando da educação popular, a que me obriguei por vocação política de presença e de militância, e estou me voltando para a cultura

popular, que é minha origem (inclusive no que toca a educação) e a minha vocação.

Outra, porque estou menos preocupado com “o que eles estão fazendo com a gente” e mais ocupado com “o que a gente deve fazer com o que estão fazendo com a gente”.

Atravessi todos os anos da “ditadura militar”, parte como estudante e parte como professor. Mas ao longo dela toda, como um pesquisador de culturas populares (negros e camponeses) e um militante da educação popular, desde janeiro de 1964, vivi e vivemos momentos muito difíceis, e para algumas e alguns de nós, terríveis mesmo.

Hoje recordo que tanto aqui no Brasil, como no Chile, na Argentina e no Uruguai sob ditaduras, nunca fomos tão criativos. Nunca lutamos tanto, nunca enfrentamos tanto, nunca fomos tão insurgentes e aguerridos, nunca cantamos, teatralizamos, filmamos e poetamos tanto. Nunca resistimos, inventamos e criamos tanto.

É hora de voltar a isto! Menos crítica teórica boa para encontros acadêmicos, e mais ação concreta junto ao povo e nas ruas. Menos mera resistência eletrônica e mais respostas criativas por escrito ou nos círculos insurgentes.

As críticas a Paulo e a tudo o que gira ao redor de suas teorias e profecias deveriam ser previstas. Terrível seria se ele não fosse tão criticado por este governo, e tão tentativamente (sem sucesso real algum) desconsiderado e posto à margem.

Acho que uma das maiores homenagens que um governo culturalmente retrógrado e imbecilizado, religiosamente fideísta, regido por princípios de crença e prática do século XVII e politicamente servil ao extremo ao capitalismo em seu 4º tempo de predomínio e hegemonia, está justamente no que estão buscando fazer com a sua memória, ao invés de ignorar Paulo Freire ou, pior ainda, considerá-lo até mesmo um aliado.

Vocês que me entrevistam sobre Paulo Freire são uma parcela da prova de que quanto mais acusações a Paulo e tentativa de apagamento de seu nome aqui no Brasil tanto mais a sua presença é insurgente e assertivamente ativada em todo o mundo. E não tanto a pessoa de Paulo, pois não se trata de defender um “mártir injustiçado”, mas o seu inatacável legado. Não a pessoa de um alguém que morreu e se foi, mas a memória do que ele criou. E, penso, trata-se de não tanto manter “vivo e aceso o seu pensamento”, mas de sobretudo recriar, reinventar, superar desde o seu legado e em seu nome.

10- Quais são suas críticas acerca dos limites e das potencialidades atuais da Pedagogia do Oprimido?

Conta Moacir Gadotti que quando ele e um grupo de educadores amigos resolveram criar o Instituto Paulo Freire, foram em grupo propor a ideia a ele. Paulo teria ouvido, pensado e respondido: “Vejam, se for para me repetir, não vale a pena; mas se for para me superar, então criem”. Foi criado.

Pedagogia do Oprimido foi escrito no final dos anos sessenta. Estamos no ano 2020. Paulo sempre foi um “homem conectivo”, como Moacir Gadotti sempre gostou de lembrar. Nunca, em momento algum ele criou algo que não fosse “em equipe”, e a partir de ouvir os outros e acolher ideias pessoais ou coletivas, ditas ou escritas.

Isolar Paulo Freire como um pensador e um educador único e absolutamente original é justamente conspirar contra a sua pessoa e as suas ideias. Desde os seus primeiros escritos, ele esteve sempre situado dentro de uma equipe que pensava e criava junco com ele. A partir da SEC da Universidade do Recife. Depois, no seu exílio, quando ele criou com outros e outras exiladas o IDAC, e viveu a sua ação intensamente desde esta equipe de pensamento e trabalho. Depois, as suas turmas de alunos e equipes (bem mais na PUC de São Paulo do que na UNICAMP). Finalmente, até o fim de sua vida, nas equipes do Instituto Paulo Freire.

Penso que existe tanta ousadia e criatividade ao “redor de Paulo”, desde o começo de tudo até sempre, do que “apenas em Paulo Freire”. Não existiria a educação popular e todo o seu desdobramento sem Paulo Freire. Não existiria apenas com ele.

E seu apelo deverá continuar ecoando entre nós. Só seremos fieis a Paulo Freire e a seu legado se ao longo do tempo e no curso da história ousarmos dialogar com ele, ousando ir até para além dele. Era isto o que ele pedia a nós. É bem isto o que ele espera de nós!

Verão de 2020

Carlos Rodrigues Brandão

Adendo

Momento de uma fala de Osmar Fávero na Mesa-Redonda sobre Educação Popular na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (a íntegra desta roda de conversa faz parte deste “acervo de educação popular”)

O que mais projetou o MCP não foi essa experiência, por mais válida que ela tenha sido. Foi que Arraes chama intelectuais de Recife: Paulo Freire, Paulo Rosas, Germano Coelho, etc. e monta um movimento de cultura popular. Essas pessoas, Germano Coelho, particularmente, já havia tido uma experiência de Europa, vendo como se colocava a cultura popular na Europa, vendo algumas experiências de kibutz em Israel e alguns trabalhos diferentes. Ele fez alguns relatos lindos nesse encontro que nós tivemos.

Ele foi fazer uma tese de doutorado na Europa e o orientador dele perguntou se ele não queria ver outras experiências, que tinha um movimento chamado Povo e Cultura, na França; as experiências de kibutz, uma outra experiência de organização social e econômica; a experiência de Igreja, trabalhando com população pobre em prefeituras da Itália, da França. Quando ele chega a Recife, ele não faz a mesma proposta de cultura popular do período. A cultura popular da Europa era muito a disseminação e a divulgação da cultura erudita para as camadas populares. Mas, dentro desse gênero havia trabalhos diferentes com artesãos, etc., mas em outro nível. Os textos dos Germano são textos lindíssimos, com frases muito cultas, muito pontuais e ele diz que o MCP nasceu dos alagados de Recife. Alagados eram as favelas das beiras dos rios.

Um dos intelectuais, um dos artistas desse grupo, Abelardo da Hora, em 61/62, fez um álbum de desenhos de meninos de Recife. Hoje, quando falamos de desenhos de meninos de Recife, é uma coisa comum, mas naquele tempo era como um soco na cara. Mostrar meninos engraxates, meninos tirando siri, vendendo na rua, meninos dormindo embaixo de ponte, meninos cheirando cola, um álbum que foi um pouco como um álbum de retratos do que o MCP pretendia. O MCP fez uma enorme divulgação desse lado da cultura popular. Na beira do rio havia feiras constantes de artesanato, então se tinha essa expressão.

Paulo Freire vai aparecer no MCP junto com Abelardo da Hora e com Paulo Rosas. Eles fazem parte de uma comissão chamada “de cultura”. Eles fazem algumas pesquisas para saberem de onde vinha o Reisado, o Bumba-meu-Boi, a Festa de São João, que no Nordeste é muito mais forte, a

cidade parou para fazer a Festa de São João. Lá, o Bumba-meu-Boi é uma grande expressão que vem desde os tempos de colônia. A prefeitura desapropriou um pequeno sítio, chamado Sítio da Trindade, e fez uma sede onde essas coisas eram feitas. Alguns intelectuais sofisticaram um pouco isso. Por exemplo, as cantorias que as carpideiras, as mulheres que vão para o enterro e ficam cantando aquelas ladainhas, alguns criaram peças de teatro em cima disso, algumas expressões e o povo não gostava. Nós gostávamos, mas o povo não. Isso não era possível com o artesanato.

Vem daí a experiência do Paulo de tentar fazer uma alfabetização dentro de um projeto que esses três homens chamavam de “Praça de Cultura”. Além das exposições de beira de rio, em cada pracinha de Recife havia praças de cultura. Numa dessas praças de cultura, que aconteceu numa casa abandonada, chamada Posto da Panela, o Paulo traz a experiência que ele tinha tido de não trabalhar com texto escrito em um primeiro momento. O Paulo, quando ele trabalhava no SESI, ele usava projeções de textos, pequenas notícias de jornais e discutia com os operários, num curso de educação de adultos, que se discutiam situações de vida operária. Isso ele tentou fazer com a alfabetização. A experiência do Posto da Panela foi feita com o processo que Dona Elza, esposa de Paulo Freire, utilizava na escola dela. Eram fichas com palavras, que naquele tempo era um método inovador. Trabalhava-se com palavras e das palavras formavam-se frases. Elza nunca escreveu nada sobre isso. Atualmente saiu um livro, em Santa Catarina, em que a Elza conta como ela ajudou o marido dela nessa primeira experiência, com um método que naquele tempo era inovador.

O grupo de alfabetização de adultos do MCP começou com a mesma proposta, que era forte naquele momento, de fazer escolas radiofônicas para adolescentes e adultos, que era um pouco a experiência que se dizia que dava certo. Paulo Freire criticava muito as cartilhas. Então, quando ele usa outro material, ele rejeita a cartilha como coisa dada, como coisa autoritária. Mas, ele rejeita as cartilhas de alfabetização de adultos, principalmente por ser um material ruim. O grupo do MCP, que trabalha com as escolas radiofônicas, abandona o projeto de escolas radiofônicas e começa a fazer escolas do tipo supletivo e sente a necessidade de ter um livro de leitura próprio. Não uma cartilha, mas um livro de leitura.

Instalamos as escolas radiofônicas. Montamos, a partir dos quadros de JUC, JEC e de JOC, boas equipes no Brasil inteiro. A proposta do MEB,

no começo quase se reduziu à alfabetização, com algumas expressões de cultura popular. Trabalhamos por dois anos assim e então “viramos o balde”. É um momento que vamos descobrir algumas coisas. Não aceitamos mais a proposta de mera alfabetização pelo rádio, já estávamos envolvidos com discussões de conscientização, que ainda não tinha vindo com Paulo Freire e, então, fizemos um grande encontro em Recife, depois de um ano e meio de experiência. Esse grande encontro em Recife era para passar a limpo como é que nós trabalhávamos. O “passar a limpo” foi o “virar do avesso”.

A essas alturas, já estávamos antenados com Paulo Freire, com CPCs, já estávamos antenados com tudo de novo. Estávamos inventando coisas. Se ouvíssemos falar que Paulo Freire estava fazendo uma experiência em Angicos, não nos preocupávamos em saber onde era, viajávamos uma noite inteira, debaixo de chuva para ver a experiência de Paulo Freire. Era um grande desejo de mudar o Brasil.

Educação Própria dos povos indígenas, educação quilombola e outras mais

Algo semelhante começa a acontecer agora com a “educação indígena”, que os índios começam a reclamar como teorias, propostas e prática deles, com eles e sobre eles, mais do que algo “nosso” e “para eles”. A “educación propia” dos povos indígenas do Cauca, na Colômbia, é apenas um exemplo. A Pedagogia Caracol dos maias-zapatistas, um outro. Algo semelhante ao que começa a acontecer com as comunidades quilombolas. E, mais ainda, com a proposta atual e alternativa de uma “educação do campo”, que ideológica e pedagogicamente se opõe, ponto por ponto, a uma “educação rural” de origem “pública e oficialmente governamental”.

Cursos de *Pedagogia da Terra* e de *Educação do Campo* que enlaçam movimentos e comunidades camponesas com algumas unidades do “mundo universitário” são outros indicadores de variações de rumos e de tendências.

Outros escritos meus
entre a literatura, a antropologia,
a educação e outros temas e dilemas
podem ser livre e gratuitamente
encontrados em:
www.apartilhadavida.com.br

Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. Por uma teologia da libertação. São Paulo: Fonte Editorial, 2012.
- FREIRE, Paulo. Encontro com Paulo Freire. Entrevista a Lília Chiappini Moraes Leite. Educação e Sociedade, n. 3, p. 47-75, 1979.
- FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da correspondência: Paulo Freire e a educação por cartas e livros. Brasília, Liber Livro, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido (o manuscrito). Jason Ferreira Mafra; José Eustáquio Romão; Moacir Gadotti (projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios). 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE): Big Time Editora/BT Acadêmica, 2018.
- FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A questão política da Educação Popular. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, de São Paulo, 1987.
- JAEGER, Werner Wilhelm. Paidéia: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- JUNTA LATINOAMERICANA DE IGLESIA Y SOCIEDAD EN AMÉRICA LATINA. [Nota explicativa]. Contribución al proceso de concientización en América Latina. Cristianismo y Sociedad, ISAL, 1968. Suplemento.
- TORRES CARRILLO, Alfonso. La educacion popular: trayectoria y actualidad. Quito: El Buho, 2007.

A NOVA DIREITA NO BRASIL: SUAS INCURSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Cláudia Borges Costa¹
Mad Ana Desirée Ribeiro de Castro²

“Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciabilidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.” (FREIRE, 2004)

Primeiras palavras

Este texto é escrito quando o Brasil se coloca como o terceiro país no mundo com o maior número de casos confirmados pela Covid-19, atrás apenas dos Estados Unidos e da Índia. Em número de mortes, o Brasil só perde para os Estados Unidos, 532.000 óbitos³ e com cerca de apenas 14% da população imunizada. O presidente do país é Jair Messias Bolsonaro, o vice, Hamilton Mourão. O presidente, atualmente sem partido, elegeu-se pela coligação Partido Social Liberal (PSL) e Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB). Ideologicamente, esses partidos compõem o campo político conservador, cujas pautas são orientadas pelo liberalismo econômico e, como “novo”, retomam e evidenciam aspectos até então timidamente aceitos, dada a experiência vivida sob a ditadura militar, no espectro político brasileiro.

¹ Doutora em Educação. Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação de Trabalhadores (NUPEEFT/IFG/CNPq). Orcid-<https://orcid.org/0000-0002-0378-3245>. E-mail: cbc2111@gmail.com

² Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação de Trabalhadores (NUPEEFT/IFG/CNPq). Orcid – <https://orcid.org/0000-0002-0485-9053> E-mail: mdrcastro16@gmail.com

³ Nota do Editor: Números de 10 de julho de 2021.

Este texto visa discutir, portanto, como está em curso um processo de desconstrução das contribuições de Paulo Freire para a educação e como esse intento vincula-se à tentativa de consolidar a ideologia da Nova Direita no Brasil. O mote utilizado neste escrito é a argumentação da opção política do profissional da educação Paulo Freire, o compromisso com seu tempo, com a construção da liberdade e a crítica ao autoritarismo e à exploração entre os homens. Para refletir sobre tal problemática, buscou-se, como metodologia, a realização de pesquisa bibliográfica e de reportagens veiculadas pela internet.

A Nova Direita e a educação

Mesmo reconhecendo que a efervescência política atual, oriunda de inúmeras crises, obriga a ter um olhar atento sobre a diversidade de grupos que compõem este campo e que esforços de síntese podem ser ainda precários, utilizar-se-á o conceito Nova Direita. Este apreende a desigualdade social como ordem natural (portanto, fundamenta-se no ideário do (neo)liberalismo econômico), excluindo toda perspectiva transformadora e utópica da ação política, e circunscreve um novo cenário, alvos e meios de atuação, em especial o recurso aos meios de comunicação das mídias sociais e os mecanismos da guerra híbrida (CEPÊDA, 2018). Acrescentam-se, ainda, como matrizes desse campo político, o nacionalismo, a defesa de valores e instituições tradicionais, a intolerância à diversidade – cultural, étnica, sexual –, o anticomunismo, o machismo, a violência em nome da defesa da comunidade (SILVA; BRITES; OLIVEIRA; BORRI, 2014).

Refere-se a princípios e orientações que trazem, em muitos aspectos, as marcas do fascismo; contudo, não é possível “encaixar” a conjuntura histórica atual na experiência italiana dos anos de 1920. Trilhar por esse caminho pode comprometer a análise, pois as mediações e as contradições oriundas das especificidades da sociedade cederão lugar para a apreensão de fenômenos semelhantes aos que ocorreram na Itália. Na argumentação de Fresu (2017, p. 231):

Existe, no entanto, uma grande e perigosa diferença entre hoje e o velho contexto do fascismo tradicional: agora, grupos neofascistas e xenófobos ganham boa parte do próprio consenso eleitoral nas grandes periferias urbanas, nas áreas e nas regiões da crise pós-industrial, entre as massas populares e os trabalhadores (FRESU, 2017, p. 231).

A ascensão ao poder do projeto político capitaneado pela chapa PSL/PRTB, com o *slogan* “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, é resultado do processo de crise econômica do capital e da conseqüente precarização do mundo do trabalho e da ascensão mundial de uma nova direita [...]” (ALMEIDA, 2009, p. 210). No Brasil, o processo de virada a uma direita conservadora torna-se visível com as lutas denominadas Jornadas de Junho, em 2013, e com os desdobramentos posteriores: o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (do Partido dos Trabalhadores – PT), em 2016, o aumento do antipetismo e a forte presença dos evangélicos, notadamente vinculados à Teologia da Prosperidade, na cena política. A vitória da Nova Direita no Brasil, expressa no governo Bolsonaro, “articulou [...] a demanda securitária; a moralidade dos costumes; a desqualificação do Estado por ser corrupto e paternalista; e a intolerância interpessoal” (ALMEIDA, 2009, p. 210).

No campo educacional, desde o processo de democratização, duas perspectivas educacionais majoritárias têm pautado o desenvolvimento da sociedade brasileira. Uma, a perspectiva da pedagogia do mercado, materializada na formação por meio das competências e das habilidades, largamente incentivada e adotada pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995-2003) e retomada no governo de Michael Temer (Movimento Democrático Brasileiro – MDB –, 2016-2019). Outra, dos governos petistas (Lula, 2003-2011, Dilma Rousseff, 2011-2015), que retomou os princípios da educação crítica, emancipatória e da diversidade, mas não rompeu totalmente com a primeira, construindo, assim, um “percurso histórico controverso”, tomando aqui de empréstimo a expressão do professor Gaudêncio Frigotto (2005), em artigo sobre a Educação Profissional no governo Lula.

Posto isso, uma outra perspectiva educacional é colocada nesse horizonte – a da Nova Direita –, que vem empreendendo a disseminação de valores conservadores, vinculados à família tradicional, o ataque ao pensamento crítico e às pautas da diversidade (étnica, mulheres, LGBTQ+, minorias) e a difusão de visões que negam a ciência, sintetizada na expressão “negacionismo”. Considerando que a educação é campo importante na construção da hegemonia⁴, buscar-se-á apreender como a Nova Direita no brasileira tem expandido sua visão de mundo, disputando e/ou alinhando-se com os projetos formativos no Brasil hoje.

⁴ Discussão que será feita mais adiante no texto.

Em meio à ofensiva conservadora e privatista sobre a educação brasileira, em 15 de março de 2015, nas manifestações contra a presidenta Dilma Rousseff, uma faixa estampava os dizeres “Chega de doutrinação marxista: basta de Paulo Freire”. A reação de muitos, à época, foi perguntar: mas o que está acontecendo? Por que um pensador brasileiro, reconhecido internacionalmente por suas contribuições à educação, em especial na alfabetização de adultos, e símbolo da retomada de processos educativos democráticos e emancipatórios, é alçado, em “praça pública”, à condição de doutrinador?

O arcabouço teórico desenvolvido por Fernandes (1975) apresenta que a modernização do Brasil, capitaneada pela burguesia industrial, se desenvolveu por meio de aliança com os setores agrários, cujas raízes históricas fundam-se no escravismo e no autoritarismo. Em específico, o autoritarismo, não superado na política brasileira, mesmo com os avanços da democracia burguesa e de experiências dos movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores, torna-se terreno fértil de ideologias e ações políticas que dificultam a consolidação dos princípios e das práticas democráticas. No século XX, o país foi palco de duas ditaduras e, agora, os fantasmas deste passado nos assombram, como diz Ribeiro (2019):

Ao nos interrogarmos sobre quais têm sido os efeitos de quatro séculos de escravidão e de duas ditaduras (Vargas e os anos 1964-1985) tanto sobre o território quanto sobre a mentalidade nacionais, a resposta é tão importante quanto a pergunta, pois parece impossível entender indivíduos, partidos, classes sociais, mídia e poder judiciário fora do escravismo e do autoritarismo. [...]. Vinte e quatro anos após o fim da ditadura, um ex-capitão do Exército é eleito com o voto de 57.797.847 de pessoas. A impressão de que o país anda para trás não é, logo, inexata. Eis o valor da questão acima esboçada, pois, no imaginário da sociedade brasileira, escravidão e autoritarismo ainda ocuparão lugar central por muito tempo. São estruturas poderosas que forjaram e continuarão forjando a compreensão que o brasileiro tem de si mesmo e do seu país (vide SOUZA, 2017). Se quisermos estudar a fundo as razões da derrota da esquerda após quatro vitórias presidenciais seguidas, cabe ao pensamento crítico situá-las no cerne de suas preocupações. Em nosso entendimento, a vitória de Bolsonaro está longe de ser exceção; muito pelo contrário, ela trouxe à tona as características estruturais recorrentes de nossa história (RIBEIRO, 2019, p. 17).

Os desdobramentos e as ressonâncias das proposições e das ações educacionais do atual governo em uma ordem regressiva, conforme destaca Ribeiro (2019), podem indicar o grau de acomodação ou superação do autoritarismo. Oxalá o desenvolvimento da história indique a prevalência do segundo sobre o primeiro.

Os governos Temer e Bolsonaro revelaram, e ainda continuam revelando, os inúmeros retrocessos nas políticas sociais. O campo educacional, desde o governo Temer, com a Emenda Constitucional 95/2016, que limita por vinte anos os gastos públicos, vem sofrendo com os poucos recursos. O governo Bolsonaro legitima essa Emenda Constitucional e explicita o cerne ideológico de sua gestão, apresentando-se contrário à ciência, à filosofia, à pesquisa, à educação integral, enfim, a todas as afirmações nas humanidades. Esse arcabouço ideológico também é contrário à laicidade. A pauta desse governo para educação pública é de desmonte de toda construção histórica, um retrocesso no que diz respeito à construção do conhecimento e da cidadania.

A classe dominante encontrou na referida liderança a possibilidade de se manter no poder logo após a concretização do golpe de 2016 contra o projeto democrático, representado por Dilma Rousseff. A burguesia se sentia incomodada diante da quarta gestão liderada pelo Partido dos Trabalhadores. O *Dicionário gramsciano* (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 285), em uma discussão abrangente sobre o fascismo, refere que este “resolve militarmente uma situação de ‘equilíbrio estático’ entre burguesia e proletariado, na qual as classes dominantes para salvar seu poder residual procuram um patrão, isto é, um líder carismático”.

Nos escritos *Educação como Prática da Liberdade* (1967), Paulo Freire faz uma análise sobre a sociedade brasileira na década de 1960 que, em processo de transição, aparentava ser uma sociedade aberta, porém já não era mais, tampouco totalmente fechada. Era uma sociedade que se abria, mesmo correndo o risco dos possíveis retrocessos em um período em transição, “como o atual Golpe de Estado, de um retorno catastrófico ao fechamento” (FREIRE, 1967, p. 53). Paulo Freire falava do Golpe de 1964, ocorrido no Brasil. Nesse mesmo capítulo, nomeado *A sociedade brasileira em transição*, opina que, no cotidiano, o que se percebia era o homem simples, o oprimido, abatido, enfraquecido e adaptado, conduzido pelo poder dos mitos, construídos pelas forças sociais elitistas. Freire via o homem assustado, receando a convivência e em dúvida de sua capacidade de ser. Junto com o medo estava a solidão, entendida como “medo da liberdade”. No atual contexto, desde o ano de 2013, o país vive a ameaça e a concretização, a partir de 2016, do retrocesso e das perdas de direitos e conquistas sociais tão caras para os cidadãos.

Gramsci (2006a, 2006b), buscando compreender as especificidades do poder das classes dominantes nas sociedades ocidentais, procurou apreender como estas o mantêm e por que as forças sociais aderem ao seu projeto – mesmo quando pertencente a outra classe fundante da sociedade capitalista. Enfim, por que os operários aderem ao fascismo e não ao Partido Comunista Italiano, perguntava Gramsci. O filósofo das práxis identifica na superestrutura a constituição de uma série de elementos que garantirão à classe dominante a manutenção da direção social. Para isso, a superestrutura jurídico-política e ideológica opera como um campo que produz a adesão ao grupo no poder, por meio dos seus intelectuais orgânicos e, com eles, a expansão da sua ideologia (visão de mundo).

Constrói-se, assim, a hegemonia de classe, que combina direção cultural e ideológica e econômica, mediante o consenso ao projeto dominante e a coerção sobre as atividades contrárias a ele, especificidade que estabelece diferenças da manutenção do poder nas sociedades orientais (estudou a Revolução Russa de 1917).

As formulações de Gramsci ajudam na compreensão das movimentações do Bloco Histórico presente no Brasil hoje. Até o momento, não há uma crise orgânica, ou seja, como explica Portelli (1977, p. 131), uma

[...] ruptura dos laços orgânicos entre estrutura e superestrutura, quando os intelectuais deixam de representar as classes sociais. Uma tal crise pode ser suscitada pelas classes subalternas (organizadas ou não) ou pode ser consequência de um fracasso político da classe dirigente.

Contudo, o governo de Jair Messias Bolsonaro, na medida em que acentua pautas conservadoras, no âmbito ideológico, tem acirrado as contradições no interior do Bloco Histórico com os defensores da inclusão social, dos ambientalistas, dos direitos humanos, da educação emancipatória, da democracia.

Sobre a atuação da Nova Direita no âmbito educacional, vale citar novamente Gramsci (2004a, p. 19), quando refere que “a escola é instrumento para elaborar os intelectuais em diversos níveis”. E aqueles que desenvolvem capacidade técnica e dirigente, que “criam condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou pelo menos, devem possuir a capacidade de escolher os prepostos (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa [...]” (GRAMSCI, 2004a, p. 15), são os intelectuais orgânicos, que cada nova classe cria consigo. E quais são as funções desses intelectuais dentro

do Bloco Histórico? Segundo Gramsci (2004a), eles têm funções organizativas e conectivas, visando à construção da hegemonia (do consenso e de coerção) no governo político.

A escola e os processos educativos são, portanto, campos privilegiados para a formação dos intelectuais orgânicos e de socialização da ideologia (visão de mundo) das classes fundantes da sociedade. Por conseguinte, a educação é espaço de disputa de projetos de desenvolvimento da sociedade, em seus aspectos estruturais e superestruturais. Na atualidade, observa-se essa disputa na ação da Nova Direita sobre o pensamento de Paulo Freire e a educação emancipatória.

A Nova Direita e Paulo Freire

Berino, Herdade, Cardoso e Rodrigues (2019) discutiram em seu texto a replicação de *meme* sobre Paulo Freire e sua obra, evidenciando como essa ação demonstrou a luta de classes no ciberespaço. Aqueles que deturpam Paulo Freire postaram imagens afirmando que suas ideias atuavam como doutrinação comunista e que em nada contribuiu para a melhoria da educação brasileira. Assim, segundo Berino, Herdade, Cardoso e Rodrigues (2019, p. 14):

Na imagem Paulo Freire é acusado de “doutrinação comunista” de analfabetos “inocentes”, associando ainda seu “Método” a uma orquestração internacional dirigida pela antiga União Soviética (“CCCP” é a abreviatura em russo de União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) “desde 1963”, ano em que o chamado Sistema Paulo Freire foi desenvolvido. O texto maior que completa o *meme*, atribuído ao escritor e jornalista Olavo de Carvalho¹, um dos mais destacados expoentes da direita no país, é um insulto a Paulo Freire que dispensa qualquer resposta diante do disparate que representa. No entanto, a postagem alcançou 707 curtidas e 258 compartilhamentos.

Ainda segundo o artigo, o movimento Escola Sem Partido é o que mais tem desacatado ou afrontado o pensamento de Paulo Freire.

Não é de pequeno interesse que esse *meme* foi postado na sua página pelo Escola Sem Partido. Muito pelo contrário. O movimento representa uma voraz tentativa de silenciamento dos professores nas escolas e consequente governo dos alunos através de cotidianos, condutas e programas escolares estritamente dirigidos pelo conservadorismo educacional – o mais conservador possível, portanto, reacionário (BERINO; HERDADE; CARDOSO; RODRIGUES, 2019, p. 192).

Várias reportagens vêm mostrando também esse tipo de posturas em relação ao pensamento freireano que até então eram impensáveis, o que exige

atenção, dada a possibilidade de volta do fascismo sob inocentes disfarces, como alerta Eco (1995). Para Gramsci (2004b, p. 429), o fascismo “é uma intensificação da reação capitalista [...]. O fascismo é a ilegalidade da violência capitalista [...]”, que se torna legalizado ao estabelecer o Estado de dominação que não admite estudos, reflexões e críticas.

A seguir, algumas reportagens veiculadas pela internet sobre falas daqueles que exerceram ou estão exercendo seus mandatos em nível federal. Estas deixam transparente a visão do poder federal e possuem abrangência territorial. O diálogo com Gramsci permite refletir sobre a hegemonia no regime parlamentar que, conforme argumenta o autor,

[...] caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado [...] tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública [...] (GRAMSCI, 2007, p. 95).

Em forma de itens, apresentam-se sinopses dos dados e dos conteúdos das reportagens:

1. *Site: Metrópolis*

Link para acesso: <https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br/deputado-do-psl-defende-livro-de-torturador-da-ditadura-nas-escolas>

Título da reportagem: Deputado do PSL defende livro de torturador da ditadura nas escolas

Data: 27/03/2019

Emissor: Heitor Freire – Deputado federal (PSL-CE)

Sinopse do conteúdo: Em reunião realizada pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados no dia 27 de março de 2019, com o então ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodrigues, sobre as ações da pasta, o deputado Heitor Freire (PSL-CE) defendeu que o livro *A verdade sufocada*, do general Alberto Brilhante Ustra, único condenado por torturas cometidas durante o período da ditadura militar, fosse usado como literatura de apoio aos professores do país. Disse ainda que o educador Paulo Freire é uma “fraude” e criticou o título de “Patrono da Educação”. Sua proposta foi apoiada pelas deputadas, do mesmo partido, Carla Zambelli (SP) e Carolina de Toni (SC), apesar do espanto e da indignação geral.

2. Site: UOL Educação

Link para acesso: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/03/weintraub-diz-que-resultado-ruim-do-brasil-no-pisa-e-culpa-do-pt.htm?cmpid=copiaecola>

Título da reportagem: Weintraub diz que resultado ruim do Brasil no Pisa é "culpa do PT"

Data: 03/12/2019

Emissor: Ministro da Educação Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub

Sinopse do conteúdo: O então ministro da Educação, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, ao comentar sobre os baixos índices educacionais dos estudantes do país no ano de 2018, demonstrado pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), disse que esse resultado é fruto das ações dos Partidos dos Trabalhadores e sua “doutrinação esquerdófila” e piorou depois que começou a construção da “lápide” no MEC, que é um mural de Paulo Freire.

3. Site: Metrôpoles

Link para acesso: <https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br/para-bolsonaro-educador-paulo-freire-era-um-energumeno>

Título da reportagem: Para Bolsonaro, educador Paulo Freire era um “energúmeno”

Data: 16/12/2019

Emissor: Presidente Jair Bolsonaro

Sinopse do conteúdo: No dia 16 de dezembro de 2019, o presidente Jair Bolsonaro criticou a TV Escola, que não teve seu contrato renovado pelo Ministério da Educação. Na época, afirmou que os programas transmitidos traziam a ideologia de esquerda e de gênero e que muitos dos produtores foram formados por Paulo Freire, que é um “energúmeno”, “ídolo da esquerda”.

4. Site: Conversa Afiada

Link para acesso: <https://www.conversaafiada.com.br/brasil/bolsonaro-volta-a-ofender-paulo-freire-e-chama-de-lixo-o-legado-do-educador>

Título da reportagem: Bolsonaro volta a ofender Paulo Freire e chama de “lixo” o legado do educador

Data: 03/01/2020

Emissor: Presidente Jair Bolsonaro

Sinopse do conteúdo: No dia 3 de janeiro de 2019, o presidente voltou a ofender Paulo Freire, culpando-o pelos maus resultados dos estudantes demonstrados pelo PISA. Disse que estudou na cartilha *Caminho Suave* e que com ela aprendeu, diferentemente dos livros baseados em Paulo Freire, que não ensinam nada. Na mesma ocasião, afirmou que o Ministério da Educação iria mudar os livros e que estes deveriam ter menos coisas escritas e precisariam “suavizar”. Completou dizendo que eles teriam o Hino Nacional e a Bandeira do Brasil.

As visões sobre a educação, acima demonstradas, indicam que há uma tentativa de estabelecer mudanças na hegemonia do Bloco Histórico, em particular no âmbito da cultura e da ideologia, por meio da assunção da “guerra” ao que esses governantes chamam de “marxismo cultural”. Segundo Costa (2019), o uso da expressão, datada de 1990, foi feita pela extrema direita estadunidense, que prega o uso da moral vitoriana do século XIX, uma ordem tradicionalista e teocrática, e que declara guerra a todo conhecimento científico, e em primeiro lugar ao “marxismo cultural”. Trata-se de visões que apontam a sua fúria conservadora também ao feminismo, à ação afirmativa, à liberação sexual, à igualdade racial, ao multiculturalismo, ao direito LGBTQ+ e ao ambientalismo. No Brasil, faz parte das orientações do governo Bolsonaro:

Na página 5 do programa dos novos laçaios da neocolônia, o candidato ao cargo titular e à *libré* mais vistosa promete livrar o país de “ideologias perversas” e na página 8 nos deparamos com a seguinte informação: “Nos últimos trinta anos o *marxismo cultural* e suas derivações como o *gramscismo* se uniu [*sic*⁴²] às oligarquias corruptas para minar os valores da Nação e da família brasileira.” Na página 10, tropeçamos na promessa: “Após 30 anos em que a esquerda corrompeu a democracia e estagnou a economia, faremos uma aliança da ordem com o progresso: um governo Liberal Democrata”. Dentre as providências, lemos à página 48 que “Além de mudar o método da gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire” (COSTA, 2019, p. 1, parte II).

As pretensões ideológicas e culturais desta fração política que namora com o fascismo e que teve respaldo da burguesia brasileira para vencer as eleições de 2018 reafirmam sua opção por compreender que a desigualdade social

é natural, evidenciando seu apreço pelo capitalismo e pela exploração dos trabalhadores. Portanto, o conservadorismo é também a negação da mudança social, em sua totalidade. Reafirma-se, posto isso, que a aproximação entre frações burguesas e ideias e ações de cunho fascista é historicamente refeita para garantir o prolongamento da crise do capitalismo sem que haja ruptura com suas estruturas, ou seja, do modo de produção da vida fundado na exploração dos trabalhadores.

Eco (1995) aponta outras “crenças” que dizem respeito ao constante espírito beligerante dos fascistas, traduzido na opinião de que não há luta pela vida, e sim uma vida de luta. Há também um elitismo em sua concepção, de fundo aristocrático e militarista, que pauta o desprezo pelos mais fracos e subalternos⁵.

As falas contidas nas reportagens destratam Paulo Freire, e os pensamentos revelam uma guerra de narrativa contínua e uníssonas, com forte tom beligerante e raivoso, representada nas expressões “lixo” e “energúmeno”. Compõe esse quadro a desqualificação do trabalho do Patrono da Educação quando o culpam pelo fracasso na educação brasileira.

Nessa perspectiva, vale assinalar a concepção freireana de educação voltada para processos de alfabetização de adultos, pertencentes, portanto, às camadas sociais pobres. Um processo que se fundamenta na premissa da conscientização sobre o mundo e sobre si. E que estabelece o pensamento crítico e dialógico como seu método de aprendizagem.

Freire reafirma em seus escritos a ideia de que nenhum ser humano pode prescindir de sua existência no mundo como sujeito histórico.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 1967, p. 43).

Freire (2004), em *Pedagogia da autonomia*, coloca, como um dos pressupostos básicos, que o homem é ser inacabado. Daí que a educação exige a

⁵ Eco (1995) assinala outras concepções (crenças) do fascismo

consciência do inacabado, da incompletude, para então buscar-se como sujeito que se integra no mundo, reflete sobre o seu tempo e espaço e cria condições para intervir em seu contexto e transformá-lo.

A perspectiva do pensamento crítico e da intervenção no mundo para transformá-lo é apreendido pela Nova Direita como perigoso e, portanto, deve ser destruído, aniquilado. A indiferença em relação ao outro, aos pobres e a apreensão de que sua existência segue a ordem natural da sociedade – ou seja, da desigualdade – demonstram sua compreensão elitista do mundo. Nesse sentido, o esforço de alfabetizar adultos e pobres é visto, unicamente, como tentativa de doutrinação.

Em uma das reportagens, o presidente Bolsonaro diz que os livros usados deveriam ter menos coisas escritas, deveriam ser mais “suaves”. Sobre isso, Eco (1995, p. 1) lembra que “todos os textos escolares nazistas ou fascistas tinham base num léxico empobrecido e numa sintaxe elementar, de modo a limitar o desenvolvimento dos instrumentos do raciocínio complexo e crítico”. Mais uma vez se observa, na fala e na ação do atual governo federal, o descompromisso com o desenvolvimento humano e o desprezo por uma educação que se preocupa com a formação autônoma do cidadão brasileiro. Não sem objetivo, pois sabe que processos de conscientização e pensamento crítico constituem possibilidades de desvelar a natureza histórica das políticas autoritárias e dos interesses sociais a que atendem.

Palavras finais

A atual conjuntura brasileira é de tensão. É de crise econômica, social, política e sanitária. Neste momento, são 19.089.940⁶ casos confirmados de Covid-19. O Brasil segue sob o contexto atual de exacerbada exploração da classe trabalhadora, bem como de todo o cenário de desemprego, pobreza e morte. Realidade esta que revela a condição de reafirmar e recrudescer a desigualdade social neste país.

Aprende-se que a ascensão ao governo federal, estadual e municipal da Nova Direita, mesmo que se traduza em um dia ruim, fez aflorar as profundezas da sociedade brasileira. Recuperando as formulações de Ribeiro (2019), é possível afirmar que, nos escombros desta sociedade, há a forte presença do escravismo e do autoritarismo.

⁶ Os números são referentes a 11 de julho de 2021.

Acrescentam-se a essas experiências também outras – a meritocracia, o individualismo, a aversão à política e/ou ênfase no politicamente correto e a primazia da técnica junto ao capitalismo –, que, principalmente em sua versão neoliberal, trouxeram novos elementos para a ascensão e a adesão a projetos reacionários, conservadores e de forte apelo regressivo.

Diante de tudo isso, como enfatizou Freire, ganham relevância a tomada de consciência crítica e o reconhecimento dos homens e das mulheres como sujeitos históricos, para que conquistem sua autonomia de pensamento e para que seu agir possa estar comprometido com seus pares e com a natureza. Ao se reafirmar a força da consciência crítica desses sujeitos e das ideias de Freire e, portanto, de uma educação emancipatória, outro mundo pode ser construído, pois, como diz a canção, “Todo o jornal que eu leio / Me diz que a gente já era / que já não é mais primavera [...] A gente ainda nem começou” (SEIXAS, 1973).

Referências Bibliográfica

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro Presidente: conservadorismo, evangelismo e crise brasileira. *Novos estud. CEBRAP*, n. 38, v. 1, jan./abr. 2009 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-33002019000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 abr. 2020.

BERINO, Aristóteles; HERDADE, Livia; CARDOSO, Marcélia Amorin; RODRIGUES, Vanessa. As aventuras de Paulo Freire contra o meme egoísta: a luta de classes nas redes sociais. *Periferia: Educação, Cultura & Comunicação*, v. 11, n. 2, p. 178-202, maio/ago. 2019.

CEPÊDA, Vera Alves. A Nova Direita no Brasil: contexto e matrizes conceituais. *Mediações*, Londrina, v. 23, n. 2, p. 75-122, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/34801/pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

COSTA, Iná Camargo. *Dialética do Marxismo Cultural*. 2019. Disponível em: <http://pensamentoemcena.blogspot.com/2019/10/dialetica-do-marxismo-cultural-parte-i.html>. Acesso em: 10 maio 2020.

ECO, Humberto. A nebulosa fascista. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 14 maio 1995. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/5/14/mais/15.html>. Acesso em: 10 maio 2020.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRESU, Gianni. Nas trincheiras do Ocidente: lições sobre fascismo e antifascismo. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educ. Soc., v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017. Acesso em: 10 maio 2020.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006a. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. v. 2: Os intelectuais. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006b. v. 3.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

GRAMSCI, Antonio. Escritos Políticos. v. 1: 1910-1920. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). Dicionário gramsciano (1926-1937). São Paulo: Boitempo, 2017.

PORTELLI, Hugues. Gramsci e o Bloco Histórico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RIBEIRO, Guilherme. Catarse: memória, história e autoritarismo nas eleições brasileiras de 2018. Espaço e Economia. 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/9195>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SILVA, Adriana Brito da; BRITES, Maria Cristina; OLIVEIRA, Eliane de Cássia Rosa; BORRI, Giovana Teixeira. A extrema direita na atualidade. Serviço Social & Sociedade. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282014000300002. Acesso em: 21 maio 2020.

SOUZA, Jessé. A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

PAULO FREIRE NA MINHA FORMAÇÃO HUMANA E DOCENTE: UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA E LIBERTADORA

Cristiano Goldschmidt¹

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2017, p. 57).

Sou filho de pais gaúchos que, em 1973, seguindo uma leva de conterrâneos que fizeram o mesmo caminho, migraram do noroeste do Rio Grande do Sul para o oeste do Paraná em busca de novas oportunidades de trabalho, estabelecendo-se no município de Missal, região de Foz do Iguaçu. Então, a lembrança mais remota do contato que tive com a experiência pedagógica vem da minha primeira infância, numa localidade chamada Santa Cecília, onde nasci, em 1976, no interior daquele município, e onde minha mãe por algum tempo desempenhou sozinha as funções de professora e diretora da única escola local. No povoado de Santa Cecília, também havia um único comércio, pequeno, mas onde se vendia de tudo. Junto com nossa casa, que ficava próxima da escola e da igreja, com sua torre sineira que badalava ao meio-dia e às 18h, aquelas poucas construções formavam o que se podia chamar de núcleo urbano de uma comunidade de pequenos produtores rurais oriundos, em sua maioria, do último estado mais ao sul país.

Embora ainda muito pequeno, eu ficava encantado com aquela rotina diária de caminhada de algumas dezenas de metros para acompanhar minha

¹ Cristiano Goldschmidt é jornalista e pedagogo, doutorando e mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instituição onde também cursou especialização em Pedagogia da Arte na Faculdade de Educação. Sua dissertação de mestrado, “O protagonismo de Olga Reverbel no ensino de teatro no Brasil: um percurso biográfico”, orientada pela professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, percorre os caminhos da precursora do teatro-educação no RS e uma das pioneiras no Brasil, ao lado de Maria Clara Machado. Como professor e pesquisador, desenvolve pesquisas sobre teatro e educação. Na imprensa, contribui com pautas sobre artes, cultura, educação e política. Desde 2019, é Conselheiro de Estado da Cultura do RS.

mãe até a escola, onde convivia com outras crianças já em fase de alfabetização, numa classe que congregava alunos e alunas de diversas idades e em diferentes níveis de aprendizagem e que, enquanto estudavam, em certa medida, a auxiliavam a tomar conta de mim. Claro, os tempos eram outros, e há que se considerar aquele sistema comum para a época; ou seja, nas localidades rurais, distantes dos grandes centros, o processo de educação formal e de alfabetização geralmente acontecia com uma única professora responsável pelos alunos das séries iniciais, todos juntos na mesma sala de aula.

Em 1979, transferimo-nos para outra localidade, Dom Armando, no mesmo município, onde a experiência se repetiria, agora um pouco diferente. Minha mãe fora designada como responsável por uma escola um pouco maior, com os alunos de cada série em sua respectiva sala e com professores e professoras atendendo de forma individual os diferentes níveis de alfabetização. Nessa época, residíamos em uma casa destinada à administração escolar, que ficava dentro dos limites do terreno da escola, o que nos fazia viver diariamente, vinte e quatro horas, o ambiente escolar. Esses anos iniciais me marcaram profundamente, principalmente porque, para além da docência, eu desde cedo percebia que a professora – minha mãe – também era a referência daquelas comunidades para auxiliá-las nos mais diversos assuntos, ajudando-as a resolver os mais variados problemas.

Poucos anos depois, em meados de 1981, mais uma mudança dentro dos mesmos limites geográficos e municipais: transferimo-nos para a localidade de Portão do Ocoy. Ali permanecemos o restante de minha infância e adolescência, onde, durante todo o meu período de alfabetização, até a conclusão da antiga 8ª série, nas escolas Municipal Olavo Bilac e Estadual Teotônio Vilela – que funcionavam no mesmo prédio –, passei a ter novas experiências e outros exemplos de professores que marcaram positivamente minha vida estudantil: Aleni Lava Tones (Português), Lúcia Carolina Diedrich Kieling (História e Geografia), Luiz Schuck (Matemática) e Oraci Reinheimer (Português). E ali minha mãe também esteve sempre presente, desempenhando suas funções, ora educativas, ora administrativas, como professora concursada do estado do Paraná. Aqui, o amplo terreno de nossa casa também fazia divisa com os muros da escola, em toda a sua extensão, embora não mais pertencendo ao conjunto de construções do complexo escolar.

Ao acompanhar diuturnamente minha mãe em suas atividades, participando delas de uma ou de outra forma, seja como observador,

inicialmente, seja como educando, posteriormente, fui aos poucos conhecendo e percebendo como a pedagogia de Paulo Freire estava presente nas suas leituras² e no seu fazer educativo desde o início de sua carreira como professora. Percebia como ela, na ação alfabetizadora, incorporava na sua jornada diária a práxis freireana, fazendo dela o fio condutor da sua própria pedagogia.

Naquelas comunidades rurais, onde muitos e muitas viviam as dificuldades das lides da roça, da falta do acesso a muitas coisas (muitos sequer luz elétrica tinham), havia também as dificuldades advindas de um sistema social e político que empurrava a sociedade para as lutas por uma melhor qualidade de vida e ascensão profissional por meio da educação. Era época de um grande contingente de analfabetos nos rincões do Brasil e nas periferias das grandes cidades, e os escritos de Freire foram a principal referência para aqueles e aquelas que exerciam a docência nessas comunidades. Além disso, naqueles anos de 1980, os movimentos camponeses e sindicais intensificavam as lutas pelas liberdades e contra as injustiças que nos colocavam entre os países com uma das maiores desigualdades sociais do planeta³.

Foi nesse contexto de crise – social, política, econômica e educacional – que minha mãe se colocou e se moldou como educadora democrática (que, involuntariamente, acabou influenciando toda a minha trajetória futura), que não apenas trabalhava para alfabetizar seus alunos e alunas, mas também para auxiliá-los(as), bem como a suas famílias, a buscarem suas autonomias, encaminhando-os para uma transformação pessoal e coletiva, tal como nos preconiza Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 126-127):

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a

² Muitos livros eram adquiridos por ela não em livrarias, mas de vendedores ambulantes que percorriam o interior do país, e assim a biblioteca de nossa casa, composta pelos mais variados títulos, foi se formando em uma estante que ainda hoje permanece comigo, único móvel que restou daquela época.

³ Infelizmente, as desigualdades sociais voltaram a aumentar exponencialmente com o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff da Presidência da República, em 2016, e com as posteriores políticas de cancelamento e de cortes nos investimentos em educação, saúde e nos programas sociais, iniciadas por Michel Temer e intensificadas por Jair Bolsonaro. Nesse período, o governo federal, com apoio da maioria do Congresso Nacional, vem promovendo ataques, destruindo e precarizando o conjunto de leis que garantiam a mínima proteção aos direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras, jogando milhões de brasileiros e de brasileiras na informalidade ou na pobreza imediata e sem qualquer chance de garantias protetivas para o futuro.

educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.

O ingresso no magistério

Como parte das famílias materna e paterna permaneceu na região das Missões do Rio Grande do Sul, era comum, durante toda a nossa infância (minha, de meu irmão mais velho e de minha irmã caçula), passarmos as férias de inverno e de verão em terras gaúchas, visitando avós, tios, tias e primos. Assim, em dezembro de 1992, em uma de nossas vindas, acabei ficando, e passei a residir, inicialmente, com a família de um tio materno na cidade de Sete de Setembro. Ali permaneci ao longo de 1993, ano em que iniciei meus estudos no magistério, na cidade de Guarani das Missões, onde, com o retorno de meus pais ao estado no ano seguinte, depois de mais de vinte anos vivendo no Paraná, nos estabelecemos.

Em Guarani das Missões cursei todo o Magistério, então equivalente ao Segundo Grau (atual Ensino Médio), no Colégio São José, na época pertencente à congregação das Irmãs Franciscanas da Sagrada Família de Maria. Esse período marcou de forma mais intensa meu encontro teórico e prático com a pedagogia de Paulo Freire, incentivado pela amorosidade da professora Irena Gonçalves, responsável pelas disciplinas pedagógicas que nos preparavam para a docência. Professora Irena certamente não esteve sozinha nessa empreitada. Os e as estudantes eram incentivados para as leituras e boas práticas educativas por todo o corpo docente daquele educandário, especialmente pela então professora de Literatura, Ana Otelakoski (hoje Ana Otelakoski Kowalski), e pela Irmã Grácia (Rosa Valenga), professora de Matemática. Percebe-se que nesse período a pedagogia de Paulo Freire esteve presente não somente nas disciplinas específicas de nossa formação como professores e professoras, mas também na própria ação pedagógica dos docentes das outras disciplinas.

No final de 1995, ao concluir o curso, poderia ter optado pela tranquilidade de estagiar no próprio colégio das freiras, com todas as facilidades

que isso representava; no entanto, escolhi realizar o estágio numa das tantas escolas da zona rural do município: a Escola Estadual São Estanislau, localizada na Linha Harmonia. Hoje me pergunto se essa escolha realmente se deu de forma consciente ou se ela foi inconsciente, como uma forma de experimentar e desempenhar, agora com a minha prática docente, as práticas desempenhadas por minha mãe nas comunidades rurais do interior do Paraná. Assim, madrugava, pegava o ônibus na cidade antes das seis horas da manhã, percorria alguns quilômetros, desembarcava no asfalto e caminhava dois quilômetros numa estrada de terra até chegar à escola. Retornava para casa só no início da tarde.

Mas a empreitada valia a pena. Sem desconsiderar ou desvalorizar a cultura dos pequenos agricultores, era a chance que eu tinha, como professor em formação, de conhecer a realidade de crianças privadas de oportunidades em diversos aspectos e de colaborar de alguma forma para ampliar seus horizontes, propiciando a elas contato com universos, linguagens e práticas até então desconhecidas. Meus seis meses de estágio docente com crianças da antiga 4ª série daquela comunidade rural oportunizaram que eu pudesse colocar em prática a pedagogia de Paulo Freire em suas múltiplas possibilidades.

Naquele momento, eu carregava comigo não apenas o que havia aprendido nos três anos anteriores em sala de aula, mas também todos os saberes de uma vida acumulados e inspirados na prática docente de minha primeira referência – minha mãe –, ela mesma tendo como inspiração e influência as palavras e a pedagogia de Paulo Freire. Desde o início, entendi que meu papel naquela escola, com aqueles alunos e aquelas alunas, não era o de alguém que estava ali apenas para transmitir algum conhecimento, mas o de alguém que, em uma relação dialógica, se colocava em processo de aprendizagem conjunta, tal como nos ensina Freire (1996, p. 24):

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também de produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Em sintonia com o patrono da educação brasileira, graças também aos aprendizados das aulas da professora Ana Otelakoski, durante meu estágio, consegui proporcionar aos alunos, dentro das poucas possibilidades da minha formação inicial, muitas experiências com práticas literárias e artísticas nunca antes experimentadas por eles, como teatrais, poéticas e de danças.

Também organizei algumas viagens, oportunizando não só aos meus alunos e alunas, mas a toda comunidade escolar, ampliar conhecimentos de aspectos da cultura, das artes e da história da região das Missões do RS. Muitos saíram pela primeira vez daquela comunidade rural. Pude leva-los à cidade de Santo Ângelo, onde visitamos exposições de artes visuais no Centro Municipal de Cultura e assistimos a espetáculos teatrais da Turma do Dionísio, grupo de teatro criado em 1986 e, desde então, sediado naquela cidade. Em São Miguel das Missões, a comunidade escolar (compreendendo alunos, pais de alunos e funcionários da escola) conheceu as ruínas jesuíticas da antiga redução de São Miguel Arcanjo, declaradas Patrimônio Mundial pela UNESCO (1983)⁴.

Hoje entendo tais iniciativas como reveladoras de uma prematura preocupação em inserir, na minha prática docente, de alguma forma, mesmo sem qualquer formação específica ou mais abrangente, diferentes linguagens artísticas. E mesmo que essa inserção muitas vezes não ocorresse por meio de atividades práticas, por falta de formação e conhecimento, ela acontecia por meio de iniciativas que proporcionavam a participação dos alunos como espectadores de arte. Desde muito cedo, julguei que entrar em contato com as manifestações artísticas era importante para a formação cultural, humana e social das crianças, aspecto que demonstrava o modelo de professor que começava a se delinear em mim.

Essas experiências iniciais, somadas às que vieram depois, deram-me a certeza de que o processo educativo só se concretiza na ação que coloca professores e alunos a dialogarem a partir de suas diferenças, muito mais que na comunhão daquilo que os aproxima. Entendo que o processo educativo só acontece a partir do momento em que o docente, conhecendo a realidade dos discentes, encontra mecanismos pedagógicos para fazê-los enxergar e entender o mundo para além da sociedade em que estão inseridos, e que isso pode contribuir para o seu crescimento pessoal e profissional. E isso, diferentemente do que alguns podem afirmar, deve acontecer desde a mais tenra idade.

Nunca acreditei num processo de “formação” no qual o professor é o responsável por “formar” os e as que estão sob sua responsabilidade em sala de aula. Para mim, o que acontece no ambiente formal de educação deve ser

⁴ Na época, meu pai tinha uma empresa de transportes coletivos e de turismo, viabilizando todas as viagens educativas e culturais que organizei com meus alunos e com a comunidade escolar. Foi por ter colocado à disposição um dos ônibus da empresa que essas iniciativas se concretizaram.

uma experiência de descobrimentos conjuntos e coletivos. E, para que isso se concretize, para que dessas experiências se produza conhecimento, o professor apenas empresta suas experiências e suas vivências aos educandos, assim como ele, diariamente, toma emprestados os saberes de seus alunos e alunas. Para defender a ideia de uma construção de conhecimentos conjuntos e dialógicos, mais uma vez valho-me de Paulo Freire, sempre tão certo em suas teorias e práticas educativas:

É preciso que, [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1996, p. 25).

A pedagogia para além da sala de aula

Minha formação superior em Pedagogia só aconteceu mais tarde, de 2007 a 2010, depois de ter trilhado outros caminhos. Tendo anteriormente optado profissionalmente pela comunicação, nunca me desvinculei das artes e dos processos educativos “informais”. Residindo em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, desde janeiro de 2001, onde atuei por dez anos na assessoria de comunicação e marketing da ONG ambientalista Fundação Gaia – Legado Lutzenberger, paralelamente me dedicava ao teatro na Oficina de Teatro Olga Reverbel (precursora do teatro na educação no Rio Grande do Sul e uma das pioneiras no Brasil, ao lado de Maria Clara Machado, do Rio de Janeiro). Na ONG, passei a desenvolver projetos educativos que aliavam o teatro à educação ambiental, tanto na sede rural da instituição quanto nos teatros e nos centros culturais da capital gaúcha. Com um único projeto, a peça teatral infantil *O Mundo é assim...*, escrita e dirigida por mim e pela professora e diretora de teatro Vera Potthoff, desenvolvida entre 2006 e 2007, na Casa de Cultura Mário Quintana, conseguimos levar gratuitamente ao Teatro Bruno Kiefer (graças ao trabalho incansável de Beatriz Araujo, que captou em torno de R\$ 200 mil por meio da LIC-RS) mais de 21 mil crianças das escolas municipais e estaduais de Porto Alegre e região metropolitana.

A peça *O Mundo é assim...* conta as aventuras de três jovens de 10 e 12 anos que, desestimulados com o ambiente duro e sem vida do condomínio fechado em que vivem em uma grande cidade, transportam-se para o Rincão Gaia, uma antiga pedreira fadada a se transformar em lixão e que o ecologista José Lutzenberger transformou em um verdadeiro paraíso ecológico. Escrita para o público infantil, mas também indicada para jovens e adultos, a peça procura aproximar e fortalecer o espírito de encantamento e respeito com o mundo natural do qual somos apenas parte. Leve e de fácil compreensão, a peça é educativa, didática e divertida, misturando diálogos, músicas e coreografias que falam dos contrastes da cidade e do campo, versando sobre problemas como lixo, preservação de fauna e flora silvestre e a visão antropocêntrica predominante, que cataloga os demais membros da grande comunidade terrestre em benéficos ou “perigosos” para a humanidade.

Pensar no desenvolvimento de projetos educacionais e artísticos voltados para os alunos das escolas das periferias da capital e das cidades da região metropolitana me fez querer cursar Pedagogia. Entendia que, embora estivesse preparado para atender a essas demandas e contribuir de forma lúdica com processos educativos fora do ambiente formal de educação, ter uma formação pedagógica superior ampliaria meu repertório, me daria mais didática, subsídios e me capacitaria não só para a pesquisa e a elaboração de projetos pedagógicos e artísticos, mas também para apresentá-los para escolas, secretarias de educação e entidades parceiras.

Assim, o curso superior em Pedagogia foi um reencontro com a obra de Paulo Freire, momento em que ampliei meus conhecimentos acerca de suas teorias e práticas, podendo dar continuidade às pesquisas sobre diferentes processos educativos e me credenciando – após uma especialização em Pedagogia da Arte e um mestrado em Artes Cênicas, na UFRGS – para atuar como docente no ensino superior. Nesse sentido, penso ser importante enfatizar meu entendimento (há quem possa discordar) de que os processos de aprendizagem não se resumem à alfabetização e ao que acontece no ambiente escolar. Muitas vezes, o que acontece para além dos muros das escolas marca muito mais profundamente a vida das crianças, principalmente se esses processos se desenvolvem no caminho da ludicidade.

Ao longo desses anos, percebi que é nas experiências extraclasse que fortalecemos nas crianças e nos jovens o desejo de continuarem na escola, uma vez que o caráter social, de convívio, de trocas afetivas e de saberes diversos

proporcionados por essas experiências desenvolve nos alunos e nas alunas a empatia, o respeito e o interesse pela diversidade da vida. Mas, infelizmente, nem sempre é isso que acontece, e, lamentavelmente, não é incomum encontrarmos professores e instituições de ensino que negligenciam e desconsideram o potencial educativo de atividades informais que contribuem para a formação humana e profissional dos e das estudantes.

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou de formação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender (FREIRE, 1996, p. 49).

A vilania das instituições mercantilistas

Se as experiências educacionais anteriores foram positivas, é preciso pontuar também o caráter negligente a que se refere Freire, tão presente no comportamento de alguns professores e de muitas instituições de ensino. Essa negligência ficou ainda mais evidente a partir de 2014, quando, em uma de minhas experiências profissionais como docente no ensino superior em um curso de licenciatura de Pedagogia, deparei-me, pela primeira vez, com uma instituição de ensino de caráter mercantilista, que desconsiderava a autonomia dos professores e das professoras e menosprezava a capacidade e o potencial de seus discentes.

A partir dali, entendi o que diferencia as instituições de ensino superior privadas, comunitárias e de caráter filantrópico, comprometidas com a qualidade do ensino, da autonomia docente e do bem-estar dos alunos e das alunas, das instituições mercantilistas, sem comprometimento com a comunidade na qual estão inseridas e que fazem da educação pura mercadoria. Tais instituições, ao invés de conduzirem seus estudantes para o pensamento crítico e para a independência, reforçam o caráter opressor de determinados setores da sociedade, atuando de modo a objetificar alunos e alunas, uma vez que “quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em ‘coisa’, em algo que é como se fosse inanimado” (FREIRE, 2017, p. 64).

Descomprometidas e descompromissadas com a qualidade da educação, com a valorização dos professores e com a desejável e necessária formação dos estudantes, as instituições mercantilistas têm na educação uma

atividade econômica como fim. Desprezando a autonomia docente e o potencial dos alunos, não investindo em infraestrutura e em pesquisa, geralmente a orientação da direção dessas instituições aos professores é pela flexibilização nos processos de aprendizagem, pela não cobrança da participação e do engajamento dos alunos nos processos educativos e formativos.

Na contramão do que se espera de uma verdadeira instituição de ensino, as instituições mercantilistas desrespeitam a independência dos professores ao orientá-los (muitas vezes com ameaças veladas) a facilitarem a aprovação dos alunos e das alunas, conduzindo para a conclusão dos cursos os discentes/clientes despreparados ou descomprometidos com sua própria formação. O que importa para essas instituições é a permanência do vínculo do aluno, seja porque este paga sua mensalidade, seja porque é bolsista de algum programa governamental que transfere recursos públicos para a instituição. E o mau desempenho dos alunos acarreta interrupção de bolsas e, consequentemente, interrupção do repasse de verbas.

Embora já existam há mais tempo, as Instituições de Ensino Superior mercantilistas aumentaram significativamente a sua atuação e expansão no Brasil, pegando carona nos programas de investimentos e de ampliação de acesso à educação superior, promovidos a partir dos governos Lula e Dilma. Se, por um lado, os governos petistas investiram muito em Universidades Públicas e Institutos Federais, ampliando e qualificando o corpo docente e a infraestrutura para o recebimento de novos alunos, por outro, cometeram o grave erro de possibilitar, por meio de financiamentos diretos ou de programas de bolsas estudantis, o aporte de centenas de milhões de reais em recursos públicos nas instituições mercantilistas, que se alastram pelo país, “distribuindo” diplomas a milhões de brasileiros e de brasileiras que concluem cursos superiores sem condições de exercerem as profissões para as quais foram e estão sendo “formados”.

As instituições mercantilistas pertencem a empresários que integram a elite dominante do Brasil. Manipulam políticos e governos por meio de *lobby* e grande parcela da sociedade com ações de *marketing* nos meios de comunicação. Seus conglomerados educacionais têm ações nas bolsas de valores. Atraem para suas instituições adultos que foram privados dos estudos no tempo certo e jovens carentes de regiões periféricas, egressos de uma educação básica deficitária e que, por isso, não conseguem ser absorvidos por instituições de ponta, sejam elas públicas, sejam privadas. Assim, manipulada pela

facilidade do acesso ao ensino superior, a imensa maioria, mesmo após ter o diploma nas mãos, não consegue se inserir no mercado de trabalho. Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2017, p.198), já descrevia muito bem a manipulação feita pelas elites brasileiras, mal sabia ele que seus tentáculos avançariam também para a área educacional, transformando-a em um negócio que gera bilhões anuais em lucros aos seus acionistas e que, ao invés de formar cidadãos e cidadãs, contribui para mantê-los na condição de oprimidos.

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder. A manipulação se faz por toda série de mitos a que nos referimos. Entre eles, mais este: o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão. Para isto, porém, é preciso que as massas aceitem sua palavra (FREIRE, 2017, p. 198).

Palavras finais

Atuar como docente no ensino superior no curso de Pedagogia me possibilitou contribuir para a formação de futuros professores e professoras da educação básica. Já auxiliiei muitas pessoas jovens, levando até elas a pedagogia freireana, além de minhas experiências profissionais pregressas. Sabemos o quão difícil é optar pelo magistério em um país que, historicamente, negligencia a educação em todas as suas etapas, condenando professores a condições insalubres e a salários vergonhosos. Por isso, acredito que a maioria dos que optam por nela permanecer busca contribuir para a construção de uma sociedade mais consciente e responsável pelo desdobramento da vida em suas múltiplas manifestações e possibilidades.

O que ensino para meus alunos, futuros docentes, é que todo professor está apto a atuar após comprovar o domínio dos conhecimentos de sua área de formação e, tão importante quanto, após demonstrar preparo para conduzir em sala de aula possíveis debates, francos e abertos, sobre as ideias defendidas pelos educandos e que, eventualmente, possam comprometer suas futuras práticas docentes, colocando em risco a integridade psicológica ou física de seus alunos e alunas. Nesse sentido, Paulo Freire nos ensina que a pedagogia não pode ser permissiva, porque ela jamais permitirá a defesa de ideias que atentem contra a democracia e contra as liberdades individuais e coletivas dos oprimidos em favor dos opressores e seus maniqueísmos.

Lamentavelmente, em 2021, ano em que comemoramos o centenário de nascimento de Paulo Freire, o que alguns ainda precisam entender é que a defesa da liberdade de pensamento não deve estar alinhada à defesa de ideias e de instituições que colocam em risco essa mesma democracia da qual falamos e defendemos, como o faz o atual presidente da república, Jair Bolsonaro.

Não podemos, como professores, concordar com indivíduos e instituições, sejam elas de qualquer natureza, ou com movimentos políticos reacionários de repressão às minorias étnicas e de gênero ou à maioria empobrecida e marginalizada deste país. Defender políticas higienistas, antieducação e anticiência vai na contramão do que aprendemos em nossa formação docente e do que deveríamos ter aprendido também no ambiente familiar. Por isso, defender a liberdade de pensamento não implica dar eco a vozes que apregoam a desigualdade social, a LGBTfobia, o racismo e preconceitos de qualquer natureza.

Parto do pressuposto de que toda e qualquer pessoa que tenha passado por uma formação humanista e libertadora tem a obrigação de, principalmente no campo educacional, mostrar o que está por trás de certas ideias e ideologias. Isso também faz parte da construção do conhecimento.

Pra finalizar, entendo que a pluralidade de pensamentos não só é válida, como necessária, defendida pelos grandes intelectuais da educação, pelos professores que estão em sala de aula e principalmente pelo cidadão que deseja uma sociedade justa, igualitária e democrática. Assim, acredito que, no processo formativo, o professor precisa de doses diárias de afetividade, de amorosidade, para poder indicar ao oprimido o caminho que o libertará da opressão, e esse processo de libertação, mais uma vez, pode acontecer em diálogo com Freire (2017, p. 56):

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. 63. ed. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2017.

O LEGADO DE PAULO FREIRE E O SONHO DA LIBERDADE

*Edite Maria da Silva de Faria*¹
*Kátia Simone Filardi Melo*²

Introdução

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.

(FREIRE, 1999, p. 99)

O pensamento de Paulo Freire (1921-1997) é referência dentro de um conjunto de práticas e reflexões que perpassam áreas do conhecimento e formas de atuação política desde a segunda metade do século XX. O ano de 2021 marca o centenário de nascimento do Patrono da Educação Brasileira, o educador Paulo Freire, e coloca em evidência sua vida e obra, convidando à crítica, à reflexão e à releitura de seus fundamentos epistemológicos e metodológicos. O artigo busca comemorar o centenário de Paulo Freire, ressaltando a importância de sua obra e a defesa de seu legado. Nesse sentido, perguntamos: Como a obra de Paulo Freire contribui para a Educação democrática e libertadora na contemporaneidade?

Assim, entendemos a importância de refletirmos sobre a articulação entre o que é único e o que é múltiplo, entre o que é global e o que é local.

¹ Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), doutora em Educação e Contemporaneidade pelo PPGeduC/UNEB. Professora adjunta do Departamento de Educação – Conceição do Coité, Campus XIV da UNEB em regime de Dedicção Exclusiva (DE). Professora permanente do Mestrado em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB). Membro da Coordenação Colegiada do Fórum Regional de EJA do Território do Sisal da Bahia e Líder do Grupo de pesquisa (GEPALE) Bahia. Pesquisadora associada à ANPED. Curadora do Café com Paulo Freire Bahia.

² Pedagoga pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Coordenação Pedagógica, Gestão Escolar, Psicopedagogia e Inclusão. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB). Coordenadora pedagógica da Escola Municipal General Labatut e também atua na Rede Estadual de Salvador no Colégio Estadual Bento Gonçalves. Membro do Fórum EJA Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GEPALE-BA. Membro do Café com Paulo Freire Bahia.

Corroborar, nessa linha de pensamento, a perspectiva da ecologia de saberes, que se funda na premissa de que “não há conhecimento em geral; tampouco há ignorância em geral. Somos ignorantes de certos conhecimentos, mas não de todos” (SANTOS, 2011, p. 52). Assim como Freire (1996, p. 51) com a boniteza de sua coerência instiga nossas pesquisas, estudos e práticas para o fato de que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. Somos partícipes da mudança e do movimento em múltiplos espaços e tempos. Somos sujeitos do inacabamento e com ele nos refazemos no movimento da própria vida.

Na América Latina (AL) e no contexto brasileiro, a defesa do legado de Paulo Freire constituiu-se como movimento envolvendo inúmeros coletivos e organizações populares do campo e das periferias que têm como um dos objetivos principais ampliar o olhar e o diálogo com aquelas e aqueles que caminham na busca das utopias, sonhos, justiça, do ser mais e da esperança. O fio condutor dessa rede de boniteza e resistência toma como base as lutas sociais populares, projetos e ações para o bem viver e a transformação do mundo e de cada pessoa.

O surgimento de múltiplas vozes vibrantes e setores em busca de novas diretrizes e o erguimento de governos tidos como populares e democráticos trouxeram novas experiências, novos desafios, sentidos na AL e no contexto brasileiro. Nesse sentido, a relação a ser construída baseia-se na cooperação, dando espaço para a ecologia de saberes, fazeres e valores pela consciência crítica e pela dialogicidade.

Nesse contexto, a Educação Popular (EP) se potencializa ao demandar novos debates, maiores e melhores investimentos para a (re)organização de espaços de aprendizagem formais ou não formais. No que se refere à escola que atende crianças, jovens, adultos e idosos, a EP viabiliza a vivência e a valorização dos saberes culturais por meio da construção dialógica e libertadora ao investir em processos de emancipação desses sujeitos.

Se qualquer atuação de pesquisa na área das ciências humanas exige sensibilidade e posicionamento político para com os processos de humanização e desumanização vividos pelos sujeitos, aqueles (as) que se dedicam ao campo da Educação de Jovens e Adultos carregam em si mesmos e nas investigações que realizam um maior comprometimento e responsabilidade social, política e acadêmica de compreender, interpretar, denunciar, anunciar, refletir e, acima de tudo, analisar as trajetórias de vida, saberes, ensinamentos e conhecimentos produzidos pelas pessoas jovens e adultas, tanto do campo quanto da cidade (FARIA, 2009, p. 155).

Assumir o legado do Paulo Freire a partir da EP para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias na educação escolar dos sujeitos populares é fundamental e urgente no cenário educacional brasileiro, de tantos retrocessos e descasos.

Os princípios da EP e suas interconexões com a educação de crianças, jovens, adultos e idosos na contemporaneidade, aprofundando os princípios e os pressupostos do pensamento de Paulo Freire para a educação, a escola e os diversos espaços de aprendizagem num contexto educacional de incertezas e desafios, constituem base teórica e metodológica para (re)pensar e (re)significar o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva humanizadora, insubmissa e transgressora. A referência singular e protagonista de Paulo Freire no contexto da EP durante, aproximadamente, cinco décadas, contribuiu para repensar a Educação como componente decisivo no diálogo entre história e cultura.

Paulo Freire (2005), diante da realidade brasileira, identificou que a base de superação da miséria estaria na luta dos oprimidos contra a opressão e concebeu a *Pedagogia do Oprimido*. Como diz Boff (2016, p. 10),

[...] não é uma pedagogia para o oprimido, ou um roteiro que pessoas solidárias e de boa vontade devem usar para libertar o oprimido. Ao contrário, é uma pedagogia que permite ao oprimido extrojetar de dentro de si e, por ele mesmo, o opressor, a fim de resgatar seu ser livre e plasmar uma história na qual a prática seja a liberdade e a dialogação de todos com todos, prática que torna menos difícil a solidariedade, a fraternidade e o amor.

Assim, a educação é a tomada de consciência de si e do mundo e o conseqüente desenvolvimento da ação libertadora. A educação é a prática permanente da liberdade. Portanto, a educação é sempre um processo inconcluso, pois ela se torna um contínuo exercício de encontro e diálogo entre os indivíduos diversos, sempre em busca do horizonte da humanização. Desse modo, Freire (2005, p. 68) nos ensina que "Ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

Fronteira entre a opressão e a liberdade

A liberdade é uma condição de existência sem a qual não se pode considerar a existência humana. A liberdade é fruto da emancipação dos sujeitos. Ninguém promove a liberdade de ninguém, ela é uma conquista dos

indivíduos, como condição para tornarem-se sujeitos de suas próprias histórias.

A educação de crianças, jovens, adultos e idosos no cenário contemporâneo exige dialogicidade, problematização e contextualização na elaboração e na implementação de propostas pedagógicas emancipatórias e humanizadoras nos diferentes espaços de aprendizagem.

E o que entendemos por opressão? É a ação desenvolvida por indivíduos ou mesmo pelo conjunto da sociedade, por meio de estruturas sociais, no sentido de impedir a expressão da humanidade que há em cada um de nós. A opressão não permite espaço para a educação. Opressão e liberdade se opõem. A opressão é a negação do que pode haver de humano nas pessoas.

Os sujeitos pertencentes aos setores populares, tanto do campo como na cidade, não tiveram acesso ainda às políticas educacionais, na medida do necessário e do direito, tampouco elas foram capazes de satisfazer seus anseios, demandas e necessidades educacionais.

Esses sujeitos carregam consigo uma das duas marcas principais em relação à educação pública: de um lado, a negação de acesso à escola e, de outro, a exclusão prematura do processo escolar, consequência de inserção precoce no trabalho e da luta pela própria sobrevivência, ou até mesmo pelo fato de a escola utilizar mecanismos que reforçam a desigualdade e a exclusão no seu interior, expulsando-os de um processo mal iniciado de escolarização.

A partir dos princípios e dos pressupostos freireanos pela humanização, a educação configura-se como prática de liberdade. O direito à educação pública, obrigatória e gratuita é recorrente no discurso dos diversos segmentos que compõem a sociedade brasileira no contexto contemporâneo.

A educação é importante, na medida em que busca contribuir também com o fim da pobreza e da desigualdade social. Ambas, fruto do modelo capitalista exploratório, baseado na exploração humana, na produtividade e no consumismo.

Mesmo aqueles que sabem ler e escrever foram condenados à exploração capitalista desumana e degradante. A educação conscientizadora, em acordo com as ideias de Freire, denuncia o sistema explorador e sinaliza as possibilidades para a sua superação e transformação.

A educação só tem sentido se visceralmente conectada e centrada com a vida. O ser humano é “inacabado e incompleto”, como diz Paulo Freire, em formação contínua. Diante disso, podemos ver que escolarizar não

é educar. Muitas pessoas podem alcançar elevados níveis de escolarização sem terem sido educadas.

A lógica perversa e desumana do trabalho no modelo do capital tem produzido uma sociedade de consumo. Pessoas se tornam mercadorias, muitas vezes incapazes de refletir sobre a realidade desigual e sob intensa exploração, da qual são reféns e estrategicamente impossibilitadas de (re)conhecer e de exigir seus direitos.

Crianças, jovens, adultos e idosos vivem na sociedade contemporânea um processo contínuo de encaixe-desencaixe, inclusão-exclusão, enraizamento-desenraizamento. Segundo Bauman (2007), a “sociedade” é vista na contemporaneidade como “rede” em vez de “estrutura”, ela é percebida e encarada como uma matriz de (des)conexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito de permutações possíveis.

A sociedade abrange jeitos de ser, viver, perceber, conhecer e pensar que se enfrentam. Entre tensões, modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si. Nesse cenário, coloca-se em xeque o papel da educação num contexto de incertezas, opressão, desumanização e ausência de sonhos.

Se qualquer atuação acadêmica e de pesquisa na área das ciências humanas exige sensibilidade e posicionamento político para com os processos de humanização e desumanização vividos pelos sujeitos, aqueles(as) que se dedicam à educação escolar dos populares carregam em si mesmos e nos estudos que realizam um maior comprometimento e responsabilidade social, política e acadêmica de compreender, interpretar, denunciar e anunciar.

O direito à educação como prática da liberdade

A educação como prática da liberdade se torna possível na medida em que nos reconhecemos como inacabados e, no diálogo com os nossos semelhantes, educamo-nos, percebemos as contradições do mundo e nos tornamos sujeitos diante delas, emancipamo-nos. É assim que nos tornamos livres. Ela começa dentro de cada indivíduo e, na medida em que muitos indivíduos se tornam livres, eles também libertam o mundo. Uma vez que a liberdade começa no âmago das nossas almas, portanto, ela não vem de fora para dentro, mas de dentro para fora.

O espaço da aprendizagem ampliou-se; a escola, ainda que seja a instituição validada pela sociedade como espaço de socializar o conhecimento

sistematizado, não é mais a única responsável pelo processo de formação educacional de homens e mulheres. Inúmeros e diferentes espaços de aprendizagem surgiram, tais como: associações de bairro, sindicatos, igreja, canteiros de obras, hospitais, entre outros. O espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar-espaco-tempo hoje e sempre.

Diferentes segmentos sociais urbanos e rurais configuram a educação como um dos importantes e necessários caminhos de transformação social. O desafio é ampliar o olhar e o diálogo com sujeitos que caminham na busca das utopias, do ser mais, da esperança, por fim, como base das lutas sociais, dos sonhos, dos projetos e das ações para a transformação.

A reflexão sobre o lugar da opressão, a partir do deslocamento dos oprimidos para o campo da liberdade, provoca-lhes o desejo e a necessidade de se tornarem protagonistas e multiplicadores de esperanças, passando, então, de agentes passivos, obedientes, silenciosos, para sujeitos conscientes de seu papel como seres políticos. A educação é um direito social. Como direito público subjetivo de todos à educação, transforma-se num instrumento importantíssimo para afirmar a liberdade, a humanização, a cidadania, a autonomia e a democracia. Os movimentos sociais populares travam tensas lutas por direito no próprio campo do direito, nas normas.

O direito à educação popular, humanizadora e transgressora de crianças, jovens, adultos e idosos do campo ainda não é assegurado na escola pública (de educação infantil à universidade), pois ainda está presente a perpetuação dos mecanismos de exclusão dos sujeitos pertencentes às classes populares, particularmente aos de maioria negra e pobre.

Educação como processo de humanização: tomada de consciência de si e do mundo

Por educação, entendemos como sendo o processo de humanização das pessoas, o que significa a descoberta de si mesmas como sujeitos da história, ou seja, como autores do seu próprio destino, sem opressão e, ao mesmo tempo, a descoberta dos outros como sendo aqueles que nos complementam e a quem nós também complementamos. Ou seja, aqueles ou aquelas com os quais compartilhamos a construção da história e com os/as quais nos educamos a partir do diálogo.

No contexto predominantemente moderno, costumamos confundir a ideia de educação com a de escolarização. A educação, no entanto, dá-se na

relação dialógica entre as pessoas, seja na escola, seja fora dela. É um processo horizontalizado no qual ensinar-aprender acontece em cada um dos sujeitos do processo educativo, ou seja, quem ensina também aprende e quem aprende também ensina.

Aqueles ou aquelas com quem compartilho a construção da história e com os quais me educo a partir do diálogo, estabeleço um ensinar e aprender com sentido, rumo à boniteza de um sonho (im)possível. Contudo, observamos hierarquização e não circularidade entre ambos. Existe maior ênfase no ensinar, legitimado a partir da “educação bancária”. O que consolida a aprendizagem descontextualizada e burocratizada na escola. Enquanto a educação, por sua vez, dá-se numa relação dialógica entre sujeitos que se reconhecem entre si como diferentes, mas que se assumem ambos como sujeitos e não como objetos, diferentemente, o processo de escolarização moderno é hierárquico.

O sistema escolar tem um saber pronto e acabado a ser transmitido. Muitas pessoas podem até partilhar a escola com outras, mas não estabelecem com elas relações dialógicas. Não as percebem como coautoras de um destino histórico comum, sem oprimidos e sem opressores.

A educação, ao contrário da escolarização, é uma prática diária de relações dialógicas entre as pessoas. É um processo de compartilhamento de saberes, fazeres, sonhos e projetos entre os diferentes sujeitos nele envolvidos. As diferenças são assumidas como base do processo. A educação, portanto, exige a tomada de consciência de si e do mundo por parte de cada um dos envolvidos.

E o que é tomada de consciência de si e do mundo? Por um lado, é a descoberta das contradições que resultam em processos de opressão entre fortes e fracos, entre ricos e pobres, entre colonizadores e colonizados, entre os que sabem e os que não sabem, como acaba fazendo o sistema educacional escolar moderno, desumanizado.

Por outro lado, é a descoberta dos mecanismos de opressão em que as pessoas estão envolvidas, ou seja, perceberem a si mesmas no jogo das contradições e pensarem e desenvolverem ações que ampliem espaços de desenvolvimento de suas subjetividades no diálogo permanente entre elas.

Esse processo de tomada de consciência da exploração que se estabelece entre os humanos não é fácil, desde quando os mecanismos operadores da opressão estão localizados dentro da alma dos próprios oprimidos e os

fazem sentir como se eles fossem merecedores da própria opressão. Desse modo, o processo de educação é, antes de tudo, emancipador e, por isso, ele começa dentro de cada pessoa mesmo com medo, mas também com muita ousadia.

A tomada de consciência de si e do mundo, portanto, é essencial ao processo de educação. Daí porque a tomada de consciência do mundo por parte das pessoas é essencial para o processo educativo. A tomada de consciência de si e do mundo é a base para o processo de emancipação dos sujeitos.

Esperando no mundo (des)aprendente do sonhar

Nós, como seres (in)completos e (in)acabados que somos, escrevemos pela motivação da busca constante por um mundo justo e bonito. Esperando eu vou criando minhas próprias marcas da indignação, refletindo e agindo, descobrindo que o melhor momento para se lutar é hoje, amanhã e depois e que neste caminho precisamos olhar o passado e ressignificar o presente.

A carta abaixo nasceu pelo desejo de coletivizar o sentido deste momento histórico brasileiro para os educadores inquietos e sonhadores. A servidão e o autoritarismo estão bem perto de nossas práticas educativas como uma sombra, mas andamos com o Sol em nossos corações aquecendo e iluminando os caminhos por onde estamos e de mãos dadas iremos vencer o medo e anunciar o que é preciso denunciar.

Querido Paulo Freire,

Estamos vivendo tempos difíceis... Ser humano nos tempos de hoje, ano 2021, requer estratégias anormais... Não podemos confiar nas autoridades nem nas informações das redes sociais, não podemos andar na rua de forma tranquila, estamos em isolamento social pela Covid-19 e num redemoinho de perdas de direitos essenciais por um processo político tão visto antes no período da Ditadura Militar vivido em nosso amado país. Sabe, Freire, algo aconteceu, temos uma cultura do ódio explodindo em cada esquina, em cada casa, contra tudo que lutamos para fazer deste mais chão para todos. E, nessa perspectiva, gostaríamos de te dizer que estamos em tempos de aulas remotas em todo o país, e muitos estão ficando para trás... Às vezes nos sentimos sufocados, as lutas têm sido imensas, em diversas direções, não temos vividos tempos de boniteza, de esperança nas escolas públicas e na sociedade brasileira... Os caminhos estão diferentes do que lutamos e defendemos nesta caminhada árdua ao longo da história da educação brasileira para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Temos visto, neste momento, as escolas seguindo com plataformas *on-line* e blocos de atividades, estes últimos sendo entregues de maneira presencial em tempos de

vidas ceifadas pelo descaso com a saúde pública. Mas, Freire querido, muitos dos nossos estudantes estão sendo excluídos mais uma vez. Cada dia mais portas e janelas estão se fechando, a chama da esperança se apagando, vidas e sonhos sendo ceifados, um abismo social se aprofundando... Os que podem, os ricos, têm tido aulas particulares, adequações curriculares, acompanhamento de profissionais, como também equipamento apropriado para essas tais aulas acontecerem com êxito. Os pobres não têm, em sua expressiva maioria, nada de equipamentos tecnológicos, estão sendo deixados para trás... Que castigo, amigo Freire, estamos vivenciando a cada dia a nossa Constituição sendo rasgada em meio a risos fascistas que ecoam nos quatro cantos do Brasil. Além da impactante realidade do Ensino Remoto nas escolas públicas e do aumento das desigualdades educacionais para os nossos estudantes... Freire, tem um exército gigante de brasileiros passando fome, perdendo direitos.

Vemos e escutamos os ecos e as vozes vibrantes desses sujeitos e queremos que esses ecos e vozes tenham nome, tenham histórias, estamos sendo desobedientes e lutando. Freire, em meio a tantos problemas, temos a certeza de que, enquanto existirem pessoas sendo deixadas para trás, precisamos seguir juntos e fortes e segurar a mão de um, esse a mão do outro, o outro a mão de mais um outro... E trazer luz e esperança para os pobres!

Estamos atingindo o nível crítico de contaminação da Covid-19 neste país, sabe, Freire, mas tem um outro contágio mais agressivo, que assola todo o solo brasileiro, que é o ódio pelos negros, comunidade LGBTQIA+, índios, quilombolas, pobres ...

O Castigo é esse! Algo no novo normal. Você, Freire, precisa saber que criaram um currículo para EJA de aulas remotas, seguindo a rotina das aulas presenciais, te lembra algo, querido amigo? Isso mesmo, tudo igual, só mudaram o ensino ... sempre menos para os que mais precisam.

Mas, amado Freire, veja que o que relatamos aqui são os mesmos planos de ensino, as mesmas tarefas, os mesmos diários de classe e planilhas, com a mesma carga horária para discentes e docentes. A escola está funcionando, Freire, com os mesmos efeitos desastrosos, porém, não tem o sino do horário, não é necessário, eles não estão aqui neste espaço remoto, estão sendo deixado para trás.

São turmas incompletas, de um Brasil rasgado ao meio por aqueles que podem e os que não podem. Os descendentes, Freire, dos navios negreiros estão sendo colocados em embarcações velhas e cheias de furos, para naufragarem no mar, outros não enxergamos, mas são muitos, trabalhadores e extrabalhadores, existe essa categoria agora, Freire, o Governo Fascista mantém as correntes do auxílio emergencial, tem que se declarar miserável para ter acesso. E a obscuridade vem ocupando as mesas das famílias. Uns com champagne, viagem em tempos de pandemia, outros com as incertezas, frieza na lama e sem alegria.

Assim também como diversas vacinas estão sendo testadas e aplicadas. Mas com relação ao nosso país, Freire, o que é necessário ser feito? Uma vacina antiódio? Uma vacina de amor ao próximo?

Que somos o que somos e precisamos ter esperança, ter sonhos! Acreditar que os sonhos são possíveis. Freire, os telefones celulares ou telemóveis que são aparelhos de comunicação por ondas eletromagnéticas, e os computadores estão substituindo as rodas de conversas entre os seres humanos.

Existe uma indiferença sendo construída dia após dia nesta sociedade brasileira, a vítima está sendo culpada de ser vítima por ela mesma, estão mexendo com solidariedade humana, como uma nuvem sombria pairando sobre nossas cabeças...

Precisamos voar acima dessas nuvens!

E refazer os caminhos que foram desfeitos em nossa sociedade brasileira, atar os laços (re)começar com a humanidade.

Kátia Simone Filardi Melo

Inverno pandêmico, 2021

Considerações finais

Muitas reflexões permanecem em aberto após a feitura deste texto, tornando-se, assim, campo fértil para novas discussões e reformulações. A conscientização é, portanto, o desenvolvimento crítico da tomada de consciência; é a consciência que se aprofunda via imersão reflexiva na realidade de si, do outro, do mundo, em um processo dialético, complexo e transformador.

A conscientização não está baseada na consciência, de um lado, e no mundo, de outro: não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo e vice-versa. Para Paulo Freire, a conscientização não significa um ato mecânico, instantâneo, de tomada de consciência da realidade. Ela é um processo construído por momentos nos quais se caminha do nível espontâneo e ingênuo para uma tomada de consciência à medida que se aproxima da realidade concreta e dinâmica.

O sentido da *práxis* educativa popular está na intrínseca relação entre teoria e prática da educação, que se realiza a partir do diálogo entre os sujeitos envolvidos. É por meio das discussões e dos debates que as visões de mundo, de homem e de sociedade se manifestam e podem ser questionadas e confrontadas, abrindo espaço para um novo conhecimento que leve a uma nova ação e a uma nova realidade.

A escola, bem como outros espaços de aprendizagem, ao pensar os seres humanos como inconclusos e inacabados (FREIRE, 2005), contribuirá para que esses sujeitos se façam cientes dessa inconclusão, incentivando-os para a busca de um devir, do “ser mais” (FREIRE, 2000). Então, a

característica distintiva de quaisquer atividades que se considerem educativas será identificada na contribuição que forem capazes de oferecer para o crescimento humano integral de trabalhadores enquanto sujeitos históricos e sociais.

Nesse contexto, a educação popular de crianças, jovens, adultos e idosos, na medida em que afirma a igualdade de todos como sujeitos de direitos, quebra a lógica de que uns valem mais do que outros, reforçando, com isso, a necessidade da luta contínua contra as injustiças e da indignação permanente diante da barbárie.

Conforme Freire, dessa relação indissociável deve partir o processo educativo, percebendo homens e mulheres como instituintes e instituidores da história. Educar-se, segundo Freire, é um processo que se dá em um contexto histórico, político e ideológico. É um processo impregnado pela cultura de um tempo, de um lugar e de sonhos de liberdade.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmund. Tempos líquidos. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007.

BOFF, L. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. p. 9-12.

FARIA, E. M. S. O Percurso Formativo dos Professores/Pesquisadores da EJA na Contemporaneidade. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 5, n. 7, p. 151-164 jul./dez. 2009.

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

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SANTOS, B. de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2011.

PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÃO PARA PENSAR AS RELAÇÕES, A EDUCAÇÃO E O CONTEXTO SOCIAL

*Fabiola Andrade Pereira¹
Severino Bezerra da Silva²*

Os olhos da gente não têm fim

(ROSA, 1998).

Primeiras palavras

A tessitura deste texto representa para nós uma construção coletiva que visa reafirmar o legado freiriano e evidenciar que a educação dialógica, por ele defendida, é a base de uma sociedade plenamente democrática, compreensão basilar para entendermos com mais profundidade as complexidades e as demandas das conjunturas atuais que ameaçam a democracia, reforçam projetos conservadores e autoritários, perseguem a autonomia da escola pública e dos educadores, a exemplo do legado pedagógico freiriano.

Em seu processo de escrita, destaca a importância de pessoas, lugares e grupos de forma a salientar os sentidos, os sentimentos e as emoções que nos uniram e nos colocaram no mesmo lado da história daquele que pensa e luta

¹ É pedagoga (2001), mestra (2008) e doutora em Educação (2016). Atuou como docente do curso de Pedagogia do Campus de Miracema do Tocantins, como coordenadora pedagógica da Universidade da Maturidade (UMA) (2009 a 2011 e 2013) e curso de Pedagogia/PARFOR no campus de Tocantinópolis (2014 A 2016). Atualmente, é professora adjunta no Curso de Pedagogia da UFT/Campus Universitário de Tocantinópolis, no Bico do Papagaio, e aluna do curso de pós-doutorado em Educação no PPGE/UFT. Atua, desde agosto de 2018, no projeto/subprojeto de Pedagogia/Tocantinópolis como coordenadora de Área no PIBID e na coordenação do Grupo de Apoio da Terceira Idade (GATI). Tem experiência na área de Educação, atuando nos seguintes temas: Educação e Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas, Pensamento Pedagógico Freiriano, Educação de Idosos, Educação e Envelhecimento.

² Historiador (1986). Mestre em Sociologia Rural (1994) pela UFPB e doutor em Ciências Sociais-Sociologia (2003) pela PUC-SP. Professor titular da Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa-PB), atuando nas graduações de Pedagogia, História e Ciências Sociais e na Pós-Graduação em Educação, onde exerceu a função de coordenador no período de 2015 a 2018. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Popular, Memórias e Saberes, vinculado ao CNPq e ao PPGE-UFPB. Membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão Carolina de Jesus da UFRB na cidade de Amargosa (BA) e membro da linha de pesquisa em Educação Popular, com pesquisas, orientações, produções acadêmicas e extensões, relacionadas com as temáticas Movimentos Sociais, Ensino de História e História Local, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.

por uma sociedade sem desigualdades sociais. Em decorrência disso, possibilitaram-nos, por meios de nossas andarilhagens, dialogar orientados pela contribuição que Freire alimenta em nós, como sujeitos históricos ávidos por mudanças daquelas estruturas sociais que se comportam como pilares fundantes à sustentação das condições opressivas e que reinam no meio das pessoas, especialmente aquelas empobrecidas socialmente. Nessa perspectiva, o diálogo se apresenta como mecanismo de identidade, solidariedade e libertação.

Assim, nosso olhar se move numa concepção curiosa, crítica, dinâmica e criativa, fazendo-nos perceber e nos envolver com as realidades que nos cercam e nos acolhem ao mesmo tempo em que essas podem nos causar estranhamento e também nos distanciam e nos alienam.

Entre temporalidades e espacialidades, movidos pelo desejo do conhecimento, e não de qualquer conhecimento, mas daquele que trata de uma educação territorialmente contextualizada e crítica. Nosso olhar nasce de uma aproximação que surge em 2006, por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, momento em que tivemos a oportunidade de nos aproximar academicamente. Um período intenso de vivências, de partilhas, de diálogos e aprendizados (PEREIRA; SOUSA; SILVA, 2020) que se estendeu para além dos muros da universidade e nos permitiu estabelecermos uma relação de “camaradagem”, como diz Freire, e que em 2001, ano do centenário, também celebra seus 15 anos. Isto posto, importa descartar que nesse percurso, “estabelecemos entre nós uma teia de relações e cumplicidades” (PEREIRA; SILVA, 2020, p. 151-152) e elegemos a Educação Popular como nossa maior aliada.

Não existe um único lugar para aprender

Na construção deste texto, emergiram muitos estranhamentos, o que fez manifestar um ambiente marcado por achados e motivações, especialmente, pelo desafio de tecer uma escrita sobre o educador Paulo Freire. Por sua vez, este constitui também um exercício que se nutre como um momento de celebração e reconhecimento à história e à memória desse educador.

Considerando sua vasta e relacional contribuição na construção de uma teoria social sobre a educação, destacamos que Freire foi responsável por apresentar um paradigma educacional, ou melhor, sistema de educação que questionava e permanece interrogando os modelos vigentes. Além disso, apresenta-se capaz de pensar o lugar dos excluídos na esfera da educação

brasileira, vendo-os como sujeitos construtores de culturas, enraizados em seus lugares e territórios, atribuindo sentidos e alimentando suas cotidianidades em seus diversos processos e manifestações. Estes, “esfarrapados do mundo”, historicamente não eram absorvidos pela cultura letrada dominante, como se não existissem e fossem convidados pelo Estado brasileiro a se perceberem numa condição de invisibilidade social, apesar de visíveis humanamente.

Nessa perspectiva, defendemos que a contribuição de Freire aponta para um pensar ampliado, sobretudo quando reflete as relações humanas de forma respeitosa e a educação vista como uma ação educativa cultural que adentra no universo dos sujeitos, anteriormente ausentes e desacreditados. Introduzindo uma dinâmica de construção coletiva reflexiva, que vai arrancando e dando sentido às culturas e às pessoas, num exercício de se perceber como sujeito de história, de resistência e mudança, dessa maneira, já nos diz Freire (1996, p. 69), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Algo completamente conflitante com os modelos verticalizados e excludentes proposto pelo sistema educacional oficial. Sendo assim, uma educação que libertava em seu sentido pleno e se colocava em oposição a um paradigma de educação que domesticava para submissão, para a obediência e para o silenciamento.

Nessa percepção, falamos de uma educação contextualizada, criativa e crítica, capaz de mudar a compreensão e a atitude de pessoas, que, tradicionalmente, se encontravam excluídas e não se percebiam como sujeitos da sua história, lugar e sociedade. Cabe ressaltar que o professor ganha um papel social relevante como mediador inserido nesta transformação da escola oficial desenraizada socioculturalmente, territorializada, cheia de vida e revelações, de maneira que assume o papel de professor educador se posicionando como sujeito ético e político diante do compromisso que vai pedagogicamente gerando, ante os processos de autonomia dos educandos, como também reconhecimento e fortalecimento das suas identidades e pertencimentos.

Da mesma forma, Paulo Freire aponta os fundamentos para dialogar, por meio de uma prática educativa socialmente inserida e coerente, capaz de pensar alternativas de mudanças que interferem diretamente na construção de um sistema educacional movido por uma nova concepção de organização e participação entre aqueles que compõem o conjunto da escola. Assim, para

alcançar tal processo, Freire coloca um conjunto de saberes necessários para refletir a formação do professor dentro e fora da escola. Para ele: “A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento” (FREIRE, 1993, p. 113).

Paulo Freire nos coloca no lugar de um educador que fala mediante o chão da escola (lugar que articula e reflete movimentos de dentro para fora e de fora para dentro) e da vida dos educandos e, com isso, incentiva pensar um novo conceito de escola, possibilitando-nos, sobretudo, refletir o processo de ensino e aprendizagem (ensinar e aprender e aprender ensinando), mediados pelo respeito, pela construção coletiva e pela responsabilidade social e política. Segundo o autor:

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha [...] o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 1993, p. 27).

Paulo Freire, cidadão do mundo

Desta feita, Paulo Freire lançou olhares curiosos, criativos e críticos sobre a educação brasileira e aqueles países que se percebiam representados pelas suas contribuições, especialmente da América Latina e na África, por experiencarem situações de desigualdades sociais semelhantes, advindas e fortalecidas pelas heranças herdadas e reelaboradas historicamente. Conforme orienta a matriz econômica e política do antigo sistema colonial, a qual, paulatinamente, vai se refazendo para redefinir novos projetos econômicos e controles políticos que vão dando continuidade aos paradigmas da matriz histórica colonialista, a exemplo do que conhecemos na atualidade como o modelo de sociedade de economia neocolonialista.

Considerando as devidas semelhanças e diferenças, destacamos que o grande legado que temos é o aprofundamento das desigualdades e da pobreza, perdurando por séculos nesses continentes e nações, com uma forte tendência à negação ao direito à educação e outras políticas públicas. Na mesma condição, ocorreu com o conhecimento de suas culturas e identidades, pois a dinâmica que imperava era desconstruir as identidades locais e regionais em benefício e fortalecimento de um projeto de expansão do modelo civilizatório eurocêntrico burguês, que teve como maior expoente a expansão e o

crescimento de um sistema capitalista de produção e vida centrado na acumulação de riquezas, de um lado, ante o exacerbado crescimento da pobreza, de outro.

Mais do que pertinente, tem uma dimensão de historiar o contexto no texto, condição fundante do pensamento freiriano. Nesta perspectiva, apresentamos um fragmento do livro *As veias abertas da América Latina*, de Eduardo Galeano (1984), que retrata a condição de exploração e sucateamento vivenciada por países colonizados e que até a atualidade travam estratégias, no âmbito interno e externo, que garantam suas autonomias. Ademais, países e continentes enfrentam grandes contradições internas atravessadas por históricos problemas sociais, especialmente ligados à pobreza extrema e ao analfabetismo entre adultos, jovens e crianças dos segmentos sociais em estado de empobrecimento.

É a América Latina, a região das várias veias abertas, desde o descobrimento até nossos dias, tudo se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano... Para os que concebem a História como uma disputa, o atraso e a miséria da América Latina são o resultado de seu fracasso. Perdemos; outros ganharam. Mas acontece que aqueles que ganharam, ganharam graças ao que nós perdemos: a história do subdesenvolvimentismo da América Latina integra como já se disse a história do desenvolvimentismo do capitalismo mundial. Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória alheia, nossa riqueza gerou sempre a nossa pobreza para gerar a propriedade dos outros: o império e seus agentes nativos. Na alquimia colonial e neocolonial, o ouro se transforma em sucata e os alimentos se convertem em venenos (GALEANO, 1984, p. 14.)

Freire, no livro *Educação e Mudança* (1982), trata da relação e do compromisso que seus escritos têm com as realidades latino-americanas e o Brasil, ambos enfrentando percursos históricos ancorados em um projeto de expansão e disputa territorial ocidental. Apesar das diferenças, as semelhanças ainda são bastante representativas, especialmente quando se trata das desigualdades existentes. O que, mesmo com o passar de alguns séculos, não perdeu sua atualidade, estão como cicatrizes expostas por todas as partes do continente latino-americano e do Brasil. É o que destaca o autor quando afirma que:

Estamos convencidos de que o momento histórico da América Latina exige de seus profissionais uma séria reflexão sobre sua realidade, que se transforma rapidamente e da qual resulte sua inserção nela. Inserção esta, sendo crítica, é compromisso verdadeiro. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o sermais deste homem (FREIRE, 1982, p. 25).

Para concluir essa reflexão a respeito da situação de submissão latino-americana e brasileira diante da política e dos projetos colonialistas, que tiveram início século XVI marcados por grandes lutas e conquistas, o que nos possibilita afirmar que há um enfrentamento histórico, de segmentos dos territórios transformados em colônias, desde o início, travando lutas contrárias a esse modelo de exploração e dominação, movimentos sociais, lutas culturais e políticas, fundamentadas por pensamentos pedagógicos que tratam da libertação dos oprimidos, a exemplo de Freire. Nesse sentido, Zitkoski (2013, p. 14-15) adverte mostrando que:

Há, portanto, uma trajetória histórica dos movimentos sociais de Educação Popular em cada país latino-americano, ou seja, as classes populares da América Latina, em cada contexto específico foram trilhando um caminho concreto nas lutas emancipatórias que se travavam face aos imperialismos primeiro-mundistas (europeu e norte-americano) [...].

O panorama histórico mais geral, pode-se afirmar que a história das lutas populares emancipatórias na América Latina tem, aproximadamente, cinco séculos de existência. Ou seja, desde a conquista do continente pelos europeus, levada a cabo, principalmente, por espanhóis e portugueses, há mais de 500 anos, organizaram-se, aqui, movimentos de lutas do povo oprimido por mais liberdade, justiça, preservação de seus valores culturais, defesas de suas terras, além de tantas outras bandeiras de lutas de resistências.

Dando continuidade a essa reflexão, entendemos que a contribuição de Freire ganha um lugar de destaque, por se apresentar como um pensamento teórico crítico que cresce alicerçado pela relação direta com as experiências vividas pelas pessoas e pelos grupos populares em seus contextos e na qual o diálogo ganha uma dimensão estratégica, pedagógica e política, que passa a circular em todos os momentos da prática. Nesse sentido, para pensar numa prática pedagógica fundamentada em Freire, a escuta sensível e o diálogo são condições primordiais.

O legado freiriano contribui, expressivamente, para ressignificar esse lugar de invisibilidade social tão acentuada nas políticas públicas e nas demandas assistencialistas estatais, com destaque para a educação, que em última instância fortalece o silenciamento desses segmentos. Nessa concepção, entendemos toda a resistência enfrentada pelo paradigma freiriano de educação diante das práticas e dos controles do Estado brasileiro e latino-americano pelo papel primordial deste no percurso de autonomia e liberdade das opressões postas pelos setores conservadores ligados ao Estado e aos demais aparelhos de controle a serviço das elites dominantes associadas ao capital.

O sistema de educação freiriano e o seu “método” enfrentam reação do Estado desde a origem até a atualidade, o que percorre uma temporalidade de mais de seis décadas. Mesmo assim, diante dos mais diversificados conflitos e disputas, sua contribuição encontra um acolhimento por ser um paradigma educacional, social e político pautado numa visão de mundo e numa percepção de educação que dialogam (apontam saídas concretas, renovadoras e críticas) com aqueles países dependentes e periféricos, lugar que cabe a eles diante do modelo econômico capitalista e, conseqüentemente, suas contradições.

A pedagogia proposta por Freire ganha expressão e resistência diante dos modelos excludentes e dominantes, que encontram ressonância no modelo bancário de educação, que reforçam uma concepção de conhecimento e prática pedagógica mediada pela alienação sistemática, a qual submetem os educandos em situação de pobreza, como pessoas sem mundo, sem voz e sem cultura.

Nesse cenário, refletir sobre processos educativos que consigam extrapolar e romper com os modelos dominantes, aqueles que atravessam por séculos a sociedade com teorias conservadoras e que não conseguem inserir em suas concepções e práticas os dramas de pessoas empobrecidas socialmente de forma crítica e libertadora, e sem acesso a uma educação de qualidade capaz de dialogar com suas realidades (como territórios de saberes, sociabilidades e de resistências), é o esforço que empreendemos nesse diálogo, posto que a pedagogia freiriana vislumbra essa possibilidade.

O educador Paulo Freire lança um olhar enraizado e territorializado acerca dessas desigualdades estruturais, revelando que se alimentavam e se fortaleciam nos princípios de uma “educação bancária”, tornando as “pessoas menos humanas, porque alienadas, são dominadas e oprimidas” (ROMÃO, 2010, p 234). Percebermos que ainda há determinados limites no sistema educacional oficial brasileiro em construir uma proposta de educação para e com os setores públicos, que tenha como paradigma fundante o diálogo entre os saberes oriundos dos segmentos populares e o saber construído nas estruturas acadêmicas. O que representa uma perspectiva de educação que ainda se fortalece nos princípios da educação bancária e, como consequência, distancia-se e nega os processos históricos locais e as narrativas e os saberes populares.

Nesse movimento desigual, não havia diálogo e sim dominação de um projeto em detrimento das realidades e das cotidianidades daqueles

segmentos empobrecidos. Nesse cenário, o ato de escuta e diálogo ganha sentido e representação na concepção freiriana de educação, uma vez que o autor “tem no *diálogo/dialogenicidade* uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico, mas propositivo e esperançoso em relação a nosso futuro (ZITKOSKI, 2010, p. 206). Portanto, “O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro” (FREIRE, 1992, p. 118).

No percurso tradicionalmente tomado pela História da Educação no Brasil, é comum não encontrarmos o legado de Freire; alguns se encarregaram de tal contribuição e o fizeram com muita competência. Nesse sentido, a ausência de Freire representa uma lacuna fundamental na história do pensamento educacional brasileiro, considerando que o educador acrescentou uma concepção de educação, por meio de uma tempestade, rasgando o pensamento social brasileiro e dando lugar a um novo modelo crítico de observar, pensar e fazer educação no Brasil, que logo ganharia uma dimensão universal.

Pode parecer intenso usar a expressão rasgando, mas é uma forma explícita de pronunciar que o pensamento dele rompeu, especialmente, com uma tradição educacional que, até certo ponto, naturalizava as desigualdades sociais e o acesso à educação escolar de qualidade aos segmentos empobrecidos do Brasil. Naturalizar a pobreza e o analfabetismo é uma forma de tolher o direito das pessoas de se desenvolverem intelectual e socialmente. Logo, não é uma situação que reflete um projeto de sociedade nos moldes de uma democracia plena; pelo contrário, tradicionalmente, nega o acesso aos que mais necessitam e vai retardando, em nome de um certo crescimento econômico, um modelo de desenvolvimento que vai rompendo com as amarras colonialistas que ditam os rumos da sociedade e da educação no Brasil e na América Latina.

Algumas considerações

Assim, da denúncia de uma educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora, Freire nos possibilitou sonhar com um mundo melhor, mais justo, mais humano e igualitário, permitindo-nos prospectar uma educação e escola diferentes, uma escola agregadora, acolhedora, criativa. Um lugar onde é possível ser quem somos, onde é permitido manter relações humanas e sociais sadias, respeitadas e solidárias. Assumir uma postura de estranhamento contrária, crítica e renovadora a tudo o que sustenta as desigualdades

sociais e as relações serviçais. Nós somos a prova cabal de que essa educação e escola são possíveis.

Pensar numa educação para libertação representa muito mais do que uma retórica competente, que contribui, historicamente, para manter os vínculos de submissão enraizados na nossa cultura social e escolar. Essa nova perspectiva representa uma competência que extrapola o campo do conhecimento científico, marcado pelo pragmatismo acadêmico, e se alarga no momento que busca dialogar com outras realidades locais que estão nas margens, nas quais habitam os marginalizados, como afirma o sistema: os perigosos, a violência e de muita criatividade e resistência para manter a vida.

Nesse caminhar, entendemos que o conhecimento científico ganha outro campo de significação quando passa a dialogar com os fazeres e os saberes populares. Nessa direção, como “*um olhar sem fim*” e que vai longe, bem distante do que a escola e a educação bancária tentam esconder e desqualificar por não ser científico, é que a autora e a autor deste texto se sustentam, buscando sempre extravasar o estabelecido como pronto e buscar novos horizontes, sonhos e realizações que estejam contribuindo para uma sociedade mais justa socialmente e uma educação que liberte, como está nos libertando a cada momento que dialogamos em nossas práticas sociais e escolares, como orienta Freire.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. Cartas a quem ama ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993.

GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina. 18. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

PEREIRA, Fabíola Andrade; SILVA, Severino Bezerra da. O PRONERA numa perspectiva paradigmática: a experiência da Educação de Jovens e Adultos do Campo. In: PEREIRA, Fabíola Andrade; ARAÚJO, Gustavo Cunha de (org.). Educação de Jovens, Adultos e Idosos: reflexões e experiências formativas. 1. ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

PEREIRA, Fabíola Andrade; SOUSA, Wellington Mota de; SILVA, Marilene Soares da. O que aprendemos em tempos de pandemia? Reflexões Sobre uma Experiência com idosos no Bico do Papagaio. In: ZWIÉREWICZ, Marilene; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; MAURA, Maria Antónia Pujol (org.). Terra-pátria, cidadania planetária e subjetividade em tempos de pandemia. Florianópolis: Editora EdUniarp, 2020.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). 2. ed. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROSA, João Guimarães. Grande sertão Veredas. Rio De Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). 2. ed. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José; MORIGI, Valter. Experiências emancipatórias e educação: a docência e a pesquisa. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas, 2013.

DA VIVÊNCIA EM PAULO FREIRE: PERCEPÇÕES NO CAMINHO DA FORMAÇÃO

Fernanda Lopes Kunzler¹

Prólogo: Primeiras Inquietações – Paulo Freire, Eva, Teatro e eu

Algumas inquietações me moveram a entender e buscar pelos trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire; umas suscitaram a investigação de pesquisas científicas, que percorreram um vasto e sinuoso campo, entre tantos outros adjetivos, pertinentes ao debate e que propunham aos temas uma outra perspectiva, ao menos, era essa a intenção. No ano de 2010, diante de um trabalho na Rede de Educação Cidadã (RECID) – falarei mais à frente sobre essa organização, extremamente importante em minha experiência freireana –, tive os primeiros contatos com a pedagogia de Freire.

Era tudo muito novo pra mim. Não que minha visão de mundo estivesse em disputa, mesmo com pouco acesso ao debate de concepção de sociedade e compreensão de que haviam muitas desigualdades. Entretanto, cabia-me um imenso desassossego dessas percepções no que tange ao entendimento do porquê de isso existir. Era simples imaginar e responder: “Porque sim. As coisas são assim mesmo”; essas frases eram inconcebíveis em minha percepção.

Com *Pedagogia do Oprimido* em mãos, aventurei-me no que estava escrito ali. Ler esse livro era uma orientação do trabalho com a RECID, e a mim

¹ Sul-mato-grossense, 37 anos, atriz, educadora popular, graduada em Comunicação Social – Jornalismo pela Faculdade Estácio de Sá de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Pós-graduada em Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Programa de Formação de Conselheiros da República, 2013/2014, e em Estado, Gestão e Políticas Públicas, pela Fundação Perseu Abramo/Santo André/SP/2015-2016. Desde 2002, atua na área teatral como produtora e atriz no Teatral Grupo de Risco (MS), colaborando com diversos projetos históricos e culturais de pesquisa e desenvolvimento da identidade sul-mato-grossense. Atuou como conselheira Nacional de Política Cultural (CNPQ) na área do Teatro, representando MS e a região Centro-oeste. Mestranda em Comunicação – Mídia e Representação Social na linha Linguagens, Processos e Produtos Midiáticos. Atualmente, está como atriz, produtora e gestora cultural no Teatral Grupo de Risco, militante no movimento cultural de MS.

soava quase como uma obrigação dada pela professora em cumprir uma tarefa, e isso não me agradava. O exercício resumia-se a ler uma quantidade de páginas para que, no próximo encontro, pudéssemos fazer um debate acerca do que foi lido. Eu nunca comentava nada. Eu ouvia. Num dia desses, durante os comentários sobre um capítulo do livro, o coordenador da reunião colocou ao quadro branco a frase: “Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.

Imediatamente, uma confusão histórica permeou minha cabeça, a qual remetia aos ensinamentos religiosos durante a infância. Essa frase caminhou comigo por um tempo, não sei afirmar quanto ao certo, mas foi bastante. Questionei-me: De qual contexto social se está falando? Qual Eva? Mas Eva não viu a maçã? Que lugar é esse em que Eva está? Quem produz a fruta? De qual lucro se fala?

Vinha de um processo de formação em Comunicação Social – Jornalismo. A comunicação sempre foi um assunto que me despertou interesse, talvez devido ao jogo de poderes em disputa ou à hegemonia estabelecida. Associados a isso, estavam Paulo Freire, Eva, comunicação e eu.

É pertinente trazer à reflexão um lugar de fala. Naquele período, de primeiros contatos com a pedagogia freireana, eu estava trabalhando na produção cultural, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, mais precisamente na área teatral, junto ao Teatral Grupo de Risco, no qual ainda permaneço. Nesse grupo, uma das referências de pesquisa quanto à identidade, à história e à cultura do local foi a teoria do dramaturgo Augusto Pinto Boal, fundador do Teatro do Oprimido, que consiste, sinteticamente, no exercício de técnicas teatrais para chegar à transformação social, aliando o teatro à emancipação política do indivíduo ou grupo.

Naquele momento, associaram-se para mim os dois autores, Paulo Freire e Augusto Boal. O segundo auxiliou-me a entender as reflexões políticas sociais do primeiro. Visto que Boal traz a compreensão de que o teatro é uma ferramenta política de transformação social com e para os/as oprimidos/as, constitui uma trajetória artístico-educativa, com perspectivas no fortalecimento das potencialidades dos sujeitos. O dramaturgo ressalta um desafio aos espectadores, a que mais tarde dará o nome de *expec-ator*², para que

² O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário re-humanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda a sua plenitude. Ele deve ser também o sujeito, um ator, em

pensem como atores, a partir de seu viver cotidiano e das situações da realidade, pois acredita que todas as pessoas assim o são, atores, e, como tais, representam e vivem diversos papéis: social, familiar e profissional.

O teatro do oprimido não é um teatro de classe. Não é, por exemplo, o teatro proletário. Esse tem como temática os problemas de uma classe em sua totalidade: os problemas proletários. Mas no interior mesmo da classe proletária podem existir (e evidentemente existem) opressões. Pode acontecer que essas opressões sejam o resultado da universalização dos valores da classe dominante... Seja como for, é evidente que na classe operária pode existir (e existem) opressões de homens contra mulheres, de adulto contra jovens, etc. O teatro do oprimido será o teatro também desses oprimidos em particular, e não apenas dos proletários em geral (BOAL, 2003, p 25).

Na perspectiva da construção de uma consciência da realidade concreta, e em condição de classe operária, que vivencia um conjunto de opressões, sob diversos aspectos, com o acesso à teoria de Augusto Boal, em seu livro *Teatro do Oprimido*, e no contato com *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, num contexto de trabalhadora da cultura, vi-me numa situação de compreender a sociedade numa concepção de educação crítica libertadora unindo as experiências que tinha no teatro e as que o trabalho como educadora popular estavam me propiciando.

Uma longa jornada se apresentou à frente, primeiro na compreensão desta educação não bancária, na formação de sujeitos protagonistas, como o expectador, e que pudesse, assim que compreendesse sua realidade, interferir nesta:

[...] educação consiste numa relação dialética em que a sociedade educadora não só permite, mas necessita que o educando atue como sujeito, considerando que esse não vai ser assimilado por uma sociedade já feita, não-modificável, mas que vai modificá-la conforme suas próprias necessidades e desejos. O educador oferece seus valores e seus conhecimentos para que sejam não aceitos passivamente, mas dinamicamente incorporados pelo educando (BOAL, 1979, p. 97).

A convergência de ideias entre Freire e Boal explicitou para mim a ideia de educação libertadora e sua similaridade com o teatro do oprimido, por considerar que esses conceitos possuem posicionamentos ético-políticos de transformação social.

igualdade de condições com os atores, que devam por sua vez ser também espectadores. Todas essas experiências de teatro popular perseguem o mesmo objetivo: a libertação do espectador, sobre quem o teatro se habituou a impor visões acabadas do mundo (BOAL, 1973).

Paulo Freire reflete elementos do que denomina como educação bancária, que dá, por exemplo, prioridade à memorização e não problematiza os conteúdos trabalhados, conseqüentemente, reproduzindo a não criticidade, ressaltando os valores de uma classe dominante, na qual atende ao mercado capitalista. Dessa forma, a educação reproduz uma forma opressora, desenvolvendo pessoas sem um posicionamento diante da realidade, até por ter limites em percebê-la por, devidamente, não ter tido oportunidade de entendê-la e questioná-la.

A educação popular, como mediação, pode ser espaço de identificação, de sedução e de realização da pulsão de estar junto, propondo espaços de debate argumentado e de busca de coesão do grupo. Por exemplo, esses espaços podem ser os núcleos e grupos com os quais trabalhamos na perspectiva da construção de um projeto popular de Brasil, sobre os fundamentos da educação popular crítica, libertadora (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2010, p. 8).

Diante da afirmação de Freire (2005), o homem e a mulher são seres históricos, que devem, portanto, observar seu passado para construir seu futuro, sendo seres em constante movimento e transformação. Dessa forma, à medida que consegue perceber sua realidade e refletir sobre ela, atinge o conhecimento crítico, constituindo-se como ser histórico a partir de uma educação problematizadora.

Nesse sentido, reflito que Freire aponta como dever da educação a compreensão que os interesses individuais somente se realizarão se estiverem integrados aos interesses coletivos da sociedade, numa relação dialógica, em que a educação é um ato político. Naquele período, entendi que a educação libertadora é resultante de um processo permanente de conscientização dos sujeitos, sua relação com a sociedade e com as relações de opressão, ponto em que se vislumbra a superação da dicotomia entre opressores e oprimidos.

Assim sendo, é perceptível que a educação “bancária” a que Freire se refere não colabora com a formação de um sujeito crítico, pois é reducionista ao ver o aluno como ser individual e não relacioná-lo ao coletivo, numa forma em que o professor deposita neste o conhecimento que possui, sem que haja a possibilidade de diálogo.

Até aquele momento foi possível dar base à bagagem que eu carregava. O desafio ainda estava latente, era preciso reconhecer para além da Educação Popular como uma possibilidade de formação social de uma sociedade, entender meu papel naquele contexto.

Contextos, lugar de fala e participação: Paulo Freire, Eva, Augusto Boal, Educação Popular, comunicação e sujeito

Atuando como educadora popular na RECID, é cabível ressaltar sua dimensão e colaboração no debate acerca do processo de formação política em Direitos Humanos e a atuação com base em Paulo Freire, onde tive a experiência com o trabalho de base em diversos segmentos sociais.

A Rede de Educação Cidadã nasce em 2002, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, junto ao Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome (Mesa) e ao Gabinete de Mobilização Social, via Programa de Governo Fome Zero, por meio de um processo de políticas estruturantes e com a ideia de enfrentamento à fome no país.

Numa proposta de erradicar a fome, Frei Betto incentiva os setores populares, como movimentos sociais, culturais e sindicais, igrejas etc., a resgatarem a ferramenta da educação popular como meio de aproximação dos mais pobres na ideia de seu autorreconhecimento enquanto sujeitos a fim de semear a transformação estrutural no país. “Usou-se o termo educação cidadã, ao invés de educação popular, para não ferir ouvidos mais sensíveis e atizar setores da mídia conservadora” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2007, p. 20).

É nessa missão que surge a RECID, de atender socialmente as pessoas beneficiadas por esses programas governamentais no sentido de mobilizar, articular e politizar. Intitulávamos a Rede de Educação Cidadã com um “pé dentro/pé fora” do governo. O pé dentro era formado por pessoas contratadas dentro do governo, e o pé fora era a sociedade civil, com o papel de desencadear um processo de educação cidadã (popular) multiplicador, com o objetivo de fortalecer as ações estratégicas dos movimentos, as iniciativas sociais de inclusão social e a construção de um projeto transformador. A ênfase, porém, era dada à ação educativa e político-pedagógica para a formação de uma Rede de Educadores(as), combinando autonomia (estratégia própria) com planos de trabalho e recursos para a ação.

Foi na RECID que iniciei os trabalhos como educadora popular. Atuava, mais precisamente, dentro do meio teatral, junto aos movimentos culturais que constituímos no MS nesse período e, posteriormente, no Brasil. Buscamos a atuação dentro dos Conselhos, dos Fóruns e dos Colegiados. A formação político-pedagógica freireana propiciou a compreensão da necessidade de participação social dentro desses espaços na construção de uma

política pública que garantisse maior equilíbrio econômico, social, cultural e educacional no país.

Diante deste processo de formação popular em que me encontrava, na percepção do sentido de articular, mobilizar, formar politicamente indivíduos/sujeitos que se reconhecessem como protagonistas, pessoas que criticamente se emancipassem e empoderassem de suas histórias por meio da educação popular freireana, inclusive eu envolvida nessa formação, descobrindo-me enquanto sujeito e entendendo meu lugar operário, voltei-me a uma vertente importante na construção social, responsável pelo rumo de muitas narrativas e que citei no início, a comunicação. Agora, estavam associados a tudo isso Paulo Freire, Eva, Augusto Boal, Educação Popular, Teatro, Comunicação e eu.

Comunicação e diálogo: Atuação da Educação Popular na consciência crítica

Nos grupos em que atuei nesse período (2010/2016), a comunicação sempre foi um tema em debate, pois como daríamos visibilidade às ações que realizávamos? Quais ferramentas tecnológicas e midiáticas anunciaram um processo de formação político-social? Debruçando-nos sobre o conceito de comunicação que está dado nas ideias sistematizadas por Freire (1983), a comunicação é: a coparticipação dos sujeitos no ato de pensar... Implica uma reciprocidade que não pode ser rompida. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. A educação é comunicação e diálogo na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

A comunicação será libertadora quando o povo expressar, com a própria voz, os seus próprios valores e sua visão de mundo. Ou seja, quando essa comunicação conseguir organizar o que está disperso, valorizar os elementos progressistas que subsistem no povo e tiver interdependência entre a comunicação intergrupal e a massiva. Enquanto na comunicação vertical o emissor é sujeito e o receptor, objeto, numa postura conservadora, na comunicação horizontal os sujeitos se intercomunicam, pois há participação, e ela existe para buscar transformar-se na ação (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADADÁ, 2010, p. 8).

No desenvolver da ideia de uma comunicação libertadora e contra-hegemônica, entendê-la e assumi-la nessa concepção supõe o rompimento com a perspectiva vertical do processo de comunicação e uma dessas ideias é

o esquema clássico que aprendemos nas escolas, composto por um emissor, que emite uma mensagem usando um código através de um meio. Pensar a comunicação na ótica freireana é inverter essa lógica e acreditar que o receptor não recebe a informação passivamente e que, além de receptor, também é emissor e pode assumir esse papel no ato comunicativo, tornando-o mais circular e de mão dupla.

Junto a movimentos sociais na reflexão sobre a comunicação popular, considero pertinente, como elemento, a abordagem da configuração de uma comunicação contra-hegemônica a partir das ações desenvolvidas por um grupo de educadores(as) sociais e outras frentes de organização que ainda hoje buscam pela democratização da comunicação.

Na experiência com a RECID, por exemplo, numa estrutura pedagógica e metodológica, o arcabouço teórico-metodológico freireano desta luta e processo de formação fundamenta-se não prioritariamente, mas fundamentalmente, no legado de Paulo Freire, como instrumento de libertação e sistematização do processo de formação política e que vislumbra um caminho possível no processo de democratização desenvolvido por esses setores da sociedade civil, encampando a luta social acerca da garantia de direitos.

Considero que este seja um de nossos grandes desafios enquanto cidadãos e cidadãs, a compreensão de que somos sujeitos ativos pensantes e que, como tais, podemos refletir sobre fatores importantes. Primeiro, que os meios de comunicação não são acessíveis e que, portanto, provocam a necessidade de organização da sociedade civil, que, como vimos, está em processo. Segundo, que a comunicação está cercada por um direito, o humano, por ser um direito fundamental à informação e à liberdade de expressão. Terceiro, que a comunicação está ainda em disputa, justamente por não ser acessível, e que, diante disso, temos também uma negação à democracia no que tange à participação social.

Essa abordagem reflexiva sobre o papel dos sujeitos nos processos de democratização é fruto de um trabalho acadêmico que realizei em 2014 pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Considerava o conceito de comunicação popular, o processo de formação da consciência crítica e o rompimento da situação de violência numa perspectiva de ampliar a participação cidadã na comunicação.

A comunicação hegemônica no país, em especial o oligopólio de grandes empresas da área e as construções narrativas que emergem desses

meios, é capaz de manipular massivamente uma sociedade frágil em seu pensar crítico. Nesse sentido, é importante observar o que Freire (1983, p. 8) destaca em seu livro *Extensão ou Comunicação?*, sobre a manipulação e a invasão cultural que atravancam o processo de engajamento e transformação da realidade, pois exploram o emocional e promovem a massificação, impedindo o sujeito de agir enquanto ser dialógico que opta e decide, pois “[...] na verdade, manipulação e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de ‘domesticação’”.

Na percepção desse poder de construção de ideias na fabricação em larga escala de bens culturais que orientam e manipulam, talvez esteja o ponto-chave de uma das principais questões: se os meios de comunicação possuem o papel de construir a realidade da sociedade auxiliando essa sua formação direta, publicando ou não o que é de interesses da mídia, como interferir de forma a democratizar os meios a fim de que mais pessoas, além das famílias que possuem seu monopólio, possam também controlá-los?

Movida por esses questionamentos e após um período de aprofundamento teórico acerca da comunicação, já com um olhar mais acentuado sob a realidade próxima, a atuação da organização popular de comunicadores(as) populares e militantes buscou construir o protagonismo das comunidades e dos sujeitos na apropriação e na elaboração de conteúdos. Dessa forma, fez o contraponto à informação da mídia vigente ao democratizar e avançar na ideia de um sistema livre e participativo que abra espaço à diversidade e à pluralidade, com vistas dialógicas e não impositivas.

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “sêres para outro” por homens que são falsos “sêres para si” [...] O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 1983, p. 28).

Percebo, aos poucos, que a ideia em torno de sociedade e direitos vai se ampliando à medida que se abre o diálogo fraterno e coletivo. Nessa ideia, Freire vislumbra uma possível forma de relações humanas entre os indivíduos e as sociedades, ou seja, um outro modelo de vida social, nas perspectivas

dialógicas, visualizando a palavra como estruturadora deste, entre sujeitos que não estão coisificados; portanto, estabelece-se a comunicação como uma troca mútua.

Meu caminhar tem aí, nesse horizonte, o entendimento de que as relações são, portanto, permanentes, entre os seres e destes com o mundo, que são, sutilmente, transformados por meio de seu trabalho, do reconhecimento dos diferentes saberes. Não há, portanto, saberes e ignorâncias absolutos. A consciência de que ninguém sabe tudo e o reconhecimento da limitação do saber são molas chefes para a preparação do saber mais. Isso é dinâmico; logo o saber que acaba de se apresentar se torna um saber velho, para que um novo entre no lugar.

E que as coisas não são estáticas, determinadas, argumento utilizado por Paulo Freire, em que nada é, mas está sendo, passível de mudanças, de renovações, alicerça a afirmação de que a comunicação se dá numa relação dialógica entre os sujeitos.

Parece-nos que tais afirmações expressam ainda uma inegável descrença no homem simples. Uma subestimação do seu poder de refletir, de sua capacidade de assumir o papel verdadeiro de quem procura conhecer: o de sujeito desta procura. Daí a preferência por transformá-la em objeto do “conhecimento” que se lhe impõe. Daí este afã de fazê-lo dócil e paciente receptor de “comunicados”, que se lhe introjetam, quando o ato de conhecer, de aprender, exige do homem uma postura impaciente, inquieta, indócil. Uma busca que, por ser busca, não pode conciliar-se com a atitude estática de quem simplesmente se comporta como depositário do saber. Esta descrença no homem simples revela, por sua vez, um outro equívoco: a absolutização de sua ignorância (FREIRE, 1983, p. 31).

Considero que a pesquisa em torno da comunicação percorreu e ainda percorre várias aspectos e conceitos que estão ainda hoje em disputa em todo o mundo, alguns já mais avançados, modernizados, inclusive, pelo avanço tecnológico, e outros se adaptando às urgências dos períodos e às abrangências necessárias para se chegar a mais públicos, pessoas, grupos etc. Se compararmos o cenário atual com a década de 80, na qual surgiram novos paradigmas, junto aos movimentos teóricos, em torno da comunicação, que parte da realidade social, política e econômica, independente de teorias “importadas”, como uma forma de estudar o campo e suas características, víamos uma forma a ser feita “por” e não “para” ou “sobre” a sociedade, num período em que a comunicação popular como forma alternativa já se caracterizava como

processo de comunicação que emerge da ação de grupos populares e que necessita de meios próprios de comunicação.

Compreendo aí comunicação como um dos pilares de uma sociedade democrática, implica, contudo, afirmar o direito de todas as pessoas se expressarem, terem acesso à informação e à produção dos meios, de ouvirem e serem ouvidas. E se numa consciência crítica freireana entende-se que o direito humano é universal e indissociável de outros direitos, seria o ponto indispensável para impedir que os meios de comunicação sejam concentrados por uma parcela significativamente menor da população.

E entender a comunicação popular como um meio de romper com a lógica da dominação, que parte da necessidade, a partir de uma realidade concreta, gerando a autonomia e o envolvimento dos sujeitos, das classes menos favorecidas na busca de externar suas visões de mundo, com o compromisso de uma sociedade socialmente justa, dialética e humanizadora.

Nessas experiências trazidas pelo contato com Paulo Freire, no caminho do formar a consciência crítica, percebo enquanto sujeito que o corpo não é uma máquina de produção de capital e que a voz, tanto do educando quanto do educador, pode ser instrumento significativo para a mobilização social e, sobretudo, que outras pessoas podem se libertar, umas com os outras, mediatizadas pela própria cultura. Ao verbalizar da perspectiva do oprimido, o povo não recebe passivamente o que lhe é oferecido por grupos hegemônicos.

Nesse sentido, Freire dialoga sobre a reflexão de uma libertação dos oprimidos, no despertar de seu olhar de mundo, problematizando-o e se reconhecendo enquanto sujeito para, a partir de sua realidade, gerar as transformações necessárias, que se dão no bojo de sua práxis. “Ao oprimido não basta saber-se oprimido; mas a conscientização deve inseri-lo em um processo de transformação da realidade” (FREIRE, 1979, p. 38).

Por vezes, penso o que o ditado popular “... é um trabalho de formiguinha...”, de fato, assemelha-se ao carregar lento das folhas. Num contexto coletivo, de forma parecida se dá o processo de formação política social; os passos não tão velozes como gostaríamos, porém, extremamente necessários para uma outra concepção de mundo que não a vigente.

Freire reconhece que a conscientização não existe sem a práxis, ou seja, sem o ato de agir e refletir, criando uma unidade dialética que movimenta o processo de conscientização, de tal forma que a realidade humana não pode ser encarada como imutável, mas como algo em constante construção.

Percepções das cenas vividas

Por meio da Educação Popular, tanto no teatro como na RECID e na pesquisa sobre comunicação, enquanto processos formativos emancipadores, observo, efetivamente, os debates reflexivos acerca da democratização da comunicação e de minha atuação como militante. Primeiro, no trabalho de conscientização, conforme Freire estabelece; segundo, rompendo com as situações de opressão que, hegemonicamente, dominam classe sobre classe, de acordo com Boal; e, terceiro, reconhecendo-a como um direito humano. Somente após a conscientização do ser humano é que se torna possível sua interferência na realidade, de forma crítica e humanizadora. Compreender que a comunicação é um direito e que, por sua vez, como já vimos, está em posse dos poderes hegemônicos da grande mídia, é parte do processo de empoderamento enquanto sujeito em reconhecer essa realidade e atuar sobre ela. Nesse caso, os movimentos, as organizações e os diversos atores sociais buscam a democratização da comunicação, de forma que possam usufruir dos recursos que esta disponibiliza.

Os saberes hegemônicos dissimulam a existência das relações opressivas, nas quais está ancorado o modo de produção das condições materiais da própria sociedade. A comunicação popular, como sua prática de liberdade de expressão, sinaliza um movimento contra-hegemônico de produção de saberes que anuncia a luta de classes, pela consciência do proletariado.

O movimento histórico da burguesia sobre a classe trabalhadora está voltado para impedir o desenvolvimento da consciência de classe e assim neutralizar a sua mais valiosa arma de luta. Pois, de acordo com Freire, quanto mais o oprimido conhecer sua situação de opressão, tanto mais lhe será possível desenvolver práticas sociais cuja consequência se materializará na forma de outro mundo possível e necessário.

Concluo com a afirmação, mesmo ainda me entendendo um ser em processo, inacabado, que a comunicação é um diálogo entre os sujeitos ativos, numa relação dialética, horizontal de troca de saberes entre si e destes com o mundo. Consolidar o processo de comunicação como um direito humano é um caminho de luta, e este dificilmente se dará por meio da grande mídia hoje existente e atuante no país.

No contexto em que vivemos, faz-se ainda mais urgente a organização popular na luta contra-hegemônica de poder e controle da mídia e que possa atuar com os(as) comunicadores(as) populares e militantes que buscam

o protagonismo dos sujeitos, num debate participativo sobre a comunicação, com o intuito de construir um sistema plural e que atenda à diversidade.

É possível uma educação e comunicação libertadoras, transformadoras, que em sua essência têm o povo como seu gerador e protagonista. Assim, portanto, com outras ferramentas, o teatro do oprimido, tem sido instrumento que colabora para a reflexão crítica dos seres humanos e seu estar no mundo, para, a partir de um processo de formação política, desenvolverem a consciência crítica e transformarem sua forma de atuação na sociedade.

Diante dessa conjuntura, a organização da sociedade civil tem suas urgências. Uma delas é o contraponto à mídia no Brasil. Esta, historicamente, assume feições particulares, seja por sua pouca alteração em relação ao domínio assumido por poucas famílias, seja por sua permanência diante das alianças entre a mídia e as elites políticas, em que o poder é exercido por um grupo reduzido de pessoas que representam interesses mercadológicos da menor parte da sociedade, e no qual, inclusive, se efetivam as relações entre o poder e cidadania no país. Outra urgência é em relação a uma educação libertadora e uma sociedade mais humana.

Recorri aos verbos compreender, entender, refletir, contextualizar, pois é exatamente desse percurso que Paulo Freire me fez sentir parte e vislumbrar junto às ideias um processo de conscientização libertária, no qual o sujeito crítico atua em detrimento aos avanços por meio da participação social igualitária e plural. E cá estou eu, Paulo Freire, comunicação popular, Educação Popular, formação e luta coletiva: depois que entendi por que “Eva viu a Uva”.

Referências Bibliográficas

BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BOAL, Augusto. Técnicas latino-americanas de teatro popular: uma revolução copernicana ao contrário. São Paulo: Hucitec, 1979.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

KUNZLER, Fernanda Lopes. Um olhar sobre o processo de democratização da comunicação: a experiência da Rede de Educação Cidadã. 2014. 133 f. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Democracia Participativa, República e Movimentos S) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

RECID – Rede de Educação Cidadã. 2014. Disponível em: <http://recid.redelivre.org.br>. Acesso em: 4 ago. 2014.

RECID – Rede de Educação Cidadã. Equipe de comunicação. Comunicartilha. [Brasília], 2010.

RECID – Rede de Educação Cidadã. Projeto Político Pedagógico: princípios e diretrizes. [Brasília], 2007.

**PEDAGOGIA DO OPRIMIDO:
O EXÍLIO DE PAULO FREIRE EM VIDA E A
BUSCA DE SILENCIAR SUAS IDEIAS
APÓS A SUA MORTE**

Gaudêncio Frigotto¹

Para as gerações que não viveram o contexto da ditadura empresarial militar deflagrada em 31 de março de 1964 e as razões do exílio de Paulo Freire e outros intelectuais que buscaram romper com a cultura colonizadora e escravocrata da classe dominante brasileira e construir um projeto nacional popular de desenvolvimento socioeconômico, é importante entender os nexos do contexto da elaboração do livro *Pedagogia do oprimido* e o que vivemos atualmente no Brasil. Nexos que pode ser resumido pelas razões por que Freire acabou no exílio e a busca atual de silenciar a sua obra e memória. Penso que uma das chaves para decifrar os nexos entre esses dois contextos é o sentido do diálogo e da conscientização para os oprimidos entenderem os processos sociais que determinam a sua opressão.

Com efeito, “diálogo” foi uma palavra cara para Paulo Freire na prática de sua vida e central no seu método de alfabetização de adultos. Se tomarmos o sentido etimológico dado pelos gregos à *διάλογος* vê-se que é uma palavra composta de *διά* (através de) e *λογος* (saber, conhecimento). Trata-se de um processo entre interlocutores na busca do conhecimento. “Sócrates concebia o saber filosófico através de uma troca de ideias na qual duas ou mais pessoas refletiam com um fim: aproximar-se da verdade” (VESCHI, 2019,

¹ Graduado e bacharel em Filosofia pela hoje UNIJUI (RS) (1971), graduação em Pedagogia pela UNIJUI (1973), mestrado em Administração de Sistemas Educacionais pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (1977) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983). Atualmente, é professor associado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor titular (aposentado) em Economia Política da Educação na Universidade Federal Fluminense. Sócio fundador da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Membro do Grupo de Trabalho Filosofia Política do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, do qual foi membro representante do Brasil por quatro anos. Personalidade Educacional no Estado do Rio de Janeiro no ano de 2011, uma iniciativa da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), jornal *Folha Dirigida* e Associação Brasileira de Educação (ABE). Agraciado com o prêmio "Luta pela Terra – 30 anos do MST", pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra em 25 de janeiro de 2015.

online). E o fazia de forma oral mediante uma sequência lógica com o fim de alcançar o conhecimento verdadeiro.

Outra palavra-chave em Freire, ligada ao sentido de diálogo como processo de interlocução sobre determinado tema na busca de aproximar-se da “verdade”, é “conscientização”. Tanto diálogo quanto conscientização, em Freire, implicam a centralidade dos sujeitos dentro de sua realidade, suas lutas, seus saberes, cultura, mitos e crenças.

Coincidentemente, começo escrever este pequeno texto no dia que comemoramos a luta operária. Luta que tem no processo de tomada de consciência da condição de operário o ponto de partida para contrapor-se às forças sociais que o exploram e oprimem. Nesse processo, o conhecimento que transcende o senso comum e busca o que subjaz aos fatos e aos processos de dominação é uma mediação fundamental para a autoemancipação coletiva dos oprimidos.

Na minha leitura da obra de Paulo Freire, o livro *Pedagogia do Oprimido* é a que expressa a síntese de um tempo histórico e, como tal, ao longo de sua vida, atualiza-o em desdobramento em diversos temas escritos durante o exílio e depois, quando de sua volta ao Brasil. Não por acaso, como nos indica Ana Maria Freire (2006), essa obra já foi traduzida em mais de trinta idiomas. Da publicação do manuscrito, em 1968, foram sessenta e cinco edições, no Brasil, até 2018.

Também, não por acaso, para o bloco de forças sociais de extrema direita que governam o país, passou ser uma obsessão apagar a sua memória. Por isso, na esteira do que nos interpela Walter Benjamin, dialogar com essa obra e torná-la força viva nas condições do tempo presente é um ato de resistência ativa contra estas forças.

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo "como ele de fato foi". Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento (BENJAMIN, 1987, p. 226).

Como convite à releitura do livro *Pedagogia do oprimido*, vou expor dois aspectos. A pedagogia do oprimido como condensação e expressão de uma base objetiva e subjetiva de um tempo histórico e, sob essa base, a

centralidade dos sujeitos no método e no processo de alfabetização e conscientização. A título de considerações finais, como renascer das cinzas e porque a matriz da pedagogia do oprimido e seus elos com o legado da herança marxista de educação são hoje mais cruciais que nunca.

A pedagogia do oprimido como a expressão de uma base objetiva e subjetiva de um tempo histórico

O início da terceira década do século XX, em termos mundiais, expressa um tempo histórico em que a inteligência do sistema capitalista reviu seus dogmas depois de um longo processo de crises cíclicas, aumento da desigualdade e conflitos regionais e mundiais. Nesse processo, inscrevem-se a Primeira Guerra Mundial, a revolução socialista de 1917, na Rússia, a quebra da bolsa de Nova York, em 1929, e a sangrenta Segunda Guerra Mundial, cujo epílogo permitiu a expansão dos regimes comunistas no Leste Europeu. As políticas do Estado de bem-estar social ou do Estado regulacionista resultam como uma busca de evitar a influência do socialismo no mundo.

Intelectuais do sistema capitalista entenderam que o livre mercado não conduzia ao equilíbrio e à igualdade, mas ao desequilíbrio e à desigualdade, e, por isso, era preciso regular o capital, pois o crescimento da pobreza e a organização da classe trabalhadora poderiam expandir o comunismo. Essa regulação implicou a estatização de setores estratégicos tais como: a moeda, a energia, as telecomunicações, as riquezas naturais e a reprodução da força de trabalho mediante políticas ligadas à saúde e à educação. No livro *Era dos extremos*, o historiador Eric Hobsbawm (1995) define o período que vai da década de 1950 até o fim da década de 1980 como a era de ouro do sistema capitalista.

No Brasil, esse contexto coincide com o fim da ditadura de Getúlio Vargas e a abolição de movimentos e lutas populares que abarcam todas as esferas da sociedade. No âmbito político, a intensa luta pelas reformas de base: reforma agrária, tributária e política. No plano cultural, afirmam-se o Cinema Novo, a música e o teatro, com ênfase em temas populares. Diferentes forças sociais e políticas buscavam afirmar um projeto de desenvolvimento que a literatura define como nacional-popular. Projeto que busca romper com a dependência externa e a concentração de riqueza e renda num punhado de ricos. A busca, portanto, de um projeto de desenvolvimento de ampla inclusão

social. A educação e o investimento em ciência e tecnologia, a começar pela erradicação do analfabetismo, colocavam-se como condição necessária.

Paulo Freire pertence à geração de intelectuais de diferentes áreas que viveram esse tempo histórico, analisaram nossa particularidade de sociedade de capitalismo dependente e lutaram para construir uma nação autônoma, soberana e com ampla justiça social. Nela se incluem intelectuais de posições teóricas diversas e posturas políticas que vão de liberais sociais e socialistas. Entre outros, destacaria Luiz Carlos Prestes, Sérgio Buarque de Holanda, Antônio Cândido, Oscar Niemeyer, Jorge Amado, Caio Prado Junior, Nelson Werneck Sodré, Florestan Fernandes, Celso Furtado, Milton Santos, Darcy Ribeiro, Francisco de Oliveira, Plínio Arruda Sampaio, etc.

Florestan Fernandes, ao fazer um balanço de sua geração, explicita os seus acertos e erros.

Não foi um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional. O erro foi outro – o de supor que se poderiam atingir esses fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. Não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida. [...] As nossas tarefas são de outro calibre: devemos colocar-nos a serviço do Povo brasileiro para que ele adquira, com maior rapidez e profundidade possíveis, a consciência de si próprio e possa desencadear, por sua conta, a revolução nacional que instaure no Brasil uma nova ordem social democrática e um estado fundado na dominação efetiva da maioria (FERNANDES, 1980, p. 245-6).

Em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire tem o mérito inequívoco de construir uma concepção pedagógica e método de alfabetização de adultos para um amplo contingente de oprimidos econômica, social e culturalmente para que estes adquirissem “com a maior rapidez e profundidade possíveis, a consciência de si próprios” e das condições sociais que produzem a sua opressão (FERNANDES, 2020, p. 245-6). No livro *O desafio educacional*, Florestan Fernandes (2020) situa a educação como o maior desafio para resolver nosso dilema de nação e refere-se à pedagogia de Paulo Freire como caminho para que os oprimidos e excluídos, pela educação, tomem consciência de sua situação para que possam aprender a resistir e lutar para um novo projeto social.

Consciência, nascida do trabalho produtivo e da luta política dos trabalhadores e dos excluídos, não depende da educação que obedeça apenas à fórmula abstrata da “educação para um mundo em mudança”, mas sim da educação como meio de autoemancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores (FERNANDES, 2020, p. 29).

Com a renúncia de Jânio Quadros e a posse de João Goulart à Presidência da República, Paulo Freire foi nomeado para ser coordenador da Campanha Nacional de Alfabetização. Uma campanha que tinha um duplo sentido político: sanar uma dívida com milhões de jovens e adultos analfabetos e, dentro de uma concepção pedagógica que partia do reconhecimento da sua cultura, experiência e saberes colhidos na luta pela vida, mobilizar as mais diferentes instituições da sociedade, inclusive as agremiações estudantis, nessa tarefa, como símbolo concreto e ponto de partida de transformações mais profundas da sociedade brasileira.

A Comissão sequer pôde começar seus trabalhos efetivamente, pois, em 31 de março, a classe dominante brasileira, *minoría prepotente*, apoiada pela mão armada do Estado, deflagrou uma ditadura que durou por vinte e um anos. Uma minoria que, ao longo de nossa história, a começar pela abolição legal da escravidão, não admite pôr minimamente em risco os privilégios de uma estrutura social iníqua. Para que a proclamação do fim do estatuto da escravidão ocorresse, os abolicionistas tiveram que abrir mão da reivindicação basililar que era o direito dos agora “libertos” de ter como indenização uma gleba de terra para que pudessem produzir sua subsistência. Mas o dogma sagrado da defesa da propriedade privada dos latifundiários, como analisa o historiador Luiz Felipe de Alencastro (2016), abortou a primeira tentativa de reforma agrária.

Coincidentemente, uma das razões centrais da deflagração da ditadura empresarial militar de 1964 centrou-se sobre o combate à luta pela reforma agrária, sob o argumento de que se tratava de projeto de comunistas contra o direito à propriedade privada. Como extensão desse direito, juntava-se o discurso moralista de ataque à família, à religião e à moral. Por isso que os protagonistas da ditadura também perceberam o sentido educativo e político das manifestações culturais e artísticas que confrontavam o conservadorismo e o moralismo e se constituíam em fermento de um projeto de desenvolvimento nacional popular. Nesse contexto, uma pedagogia que partisse do reconhecimento das lutas, da cultura, da experiência e dos saberes do povo, dos oprimidos, não poderia prosperar.

As ditaduras e os golpes de Estado no Brasil vêm sistematicamente seguidos de contrarreformas no campo da educação. E a ditadura empresarial militar de 1964 procedeu uma contrarreforma educacional da pré-escola à pós-graduação, sob a égide da ideologia do capital humano e da moral e do

civismo. A Campanha Nacional de Alfabetização, sob o ideário da pedagogia do oprimido, é substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (MOBRAL). Um movimento que tem na sua raiz a educação que interessa ao capital como forma de dominação e alienação dos oprimidos: instruir e adestrar, mas não educar.

O fermento da *Pedagogia do oprimido* não desapareceu ao longo da ditadura e, no processo de redemocratização, as lutas sociais o retomam, agora com uma crescente influência no pensamento educacional das obras de Marx, Engels, Gramsci e pedagogos russos que levaram à prática da pedagogia socialista. A defesa da escola pública, universal, gratuita, laica e unitária tornou-se central na disputa política. Uma educação não adestradora, tecnicista, mas que desenvolva todas as dimensões do ser humano e que lhe dê as bases científicas para entender como funcionam as leis da natureza da qual somos parte e como se estabelecem as relações de dominação, exploração e alienação sob o capitalismo. Sem negar sua formação cristã, Freire incorpora em seu exílio as ideias de Marx, Engels e Gramsci em suas análises.

A busca por apagar a memória de Paulo Freire, uma espécie de segundo exílio após sua morte, pelas forças de extrema direita sob o governo Bolsonaro, simboliza a tentativa de barrar, silenciar pela pedagogia do ódio e da ameaça os que buscam ensinar e educar dentro do acúmulo teórico e político da educação que articula os interesses dos oprimidos do conjunto da classe trabalhadora.

Mais de três décadas nos separam do fim da ditadura empresarial militar de 1964. Ao longo deste período, buscou-se instaurar a redemocratização do país e instaurar políticas de inclusão social. Mas, desgraçadamente, o DNA golpista da classe dominante, sob estratégias renovadas, efetiva um novo golpe e nos coloca num contexto de Estado de exceção e sob um governo de concepções e prática fascistas conjugadas em três fundamentalismos.

O econômico, para o qual tudo deve se submeter ao mercado e, portanto, liquidar a esfera pública, único espaço onde se podem disputar direitos universais. O fundamentalismo político, para o qual não há adversários, mas inimigos a liquidar e, da mesma forma, silenciar, pela pedagogia da ameaça, do ódio, o pensamento divergente. E, por fim, o fundamentalismo religioso, que busca submeter as ciências à crença e submeter o conjunto da sociedade a determinados valores privados de um grupo que conjuga o negócio e o fanatismo religioso.

A Campanha de Alfabetização de 1964 ainda está em suspenso. Nem mesmo quinze anos de governos populares demoveram a força da classe dominante no seu projeto de negar a universalização da educação básica. Negação que lhe faculta todas as formas de manipulação e chantagens, retomando sempre o risco do comunismo, do sequestro da propriedade e do atentado à família, à religião e à moral. É essa classe de cultura escravocrata e colonizadora que teme as concepções e as práticas de educação que se vinculam aos interesses dos oprimidos.

A Pedagogia do oprimido, a centralidade dos sujeitos, de sua realidade sociocultural e de suas lutas

Sinalizei acima que Paulo Freire, sem nunca negar sua fé cristã, foi incorporando as análises de Marx, Engels e Gramsci em seus escritos. Vale registrar que, no campo da educação, especialmente as obras de Marx, Engels, Gramsci, Lênin e o legado dos pedagogos da Revolução Russa de 1917 foram sendo incorporadas a partir do final da década de 1970. Com isso, quero sublinhar que o método de alfabetização da pedagogia do oprimido partiu de outra base de pensamento, mas, paradoxal e coincidentemente, a mesma de que Marx partiu: os filósofos gregos. Uma relação que se fecunda em pontos que partem de filósofos de ideias diferentes, mas que têm pontos de intersecção.

Freire tem na concepção de Sócrates da busca do conhecimento verdadeiro a partir da palavra num processo dialógico com o interlocutor uma base de seu método. Por outro lado, Sócrates se distancia da filosofia contemplativa num esforço de entender o mundo real. Igualmente, a pedagogia do oprimido vincula-se ao contexto social e cultural dos sujeitos analfabetos. É dentro dessa inspiração que Freire nos ajuda a entender que o analfabeto, o que não domina a escrita, não é sinônimo de ignorante e que o ponto de partida de qualquer diálogo e processo de conhecimento é de tomada de consciência de si próprio é a vida real do educando dentro de sua realidade social.

O jovem e o adulto expressam seu conhecimento, suas experiências, seu senso comum e bom senso (nos termos gramscianos) a partir da oralidade. Daí o ponto de partida do método, de ter como base as palavras-chaves retiradas do universo vocabular dos alfabetizados. Por outra parte, a tomada de consciência de sua condição de oprimidos parte de temas geradores definidos a partir das preocupações da vida dos oprimidos. Nesse sentido, o diálogo não

é sinônimo de ver as coisas da mesma forma, mas debater sobre determinado tema em busca de esclarecê-lo e entendê-lo em sua “verdade” histórica.

Marx fez a sua tese de doutorado analisando as concepções de Demócrito e Epicuro de filosofia da natureza. Enquanto o primeiro tem uma visão determinística na qual tudo está ordenado, Epicuro entendia a possibilidade de alteração pela existência do acaso. Por outro lado, Epicuro, ao mesmo tempo em que não negava a existência das divindades gregas, percebia-as fechadas em seu mundo e desinteressadas com a realidade dos seres humanos.

Essas duas ideias de Epicuro, da realidade que se move e de que os deuses não se metem na vida humana, expressam um germen da concepção materialista histórica que Marx vai aprofundando ao longo de sua vida junto com Engels. Tanto nas teses sobre Feuerbach quanto no livro *A sagrada família*, critica o isolamento da teoria e das ideias da práxis. Assim, para Marx, as teorias em si não mudam se não houver pessoas que as ponham em prática.

Esta digressão a faço para sinalizar que, em suas diferenças, a base sobre a qual se afirmam a pedagogia do oprimido e a visão materialista histórica de Marx tem pontos de diálogo que se fecundam. Ambas partem da realidade historicamente dada e ambas têm a perspectiva de abolir as relações sociais de dominação, opressão e expropriação da classe trabalhadora.

Na citação abaixo de um depoimento feito por Paulo de Tarso, retirado por ele do livro *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 1992), em que Paulo Freire narra um diálogo com camponeses, em Pernambuco, explicita-se de forma lapidar o exercício do método da maiêutica de Sócrates e o processo pelo qual o oprimido vai sendo conduzido a tomar consciência de quem o oprime. Trata-se de um reencontro escrito quatorze anos depois da primeira edição do manuscrito da *Pedagogia do oprimido*, em 1968, no exílio no Chile. O reencontro incorpora uma larga experiência de contatos e trabalhos no exílio e, como tal, de aproximações, como já sublinhamos com as análises de Marx, Gramsci, etc.

Freire, após indicar um diálogo que fizera com camponeses ao visitar um “círculo de cultura” no Chile em que os camponeses se alfabetizavam por seu método, relembra outro do mesmo teor anos antes com camponeses da Zona da Mata, em Pernambuco.

“Nós não sabemos nada, o senhor é que sabe, o senhor deve nos ensinar.” E Paulo Freire insistiu: “Muito bem, eu sei e vocês não sabem, mas por que eu sei e vocês não sabem?”. Começaram a responder, e no momento em que este diálogo se estabelecia, uma nova aprendizagem também se desenvolvia.

Eles disseram: “O senhor sabe porque é doutor, e nós não”. “Muito bem.”, diz Paulo Freire, “e por que eu sou doutor e vocês não?”. Responderam: “Ah, o senhor foi à escola, tem leitura, tem estudo, e nós não”. “E por que os pais de vocês não puderam mandá-los para a escola?” Não foi bem assim que disseram, mas não importa: “Ah, porque são camponeses como nós”. “O que é ser camponês?”, pergunta Paulo Freire, e eles respondem: “É não ter educação, posses, trabalhar de sol-a-sol, sem direitos, sem esperança de dia melhor”. “E por quê?” Alguém respondeu: “É porque Deus quer”. Paulo Freire insistiu: “E quem é Deus?”. “Deus é o pai de todos nós.” Em seguida, Paulo Freire volta a perguntar: “Será mesmo que Deus é o fazedor dessas coisas?”. Um silêncio diferente, completamente diferente do anterior, um silêncio que algo começava a ser dividido, a ser criado. Em seguida, alguém, de certo modo, descobre e diz: “Não, não é Deus o fazedor de tudo isso, é o patrão”.²

A centralidade da pedagogia do oprimido se expressa no vínculo entre a afirmação e o reconhecimento dos jovens e dos adultos como sujeitos de sua história e o processo da compreensão das forças sociais que os explora, aliena e oprime. A sua materialidade, que indica a síntese de um tempo histórico, insere-se no contexto de um conjunto de lutas na região nordeste do Brasil que se materializam na organização das Ligas Camponesas pela reforma agrária, na organização sindical e no florescimento de movimentos sociais e da cultura e educação popular.

Nos estados de Pernambuco e do Rio Grande do Norte, concentram com mais ênfase as lutas pelas transformações sociais e o vínculo destas com a cultura e a educação popular. É nesse contexto, também, que se amplia a luta da alfabetização dos jovens na perspectiva dos oprimidos com a alfabetização das crianças. A *Campanha de pé no chão também se prende a ler*, iniciada em fevereiro 1961, em Natal (RN), na gestão do prefeito Djalma Maranhão e seu secretário da educação, Moacyr de Góes, e interrompida logo após o golpe empresarial militar, estabelece este elo entre a realidade social, a cultura popular e a alfabetização nas escolas primárias.

Em depoimentos gravados de Moacyr de Góes, que, como educador e secretário de Educação, organizou a Campanha e a desenvolveu nas escolas primárias, e Osmar Fávero, que se dedicou durante anos à reconstituição da memória da educação popular e de jovens e adultos, encontramos a concepção de educação escolar que interessa aos oprimidos.

² Texto elaborado a partir da palestra *Vida e obra de Paulo Freire*, proferida por Paulo Rosa, no I Encontro Nacional de Jovens e Adultos – ENEJA, em 25 de abril de 1998, em Recife (PE). Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br>. Acesso em: 8 jul. 2021.

Teve início com a implantação do então ensino primário de quatro anos, para crianças dos bairros pobres, em escolas de chão batido e cobertas de palha, como eram as moradias das famílias desses bairros. Da mesma forma que ocorreu no MCP – Movimento de Cultura Popular, criado na mesma época por Miguel Arraes quando prefeito do Recife, a implantação dessas escolinhas atendeu às necessidades e aspirações das camadas populares e contou com intensa participação das mesmas. Pela ideologia nacionalista que a inspirava, criou efetivos instrumentos para oferecer uma educação de qualidade, pelo cuidadoso planejamento didático, esmerada preparação e acompanhamento das “professorinhas”. Essas ações foram ampliadas com a instalação de bibliotecas populares, praças de cultura, museus de arte popular e pela intensa valorização das festas, músicas e danças populares. Foram ainda complementadas com a alfabetização de adultos, usando para isto uma adaptação do Livro de Leitura para Adultos do MCP, e com a Campanha “De pé no chão se aprende uma profissão”, em 1963, que oferecia cursos de sapataria, corte e costura, alfaiataria, encadernação, barbearia, entre outros. Foi uma das experiências mais importantes do início dos anos de 1960, sobretudo enquanto formatação de um novo modo de oferecer o ensino, desde a estrutura física das escolas, sua programação de aulas e atividades e as inovações metodológicas introduzidas.³

Essa síntese que capta o contexto de lutas de seis décadas passadas, na qual se mostra o vínculo da educação básica na afirmação dos interesses da classe trabalhadora, ilumina-nos para os desafios e as tarefas para um contexto mais opaco e ardiloso e destrutivo do presente.

A título de considerações finais ou como renascer das cinzas

O espectro dos desafios, tanto no âmbito mundial quanto no Brasil, atualmente, traz uma materialidade mais perversa e regressiva, pois o sistema capitalista, para enfrentar sua crise estrutural, hoje permanente e progressiva, declinou de incluir, mesmo sendo explorados e expropriados, contingentes crescentes da classe trabalhadora. O colapso do socialismo do Leste Europeu e a apropriação privada do salto tecnológico, que alterou a forma de operar com a matéria pela junção da microeletrônica informática, deram aos detentores do capital os instrumentos políticos para, ao mesmo tempo, desempregar, tomar de assalto o fundo público para seus interesses e dismantelar as políticas públicas e a educação pública. Isso se materializou, em termos políticos e econômicos, pelo que se denominou de neoliberalismo.

³ Para uma compreensão mais ampla da natureza dessa experiência e seu vínculo com a transformação social, ver os depoimentos de Moacir de Góes, Osmar Fávero e demais documentos em *De pé no chão também se aprende ler*. Disponível em: <http://forumjea.org.br/book/export/html/1422>. Acesso em: 14 jul. 2021.

No Brasil, as políticas neoliberais foram inauguradas, de forma arrasadora, na década seguinte à da aprovação da Constituição, que, em sua forma legal, sinalizava a possibilidade de um acerto de contas com estruturas sociais e de poder das mais violentas e desiguais do mundo. No campo da educação ao ideário da pedagogia do oprimido, como assinalei acima, incorporava-se a herança de Marx, Engels, Gramsci na luta pela educação pública, universal, gratuita laica e unitária e com vínculo orgânico à luta de classe.

Mas, tão logo a Constituição foi aprovada, começou seu desmanche. As políticas educacionais, nos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, explicitaram como política aquilo que se iniciou na ditadura empresarial militar de 1964: à grande massa de trabalhadores cabe instruí-la, adestrá-la, mas impedir que ela se eduque para a defesa de seus interesses. As lutas de entidades científicas, sindicais e movimentos sociais impediram que o estrago fosse ainda maior.

Ao longo do período dos governos populares do Partido dos Trabalhadores, retomou-se o embate para implementar as políticas educacionais postuladas na Constituição, no debate da Lei Diretrizes e Bases da Educação e no Plano Nacional de Educação. A resistência dos representantes da minoria prepotente que concentra a riqueza se organizou com aparelhos de classe para impedir, uma vez mais, as reformas de base e manter seus privilégios. No campo da educação, dois movimentos, Todos pela Educação e Escola sem Partido, penetraram no aparelho do Estado, em todas as esferas, agindo para neutralizar as políticas de uma educação integral ou por inteiro, a ruptura com a dualidade e com as diretrizes de apenas instruir e adestrar. Assim mesmo, não suportaram as mudanças efetivadas, ainda que limitadas, na sociedade e na educação e deflagram o golpe de Estado de 2016, que em dois anos teve como foco contrarreformas para aniquilar a esfera pública e anular os trabalhadores, especialmente da educação e da saúde. As contrarreformas do ensino médio, nas licenciaturas, nas universidades públicas, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, têm como objetivo liquidar a educação pública e cercar a autonomia dos professores.

O efeito derradeiro do golpe de 2016 foi entregar o governo a um bloco de forças de extrema direita que reúnem, sob os fundamentalismos acima expostos, o ultraliberalismo, o autoritarismo e o conservadorismo, os fundamentos das concepções e das práticas fascistas. O ódio a pobres, indígenas, negros já não se disfarça e se expressa na voz de ministros e se materializa

na célere retirada de direitos. Por outro lado, a militarização de escolas públicas e a política do livro didático oficializam o autoritarismo e o conservadorismo. Ambos se evidenciam pela proibição ou pelo apagamento de temas como o da escravidão, do racismo, de gênero, sexualidade, etc. e pelo controle ideológico do magistério mediante a pedagogia da ameaça e do medo. Essa é a estratégia dos regimes fascistas.

Do que brevemente expus, podem-se depreender as razões da investida contra o ideário da pedagogia do oprimido com a obsessão do apagamento da memória de Paulo Freire e o que denominam de marxismo cultural. Contraditoriamente, essa virulência é o sinal de que esse legado vive e ameaça os opressores. Explicitar os elos desse legado e suas raízes sociais e culturais e vinculá-los à luta de classe se constitui em interpelação e um convite a não ceder à pedagogia do ódio, da ameaça e do medo e nos impõe tarefas de curtíssimo, médio e longo prazo para renascer das cinzas.

No curto prazo, a tarefa a ser feita em todos os espaços é de um esforço para que amplos setores da sociedade tomem consciência da clareza da gravidade do momento que vivemos e do que poderá ocorrer se as forças de extrema direita se firmarem no poder e pelos métodos que estão estruturando e proclamando. Um esforço que implica buscar na diversidade uma unidade substancial e profunda, de partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais e culturais, instituições científicas, etc., para interromper o desatino de destruição da nação, como aumento da miséria e da pobreza. A forma cínica, fria, insensível, de deboche, cruel e desumana de enfrentamento da pandemia da Covid-19, com mais de meio milhão de mortes, sintetiza o que pode vir se se mantiverem no poder. Trata-se de uma questão de sobrevivência.

Do mesmo modo, no curto prazo, em nossos espaços institucionais, centros e grupos de pesquisa e nos processos educativos que se dão nos movimentos sociais e culturais, resistir por dentro, preservando e aprofundando as concepções e as práticas que buscam liquidar o legado da pedagogia do oprimido e a herança do marxismo.

Mas, vencidas essas forças, quer seja pelo impedimento do atual presidente que as comanda, quer seja nas urnas em 2022 pelas forças sociais e políticas golpeadas em 2016, a tarefa que se impõe é de ter presente o que a geração de Florestan Fernandes nos legou: “não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida”. Isso significa enfrentar, ao mesmo tempo, as concepções de ser humano, de sociedade e de educação das

forças de extrema direita que não desaparecerão e das forças de direita que lhes deram a chance de se tornarem governo e que, mesmo derrotadas, o sustentam.

Certamente, essa luta terá mais força se tivermos a capacidade de, em nossos processos formativos nas instituições escolares e nos movimentos e nas lutas sociais e culturais, que a maioria das gerações em formação tome consciência de que, como nos lembra Eric Hobsbawm (1995), os seres humanos não foram feitos para viver sob o capitalismo e, por isso, a luta do socialismo permanece na agenda. Essa é uma tarefa de longo prazo, mas, para ela se concretizar, precisa germinar desde agora. A pedagogia do oprimido, a pedagogia socialista, o marxismo cultural vertebrados nas pequenas e nas grandes lutas da classe trabalhadora são o fermento deste gérmen.

Referências Bibliográficas

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Luiz Felipe de Alencastro: historiador fala sobre escravidão e as controvérsias da pesquisa nas relações entre Brasil, Europa e África. Revista E, Sesc São Paulo, São Paulo, n. 237, mar. 2016. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/9794_LUIZ+FELIPE+DE+ALENCAS+TRO. Acesso em: 8 jul. 2021.

BENJAMIM, Walter. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas. v. 1).

FERNANDES, Florestan. A sociologia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1980.

FERNANDES, Florestan. O desafio educacional. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2020.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Paulo Freire: uma história de Vida. Indaiatuba, SP: Editora Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1992.

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

HOBSBAWM, Eric. Era dos Extremos. O curto Século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VESCHI, Benjamin. Etimologia de diálogo. In: VESCHI, Benjamin. Etimologia: origem do conceito. [S.l.], 2019. Disponível em: <https://etimologia.com.br/dialogo/>. Acesso em: 9 jul. 2021.

A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE PARA O BRASIL E PARA O MUNDO NO CONTEXTO DA PANDEMIA: CARTA A EDUCADORAS/ES POPULARES

*João Colares da Mota Neto*¹

Queridas/os educadoras/es populares,

Somos muitas/os as/os educadoras/es populares que, sob inspiração de Paulo Freire e de tantas outras referências teórico-práticas emancipatórias, temos procurado refletir sobre os desafios da educação popular e do próprio pensamento de Paulo Freire em tempos de pandemia do novo coronavírus.

Mais do que uma pandemia, estamos diante de uma sindemia, pois o que temos observado, desde o início de 2020, é o aprofundamento de um conjunto de crises, não apenas sanitária, mas também social, econômica, ética, ambiental e civilizatória.

Essas crises têm intensificado a exploração e a opressão sobre as classes trabalhadoras, as mulheres, a população negra, indígena, quilombola, entre outras, que, historicamente, vêm sofrendo processos violentos e assimétricos de poder por parte deste sistema mundo moderno/colonial.

No Brasil e em outros lugares do mundo, revelam-se com intensidade políticas genocidas como as implementadas por Jair Bolsonaro, a um só tempo

¹ Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Licenciatura em Pedagogia. Realizou investigações de pós-doutoramento na Universidad de Sevilla e na Universidad de Málaga, Espanha. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com Doutorado Sanduíche na Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Mestre em Educação e licenciado em Pedagogia pela UEPA. Desenvolve pesquisas nas áreas da Educação Popular, dos Estudos Culturais, Pós-Coloniais e Decoloniais. Coordena a Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia. Participa dos grupos de pesquisa "Núcleo de Educação Popular Paulo Freire", na UEPA; "José Veríssimo e o Pensamento Educacional Latino-Americano", na UFPA; "Educação Intercultural e Movimentos Sociais", na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e "Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Gêneros, Feminismos e Interseccionalidade", na UFPA. Coordenador adjunto da Cátedra Paulo Freire da Amazônia e integrante da coordenação brasileira do Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL). É sócio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

também etnocida e ecocida. Como um educador popular da Amazônia, não consigo perceber dicotomias nas políticas de morte das pessoas, das culturas e dos ecossistemas, que estão entrelaçadas a um projeto de destruição da vida que bem poderíamos chamar de “necropolítica”, nos termos do filósofo camaronês Achille Mbembe.

Para Mbembe (2016, p. 125), “experiências contemporâneas de destruição humana sugerem que é possível desenvolver uma leitura da política, da soberania e do sujeito, diferente daquela que herdamos do discurso filosófico da modernidade”. Para o filósofo, “em vez de considerar a razão verdade do sujeito, podemos olhar para outras categorias fundadoras menos abstratas e mais táteis, tais como a vida e a morte”.

É nesse sentido que o autor chama de necropolítica as formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte e diz que o necropoder põe em funcionamento uma formação específica do terror.

Estamos vivendo nestes tempos marcados pela agudização das políticas de morte. E o pensamento de Paulo Freire, um humanista radical, dá-nos inspiração e força para seguir nossas lutas em favor da vida, da democracia participativa, dos direitos humanos e da natureza.

Muitos são os desafios para se pensar a atualidade de Paulo Freire nestes tempos. Nesta breve Carta Pedagógica, gostaria de assinalar três desafios que me parecem fundamentais, reconhecendo que eles se relacionam a tantos outros e que serão apresentados não por ordem de importância, mas por mera lógica argumentativa.

O primeiro desafio que me parece fundamental é superar o antropocentrismo da modernidade/colonialidade e construir uma ecopedagogia popular

Sobre este desafio, apoio-me nas reflexões de Ailton Krenak (2020), que, ao analisar a crise provocada pela pandemia, nos diz que, por mais terrível que seja o que está acontecendo no mundo, precisamos entender que não somos o sal da terra, que temos que abandonar o antropocentrismo e reinventar a noção de humanidade, que se deslocou da Terra e da natureza; pior, maltratou a Terra e a natureza em nome do lucro e do consumo desenfreados.

Krenak (2020) nos convoca a uma profunda reflexão sobre o sentido ocidentalizado de “humanidade”, construído sob moldes eurocêtricos, racistas, elitistas e patriarcais. Denuncia essa humanidade que se “desgarrôu” da

Terra, explorando-a e maltratando-a. Ao contrário da “humanidade” perversa e degradante, Krenak nos fala de uma “sub-humanidade” dos povos originários, não no sentido de quem aceita ter seu status de humano rebaixado, mas exatamente por uma recusa a essa concepção eurocêntrica de humanidade. Deveríamos pensar, então, em “outra humanidade”, conectada com a Terra e com a natureza, ou, melhor dizendo, uma humanidade que se sinta parte desta Terra e desta natureza, com relações ecológicas que pressupõem, também, o engajamento na luta política para destruição desse “sistema-mundo moderno/colonial, capitalista/patriarcal, cristão-cêntrico/ocidental-cêntrico” (GROSGUÉL, 2011).

Como educadoras/es populares em todo o mundo, penso que devemos nos inspirar nessas reflexões e avançar no debate iniciado por Paulo Freire, Moacir Gadotti e outros/as intelectuais, movimentos e ativistas sociais em torno de uma *ecopedagogia popular*.

O segundo desafio que aponto é o da necessidade de aprofundarmos a solidariedade de classe em nossos trabalhos de educação popular

Com milhões de mortes em todo o mundo, o aumento exponencial da insegurança alimentar, a uberização do trabalho, o desemprego, a violência doméstica contra as mulheres e tantas formas de opressão, a inspiração de Paulo Freire (1987) em torno de um humanismo radical e transformador, crítico da “falsa generosidade”, é fundamental para assumirmos esse desafio como central em nossas práticas de educação popular.

Paulo Freire (1987, p. 17) distinguia a solidariedade da falsa generosidade dos opressores. Nos dizia, a esse respeito, que:

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria.

Nada pode ser mais urgente para nós, educadoras e educadores populares, em tempos tão difíceis para todos/as e, sobretudo, para os/as mais explorados/as, que praticar a solidariedade de classes horizontal, que tenha como objetivo a transformação radical desta sociedade injusta, capitalista, racista, patriarcal, sexista, capacitista e violenta em muitos outros sentidos.

O terceiro desafio que aponto perpassa pela necessidade de pensarmos o pós-pandemia não como “novo normal”, mas a partir do que Paulo Freire chamava de “inéditos viáveis”

Buscando superar as “situações-limite” impostas pelas crises que vivenciamos ao longo da história, em Pedagogia do Oprimido Freire se aproxima do pensamento de André Nicolai e do que este chamava de “soluções praticáveis despercebidas”, em oposição às “soluções praticáveis percebidas” e às “soluções efetivamente realizadas”. O inédito viável aponta não apenas para a criatividade, a inventividade e a necessidade de construção de “novos conhecimentos e novas práticas”, mas também para as “soluções praticáveis despercebidas”, ou seja, aquilo que já existe, mas que vem sendo negado, ocultado, mistificado, subalternizado, como, por exemplo, as práticas epistêmicas dos povos originários, dos movimentos sociais e dos grupos sociais historicamente subalternizados.

Para tanto, é preciso enfrentar e superar aquilo que Orlando Fals Borda (1970) chamou de “colonialismo intelectual” e que Edgardo Lander (2005) chama de “colonialidade do saber”. Superar, nos termos das intelectuais indianas, o que Gayatri Spivak (2010) chama de “violência epistêmica” e Vandana Shiva (2003) denomina por “monoculturas da mente”.

É quando o eurocentrismo se assume como perspectiva única e totalitária de compreensão do real e não nos permite olhar para nossas próprias realidades com nossas próprias capacidades interpretativas. É, enfim, o que Gabriel García Márquez chamou, em seu discurso de recebimento do Prêmio Nobel de Literatura, em 1982, de “solidão da América Latina”. Gabo dizia: a “interpretação da nossa realidade a partir de esquemas alheios só contribui para tornar-nos cada vez mais desconhecidos, cada vez menos livres, cada vez mais solitários” (GARCÍA MÁRQUEZ, 2011, p. 26).

No entanto, como em toda parte onde houve domínio colonial, houve também resistência decolonial. Surgiram na América Latina, na Amazônia e em outras regiões periféricas do mundo alternativas de pensamento ao eurocentrismo e que têm apontado para outros horizontes sociais, civilizatórios e epistemológicos.

Vivemos tempos que nos exigem exercer o máximo de nossa capacidade crítica e criadora, sempre em diálogo com os povos e suas sabedorias insurgentes. Se queremos soluções para os nossos próprios problemas, precisamos pensar a partir de nossas próprias realidades, superando o mimetismo

intelectual e investindo na construção de conhecimentos críticos e dialógicos, tais como os que surgem das práticas de educação popular.

Há muito por refletir, fazer, criticar, criar. Com a indignação e o esperar freireanos, e movidos pelas sabedorias insurgentes dos povos originários, dos movimentos sociais e das classes populares, encontraremos os “inéditos viáveis” para as “situações-limites” que estamos a enfrentar.

Com esperança do verbo esperar,çar,

João Colares da Mota Neto
Belém (PA), 10 de julho de 2021.

Referências Bibliográficas

FALS BORDA, Orlando. *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*. Ciudad de México: Editorial Nuestro Tiempo, 1970.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA MÁRQUÉZ, Gabriel. *Eu não vim fazer um discurso*. Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GROSFUGUEL, Ramón. *Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking and Global Coloniality*. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, v. 1, n. 1, p. 1-37, 2011.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LANDER, Edgardo. *Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos*. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. *Arte & Ensaios*, n. 32, p. 123-151, dez. 2016.

SHIVA, Vandana. *Monoculturas da Mente: Perspectivas da Biodiversidade e da Biotecnologia*. São Paulo: Gaia, 2003.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOBRE A IMPORTÂNCIA DA OBRA E DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DISTÓPICOS

Leôncio Soares¹

Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero
(FREIRE, 2005, p. 95).

Em tempos de perplexidades em que a pandemia, em nível planetário, intensifica o aprofundamento das desigualdades sociais, levando ao aumento do empobrecimento e do negacionismo que se recusa a aceitar a realidade, em que a obra e o pensamento de Freire contribuem para entendermos e enfrentarmos o momento distópico?

Primeiramente, é necessário dizer que vínhamos de uma situação de crises agravada com o avanço de políticas neoliberais, de redução do Estado mínimo, ante as problemáticas de difíceis soluções em médio e curto prazos, como as mudanças climáticas, os processos discriminatórios diante das questões de gênero, raça e etnia, os movimentos migratórios, a espiral de violência urbana, a fragilidade dos sistemas democráticos e, conseqüentemente, a concentração de renda nas mãos de poucos. São questões históricas que se acirram com o fenômeno da pandemia da Covid-19.

Escrevo este texto no momento em que ainda vivemos os impactos dessa tragédia mundial que levou à morte mais de três milhões de pessoas, perdas irrecuperáveis, situação nunca antes vivida pela humanidade, cuja solução ainda é o grande desafio colocado para governantes e agências humanitárias. Aqui Freire já se faz presente ao dizer que somos sujeitos da história e,

¹ Professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1981), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1995). Esteve como professor visitante na Universidade Federal de Pernambuco em 2002-2003. Realizou pós-doutoramento na Universidade Federal Fluminense em 2006, com bolsa do CNPq. Pesquisa e publica na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, abordando a política educacional, a formação docente, a escolarização de jovens e adultos e a história da educação. Realizou, de 2012 a 2013, pós-doutoramento na Northern Illinois University, em Illinois, Estados Unidos da América, com bolsa da CAPES.

assim sendo, o mundo que nos fez é o mesmo à espera de ser construído. Para ele, “a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (FREIRE, 2005, p. 41). O futuro, para Freire, é uma possibilidade (FREIRE, 2011). Ele sempre criticou as visões estáticas da realidade, que pressupõem que o que encontramos ao nascermos é o mundo como sempre foi, sem possibilidades de mudanças. E, para os que vêm nascendo nos últimos tempos, o mundo que lhes é apresentado não é de dar orgulho a ninguém. A distopia é o cenário de um mundo sem sonho em que poucos usufruem do que há de “maravilhoso” produzido pela humanidade e muitos sobrevivem na condição de extrema privação, em constante desespero, desesperançados de um amanhã melhor.

A pandemia escancarou o quanto nos encontramos despreparados para o enfrentamento de tragédias de tamanha amplitude. Previsto por especialistas como infectologistas e imunologistas, o surgimento de vírus temerosos e agressivos já vinha sendo aguardado a qualquer instante pela comunidade científica. Nem essa certeza conseguiu fazer com que os sistemas sanitários se preparassem para combatê-los com mais rapidez e eficácia.

A China anunciou, no final de 2019, o surgimento de um novo vírus na província de Wuhan. No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que estávamos vivendo uma pandemia do novo coronavírus, chamado de Sars-Cov-2. No início da pandemia, o mundo foi surpreendido com o desconhecimento do vírus e a falta de equipamentos de proteção individual como máscaras, luvas e álcool. A produção desses equipamentos, concentrada na China, levou os países a uma corrida de guerra para suprir seus sistemas de saúde.

Dado o despreparo mundial, aliado às orientações equivocadas de alguns governantes, perdeu-se tempo, enquanto o vírus se espalhava, discutindo o dilema entre economia e vida, se se convocava a população a fazer o confinamento social ou se se tomavam medidas paliativas colocando em risco a vida. Em debate² na TV do dia 20 de março de 2020, a economista Monica de Bolle, da Universidade Johns Hopkins e pesquisadora do Instituto Peterson, argumentara a favor de um enfrentamento da pandemia que fosse intermitente, ora de distanciamento social com as pessoas em casa para evitar a transmissão do vírus, alternando com momentos cautelosos de retorno ao trabalho.

² Programa *Roda Viva*, da TV Cultura, em 20 de março de 2020.

Estávamos no início da pandemia e havia uma disputa travada sobre quais os caminhos a serem seguidos. Alguns países, com base em históricos de endemias anteriores, optaram por decretar o distanciamento social imediato visando conter a expansão do vírus.

A Organização Mundial da Saúde procurava informar a população global da gravidade do momento e da necessidade de adotar medidas protetivas de uso de máscaras e de álcool, recomendando as pessoas a ficarem em casa. Optaram por essas medidas países como China, Israel e Nova Zelândia. Outros países não deram a atenção devida que o fato merecia, negligenciaram as orientações da OMS e optaram por manter as atividades econômicas. Entre esses países, estavam os Estados Unidos, o Reino Unido e o Brasil.

Para Freire, “estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2011, p. 57). Em uma situação que requer conhecer o desconhecido, requer-se considerar o que já se sabe, por onde se pode andar em direção a cercar o objeto a ser compreendido. O conhecimento da humanidade acumulado em forma de saber científico é um legado das gerações que nos antecederam, que nos convoca à disposição para não ser preciso reinventar a roda, ou ignorar o que já se sabe.

Em curto período de tempo, com a chegada do vírus ao continente europeu, imagens assustadoras de hospitais cheios e de corpos empilhados à espera de serem enterrados nos colocou na expectativa de medidas que viessem orientar e trazer certa segurança ante algo que parecia avassalador. Se hoje convivemos com *fake news*, existem também as *true news*, e aqui lembramos os incontáveis vídeos que nos chegavam de pessoas daquele continente nos alertando para que fossem tomadas medidas que antecipssem a chegada do vírus arrasador.

Se, de um lado, pouco ou quase nada se conhecia sobre o vírus e seus efeitos sobre os seres humanos, de outro, circulou muita informação possibilitando às pessoas incorporar novos saberes e adquirindo novos hábitos. Freire caracteriza o ser humano como ser inconcluso. É da consciência da incompletude que nos lançamos na aventura de buscar saber para *Ser Mais*: “Os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual [...] se inquietam por saber mais” (FREIRE, 2005, p. 31).

Ora, é nos momentos de distopia, de descrença sobre o presente e o futuro, de desânimo frente à realidade dramática, de imobilismo e de impotência, que a esperança se impõe; “[...] se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero” (FREIRE, 2005, p. 32).

Esperança que não está relacionada ao ato de “aguardar”, de ficar na expectativa de que algo vá acontecer, mas de re-agir, de fazer o que será. Se a pandemia nos impôs *situações-limite* (FREIRE, 2005, p. 104), a tarefa que nos espera é de entender como chegamos a essa condição, buscar compreender os fatores que produziram essas circunstâncias para apontar saídas, possibilidades, novas perspectivas, ou seja, o que Freire denominou de *inéditos-viáveis* (FREIRE, 2005, p. 108).

A pandemia atingiu de forma diferente povos, nações, trabalhadores(as) e corporações. O confinamento humano levou a uma procura jamais vista de tecnologia e equipamentos de informática como smartphones, cell phones e computadores. A introdução, em longa escala, do trabalho e do estudo remoto produziu um número inimaginável de usuários desses equipamentos. Os fabricantes desses produtos multiplicaram seus lucros, o mesmo acontecendo com as empresas de comunicação pela internet, como Google, Facebook/Instagram/WhatsApp e Twitter. A busca por produtos e medicamentos também elevou o lucro de laboratórios, clínicas, hospitais, bem como de fabricantes de insumos como seringas, agulhas e vasilhames para envasar. De outro lado, centenas de milhares de trabalhadores perderam seus postos de trabalho ao mesmo tempo em que os serviços de *delivery*, muitos deles sem garantir o mínimo de direitos trabalhistas, absorviam essa força de trabalho, submetendo-a a longas jornadas.

No caso do Brasil, o país ficará marcado, historicamente, pela contradição entre a negligência do governo federal no enfrentamento da pandemia e o esforço de governantes de estados e instituições de saúde, como o Sistema Único de Saúde (SUS), a Fiocruz e o Butantã, em busca, na contramão, de possíveis soluções. Essa ação desordenada, dúbia, contribuiu para confundir a população, dificultando a compreensão do problema e o seu necessário enfrentamento.

Entre os muitos exemplos que se pode citar para ilustrar esse contexto está a troca de ministros da Saúde. Em um curto período, já são quatro que estiveram à frente do ministério com suas ações, resultando na criação da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para que seja esclarecida a situação a que chegamos. Temos aqui mais uma contribuição do pensamento de Freire quando propõe a não naturalização da realidade, a não aceitação do mundo como ele está, mas a problematização dessa circunstância, o questionamento crítico na direção de analisar as razões, as causas:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora (FREIRE, 2011, p. 21).

O dia em que a terra parou

No início, pensávamos que estaríamos em distanciamento social por um curto período de tempo, mas como nos adverte Freire, *a reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir* (FREIRE, 2005, p. 118). Em 30 de janeiro de 2020, o governo federal, via Decreto (BRASIL, 2020a), havia estabelecido o Regulamento Sanitário Internacional como alerta nacional. No dia 3 de fevereiro, publica a portaria (BRASIL, 2020d) declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV). No dia 6, em lei, dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Essa sequência de informes culmina com a suspensão de diversas atividades, entre as quais aquelas relativas à educação básica e superior. Em *Nota à Comunidade*, por exemplo, a UFMG (2020) suspende as aulas presenciais a partir do dia 18 de março de 2020, afirmando dar “continuidade às medidas que vêm sendo adotadas há mais de um mês como forma de contribuir para a mitigação do avanço da pandemia provocada pelo novo coronavírus”. Não estávamos e não estamos em tempos de normalidade. Passados os primeiros quinze dias daquelas medidas, fomos descobrindo o que significava estar imerso em uma pandemia. As incertezas passaram a fazer parte das exposições daqueles que esperávamos entender melhor do assunto.

Parece que a profecia de Raul Seixas, cantada em 1977, havia, de alguma forma, se concretizado:

Essa noite
Eu tive um sonho de sonhador
Maluco que sou, eu sonhei
Com o dia em que a Terra parou
(SEIXAS; ROBERTO, [2020]).

Raul foi um visionário porque, naqueles dias de março de 2020, acompanhamos pela mídia as imagens de grandes metrópoles, como Roma, Paris, Berlim, Lisboa, praticamente paradas, com aparência de cidades fantasmas. Começavam a chegar reportagens sobre o impacto da pandemia sobre o meio ambiente, como, por exemplo, a redução da poluição urbana devido à restrição da circulação de veículos e de interrupção das fábricas, visivelmente observada nos céus de Pequim.

Não demorou para termos as mesmas paisagens nos grandes centros do Brasil. Fotografias aéreas da Av. Paulista sem movimento seriam inconcebíveis pouco tempo antes. Logo surgiram tomadas aéreas de rios, lagoas e até do mar, registrando redução do nível de poluição, chegando-se a encontrar tartarugas em praias cariocas, considerado como fato extraordinário.

Contraditoriamente aos sentimentos de apreensão diante da ameaça do vírus avassalador, os dias em que a terra parou nos possibilitaram ter uma ideia da ação destrutiva do ser humano sobre a terra. Com menos emissão de CO² nos ares e menos lixo tóxico nas águas, foi perceptível a ação humana devastadora do planeta, como vem sendo denunciado a cada edição das conferências internacionais sobre o meio ambiente e as mudanças climáticas. Essas ações praticadas pelo desenfreado capitalismo selvagem, de difícil limite na extração e na exploração da terra, foram temas refletidos e analisados por Freire quando de sua denúncia da ética de mercado, em que o lucro ocupa lugar central nas relações entre capital e trabalho, homem versus natureza.

A própria ética do mercado, sob cujo império vivemos tão dramaticamente neste fim de século, é, em si, uma das afrontosas transgressões da ética universal do ser humano. Perversa pela própria natureza, nenhum esforço no sentido de diminuir ou amenizar sua malvadeza a alcança (FREIRE, 2000, p. 117).

Ailton Krenak, ao caracterizar o momento em que estamos vivendo como “tragédia global”, denuncia esse estado anormal da “humanidade” ao afirmar que aquilo que “as ciências política e econômica chamam de capitalismo teve metástase, ocupou o planeta inteiro e se infiltrou na vida de maneira incontrolável” (KRENAK, 2020, p. 44).

A dimensão do humanismo em Freire contempla uma concepção holística em que o ser humano é parte da criação. Em entrevista concedida no ano em que faleceu, ao ser perguntado como gostaria de ser lembrado, Freire se espanta com a pergunta, elogia quem a fez e diz que aprenderia a fazê-la a outras pessoas (SILVESTRE, 2003). Por fim, ao retomar a pergunta, comenta

antes que sua resposta talvez fosse modesta, mas que ele não achava: disse que gostaria de ser lembrado como alguém que amou profundamente as pessoas, os pássaros, os animais, as árvores, as plantas.

Experiências pedagógicas frente a novos desafios

Diante de uma realidade desconhecida, instituições e sistemas de ensino de todo o mundo tiveram que repensar seus modos de funcionamento a partir de então. Para os estudiosos da área de Educação, a preocupação se voltou para a necessidade de evitar que a pandemia não agravasse as já existentes desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero.

Em relação ao ensino superior, comitês de gestão da pandemia, webnários e lives passaram a fazer parte da rotina da comunidade universitária. Na semana de 22 a 26 de junho de 2020, a Universidade Federal do Pará organizou o evento intitulado *Pandemia e Universidade em Diálogo Internacional*. Os convidados apresentaram o que se passava em seus países a partir do lugar da universidade. O encontro teve a participação de professores de Portugal, Reino Unido, Itália, França e Espanha, pela Europa; de Moçambique, Guiné Bissau, Cabo Verde, pela África; de Uruguai, Argentina, Colômbia e Brasil, pela América do Sul. Além disso, houve a participação, ainda, de palestrantes dos Estados Unidos, do Japão, da Índia e do Líbano. De modo geral, as apresentações trouxeram as estratégias que as universidades estavam utilizando na condução da pandemia em meio às políticas adotadas pelos diferentes governos. Predominaram as questões relacionadas às condições dos estudantes para acompanharem atividades acadêmicas e de que forma os professores estavam lidando com o desafio de se comunicarem remotamente.

Para citar um exemplo, a Universidade Federal de Minas Gerais passou a se orientar por um grupo de crise criado para este fim, mantendo o isolamento social enquanto aguardava quais seriam os passos seguintes. A UFMG fez um diagnóstico nos meses de maio/junho com o conjunto dos estudantes para saber sobre suas condições de vida, saúde e trabalho e para traçar estratégias de ação no decorrer da pandemia. Uma das revelações do estudo se referia à dificuldade dos estudantes em receber aulas remotas, uma vez que não possuíam equipamentos adequados ou mesmo condições de acessar pacotes de dados da internet suficientes para a recepção. De posse dessas informações, a reitoria da Universidade expediu editais que contemplassem os estudantes, dando resposta às dificuldades encontradas.

Paralelamente, os docentes fizeram debates em suas unidades refletindo sobre a gravidade do momento e as opções de atividades a serem realizadas com os estudantes. Muitos(as) professores(as) tiveram que aprimorar o uso dos equipamentos tecnológicos e plataformas digitais para seguir estabelecendo a comunicação entre eles próprios e com os estudantes. A todo momento, era lembrado que os cursos em que atuávamos eram presenciais e que a opção à distância era paliativa enquanto aguardávamos a anunciada “queda da curva” nos gráficos dos casos de Covid.

Bem antes da pandemia, ante novos desafios, Freire afirmava que “novas propostas pedagógicas se fazem necessárias, indispensáveis e urgentes à pós-modernidade tocada a cada instante pelos avanços tecnológicos” (FREIRE, 2000, p. 121).

Ao retomar as aulas, em agosto de 2020, agora no sistema remoto emergencial, foi possível se inteirar da vida de nossos estudantes, ter conhecimento sobre o que de fato se passava com eles. Como estavam se cuidando? O que haviam aprendido desde que teve início a pandemia? Foi possível perceber como a condição de estudante havia cedido lugar para outras prioridades que garantissem a sobrevivência de muitos. Quanto mais se abria ao entendimento, mais a situação se configurava complexa.

Com a interrupção de muitas atividades econômicas, parte dos que dividiam a vida entre trabalhar e estudar perdeu sua fonte de renda. Outros haviam migrado para trabalhos mais informais que exigiam jornadas mais longas, mais cansativas. No caso específico das estudantes que são mães, a dificuldade foi elevada a patamares nunca vivenciados. Diziam que uma coisa era ir para o espaço exclusivo para a atividade escolar, no caso, a universidade. Outra coisa era ter que conseguir acompanhar uma aula em casa, no convívio ininterrupto da família, sendo demandadas a todo momento, sem o devido tempo e o lugar adequados para se dedicar à atividade intelectual. Foram frequentes os relatos de cansaço, de dispersão, de desânimo e, conseqüentemente, depressão.

Por outro lado, voltar a ter contatos frequentes com os estudantes abriu outras possibilidades. Possibilidades de sair do isolamento social, de interagir com colegas e professores. Possibilidades de descobrir que o que aparentemente era uma realidade pessoal também acontecia com seus pares: identificavam-se com os limites que outros enfrentavam e se solidarizavam na busca de soluções para desafios que surgiam.

Nesse momento de retomada, mais importante do que a transmissão de conhecimentos foi estabelecer um diálogo próximo e verdadeiro com o conjunto dos estudantes. Diálogo que, em Freire, é essencial no processo educativo, que se abre à escuta atenta, à postura de acolhimento e ao fazer coletivo. Nesse sentido, a despeito das limitações impostas pela pandemia, foram muitos os estudantes que se empenharam em realizar atividades engajadas e criativas de aprendizagens. Naquele contexto, o mais importante foi garantir as possibilidades para que o conhecimento pudesse ser produzido (FREIRE, 2011, p. 48).

Após um ano e meio do anúncio pela China da existência de um vírus, deparamo-nos com realidades muito distintas entre as nações. De um lado, temos os países que seguiram, de modo mais responsável, as orientações da OMS em cuidar da população e avançar no ritmo da vacinação e que hoje colhem os resultados, podendo elaborar planos em médio prazo de retomada das atividades produtivas, comerciais, escolares e até do turismo. De outro, aqueles que negligenciaram a agressividade do coronavírus, trataram com desleixo as orientações da OMS e seguem em ritmo lento de vacinação. É sabido que, enquanto não tivermos o total controle de sua transmissão, não haverá um só país que estará em plena segurança. Além das vacinas já descobertas, muitas se encontram em fase de teste e contribuirão com o processo de imunização da população mundial.

O Reino Unido e os Estados Unidos tiveram uma mudança de rota no decorrer da pandemia. No início, ambos não deram a devida atenção à agressividade do vírus. O fato de o primeiro-ministro do Reino Unido ter sido atingido pela Covid parece ter contribuído para que o governo passasse a tratar com seriedade a pandemia, fazendo com que as medidas de isolamento social, uso de máscaras e álcool reduzissem os casos que se alastravam pela região. Atualmente, o Reino Unido desenvolve um processo contínuo de vacinação, com boa parte da população já vacinada e com planos de imunizar os adultos até meados do ano de 2021.

Nos Estados Unidos, após o país liderar por muitos meses o número de infectados e de óbitos, o redirecionamento se deu pela troca de governo. Com a posse de Joe Biden, em 20 de janeiro de 2021, o gráfico da pandemia no país registra uma queda acentuada dos casos de infecção e mortes. Em junho do ano passado, segundo dados da Universidade Johns Hopkins, o país

registrava mais de 2 milhões de casos, ou seja, o maior número de infecções confirmadas no mundo, quase um quarto do total global.

A gestão Biden refutou o desleixo com que Donald Trump lidava com a pandemia, a começar pelo uso intenso de máscaras, já que 60% da população já recebeu pelo menos uma dose de vacina anticovid.

No caso do Brasil, temos um cenário desolador. O negacionismo segue predominando as orientações do governo federal a despeito das iniciativas mais comprometidas de alguns governadores e prefeitos. A ausência de um direcionamento claro e o fato de o enfrentamento da pandemia nunca ter sido priorizado têm levado à dispersão de ações e gastos desnecessários como os que estão sendo apurados na CPI da Pandemia, no Senado Federal (2021). Infelizmente, seguimos constatando o aumento do número de infectados, resultando em mais mortes, sob a ameaça de enfrentar uma terceira onda, ainda mais agressiva, da pandemia.

Diálogos com Paulo Freire para mudar o mundo

Se, de um lado, temos um cenário desolador, por outro vivemos o ano em que se celebra o centenário de nascimento de Paulo Freire. Após ter sido alvo de críticas, assistimos à retomada de sua vida e obra trazendo a importância do seu pensamento para a educação, subsidiando nossas ações para vivermos esses tempos de crise e de incerteza. Em um dos últimos textos escritos por Freire, ele se refere à necessidade de transformar a realidade e cita as marchas como práticas de manifestação e contestação. Para ele, “aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo” (FREIRE, 2000, p. 133).

Na Inglaterra, como manifestação contra o racismo, algumas equipes da Eurocopa incorporaram o ritual de os jogadores se ajoelharem antes de cada partida. A iniciativa do ato foi uma referência à posição em que o policial americano ficou sobre o pescoço de George Floyd, morto em maio de 2020, em Minneapolis, nos Estados Unidos, o que desencadeou o fortalecimento e a ampliação do movimento antirracista Black Lives Matter.

Entre as inúmeras canções e poesias compostas nesse período de pandemia, cito um trecho da música de Kleiton e Kledir como uma reflexão crítica e esperançosa a nos inspirar:

Ah... eu continuo o mesmo sonhador
Que ainda acredita em paz e amor
E o meu sonho vai virar realidade
Depois que enfim passar a tempestade
E essa loucura toda terminar
É... a gente errou e entrou na contramão
E desinventou a civilização
Ah... onde foi que a gente se perdeu?
Não sei dizer o que aconteceu
Só sei que dá pra achar a solução [...]
(RAMIL; RAMIL, 2020).

Se ainda encontramos estudantes de graduação que desconhecem Paulo Freire, é possível afirmar que as incontáveis realizações de webinários e lives no Brasil e pelo mundo afora irão alterar esse quadro e, certamente, contribuirão para colocar Freire no centro do debate na busca pela superação das situações-limite próprias desses tempos distópicos.

Referências Bibliográficas

BELO HORIZONTE. Decreto nº 17.297, de 17 de março de 2020. Declara situação anormal, caracterizada como Situação de Emergência em Saúde Pública, no Município de Belo Horizonte em razão da necessidade de ações para conter a propagação de infecção viral, bem como de preservar a saúde da população contra o Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 17 mar. 2020a. Edição extra.

BELO HORIZONTE. Decreto nº 17.298, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 17 mar. 2020b. Edição extra.

BRASIL. Decreto n. 10.212, de 30 de janeiro de 2020. Promulga o texto revisado do Regulamento Sanitário Internacional, acordado na 58ª Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde, em 23 de maio de 2005. Brasília: Presidência da República, 2020a.

BRASIL. Decreto nº 10.277, de 16 de março de 2020. Institui o Comitê de Crise para Supervisão e Monitoramento dos Impactos da Covid-19. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mar. 2020b. Edição extra.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6.2.2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, 7 fev. 2020c.

BRASIL. Portaria nº 188, de 3.2.2020.

Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União, Brasília, 4 fev. 2020d.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

KRENAK, Ailton. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

RAMIL, Kleiton; RAMIL, Kledir. Paz & amor. [S.l.]: Vagalume, 2020. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/kleiton-e-kledir/paz-e-amor-com-mpb4.html>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SEIXAS, Raul; ROBERTO, Carlos. O dia em que a terra parou. [S.l.]: Vagalume, [2020]. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/raul-seixas/o-dia-em-que-a-terra-parou.html>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SILVESTRE, Edney (org.). Contestadores. São Paulo: Francis, 2003.

UFMG. Nota à Comunidade da UFMG. Suspende a partir do dia 18 de março, por tempo indeterminado, as aulas presenciais dos cursos de Graduação, Pós-Graduação, Extensão e as aulas da Educação Básica e Profissional (Centro Pedagógico, Colégio Técnico e Teatro Universitário). Belo Horizonte, 18 mar. 2020.

CARTA PEDAGÓGICA PARA PAULO FREIRE: A PRESENÇA DO EDUCADOR NA TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA-EDUCADORA & QUANDO PAULO FREIRE DIALOGOU COM A EJA DE PORTO ALEGRE

*Liana Borges*¹

Inicialmente, informo que uma pequena parte desta Carta Pedagógica será publicada pela Universidade Federal do Paraná², em uma obra que homenageia o centenário do educador e patrono da Educação brasileira, Paulo Freire.

Este texto contempla dois momentos que, apesar de interligados, podem ser lidos e apreciados em separado. No primeiro momento, reflito sobre a presença do educador em minha formação-ação profissional e militante, com humildade, pois, nestes 40 e poucos anos de ativismo, sempre estive na companhia de muitas pessoas, algumas, inclusive, mais que colegas e companheiras(os), tornaram-se amigas(os) imprescindíveis.

No segundo momento, desejando presentear a leitora e o leitor, transcrevo³ uma fala inédita e histórica de Paulo Freire, realizada em 01/12/1995, em Porto Alegre, no ginásio Tesourinha. Estávamos, desde 1989, na gestão da Educação de Jovens e Adultos, por isso, sem dúvida, afirmo que esse momento representou o ápice da construção e do enraizamento da Educação de

¹ Professora aposentada da Rede Municipal de Porto Alegre. Doutora em Educação, coordenou a EJA em POA, entre os anos 1989 e 1998, e no Governo do RS, de 1999 a 2002. Participa do Fórum Estadual de EJA desde sua criação, em 1996, foi membro da Comissão Nacional de EJA, instância constituída pelo MEC, representando os Movimentos Sociais. Atualmente, é curadora da Rede Nacional Café com Paulo Freire, coletivo filiado ao Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL).

² UFPR/NESEF – Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia e Educação Filosófica. Disponível em: <http://www.educacao.ufpr.br/portal/neseef/category/edicoes-anteriores/>. Acesso em: 14 ago. 2021.

³ A transcrição não foi uma tarefa simples, pois a gravação estava em VHS, com um áudio de baixa qualidade e a imagem distorcida em vários momentos. Mais adiante, quando legendarmos, disponibilizaremos o vídeo completo no canal do Café com Paulo Freire no Youtube.

Jovens e Adultos (EJA) na capital gaúcha. Num misto de alegria, esperança e de estudo coletivo, todo o corpo docente e discente da EJA se preparou meses antes para receber o educador que, prontamente, por meio de um telefonema, aceitou o nosso convite.

A presença do educador na trajetória de uma professora-educadora

Sou filha de servidores públicos aposentados – mãe, professora; pai, delegado de polícia, ambos católicos, humanistas e bastante conservadores. Certamente, neles busquei as inspirações humanitárias e com eles aprendi que a ética deve ser nossa guia mestra; porém, também deles partiu minha rebeldia à esquerda, pois as inquietações diante das injustiças de todas as ordens são minhas parceiras incansáveis.

Que tempos são estes! O mundo assolado por uma pandemia sem igual, e o Brasil dando passos largos em direção ao obscurantismo. Estupefatas(os) e imobilizadas(os), assistimos à retirada de direitos, à minimização do Estado diante da oferta de políticas públicas sociais, à volta da fome, ao alargamento da miséria extrema e, sobretudo, à total ausência do poder público federal no combate à Covid-19.

Do lugar da esperança enquanto luta, portanto, como verbo – esperar –, retomo Paulo Freire para me questionar (e te questionar) sobre o que está acontecendo: Como é possível que alguns naturalizem as mais de 500 mil mortes de familiares, amigas(os) ou até mesmo de estranhos? O que aconteceu com uma parte da humanidade que aceita que a Ciência ceda lugar ao negacionismo e que o conhecimento perca espaço para as notícias falsas?

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

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

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

Perguntas atuais, urgentes e necessárias. Elas ultrapassam o espectro teórico-epistemológico (Com quais autoras e autores vou me alinhar?), pois abarcam os dilemas da existência humana, de raiz filosófica, do tipo “de onde vim, para onde vou e com quem e como vou”, pois, para Paulo Freire, não basta a denúncia sem anúncio, já que não é suficiente observar e refletir sobre a conjuntura do país descolada da elaboração de alternativas que possibilitem a superação do projeto neoliberal em namoro com o fascismo.

A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho porque lutamos. Este sonho ou projeto que vai sendo perfilado no processo de análise crítica da realidade que denunciemos está para a prática transformadora da sociedade como o desenho da peça que o operário vai produzir e que tem em sua cabeça antes de fazê-la (FREIRE, 2011, p. 21).

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

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

Foi no 2º ano do curso que tivemos aula de Filosofia; com um estilo muito diferente das demais docentes, a professora foi quem me apresentou Paulo Freire, a partir do livro *Pedagogia do Oprimido*, cuja capa estava descaradamente disfarçada com um papel colorido. Além da leitura em horários diversos aos das aulas, para não dar pistas às freiras, aquele final de década foi marcado por outras três experiências que se constituíram como um divisor de águas em minha vida juvenil – eu tinha entre 17 e 19 anos.

Com uma consciência desfocada e ingênua sobre aquele tempo de vida e sobre o que se sucederia, nos embalos do Festival de Música Pixinguinha (na Reitoria da UFRGS, eu batia o ponto todas as semanas!), acompanhei por pouco tempo uma experiência de alfabetização de mulheres com o método Paulo Freire na periferia de Porto Alegre.

A outra experiência, mais duradoura, pois se estendeu por quatro anos, foi na Faculdade de Filosofia, de 1980 até 1984, sendo que o curso foi marcado pela transição política no país, ou seja, o fim da ditadura militar e o começo da redemocratização. Em decorrência desse contexto, tivemos uma formação mais filosófico-cristã, porém, ao longo daqueles quatro anos, o Instituto de Filosofia e o Centro Acadêmico abriram brechas à oferta de cursos de extensão sobre muitos filósofos, inclusive sobre Paulo Freire.

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

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

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

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

Felizmente, as portas começaram a se abrir, e estes dez anos – 1980/1990 – caracterizaram-se por um sem-número de oportunidades de estudo e de trocas com outras professoras que se alinhavam ao meu sentimento de solidão pedagógica, bem como à possibilidade de experimentar novos desafios como professora-alfabetizadora e como militante sindical, partidária e em defesa da Escola e da Educação Pública.

Tenho convicção de que minha geração tinha, tinha duas opções: ou pendia para uma visão de mundo mais à direita ou para esquerda, já que não havia a alternativa de ficar em cima do muro. Escolhi meu lado. Fui atrás de formação pedagógica, assumi a luta sindical no CPERS-Sindicato e na Associação de Trabalhadores/as em Educação (ex-APMPA, hoje ATEMPA) e me filiei ao Partido dos Trabalhadores.

Em meados dos anos 90, pedi demissão do Estado do RS, porque, dez anos antes, assumi como professora concursada, de Estudos Sociais, na Rede de Ensino de Porto Alegre, na EMEF Ildo Meneghetti, no turno da noite. Entre os anos de 1986/1988, na SMED POA, coordenei a equipe de alfabetização de crianças, cuja tarefa me colocou, pela primeira vez, no lugar de gestora de políticas públicas, com ênfase na formação continuada.

Por fim, os anos de 1986 a 1988 foram muito importantes, pois participei da elaboração de Programas de Governo para a Educação direcionados às Administrações Populares. Nesse contexto, como Paulo Freire era um militante partidário, e assim se assumia publicamente, tive a chance de conhecê-lo pessoalmente.

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

No mesmo período, meu foco político-pedagógico priorizou a defesa dessa modalidade de ensino, tanto no coletivo nacional dos Fórum de EJA como na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), instância do Ministério da Educação, representando a rede nacional dos Movimentos de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

(MOVA), sendo que o primeiro Movimento nasceu em São Paulo – MOVA-SP, na gestão de Paulo Freire.

Em consequência da eleição de Olívio Dutra para prefeito de Porto Alegre (1990/1992), assumi, na companhia de outras pessoas, a coordenação da EJA, na Secretaria Municipal de Educação (SMED-POA), e permaneci nessa condição até 1998, porque, nos quatro anos seguintes, acompanhei Olívio, como governador do Estado do RS, na direção da EJA, na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-RS).

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

Primeiramente, assinalo que a administração de Paulo Freire foi fonte de inspiração para a construção da Escola Cidadã de Porto Alegre, rede de ensino municipal que protagonizou os Ciclos de Formação, a estruturação da gestão democrática, a reestruturação administrativa e as condições humanas e materiais das escolas. As(os) trabalhadoras(es) de educação da capital participaram de incontáveis espaços e momentos de formação pedagógica identificados com a Educação Popular e com outros campos de conhecimento, que asseguram o direito à educação na perspectiva de desenvolvimento humano integral e inclusivo, na busca da justiça social e da cidadania ativa.

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

A Educação Popular antes de Paulo Freire em São Paulo se caracterizava pela ideia da presença da Educação Popular fora da institucionalidade, com dois sentidos e duas direções: Em sentido ampliado, extramuros da escola, nas práticas sociais, comunitárias; em sentido restrito, ligada à alfabetização de adultos, geralmente fora da escola – daí os conceitos de “educação não formal” e “educação de adultos”.

Pensar sobre a Educação Popular depois de Paulo Freire em São Paulo passa por assumir que não superamos plenamente tais entendimentos em relação à Educação Popular e à Pedagogia Freiriana, mas há avanços

inegáveis quanto à relevância de inserir os princípios da Educação Popular nas políticas públicas educacionais, assim como em outros setores, tais como saúde, meio ambiente, questões identitárias, entre outras.

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

Em *A Educação na Cidade*, livro que escreveu logo após ter deixado o cargo de secretário da educação, Paulo Freire estabelece o contraponto entre a educação bancária e a educação libertadora, desafio assumido do primeiro ao último dia da sua gestão (1991), mas que perdurou com sua saída por intermédio de seu sucessor, Mário Sérgio Cortella, até o final do governo de Erundina, em 1992.

Alongando um pouco mais essas considerações, talvez eu pudesse dizer que, enquanto numa prática educativa conservadora competente se busca, ao ensinar os conteúdos, ocultar a razão de ser de um sem-número de problemas sociais, numa prática educativa progressista, competente também, se procura, ao ensinar conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas (FREIRE, 1996, p. 30).

No que tange à EJA, visto que os governos de São Paulo e de Porto Alegre aconteceram concomitantemente, testemunhei, vivenciei e tive a chance de ser protagonista na elaboração das primeiras orientações para as políticas públicas de EJA com base na Educação Popular. A título de ilustração, participei de um grupo composto por onze Administrações Populares, coordenado pelo CEDI (hoje, Ação Educativa), que se reunia em São Paulo, a cada dois meses, com o objetivo de traçar princípios, metas, objetivos e bases curriculares para a EJA. Desse processo resultou uma pequena, mas importante publicação.

Ainda sob influência de Paulo Freire, mas com a expressiva contribuição de Pedro Pontual, acompanhei a criação do MOVA-SP. Anos mais tarde (1997), na terceira Administração Popular em Porto Alegre e com a EJA enraizada na Rede de Ensino e na cidade, já que o Orçamento Participativo nos abraçou como uma de suas prioridades, criamos o MOVA-POA, com a orientação de Pedro Pontual, com vistas à construção de uma Cultura de Alfabetização na perspectiva da Educação Popular.

Para encerrar o relato sobre a gestão da EJA na SMED-POA, o ano de 1995 foi um dos mais importantes, pois contamos com a vinda de Paulo Freire a Porto Alegre, no Congresso da EJA. Assim como fizemos nos anos anteriores, preparamos com antecedência momentos de estudo em cada escola e por região da cidade, sendo que, para isso, compramos exemplares do livro *A Importância do Ato de Ler* para que as(os) professoras(es) trabalhassem em sala de aula com os estudantes. Paulo Freire dialogou com mais de 3 mil pessoas docentes e estudantes da EJA, gestoras(es) da SMED, colegas das escolas municipais e estaduais, acadêmicos e público em geral, sendo que a transcrição está na segunda parte desta carta.

Sem entrar no mérito político-pedagógico, resalto que a política pública de EJA, forjada e aprofundada nos dezesseis anos de governos populares, permanece até o presente momento. Portanto, são mais de trinta anos de oferta de ensino fundamental na cidade para pessoas acima de 15 anos, certamente, uma das experiências mais longevas dessa modalidade de ensino e que serviu e serve de inspiração a outras cidades e estados do país.

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

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

Chegamos a 1999, primeiro ano da gestão de Olívio Dutra como governador do RS. Juntamente com a professora Lucia Camini, secretária de educação, fui coordenar a EJA no estado. A rede estadual não me era estranha e, por isso, sabíamos que a caminhada seria distinta daquela de Porto Alegre,

já que no RS a EJA herdava uma história de suplência consolidada; portanto, reconstruir essa modalidade a partir dos pressupostos da Educação Popular foi o maior desafio.

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

Desenvolvemos a Constituinte Escolar, e todas as modificações estruturais e curriculares se deram pelo diálogo, pelo respeito às histórias da rede estadual, por isso, a reorganização da EJA seguiu o mesmo caminho. Quanto ao MOVA-RS, inspirado no MOVA-SP e no MOVA-POA, firmamos mais de quatrocentos convênios com a sociedade civil organizada, e essas parcerias viabilizaram a alfabetização de, aproximadamente, 200 mil pessoas a partir de 15 anos de idade.

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

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

Para finalizar esta Carta Pedagógica, não somente como enlace desta caminhada como professora-educadora, mas também como devolução dos aprendizados que me fizeram ser quem sou, chegar aonde cheguei e conhecer tantas e tantas pessoas comprometidas com um mundo justo para todas(os), em meados de 2018, criamos o Café com Paulo Freire,⁴ com o compromisso e com a tarefa de recriar seu pensamento, recomendação que ele mesmo nos deixou.

⁴ Para acompanhar nossas atividades, procure as redes sociais do Café com Paulo Freire. Para abrir um Café, escreva para cafecompaulofreire@gmail.com.

Em menos de três anos, o Café se espalhou pelo país e, neste momento, trinta estão em funcionamento, localizados em 11 estados e no Distrito Federal.

Ressignificar os caminhos em defesa do legado de Paulo Freire tem sido uma alegria, especialmente porque a juventude e as comunidades têm expressado grande interesse em conhecer e estudar o pensamento freiriano, tanto de Paulo Freire quanto de educadoras e educadores que vêm dando prosseguimento à práxis da Educação Popular. Contemporâneas(os) do educador, seguidoras(es) que com ele conviveram e minha/nossa geração.

O vigor ético, político e pedagógico do legado de Paulo Freire é potente e quase uma unanimidade, porque é uma teoria que apresenta uma prática que prescindem de uma teoria, para assim se fazer na práxis concreta, direcionada à construção da justiça social por meio de uma concepção dialética da educação, a qual promove a problematização a partir da leitura crítica da realidade.

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

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

A Justa Ira freiriana não se alinha à cultura do ódio que vem sendo largamente defendida e posta em prática pelo chefe da nação; ao contrário, ela é parceira da amorosidade e da esperança. Para Freire, a amorosidade está a serviço da libertação dos desvalidos, “onde quer que estejam estes, os oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da sua libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 2011, p. 111).

Como já anunciei, esta Carta Pedagógica contempla dois textos/ contextos; portanto, na sequência, reproduzo o diálogo entre a EJA de Porto Alegre e Paulo Freire, ocorrido no final de 1995.

A presença do educador em diálogo com a EJA de Porto Alegre

Na noite 1º de março de 1995, no ginásio Tesourinha, com muito calor, recebemos as/os docentes da EJA, mais de 3 mil educandas e educandos, bem como servidores e servidoras da SMED, de outros órgãos da administração municipal e o público em geral.

Paulo Freire já se encontrava adoentado, então solicitou que eu atendessem a seu pedido para parar de falar quando fizesse um sinal com a mão dele tocando na minha. Ele falou em torno de 45 minutos e eu já estava atenta ao seu sinal, quando uma chuva muito forte começou a bater no telhado de zinco no ginásio e, naquele exato momento, senti a mão dele sinalizando que estava na hora de parar.

Aquela noite iniciou-se com o depoimento de uma educanda, Luci, e de um educando, José Jairo, representantes da EJA; na sequência, com as boas-vindas da professora Sonia Pilla, secretária Municipal de Educação, e com meu relato de todo o trabalho realizado nas salas de aula.

As leituras e os debates sobre *A Importância do Ato de Ler* fizeram parte da rotina das salas de aula e esse processo envolveu todos os segmentos da EJA. Segue um trecho da minha fala na ocasião:

Paulo Freire, a partir da apropriação de suas ideias em *A Importância do Ato de Ler*, aconteceram exposições de trabalhos, foram escolhidas histórias de vida (as duas que acabaste de escutar representam as(os) estudantes), e as perguntas que vamos te fazer foram elaboradas e escolhidas pelo grupo.

Professor, este momento é um sonho coletivo, pois foi realizado pelas(os) duzentas(os) docentes da EJA e pelas(os) 3 mil educandas(os). Após 7 anos de trabalho, somos uma referência em política pública para pessoas jovens, adultas e idosas [...]. Não é sobre qualquer escola e alfabetização que estamos falando. A nossa diferença encontra-se na raiz teórica que gera toda a nossa prática e ela se chama Educação Popular e Paulo Freire. A emoção que nos toma é indescritível, estar com o senhor entre nós é uma alegria imensa. Antes de passar a palavra, com toda a humildade pedagógica necessária, te apresento as questões elaboradas e escolhidas na preparação deste momento (BORGES, 1995).

Em seguida, apresentamos as perguntas em três blocos: o primeiro disse respeito às razões das escolhas de Paulo Freire quanto à alfabetização e à EJA; o segundo, sobre sua experiência no exílio e suas impressões sobre a realidade do país; por último, como se sentia ao estar conosco, com a EJA de Porto Alegre:

DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

O que o levou a preocupar-se com os adultos analfabetos?

O senhor ensinou da mesma forma que aprendeu?

Como se sentiu no exílio?

O senhor acha que o Brasil de hoje é melhor do que quando foi exilado?

Quando voltou do exílio, como avaliou o Brasil?

O que o levou a participar deste encontro e como o senhor se sente aqui?

O que o senhor pode nos dizer para que possamos seguir em frente, sem desanimar e com vontade de estudar?

Por que o senhor defende uma educação para a transformação social e política do país? (ENCONTRO..., 1995).

O ginásio Tesourinha é um lugar amplo, com limitações na acústica, mas, apesar dessa questão, optamos por um espaço que comportasse a totalidade das/dos protagonistas da EJA de Porto Alegre, bem como o público em geral.

Rompendo um pouco com algumas normas, optei por destacar a fala de Paulo Freire em outro formato. A seguir, com vocês, o educador e patrono da Educação brasileira, Paulo Freire⁵:

Agora neste momento, neste espaço, com vocês, lembro que nos anos 70, quando morava na Suíça, no exílio, eu estive em colaboração em Cabo Verde, África. Naquela experiência, foi possível observar o que os professores e as professoras estavam fazendo na alfabetização de adultos.

Me levaram em uma das ilhas, em uma cooperativa de plantação de bananas, e lá havia em torno de cinco professoras que trabalhavam com grupos de trinta alfabetizando e alfabetizadas. As professoras chamaram aquelas 150 pessoas no centro do galpão e então fui apresentado a elas. Fizeram uma síntese histórica do que estavam vivenciando na alfabetização, e uma professora disse: Este é Paulo Freire. Emocionados, como vocês estão aqui, bateram palmas, e um deles se adiantou e pediu para falar, queria dizer umas coisas.

Interessante que o que ele disse tem que ver com a totalidade da formulação que eu venho propondo ao Brasil e aos outros povos, desde os anos 50. E que aqui, nesta experiência tão bonita, nesta festa tão bonita,

⁵ Agradeço à Ana Maria Araújo Freire, Nita Freire, viúva e herdeira legal de Paulo Freire, que, no dia 20 de julho de 2021, me autorizou a publicar esta palestra-diálogo.

DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

foi exposta na fala do educando João Jairo, que é algo que tenho dito de vez em quando, não apenas no seio das universidades, mas também no seio dos movimentos populares.

O camponês de Cabo Verde ficou diante do microfone e disse, entre outras coisas: Paulo Freire, nós queremos agradecer a você, não apenas porque você tem trabalhado com outras pessoas para dar forma e possibilitar que aprendamos a ler e a escrever, mas, para nós, a maior importância é que você não está satisfeito apenas em ensinar a ler e a escrever, mas você se preocupa em ensinar a pensar.

Uma coisa fantástica, porque nós, professores universitários, dizemos que somos nós que pensamos e, sobretudo, a classe dominante brasileira, que é uma das mais preconceituosas, insiste em explicitar que as classes populares são incompetentes e incapazes. Até gente que se achava progressista disse certa vez, fazendo uma crítica a mim, que a citação que eu fazia de um dos primeiros alfabetizandos era uma inculcação da alfabetizadora e ainda disse, sem nenhum acanhamento, que o povo não era capaz de pensar daquela forma. O elitismo é uma coisa horrível!

Lembro que, em certo momento, aquele camponês me olhou, olhou seus companheiros e disse: Paulo Freire, a gente dá o que a gente pode dar, e o melhor é a gente dar a coisa que a gente faz. Pediu licença e saiu correndo. Daqui a pouco, voltou carregando um cacho de bananas. Olhou para mim e disse: É isso, Paulo, que a gente produz nesta cooperativa. Então te trago este cacho de bananas para que leves para casa para comer.

O que eu acho fantástico é a maneira que o camponês traduzia seu processo e sua maneira de aprender a ler e a escrever, pois ele mesmo descobriu que, na intimidade da prática de aprender a ler e a escrever, estava também a prática de exercitar o pensar certo. Tudo isso tem que ver exatamente com esta coisa que eu tenho falado tanto: A leitura do mundo e a leitura da palavra.

Há relação entre estas leituras, ninguém pode fazer a leitura da palavra sem fazer a leitura do mundo, no entanto, é possível ler o mundo sem ler a palavra. A primeira coisa que nós, mulheres e homens, fazemos é ler o mundo. Depois, a partir da invenção da linguagem, que é uma produção social, aprendemos a ler aquilo que falamos, a linguagem escrita, a ler e a escrever.

DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

Há uma pergunta entre as várias perguntas que me são colocadas por diferentes grupos de alfabetizando, de natureza subjetivista, que tem que ver comigo mesmo, com minhas opções pessoais, que é o que me levou à questão da alfabetização no Brasil. Eu diria a vocês que muitas coisas me levaram a esta questão da alfabetização.

Uma das razões foi a minha preocupação com a Educação em si mesma, em que a alfabetização é um capítulo. A educação de adultos e a Educação Popular são caminhos da educação geral que se dá dentro da sociedade. Caminhos, partes, pois não é possível separar uma da outra.

Várias razões me trouxeram, algumas de natureza ética, pois eu não me conformava, e continuo não me conformando, com a profunda injustiça que é a pronúncia com que as classes poderosas impõem às grandes classes populares de não aprender a ler e a escrever. Acho que isso é uma imoralidade, para mim isso que é pornografia (aplausos), isso que é nome feio: o analfabetismo, a fome, a miséria, a exploração.

Se a gente pudesse dizer para as classes poderosas o seguinte: você, no fundo, que é a fome, você que é a miséria, seria muito mais forte que ofender a mãe deles com aquele palavirão que eu considero machista.

Lembro como eu cheguei ao ginásio, com 15 ou 16 anos. Naquela época, alguns colegas estavam saindo do ginásio, e eu não fui antes em função das dificuldades da minha família, então, eu me perguntava: Por que tanta gente não lê e não escreve no Brasil?

Uma outra razão está na fala do camponês e em algumas das coisas que ouvi durante os debates que vocês prepararam para esta reunião (ontem de noite assisti aos vídeos), coisas que muitos de vocês dizem, que a educanda Luci falou há pouco, aquela coisa de não ensinar apenas o ba-be-bi-bo-bu, mas de ensinar a pensar a própria realidade brasileira.

Estas são algumas das razões que me fizeram chegar até cá. É possível, por exemplo, que hoje pergunte se ainda é legítimo pensar em Educação Popular, porque já há educadores e educadoras (pior que estes mesmos se diziam de si mesmos, há alguns anos atrás, que eram progressistas), que hoje, pragmáticos, jogando interesses imediatos, estes educadores e educadoras afirmam que não há mais necessidade da Educação Popular. Aqui quero dizer a vocês, categoricamente, quero afirmar, que possivelmente nunca houve tanta necessidade

DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

quanto hoje de trabalhos como estes que a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Porto Alegre propõe ao Brasil e ao mundo.

Para mim, é muito fácil afirmar a atualidade da Educação Popular, pois, vejam bem, o homem e a mulher, é que nós na experiência social e histórica de que temos participado, nós temos criado nas relações entre nós conosco, nas relações entre nós e o mundo e a realidade objetiva, nós terminamos por criar o que chamamos de natureza humana.

Há quem pense que a natureza humana é algo com a qual a gente nasce e que se constituiu antes e independentemente de nós, antes da história. Eu acho que não. Acho que a natureza humana vem se organizando e se construindo, social e historicamente, na prática histórica e social dos homens e das mulheres, e é nesta construção que nos fazemos gente, homem e mulher. Por isso que ninguém pode me chamar de jaqueira, de árvore da jaca, nem dizer que a jaqueira é um ser humano, porque falta à jaqueira uma série de conotações, de qualidades que constituem o ser humano.

Uma dessas qualidades que constituem a gente, que está presente no ser humano, é a qualidade de ser interminável, pois a natureza do nosso ser é inconclusa, e por isso mesmo que nós somos muito mais projetos dentro da história. Os homens e as mulheres são educáveis e não importa a idade.

O estudo é uma necessidade que deve ser compreendida independentemente da idade - será que porque tenho 70, 80 ou 90 anos, não se pode mais estudar? Não, o estudo é uma necessidade que deve ser vivida independentemente da idade.

A educabilidade do ser humano reside, precisamente, no fato de que nós, mulheres e homens, somos inacabados, mas conscientes do inacabamento. Portanto, sendo inacabados, e nos sabendo inacabados, seria estranho se não estivéssemos metidos num processo permanente de educabilidade. A permanência da educação reside aí para mim, a educação é permanente porque o ser humano é interminável e se sabe e se percebe. Aqui está a chave da permanência da educação.

Esta para mim é uma das qualidades que fazem parte da natureza humana, e isso é o mesmo que dizer que nós somos seres históricos que, na razão mesma, em que condicionados pelo tempo, não somos, porém, produtos bem ou mal-acabados no tempo. Nós estamos sendo algo que trazemos no nosso aparato, no nosso esquema, na

DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

herança genética, em combinações dialéticas, em diálogo com a realidade histórica e social.

Aqui está para mim a grande importância da Educação. Para que a educação desapareça e seja desnecessária, é preciso que os homens e as mulheres, em um milênio ou em dois milênios mais, sofram uma alteração genética tal que o que entendemos hoje por processos de produção de conhecimento mude definitivamente. Eu afirmo, sem medo, que vamos continuar necessitando da educação.

Então, o que significa o discurso que afirma que não há mais necessidade de Educação Popular, o que está por trás do discurso que nega a Educação Popular, o que propõem no lugar dela? A resposta é puramente ideológica, apesar da negação da ideologia, porque este discurso que nega a Educação Popular se fundamenta em uma argumentação que, escondida e escamoteada, afirma que já não é mais necessário falar em educação para a liberdade, já não é mais preciso falar em Educação Popular, porque não é mais preciso sonhar, nem ter utopias, nem libertação.

Quem diz isso está absolutamente convencido de que a necessidade agora [de superar a Educação Popular], uma vez que não há mais sonhos, que não há mais utopia, que não há mais classes sociais, que não há mais conflitos de classes e interpessoais, e que estes conflitos podem ser superados sem luta social.

Se isso é verdade, quem diz isso está igualmente convencido que a necessidade é que a Educação Popular se transforme, hoje, em uma educação de adultos para que os trabalhadores sejam treinados do ponto de vista técnico para aumentar a produção. É, sobretudo, um discurso a favor do dono da produção, um discurso da classe dominante. Nós não temos que aceitar isso.

Nós nos debruçamos em um tipo de educação que não é neutra. É preciso que se forme bem um torneiro mecânico para ser um bom torneiro mecânico, que a gente forme bem um médico para ser um bom médico, que a gente forme bem um eletricitista para ser um bom eletricitista.

Agora, vejam bem, para os educadores progressistas que achamos que somos, não queremos formar mal o torneiro mecânico, o médico e o eletricitista, queremos um torneiro mecânico competente, um médico competente e um eletricitista competente, mas o que nós queremos mesmo é que a formação do torneiro mecânico implique a formação do cidadão, os deveres da cidadania, os direitos da cidadania.

A mim não interessa, e por isso nunca me interessou, a leitura da palavra desligada da leitura da sociedade. A mim não interessa formar tecnicamente um sujeito sem debater com ele as injustiças sociais que explicam por que ele vive com dificuldades.

A educação não pode deixar de lado a boa formação científica e tecnológica e não pode deixar de lado a leitura correta e que implica a luta pela superação das desigualdades (FREIRE, 1995).⁶

Finalizo esta Carta Pedagógica afirmando que a atualidade do pensamento de Paulo Freire está em nossas mãos, nas mãos de freirianas e freirianos, e é esta a comemoração que o aniversariante merece, tal como o Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL, 2019, online) recomenda: “Comemorar o centenário de Paulo Freire, refletir e recriar sua teoria e mobilizar para superação das situações-limite geradas ou aprofundadas pela pandemia e pelo governo negacionista e fascista”. Assim, te convido para dialogarmos e para festejarmos a vida de Paulo Freire no dia 19 de setembro de 2021 – hoje e sempre.

Referências Bibliográficas

BORGES, Liana. Liana Borges: depoimento. In: ENCONTRO de Paulo Freire com a EJA em Porto Alegre em 01 de dezembro de 1995. Porto Alegre: SMED, 1995. 1 vídeo (90 min), VHS.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO POPULAR DA AMÉRICA LATINA E CARIBE – CEAAL. Carta Manifesto de lançamento da Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire. 2019. Disponível em: enfoc.org.br.

ENCONTRO de Paulo Freire com a EJA em Porto Alegre em 01 de dezembro de 1995. Porto Alegre: SMED, 1995. 1 vídeo (90 min), VHS.

Freire, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

Freire, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam São Paulo: Autores Associados, 1989.

⁶ Fala inédita e histórica de Paulo Freire, realizada em 1 de dezembro de 1995, em Porto Alegre, no ginásio Tesourinha, para estudantes da EJA e público em geral, com o tema "A Educação Popular morreu?".

FREIRE, Paulo. [Palestra] A educação popular morreu? In: ENCONTRO de Paulo Freire com a EJA em Porto Alegre em 01 de dezembro de 1995. Porto Alegre: SMED, 1995. 1 vídeo (90 min), VHS.

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

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

NOVA PRIMAVERA: O DESAFIO DE FREIREAR O PT E ESPERANÇAR O BRASIL

*Maria do Rosário*¹

Para que o PT assuma seu papel de educador enquanto partido, coerentemente com suas opções proclamadas, ele tem que assumir o de educando das massas populares (FREIRE, 2021, online).

Somos testemunhas e sujeitos de um tempo histórico marcado por profundas contradições. A geração que lutou contra a ditadura civil-militar deixou como legado ao Brasil uma Constituição democrática e a certeza de que a luta vale a pena. Sendo um país definido estruturalmente em sua história pela opressão escravista, pela violência de classe e de gênero e, no século XX, sufocado por ditaduras, a vitória de uma democracia, mesmo que limitada, ofereceu ao Brasil, a partir dos anos 1980, caminhos para sonharmos com maiores transformações.

Os importantes avanços, principalmente os conquistados pelo povo nos governos Lula e Dilma, representaram a inclusão, pela primeira vez, em direitos fundamentais de amplas parcelas populacionais. Na sequência de fatos que levaram ao golpe de 2016, via fraude do impeachment contra Dilma Rousseff, e a manipulação da eleição de 2018 (com a prisão ilegal de Lula), as classes dominantes no Brasil voltaram a mostrar que, para elas, a democracia, mesmo limitada a um viés representativo-liberal, é bandeira que creem poder destruir quando lhes convém.

Nesse sentido, o golpe contra o povo brasileiro tem caráter continuado e se aprofunda com o absurdo de termos hoje, no governo federal, um dos piores representantes do fascismo e do neoliberalismo. Para mudarmos a

¹ Maria do Rosário é professora, mestre em Educação e doutora em Ciência Política pela UFRGS. Foi ministra de Direitos Humanos durante o governo da presidenta Dilma Rousseff. Filiada ao Partido dos Trabalhadores, é deputada federal pelo Rio Grande do Sul, tendo ainda sido vereadora e deputada estadual. Atualmente, é secretária Nacional de Formação do PT.

realidade atual, é necessário que os setores populares estejam atentos a duas tarefas urgentes que devem ser realizadas ao mesmo tempo: construir a vitória eleitoral das forças populares em 2022 e elaborar um projeto estratégico de democracia e transformação social capaz de mobilizar o povo brasileiro e derrotar as ideias retrógradas dos setores ultraconservadores e neoliberais.

Nesse terreno, de um lado, devemos admitir que insuficiências na nossa atuação abriram espaço para que ideias de ordem fascista e neoliberal fossem disseminadas em meio a setores populares, disputando, assim, a hegemonia de pensamento nesses segmentos. De outro lado, não é possível restringir a abordagem dos motivos pelos quais essas ideias encontram um terreno fértil no meio popular às estratégias de comunicação e aos mecanismos que veiculam tais ideias. Nosso desafio é ir além, perguntando-nos mais propriamente por que o conteúdo opressor, violento, egoísta e desumano que carregam conquista adeptos e é capaz de produzir a (de)formação ideológica sobre a qual se sustenta a política populista dos setores de direita.

Não temos o poder de mudar os fatos políticos que nos trouxeram até a realidade inimaginável do genocídio de milhares de pessoas durante a pandemia e que gera o sofrimento humano da fome, da orfandade, do desemprego a milhões, implementando um projeto de destruição das funções do Estado na proteção social e no desenvolvimento do país. No entanto, somos responsáveis por analisar cada elemento que nos trouxe até aqui, compreendendo que, assim como o futuro não está previamente definido, o que ocorre no presente não o estava, e a rigorosa e crítica leitura do mundo e de nossa atuação em seu desenho configura-se como exigência histórica.

Como afirma Paulo Freire em sua *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 19), somos instados a “... reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro [...] é problemático e não inexorável”.

Diante disso, quando os que governam são movidos pelo desprezo a tudo que respira, destruindo e condenando à morte seres humanos e natureza, devemos despertar consciências e ampliar nossa capacidade de enfrentar suas ideias a partir de quem representamos e somos, como Paulo Freire destaca, os *desprovidos da terra*. E uma vez que lancemos este olhar posicionado, não nos é dado o direito à ingenuidade. Precisamos lutar.

E como lutar? Sempre foi importante e é fundamental diante da realidade brasileira, que as forças democráticas, populares e de esquerda

conquistem vitórias eleitorais, sobretudo hoje, compreendendo o desafio civilizatório que representa derrotar o projeto de morte que governa o Brasil. Mas o campo político da transformação social precisa primar pela prontidão e pela firmeza em abordar a conjuntura e o processo eleitoral, assim como estabelecer as bases estratégicas para constituir sujeitos com uma nova consciência democrática no Brasil.

O verdadeiro embate pela democracia exige construir uma cultura democrática e de direitos humanos sólida, até hoje não existente no Brasil, capaz de disputar valores e perpassar as instituições e a sociedade como um todo, assegurando o reconhecimento da atitude de cidadania em cada sujeito. Sem a prevalência dessa cultura, na qual a democracia está ligada à vida do povo e todos os cidadãos e cidadãs percebem que ela lhes assegura igual consideração e direitos, estando, portanto, dispostos a defendê-la, nosso país não estará livre dos retrocessos e golpes impostos pelas classes dominantes.

Dessa forma, não é razoável simplesmente buscarmos a retomada do caminho democrático no Brasil como ele estava traçado. Precisamos aprofundar a democracia brasileira, imprimindo-lhe o conteúdo da participação popular. Somente assim teremos condições de conquistar e sustentar um projeto de desenvolvimento com justiça social e direitos no Brasil.

Neste contexto, a tarefa de formação e educação política e ideológica, mais do que necessária, é irrenunciável, devendo ser priorizada em todas as estruturas voltadas para a organização, a representação e a formulação de ideias das classes populares, inclusive os partidos políticos. Mas não é qualquer formação e educação política que produz a autonomia necessária para a transformação da vida das pessoas e da sociedade como um todo. É necessário um amplo processo de formação e educação política popular, no qual a vivência, o reconhecimento de saberes e a valorização da participação coletiva produzam, em meio à classe trabalhadora, os educadores e as educadoras que são agentes na disputa da hegemonia, para que ela não continue a sob influência das ideias de seus opressores.

O despertar da consciência de classe, assim como de lutas estruturais, como combate ao racismo e à violência de gênero, não ocorre espontaneamente. Tampouco as ferramentas organizativas são desenvolvidas sem um trabalho formativo com intencionalidade, não restrito à mera repetição de conhecimentos formulados e repassados, mas capaz de uma atitude criativa,

democrática e colaborativa no reconhecimento dos saberes populares e na definição de novas formas de existir, conviver e lutar contra a opressão.

A ideia que um partido faz de sua relação com a dimensão educativa revela a concepção que carrega sobre si próprio, seu programa e projeto para a sociedade. Os partidos são estruturas dotadas da intencionalidade própria das classes e dos segmentos que por meio deles se organizam, se articula e se fazem representar, atuando na formação e na disseminação de ideias e práticas políticas coerentes com seu projeto de mundo.

Por isso, pensar sobre o papel da educação de um partido político da classe trabalhadora na formação e na educação política do povo brasileiro tem sido, ao longo dos 42 anos do Partido dos Trabalhadores, uma questão essencial, mesmo que interrupções e descontinuidades marquem a experiência partidária nesse campo, desde a sua formação, na década de 1980, nosso ponto de partida, como partido que representa os oprimidos.

Em 1982, um grupo de trabalho composto por Carlos Rodrigues Brandão, Demerval Saviani, Moacir Gadotti e Paulo Freire foi formado pela Comissão Executiva Nacional do PT para elaborar as bases de uma política educacional para o partido e pensar sua relação com a sociedade. Freire apresenta como contribuição o texto denominado *Partido Educador e Educando*, no qual sustenta que

No PT, o debate da educação não pode ser uma coisa privativa de um círculo restrito de educadores profissionais. Todas as questões do partido são questões de todos, não são questões técnicas, questões de especialistas. O PT aprende o que é educação ao fazer educação. O PT é o educador que educa a massa a superar a pura sensibilidade dos problemas (FREIRE, 1982 *apud* SILVA, 1991, p.19).

A formação e a educação política libertadoras visa a que um povo alcance mais do que a percepção dos problemas que lhe atingem para que conquiste a consciência e as condições para enfrentar e superar essa realidade. Paulo Freire nos desafia a pensar o PT, partido o qual ajudou a organizar, ao lado de Lula e de tantos outros militantes, após retornar do exílio, como um partido educador e educando.

A trajetória das formulações do PT sobre formação política, como partido de esquerda, sempre esteve voltada à elaboração de uma pedagogia não autoritária, promotora da reflexão e da criação. A experiência da Escola de Cajamar carrega de forma muito presente esse valor e, ainda que descontinuada, permanece sendo referência fundamental, tendo contribuído para

formar quadros que sustentaram e mantiveram vivo o PT e seu caráter clas-sista, mesmo em tempos difíceis, quando analistas políticos anunciavam o fim do partido. Nessa perspectiva, um dos aspectos centrais no conceito de formação do PT, construído a partir da experiência formativa mais ampla da esquerda, é a busca para superar a alienação do próprio mundo do trabalho e, portanto, superar a separação entre o fazer e o pensar, ou trabalho e educação. Esse é o sentido que nos propõe Freire ao afirmar que a educação partidária diz respeito a todas as pessoas e não apenas a um grupo seletivo. Destaque-se que, em um partido que pretende afirmar seus compromissos democráticos e populares, a pedagogia deve voltar-se a produzir a convivência e o encontro entre os saberes populares e acadêmicos, com vistas à transformação social.

Na sociedade contemporânea, na qual a democracia que se desenvolveu está fortemente limitada à dimensão representativa/liberal, vários campos da teoria política resumem, equivocadamente, a missão dos partidos à disputa eleitoral pelas instituições políticas, governos e parlamentos. Não raramente, essa abordagem secundariza ou até desconsidera que os partidos são estruturas relacionadas com a sociedade e adentram as instituições políticas com ideias e na medida da correlação de forças que conquistam na esfera social. Apesar dessa visão e estrutura política limitada da democracia liberal, nas últimas décadas, até mesmo os partidos que se enquadram no centro ou na direita buscaram formar culturalmente seus quadros políticos, afinal, a disputa política e ideológica depende da formulação de argumentos e estratégias.

De fato, para exercer poder nas instituições, os partidos buscam ampliar a adesão social às suas ideias, preparando seus quadros para a disputa na sociedade. No processo metodológico que implementam para cumprir esse objetivo, cada partido representa, no método da sua organização, o conteúdo de suas ideias. No entanto, mesmo normatizados pela mesma legislação nacional, os partidos, por óbvio, não são iguais, nem em sua concepção de mundo nem em sua forma organizativa, uma vez que são movidos por projetos estratégicos não apenas em contradição, mas que se confrontam.

Portanto, partidos que representam setores que sempre exerceram o poder político e econômico no Brasil realizam uma formação política para manutenção desses interesses. Já um partido que carrega, em seu programa e origem, o compromisso com a superação de opressões estruturais precisa tornar-se uma experiência viva do projeto de mudança a que se propõe, precisa ser (todo ele) uma escola popular e transformadora não apenas para seus

integrantes, mas também na sua relação com a sociedade – ou seja – no modo em que se apresenta dentro da disputa ideológica da qual faz parte.

Um desafio é refletir sobre as outras esferas educativas existentes para além da escola tradicional e das instâncias de educação formal. Não há dúvida de que entre os principais instrumentos da luta política contra as opressões no Brasil estão os partidos de esquerda. Desde a sua fundação, o PT ocupa um lugar fundamental na organização, na luta e nas conquistas da classe trabalhadora brasileira.

Essa compreensão histórica leva o PT a realizar, neste ano de 2022, sua Conferência Nacional de Formação e Educação Política Paulo Freire, com o objetivo de constituir o Sistema Nacional de Formação e Educação Política. Essa conferência é parte de um movimento mais amplo que vem fortalecendo uma rede composta pela Secretaria Nacional e pelas Secretarias de Formação Política dos estados e dos municípios. Além disso, a Escola Nacional de Formação Política vivencia a construção de seu projeto político e pedagógico a partir da inspiração freiriana e busca uma integração com a Fundação Perseu Abramo e todas as Secretarias Setoriais. O sentido principal desse trabalho está expresso no Projeto Nova Primavera, criado em diálogo com companheiros e companheiras que atuam na educação popular em experiências de movimentos e entidades consolidadas, que compõem um Conselho mais do que consultivo, orientador do projeto.

O diálogo com os movimentos sociais e a educação popular fortaleceu nossa convicção de que, para enfrentar os tempos difíceis em que vivemos e para que o PT exerça plenamente sua responsabilidade com o povo brasileiro, ele próprio, como partido, precisa transformar-se, recuperando e desenvolvendo uma prática político-pedagógica no meio popular. Dessa forma, a Secretaria Nacional de Formação Política e a Escola Nacional do PT publicaram, em 2020, um convite ao partido chamado “Freirear o PT para Esperançar o Brasil”. Propunha-se, assim, a criação de um amplo diálogo interno entre todas as esferas partidárias, sobretudo buscando reconhecer a qualidade da formação e da educação e da formação praticadas pelos movimentos sociais organizados no Brasil e contando com a participação de seus representantes na formulação de um grande projeto permanente de formação política inspirado em Paulo Freire chamado Nova Primavera.

A primeira edição da Jornada de formação do Nova Primavera, no ano de 2021, recebeu a inscrição de 6.630 filiados do PT de todos os estados

do Brasil e mesmo do exterior. O objetivo de todas as etapas do processo, em seus diversos encontros, foi reconhecer e despertar em cada integrante um *educador/uma educadora militante*, ou seja, alguém para quem a jornada não fosse mais um curso, mas o despertar de uma atuação política orientada por uma pedagogia da práxis, com ação e reflexão.

Em um grave contexto de pandemia, essa experiência foi possível por termos agregado conhecimento tecnológico para utilizarmos a internet na formação, mas não só isso. Sem facilitadores com vivência de diálogo, democracia, valorização de saberes e exercício de autoridade democrática em grupos, a tecnologia nos levaria para qualquer lugar, menos para um processo de formação de educadores militantes para um projeto de transformação social.

Foi assim que militantes de bairro, sindicalistas, dirigentes políticos, eles e elas compartilharam encontros preparados por facilitadores todos juntos no mesmo processo de formação política com o objetivo de criar os Núcleos de Formação, Vivência e Luta. Os participantes foram divididos em dezenas de turmas nas quais as oficinas foram realizadas em salas virtuais. A concepção freireana foi o fundamento organizativo da Jornada. Todos e todas se revezaram nos espaços de coordenação, de relatoria, nas contribuições às atividades e no compartilhamento de experiências e concepções. Entre as mais variadas temáticas estudadas e debatidas, sempre estava presente o estudo das ideias de Paulo Freire e o debate da construção de um PT educador e educando.

O Nova Primavera traz, mais uma vez, o sentido da palavra “esperançar” para a sua militância e começa a colocar o partido, novamente, em uma postura de valorização de uma formação permanente e que reconhece os saberes de todos e todas de cada canto do Brasil. Um processo formativo permanente e que, assim como ensina Freire, nunca está acabado, permanecendo sempre voltado para a transformação da sociedade. A cada núcleo criado, a cada escuta, a cada momento de vivência, a cada avanço no nosso formato organizativo por meio da formação, a cada luta, estamos mais fortes para transformar a vida do povo e as estruturas políticas e sociais. É hora de esperançar, pois está sendo construída uma Nova Primavera.

Tão importante quanto nos movermos como responsáveis pela formação política do PT para um diálogo com a sociedade, é compreendermos a instituição partidária disputando internamente o conceito e o lugar da formação e da educação política dos cidadãos. A área tem recebido apoio político

das instâncias partidárias na mesma proporção que cresce sua inserção e capacidade de mobilizar bases de um partido de massas, sem limitar a atuação aos grupos e às tendências políticas internas. Por óbvio, essas estruturas cumprem um papel essencial na democracia petista, inclusive fazendo do PT um partido de novo tipo na esquerda brasileira e mundial, pois assegura o pleno direito interno à organização e atuação por linhas de pensamento. No entanto, tem sido importante perceber que a esfera formativa mistura pessoas de todos os grupos e tendências, todas as regiões do Brasil, pessoas com diferentes histórias de educação formal, saberes diversos, que são do campo ou da cidade, de variadas gerações e que representam a ampla diversidade de pessoas que são militantes e dirigentes.

Dessa forma, como um processo enriquecido pela diversidade humana, é que os encontros do Nova Primavera constituíram debates sobre temas de gênero, questões raciais e da diversidade sexual. Nesse contexto, de um lado, enfrenta-se a invisibilidade de pessoas que pertencem a segmentos discriminados; de outro, rompe-se, com forte enfrentamento, o uso de linguagens que sustentam práticas opressivas.

O contexto do centenário de Paulo Freire (2021) move o partido que o educador se empenhou em criar a retomar suas palavras, gestos e propostas. A Comissão Executiva Nacional definiu 2021 como *Ano Paulo Paulo Freire para o PT* e aprovou o rumo de uma educação política partidária associada ao sentido de educação popular, ligada à vida do povo e capaz de fortalecer a atuação transformadora a partir de objetivos integrados de educação política permanente, organização nos territórios e inserção nas lutas concretas.

O Nova Primavera surgiu, portanto, como um reencontro do partido com as ideias de Paulo Freire, sem medo de afirmar que, ao buscar a essência profundamente democrática, humanista e de luta contra as injustiças que marca a vida e obra desse educador e querido companheiro, o PT busca encontrar a si próprio também. Nesse resgate, encontramos a força da mística que simboliza a alegria de estarmos juntos e juntas, o valor e a complexidade dos saberes populares, a escuta do outro, a beleza do despertar da autonomia de pensamento e ação que nos trouxe um dia, como Freire, a participarmos do PT.

Núcleos de Formação, Vivência e Luta espalhados por todos os cantos das cidades de todo o Brasil. Esses núcleos, como o próprio nome indica, são espaços de formação permanente e, ao mesmo tempo, lugar para o

encontro dos militantes e de organização de luta política e social. Freire, um dos fundadores dessa organização política, não somente “influenciou” na formação do novo partido; ele elaborou para o PT uma proposta de atuação – Partido Educador-Educando. Um “partido escola” com o viés da educação popular no qual os saberes populares são reconhecidos e a construção do saber ocorre em um processo em que todos participam da formação de todos, todos são educadores e educandos. Com a dimensão estratégica da transformação bem marcada, encontra-se em curso uma experiência de Formação e Educação Política no PT – Partido dos Trabalhadores e Trabalhadoras, inspirada no pensamento de Paulo Freire.

Em 1963, no interior do Rio Grande do Norte (cidade de Angicos), 300 trabalhadores rurais da classe popular foram alfabetizados em um curto espaço de tempo. A façanha pedagógica chamou a atenção das principais universidades e jornais do mundo, pois mostrava a força da concepção de educação construída em um projeto político/pedagógico transformador orientado por Paulo Freire. O respeito às tradições, à cultura e aos saberes do povo marcou essa experiência histórica de educação, cidadania e política. A singularidade de Paulo Freire é que, seja pessoalmente, seja por meio das suas ideias, esteve presente nos principais movimentos de resistência ao autoritarismo e à exploração da classe trabalhadora ao longo da história do Brasil.

No mesmo período (década de 1960), o Brasil estava polarizado entre dois projetos econômicos e sociais: um lado defendendo um Estado reduzido, o liberalismo econômico e a austeridade fiscal, o outro defendendo a participação do Estado, o nacionalismo econômico e as reformas estruturais. João Goulart, em meio a essa efervescência política, assumiu como presidente após plebiscito popular. Uma das primeiras medidas de governo foi a construção do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), com a Portaria do MEC n. 182, de 26 de junho de 1963, com o objetivo de construir um projeto de educação com caráter libertador. Paulo Freire foi convidado para assumir a presidência da Comissão de Cultura Popular a qual lideraria o PNA. Em âmbito nacional, o educador iniciou a elaboração das bases de um amplo programa, levantando e localizando, em todo o território brasileiro, cerca de 20,4 milhões de pessoas não alfabetizadas entre 15 e 45 anos. Foi programada também a montagem de cursos de preparação de educadores. A experiência de alfabetização de Angicos/RN, liderada por Freire, seria a inspiração para um grande e revolucionário programa social.

O Programa Nacional de Alfabetização foi anunciado em 21 de janeiro de 1964, interrompido dali a pouco mais de dois meses, quando Jango sofreria o golpe civil-militar que perseguiu, prendeu e matou líderes políticos e referências do campo da educação e da cultura. Na esteira do golpe, era descontinuado o plano de Freire de formar de 60.870 Círculos de Cultura para alfabetizar 1,8 milhão de pessoas, ainda em 1964, 8,9% do total na faixa de 15 a 45 anos que não sabiam ler nem escrever. Paulo Freire sofreria o exílio (em virtude da sua missão como educador), mas continuaria sua jornada pela educação transformadora, baseada no conceito de autonomia dos sujeitos e reconhecimento dos saberes. Foi no Chile, exilado, que escreveu a *Pedagogia do Oprimido*, uma das mais importantes obras filosóficas e pedagógicas já produzidas. A experiência de Angicos e as reflexões de Freire marcaram e influenciaram a trajetória dos movimentos sociais e, em especial, o trabalho dos partidos políticos do campo da esquerda. Em 2016, assim como em 1964, as ideias de Freire foram alvo do ataque feroz das forças conservadoras que, mais uma vez, assombraram o país. Em decorrência desse novo golpe – que, além de retirar Dilma Rousseff da Presidência, promoveu um retrocesso histórico de conquistas políticas, econômicas, sociais e culturais –, a educação calcada em seu pensamento libertador foi “demonizada” e os educadores dessa linha foram fortemente perseguidos. O movimento “Escola sem Partido” realizou uma verdadeira cruzada contra educadores, buscando censurar a construção do pensamento crítico e cidadão. Na sequência dos acontecimentos, o governo Bolsonaro começou a fomentar a criação de escolas “cívicas/militares” pelo país. Não por acaso, pode-se observar ataques às ideias de Paulo Freire no período que se seguiu aos dois momentos de interrupção do curso democrático no Brasil: em 1964, quando o educador estava vivo, buscou-se combater seu projeto com a prisão e o exílio forçado; em 2016, os ataques direcionaram-se ao seu legado e às suas ideias. Os que atacam a democracia e os direitos do povo são os mesmos que atacam as iniciativas de educação popular e a democratização do acesso à educação. Um dos primeiros atos da ditadura foi atacar professores, estudantes e suas entidades.

Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire pergunta: quem faz a transformação? E responde: nenhuma transformação cultural é produzida sem disputa, sem que os oprimidos rompam com a opressão. A disputa por uma educação e por um país cidadão, democrático e que busque a transformação e a justiça social se aprofunda com o crescimento das forças ultraconservadoras

que flertam fortemente com o fascismo. Qual partido de esquerda é preciso para vencer essa disputa contra o fascismo e o neoliberalismo nessa esquina da história? Qual a importância das ideias de Freire e da inspiração da experiência de Angicos/RN nessa construção?

A disputa entre projetos de desenvolvimento e de nação carrega, invariavelmente, em cada período histórico, um conflito de ideias sobre a educação e a cultura. A concepção de educação é, para as classes sociais, para os grupos de interesse a elas associados e para os partidos políticos que as representam, um pilar fundamental na construção da hegemonia necessária ao alcance e ao exercício do poder político. Dessa forma, o lugar que a educação ocupa para um campo político – e as ideias político-pedagógicas por ele sustentadas – revela seu posicionamento acerca dos ideais de mundo e de nação que justificam sua existência, bem como seus conceitos de democracia, cidadania e o vínculo que possui ou não com os direitos humanos.

Da mesma forma que o projeto de alfabetização de adultos em Angicos/RN, o método pedagógico e político do reconhecimento e da valorização dos saberes e dos sujeitos se mostrou fundamental para construção do PT. A organização se forjou como partido de massas com a construção de núcleos de militância enraizados nos bairros da cidade (e também no campo) contando com um processo organizativo interno de democracia participativa e militante, em um formato de funcionamento e estruturação completamente diferente dos partidos tradicionais. Assim como os processos pedagógicos na educação, a organização e a formação de um partido têm de estar em sintonia com seu projeto de sociedade e de concepção de democracia. A mesma perspectiva que rechaça como falsa qualquer tentativa de neutralidade na educação destaca que, muito além do ambiente da escola – que também não é neutra –, toda experiência coletiva de organização humana configura-se em um ambiente de produção de conhecimento e cultura. Cabe aos seus integrantes definir quais conhecimentos, dimensões culturais, formato organizativo, sentido político e ético diante do mundo e quais relações humanas ali se realizam.

Aos poucos, a lógica organizativa e cultural do PT foi surtindo resultado: o partido venceu eleições para vereadores, câmaras estaduais e nacional, prefeituras, governos e, por fim, a Presidência da República. Como diz o Lula, “o pobre entrou no orçamento” e importantes políticas públicas foram conquistadas e construídas em articulação com os movimentos sociais: “Fome Zero”, “Luz para Todos”, “Minha Casa Minha vida”, “Reuni”, “Fies”,

“Prouni”, “Cotas Sociais e Raciais”... Todavia, com o passar do tempo, as demandas e as lógicas institucionais do parlamento e dos governos fizeram o partido, muitas vezes, não dar a devida atenção e cuidado a seu processo de formação política, cultural e organizativa.

Assim como ocorrera em 1964, as forças fascistas e neoliberais se organizaram e se fortaleceram com o golpe de 2016. Um retrocesso assustador foi colocado em prática no Brasil: venda de parte do Pré-Sal, Lei das Terceirizações, Lei do Teto de Gastos, Reforma Trabalhista, Reforma da Previdência, autonomia do Banco Central, diminuição do Fies, intervenção nas eleições para reitores, enormes cortes no orçamento no ensino superior... Na crise pandêmica que se iniciou em 2020, vimos, mais uma vez, um governo virar as costas para os “deserdados da terra”. O negacionismo científico e a falta de políticas públicas para as camadas populares acarretaram centenas de milhares de mortes devido à Covid-19. Do mesmo modo, a fome voltou a ser uma triste realidade nas famílias brasileiras mais humildes, atingindo números gravíssimos.

Nessa perspectiva do imenso desafio em que a esquerda se encontra, acreditamos na formação política transformadora como uma parte fundamental na superação do golpismo, do fascismo e do neoliberalismo. Os núcleos de formação, vivência e luta estão sendo construídos para a resistência e para ajudar na transformação do Brasil. Cada um é uma escola, um espaço de encontro, uma ferramenta de luta. Freirear o PT é nos reencontrarmos com a nossa história e construirmos o caminho para uma Nova Primavera.

“Onde quer que exista um grupo de companheiros, deve surgir uma escola de partido...” (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 1991, p. 55).

Referências Bibliográfica

FREIRE, Paulo. O partido como educador-educando. Blog do Dcvitti. [S.l.], 21 jul. 2021. Disponível em: <https://dcvitti.wordpress.com/2021/07/25/o-partido-como-educador-educando>. Acesso em: 12 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas

UMA PEDAGOGIA PARA EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA FORMAÇÃO DE HOMENS E MULHERES *A'UWË UPTABI*

Maria Aparecida Rezende¹

O propósito deste capítulo é provocar um diálogo, seguindo o pensamento freiriano e a epistemologia dos povos indígenas, em especial discutindo a questão da educação como prática da liberdade. É um desafio escrever um texto *relato de experiência* acerca da pedagogia educacional do povo *A'uwë uptabi*, conhecido pelos *waradzu* (não indígenas) por Xavante. É inédito porque se trata da minha experiência vivida em contextos indígenas e vivências em aldeias. A Terra Indígena Pimentel Barbosa é circundada por quatro municípios mato-grossenses – Água Boa, Canarana, Nova Nazaré e Ribeirão Cascaheira. Considerando como referencial esse último município, a distância da capital, Cuiabá, aproxima-se de 900 km.

Essa experiência parte de quatro movimentos de aprendizados pela pesquisadora no contexto vivo da educação para a liberdade: a) capacitação de professores *A'uwë uptabi* na Terra Indígena Pimentel Barbosa (1998/1999); b) formação inicial de professores indígenas de diversas etnias, incluindo *A'uwë uptabi* (2002-2006); c) estudo de tese doutoral com as mulheres *A'uwë*

¹ Professora da Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação. Membro do Grupo de Pesquisa de Movimentos Sociais em Educação (GPMSE) e do Grupo de Estudos Educação & Merleau-Ponty (GEMPO), que faz estudos interligados a Paulo Freire. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação indígena, educação escolar indígena, formação de professores indígenas. Pesquisa de doutorado sobre a organização social e educativa das mulheres Xavante; desde então (2012), estuda mulheres indígenas. Trabalha com a disciplina no Curso de Pedagogia UFMT Tópicos Especiais em Educação Escolar Indígena. Projetos de Extensão e Pesquisa ligado à temática Educação Escolar Indígena e Educação Indígena/formação de professores, bem como algumas publicações como artigos completos em vários eventos científicos nacionais e internacionais, capítulos de livros e palestras referentes a essa temática. Há quatro anos, coordena o curso de Licenciatura em Pedagogia modalidade a distância. Experiência em EaD/UAB. Nessas experiências, o trabalho diversifica-se com as temáticas Antropologia, Currículo e Educação e Diversidade voltada para as questões indígenas.

uptabi (2010/2012); d) Educação Intercultural – Educação Escolar Indígena (1998/2021).

Os escritos em diversas obras de Paulo Freire (1981, 1987, 2000) acerca da temática de *liberdade e educação libertadora* despertaram em mim o desejo de discuti-la no contexto da educação indígena, especificamente do povo *A'uwẽ uptabi*. Isso requer uma mediação de leitura e compreensão de algumas obras do autor e do viver do povo *A'uwẽ uptabi*. Nesse texto, o destaque é para duas obras – *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Dicionário Paulo Freire* (2008), porém, outras obras também estarão presentes.

Trata-se de despertar nas pessoas o conhecimento de outra educação, outros modos de construir essa liberdade para uma prática do viver libertador no modo como se entende esse povo. Eles compartilham conosco conhecimentos que eu chamo de educação libertadora, que possui em seu contexto histórico uma riqueza de elementos pedagógicos e uma pedagogia que ensina a nos relacionarmos com a natureza, sem ter que explorá-la.

É importante ressaltar que, apesar de viver a violência dos processos da colonização brasileira, eles souberam, por meio dessa educação, manter-se distanciados dos desejos de opressão dos colonizadores, ou seja, não sucumbiram à ideia de que o oprimido toma o lugar do opressor. Portanto, não se percebe a intencionalidade de fazer os mesmos usos de oprimir as pessoas. Esse doloroso contexto histórico, que todos os povos indígenas experimentaram, mostra que eles conseguiram enfrentar a fúria dos colonizadores, que não tiveram êxito em transformá-los em oprimidos.

As consequências dessa negação foram nefastas para os povos indígenas, pois causaram a extinção de muitas etnias, embora eles continuassem buscando, por meio de sua ação pedagógica, a liberdade de viver de acordo com sua metodologia educacional.

Desse modo, o texto será descrito separadamente pelos quatro subtítulos antes especificados. De acordo com essas experiências, tomarei por referência teórica algumas obras de Paulo Freire, com o devido destaque para duas, já mencionadas. O debate em pauta é inédito pelo esforço da autora em demonstrar e partilhar, por meio da sua experiência e leituras acerca desse povo, outro modo de construção de liberdade, que se presentifica como lição de aprendizado para a sociedade brasileira. A educação dos povos indígenas não tem foco no capital e na exploração mercadológica, como ensina a educação eurocêntrica, que transforma o planeta numa bola de futebol, em que

apenas alguns jogadores (os craques do futebol) consigam manipular e extrair as riquezas para poucos, que seriam de todos os seres habitantes da terra.

Capacitação de professores A'uwẽ uptabi (Xavante) na Terra Indígena Pimentel Barbosa (1998/1999)

No ano de 1998, fui selecionada² para trabalhar com Ciências da Natureza com o povo A'uwẽ uptabi na Terra Indígena Pimentel Barbosa. Tinha trabalhado por quatro anos em uma escola para atender filhos e filhas de posseiros da região de Ribeirão Cascalheira – Escola de Agricultura Alternativa do Boqueirão (1991 a 1994), uma experiência exitosa, na qual tomei contato, pela primeira vez, com a obra de Paulo Freire e Freinet. Essa experiência levou-me ao trabalho com o povo Apyãwa (Tapirapé), na região do rio Araguaia (Santa Terezinha), em 1995, e, até o momento, continuo em contato com a aldeia e com todo o povo.

Em 1998, fui trabalhar com o povo A'uwẽ uptabi. Inicialmente, não considerei as diferenças entre os dois povos, ou seja, o jeito de viver e ser. O povo Apyãwa é da família Tupi Guarani, e o povo A'uwẽ uptabi, da família Jê. Já na primeira semana de trabalho, senti o quanto eram diferentes no trabalho cotidiano e nas relações sociais e culturais.

O trabalho consistia na capacitação de professores A'uwẽ uptabi. Eles eram escolhidos pela comunidade e tinham a primeira ou segunda série do Ensino Fundamental. Pouco entendiam a língua portuguesa. Esse foi o primeiro desafio nosso. Teríamos que trabalhar com eles e não sabíamos sua língua, o que constituía um primeiro fator limitante. O segundo foi pensar que bastava levarmos nossos planos de trabalho prontos e iniciar as atividades. Não aceitaram, pois eles queriam uma formação para os professores que pudesse auxiliar na solução do problema que assolava a comunidade, que padecia com a mortalidade infantil. Eles não separam os conhecimentos e, por isso,

² Houve um processo seletivo de profissionais em diferentes áreas no contexto do Centro-Oeste para trabalhar com os A'uwẽ uptabi (Xavante) da Terra Indígena Pimentel Barbosa. Para essa seleção, exigiam três etapas avaliativas: a primeira envolvia análise de currículo; a segunda, entrevista com pessoas que representavam a Associação para Recuperação e Conservação do Ambiente (ARCA), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a World Wildlife Fund – Fundo Mundial da Natureza (WWF); e a terceira e última etapa, também eliminatória, era com lideranças, caciques do povo Xavante. Eles decidiram quem trabalharia com eles. Eram duas áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e Educação Matemática. Dos oito candidatos finais para as duas áreas, eu e o professor Adailton Alves da Silva fomos os escolhidos pelos Xavante.

os professores deveriam ser preparados para ministrar aulas e preocupar-se com os obstáculos que surgiam no dia a dia das aldeias. Naquele momento, era a desnutrição causada pela constante diarreia nas crianças, uma vez que chovia torrencialmente naquele período.

O povo A'uwê uptabi sempre sofreu represálias, discriminação, preconceitos, recorrentemente tratado como povo ignorante, bravo, selvagem. E por quê? O próprio nome A'uwê uptabi autodenomina-se povo autêntico e verdadeiro. Eles não se rendem à opressão, aos comandos violentos. Eles têm uma educação libertadora das amarras do opressor, colonizador ou qualquer outra forma de oprimir. Têm uma educação autêntica, rigorosa com os processos de formação de homens e mulheres. Ela não se deixa reduzir a objeto. Exige respeito. Por isso, as leituras das obras de Paulo Freire são fundamentais para o trabalho com eles e para entender sua educação. Para Paulo Freire, a liberdade envolve um processo de conscientização, uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 1987).

Luiz Gilberto Kronbauer (2008, p. 87) escreve um texto denominado Arqueologia da conscientização, no Dicionário Paulo Freire:

Freire adota a concepção fenomenológica da consciência, a tese de que a intencionalidade transcendental da consciência caracteriza a espécie humana desde a sua origem, porque lhe permite recuar seus horizontes, objetivá-los e, dentro deles, ultrapassar os momentos e as situações que tentam prendê-la e reduzi-la à condição de objeto. Ao contrário, movida pelo impulso que a faz transcender, a consciência pode voltar-se reflexivamente sobre tais situações e momentos, para julgá-los e julgar-se.

Essa concepção fenomenológica da consciência faz-me entender a posição do povo A'uwê uptabi. Mas há aí uma indagação importante: por que essas pessoas não foram capturadas pelos opressores ao longo de suas vidas? Os primeiros contatos desse povo com os waradzu (não indígenas), segundo pesquisa do historiador Ravagnani (1978), foi no final do século XVIII e início do século XIX, ocasião em que foram seduzidos a viver no aldeamento Carretão. Foram enganados e traídos pelos colonizadores. Mas sua educação libertadora os livrou da opressão do trabalho explorador a que foram submetidos.

Assim sendo, fugiram mata adentro, sem querer mais contato com os não indígenas. A partir daí, tiveram todo tipo de adjetivos que os desqualificava, mas eles não se importavam e seguiam com sua educação autêntica. É possível que o processo educativo desse povo tenha feito deles construtores da liberdade como meio de viver.

Como povo que sabe o que quer, interromperam nosso trabalho e ditaram qual trabalho de capacitação de professores queriam. Insegura pelo desafio posto por eles no Warã, no sentido da necessidade de sanar o problema da mortalidade infantil e de que precisavam da nossa ajuda, apoiada nessa problemática, comecei a observar as práticas do cotidiano daquele povo. Percebi que havia muitos dejetos que iam das proximidades da aldeia para o córrego por meio das enxurradas. Não havia água filtrada, todos nós tomávamos água do córrego. Mudei o trabalho pedagógico com esses professores, fazendo, então, estudo de inclinação de solo, tipos de lixo (orgânico e inorgânico), poluição das águas, do solo e do ar, de forma que os próprios professores, após muita discussão em sala de aula e aula de campo, entenderam o que poderia estar acontecendo e levaram a problemática para Warã³. Foram mais de oito horas debatendo o problema. O objetivo aqui não é contar a experiência toda, mas mostrar que os A'uwẽ uptabi não aceitam toda situação que lhes demandam sem que ela possa estar de acordo com as suas necessidades e interesses. Não se deixam reduzir à condição de objeto, mas refletem todas as situações que vivem no dia a dia.

O professor Luiz Augusto Passos, em seu texto denominado Fenomenologia, traz uma interessante contribuição no sentido da libertação, no Dicionário Paulo Freire, que ajuda a compreender os processos de liberdade que vivem os Xavante, mesmo sem o academicismo ou intelectualismo. Diz assim sobre Freire: “[...] rigoroso no essencial, acerca da contribuição com a libertação, não se deixava aprisionar por métodos, regras e etiquetas formais das ciências e das academias, nem mesmo com a origem e proveniência dos pensamentos” (PASSOS, 2008, p. 330).

Essa teoria freiriana traz sua contribuição para compreender os processos educativos libertadores que vive o povo A'uwẽ uptabi. Paulo Freire, ao escrever sobre a prática como liberdade, libertação e conscientização, em nenhum momento colocou como condição a escolaridade. Por meio do ciclo da cultura e da alfabetização de adultos, discutia as condições de vida daquelas

³ Warã constitui o espaço de decisões políticas, consultivas e deliberativas. Somente os homens podem participar. Ocorre em um espaço aberto no meio da aldeia. São duas vezes ao dia. A primeira, antes do sol nascer, tem o objetivo de planejar o dia de trabalho e ocorre por volta das 5h. A segunda avalia o trabalho do dia e ocorre depois do pôr do sol entre 18h e 19h. Em minha investigação com o trabalho feminino, descobri que as mulheres não frequentam o espaço da reunião, mas todos os assuntos são discutidos primeiramente em casa, antes de ser deliberada qualquer ação. Assim sendo, aquele espaço masculino está cheio de opinião feminina.

pessoas e elas, por sua vez, como um processo do despertar da consciência, desvelavam sua realidade e sentiam a dor da opressão que viviam.

Os *A'uwẽ uptabi*, assim como diversos povos indígenas, aprenderam a libertar-se das amarras do opressor ao sentir na pele e na alma a violência, a traição, a discriminação e os preconceitos que devastavam e fragilizavam a cultura dos povos autóctones. Com uma educação metodológica rigorosa e organizada em ciclos e etapas de vida, os *A'uwẽ uptabi* sabem para quem e para que mundo eles educam suas crianças. Assim sendo, outras situações dessa autonomia educativa eu vivi com eles.

Formação inicial de professores indígenas de diversas etnias, incluindo A'uwẽ uptabi (2002-2006)

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) iniciou em 2002 o projeto de Formação de Professores Indígenas Projeto 3º Grau Indígena, pioneiro no país e na América Latina, que posteriormente se transformou em Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI) e atualmente possui uma Faculdade Indígena. A experiência aqui relatada trata-se da primeira turma, com 200 professores em formação e a presença de 36 etnias distribuídas nos 13 estados do Brasil.

Os *A'uwẽ uptabi*, por serem a etnia mais numerosa em termos de estudantes, possuíam uma sala de aula somente deles, enquanto as outras etnias se misturavam em outras salas. Diversos intelectuais docentes de outras universidades do país contribuíram nessa formação. Com um falar firme e forte, os *A'uwẽ uptabi*, sempre que podiam, faziam suas reivindicações e não aceitavam situações embaraçosas para eles.

Um povo que traz em sua pedagogia um jeito de ensinar alegre, com processos de ensino e aprendizagens em que o importante é aprender a lição. Não há limite para repetir a lição até aprender. A palavra verdadeira se faz presente em seu cotidiano e tem força para transformar as situações que querem oprimir sua cultura ou modo de ser e viver.

Eu fazia parte da equipe pedagógica que assessorava os estágios da prática educativa escolar das atividades docentes deles nas aldeias. Uma situação que me chamou a atenção ocorreu num dia de aula na UNEMAT. Durante a etapa intensiva, fui chamada pelos professores *A'uwẽ uptabi* na sala deles porque entraram em conflito com a pessoa que estava realizando o

trabalho docente e eles não queriam realizar as atividades, por isso, começaram cantar e dançar na sala de aula.

Por desconhecimento do docente, os procedimentos metodológicos da divisão de grupos de trabalho feriam a ética de parentesco deles. O docente (não estou dizendo se era professor ou professora) convidava-os a formar seus grupos, mas eles não poderiam atender e, assim, levantaram e começaram a dançar e a cantar. Na sua prática educativa, eles têm a liberdade de cantar e dançar para que aquela prática não se torne cansativa, mas prazerosa, outra estratégia para enfrentar as situações-limite freirianas.

Isso mostra que eles sabem o que querem e não se deixam sucumbir por práticas que ferem sua educação, à qual seguem com o rigor e o respeito que ela exige de seus aprendizes.

Eles têm consciência desses processos, e já concordando com Paulo Freire (1987, p. 12), “[...] a conscientização que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos, e o inscreve na busca de sua afirmação”. Nessa alteridade de serem eles mesmos, afirmam-se em sua educação para que possam rejeitar outra prática educativa que os transforme em pessoas passivas que aceitam todo o sistema opressor. O respeito a essa educação faz deles sujeitos autênticos que buscam desenvolver sua educação para formar homens e mulheres capazes de viver um mundo mais afetivo e harmonioso com a natureza. Desde 1998, eu vivia um contexto interligado com a educação escolar, mas, atendendo a um pedido das mulheres, realizei o meu doutoramento relatando a educação feminina A’uwẽ uptabi.

Estudo de tese doutoral com as mulheres A’uwẽ uptabi (2010/2012)⁴

De volta a conviver no espaço da aldeia, agora para cumprir uma solicitação das mulheres A’uwẽ uptabi, levo um projeto de doutoramento para elas, que prontamente o rejeitaram em sua forma academicista. Não entendiam aquele projeto, que não atendia a seus desejos de escrita. Disseram que eu deveria ficar na aldeia para aprender com elas a vida das mulheres. Com o projeto rejeitado, fiquei sem saber como seriam meus dias na aldeia. Precisava esperar! Mais uma vez, sabiam qual educação elas queriam que fosse descrita.

⁴ A tese intitulada *A organização social e educativa das mulheres da aldeia Pimentel Barbosa: uma etnografia das educadoras piõ A’uwẽ (mulheres Xavante)* foi defendida em 2012, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Augusto Passos/UFMT e co-orientada pelo antropólogo e linguista Bartomeu Meliá (*in memória*) e pela Profa. Dra. Beleni Salete Grando.

Assim, ao longo dos dois anos, o projeto foi se desenhando; enquanto isso, eu lia autores que escreveram sobre esse povo, na área da antropologia, das artes, da história, da sociologia, enfim, alguns clássicos. Contudo, o que possibilitou atender àquela metodologia foi o legado de Paulo Freire e Merleau-Ponty, esse último apresentado pelo meu orientador, Luiz Augusto Passos, docente da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

O mundo das mulheres é de muito trabalho e elas se orgulham disso e brincam, dizendo que os homens são frágeis e preguiçosos. Mas aprendi com elas que eu estava errada, assim como muitas pessoas que pensam que elas são submissas e sofridas pela exploração masculina. Eles possuem um sistema de complementaridade na relação entre homens e mulheres. Com uma educação que ensina a ser livre, não poderia ser diferente. Antes da pesquisa, mesmo com muitos anos de convivência, eu acreditava na submissão feminina.

Enfim, rejeitado o projeto doutoral original, a pesquisa foi desenhada para descrever a educação das mulheres A'uwẽ uptabi, e as participantes eram todas idosas entre 50 a 80 anos. Nenhuma falava a língua portuguesa nem tinha escolaridade. Ensinaaram-me que não faziam falta os saberes da escrita, mas queriam que a escrita registrasse o cotidiano das mulheres A'uwẽ uptabi. O propósito da pesquisa seria constituir um material de divulgação desse processo educativo, bem como mostrar às crianças e às jovens mulheres A'uwẽ uptabi como devem ser os princípios educativos delas ao longo de suas vidas, tornando-se, assim, um material de pesquisa das escolas do povo A'uwẽ uptabi. Desse modo, acompanhei as mulheres da gravidez à velhice, inclusive na descrição do funeral de uma mulher líder idosa.

[...] aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isso mesmo capaz de ser transformada por eles. [...] Seria, realmente, uma violência, como de fato é, se os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito do seu próprio movimento (FREIRE, 1987, p. 43).

Essa busca se justifica no “ser mais”, como afirma Paulo Freire em seus escritos. Busca-se a humanização das pessoas e as mulheres temem a educação do mundo ocidental, que se apresenta de forma violenta aos seus olhos. O medo de que sua educação possa ser extinta faz essas mulheres idosas ficarem temerosas e, por isso, ao longo de suas vidas e de geração em geração, vão buscando, nesse movimento, formas diferentes de dar continuidade à formação da mulher A'uwẽ uptabi.

Elas justificam que a escolarização tem mudado o comportamento das meninas e das mulheres mais jovens e, com isso, necessitam que essa mesma escrita que pôde matar no passado a língua, a tradição de um povo, deve trazer a vida da educação que, para elas, é a liberdade de viver o mundo. Elas problematizaram a educação para pensar e agir de maneiras diferentes de continuidade, desprovidas da violência da educação opressora.

Sem considerar a palavra um ativismo ou um blá-blá-blá, como nos orienta Paulo Freire, as mulheres vão agindo numa ação reflexiva para transformar o seu mundo, mas fazem isso mediatizadas por outros homens e mulheres, de forma coletiva e amorosa, sabendo todos os caminhos a serem tomados. O pavor que elas têm da educação escolarizada é que levou esse povo e tantos outros povos a pensar numa educação intercultural entre a educação indígena e a escolarizada. No Brasil, essa interculturalidade da educação levou o nome de Educação Escolar Indígena.

Educação Intercultural – Educação Escolar Indígena

O propósito aqui é debater o conhecimento educativo do povo A'uwẽ uptabi e a educação escolar. Há muitos anos, o desejo vem se manifestando entre os povos indígenas de que seja efetivada a construção de um currículo escolar intercultural. A educação escolar do jeito que vem se apresentando não atende às demandas nem do mundo ocidental, muito menos dos povos indígenas.

O educador que nos inspira (FREIRE, 1987) vem anunciando há muito tempo a palavra verdadeira com que as mulheres e os homens podem transformar o mundo. Na pronúncia desse mundo vem a modificação dele, no trabalho, na ação-reflexão. “Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1987, p. 45). É nesse diálogo profícuo entre homens e mulheres que os povos indígenas se juntam aos seus aliados não indígenas para dizer a sua palavra, modificar e transformar uma educação escolar bancária em educação emancipatória, para a liberdade de ser e viver.

Na Universidade Católica de Temuco, no Chile, alguns pesquisadores se debruçaram sobre esta problemática da relação do conhecimento Mapuche e do conhecimento escolar realizado em sala de aula. Eles tomaram como referência as três suposições fundamentais escritas por Quintriqueo

(apud QUINTRIQUEO MILLÁN; GUTIÉRREZ SURJAN; QUILAQUEO RAPIMÁN, 2015, p. 55):

El primer supuesto es la anulación del conocimiento mapuche por acción del conocimiento escolar, que se fundamenta em la concepción *eurocêntrica* de ciência. [...] El segundo supuesto es la coexistência, de hecho, del conocimiento escolar y el conocimiento mapuche em prácticas de enseñanza escolar, pero que em general, es desconocido u omitido por los profesores. [...] El tercer supuesto es que existe una difícil relación y comprensión entre conocimiento científico y escolar, donde estos últimos de imponen em las prácticas pedagógicas como um saber hegemónico formalizado e institucionalizado.

No sistema da educação escolar brasileira ocorre o mesmo. Anulam-se os conhecimentos dos povos indígenas, tomando-se por base uma ciência eurocêntrica, pois os outros conhecimentos são frágeis e não são considerados como ciência. Nas escolas, não se fala em conhecimentos indígenas, e mesmo nas escolas das aldeias esse conhecimento não é valorizado. Os livros didáticos, muitas vezes, são os únicos materiais orientadores das práticas pedagógicas e sequer anunciam esses conhecimentos, e os professores, mesmo sendo indígenas sem formação inicial específica para povos indígenas, seguem a metodologia ditada pelos materiais que têm em mãos.

Como ocorre com as crianças Mapuche, no Chile, aqui não é diferente. Os conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula não estão ligados às realidades dos povos indígenas, mas a outras realidades gerais. Isso dificulta a compreensão desses conhecimentos, e os professores seguem a lógica do conhecimento eurocêntrico.

Os autores tomaram por inspiração os escritos de Quintriqueo referenciando os seis aspectos por ele evidenciados acerca da educação intercultural e todos eles são importantes nessa temática em questão a saber: “primero, en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, se asume que las personas desarrollan habilidades y destrezas que les permiten vivir em una determinada comunidade.” (apud QUINTRIQUEO MILLÁN; GUTIÉRREZ SURJAN; QUILAQUEO RAPIMÁN, 2015, p. 57).

Essa consideração é importante, pois o processo de ensino e aprendizagem estaria ligado a uma comunidade específica e já conhecida por todos. Portanto, os estudantes se empenhariam em buscar a compreensão dos conhecimentos estudados para desenvolverem suas habilidades e destrezas.

Segundo, las destrezas y habilidades se relacionan con sistemas de significados que capacitan a las personas para comunicarse em base a actividades

prácticas que se orientan hacia la transformación del mundo natural, social, cultural y espiritual, como prácticas epistémicas que fundamentan el conocimiento educativo indígena, mapuche em particular (*apud* QUINTRIQUEO MILLÁN; GUTIÉRREZ SURJAN; QUILAQUEO RAPIMÁN, 2015, p. 57).

Todos esses conhecimentos para desenvolver as destrezas e as habilidades são significativos para os estudantes, pois, por meio deles, podem buscar a transformação da sua realidade, como afirmam os pesquisadores.

Tercero, quienes participan de la educación intercultural lo hacen desde sus propias perspectivas culturales y metas, que són iguales en el contexto escolar, pero diferentes en su sentido y significado para la familia y a comunidad mapuche. (*apud* QUINTRIQUEO MILLÁN; GUTIÉRREZ SURJAN; QUILAQUEO RAPIMÁN, 2015, p. 57).

Esse pressuposto é fundamental, tomando a perspectiva, por exemplo, da Educação Escolar Indígena brasileira. Há o envolvimento da comunidade, interesse de aprendizado pelos estudantes, uma vez que os conteúdos curriculares se encaixam em seu cotidiano. O quarto, quinto e sexto pressupostos continuam nessa mesma esteira de pensamento acerca da relação de aprendizagens,

[...] las personas aprenden inmersas en un mundo sociocultural específico, aunque el acto de aprender y de comprender, se considere como un hecho predominantemente individual. [...] Quinto, las personas aprenden en las diferencias, considerando el conocimiento indígena y no indígena como una riqueza de la producción humana, con el objeto de mejorar la calidad de los aprendizajes, las oportunidades y la convivencia social y cultural. Sexto, las prácticas pedagógicas tienen por objeto generar una relación dialógica entre los saberes populares, los saberes indígenas y el saber escolar, a partir de una colaboración activa y participativa de la familia y de la comunidad en los procesos educativos (*apud* QUINTRIQUEO MILLÁN; GUTIÉRREZ SURJAN; QUILAQUEO RAPIMÁN, 2015, p. 57).

Essa maneira de trabalhar os diferentes saberes e conhecimentos no contexto da educação escolar é que vem movimentando os povos indígenas desde a década de 1960, quando perceberam que a educação escolar era uma estratégia de exterminar as línguas maternas, acabar com as práticas sociais e culturais, homogeneizando-as a uma frágil e inferior prática de vida. Os conhecimentos indígenas, seus ritos e suas pedagogias são ignorados no contexto do ensino da educação escolar. Assim sendo, os povos indígenas se juntaram aos seus aliados não indígenas para buscar outra forma de escolarização, aquela que tem por objetivo gerar uma relação dialógica entre os seres

humanos numa ação de liberdade para se viver com dignidade, conforme seus processos educativos.

Desse modo, o procedimento que venho alinhavando nesse texto encerra o desejo explícito da autora de trazer à guisa os processos próprios de aprendizagens dos povos indígenas, em especial a educação do povo A'uwẽ uptabi, como lição de uma educação que leva seus aprendizes à liberdade de viver. Mas é preciso ressaltar que essa educação tem um rigor que aos nossos olhos é muito disciplinar e até mesmo violento no jeito de ensinar em algumas etapas educativas. Os A'uwẽ uptabi buscam, na força dessa educação, o firme propósito de serem autênticos e não sucumbirem aos processos sedutores da educação oferecida nos moldes eurocêtricos, que não respeita outros modos de ser e viver. Assim sendo, a educação para a liberdade que afirma o legado de Paulo Freire tem muitos aspectos entrelaçados aos elementos pedagógicos da educação desse povo. O movimento dos A'uwẽ uptabi é o de levar adiante uma educação amorosa e verdadeira, ainda que os obstáculos se mostrem crescentes no dia a dia da vida nas aldeias na relação dos jovens com os não indígenas e nas diversas seduções que os levam a querer seguir a educação eurocêntrica. Mas os educadores A'uwẽ uptabi, os mestres tradicionais, homens e mulheres, seguem com suas estratégias pedagógicas, movimentando-se para que a educação que concebem não seja extinta nem fragilizada.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 24. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Arqueologia da conscientização (Arqueologia da consciência). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte, São Paulo: Editora Autêntica, 2008. p. 86-88.

QUINTRIQUEO MILLÁN, Segundo; GUTIÉRREZ SURJAN, Maritza; QUILAQUEO RAPIMÁN, Daniel. Relación entre el conocimiento educativo Mapuche y el escolar: base para um currículum intercultural. In: QUILAQUEO RAPIMÁN, Daniel; QUINTRIQUEO MILLÁN, Segundo; PEÑA CORTÉS, Fernando. Interculturalidad en contexto de diversidad social y cultural: desafíos de la investigación educativa em contexto indígena. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco, 2015. p. 53-84.

PASSOS, Luiz Augusto. Fenomenologia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte, São Paulo: Editora Autêntica, 2008. p. 330-336.

RAVAGNANI, Osvaldo. A experiência Xavante com o mundo dos brancos. São Paulo: Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 1978.

BAÚ DE LEMBRANÇAS: ESCAVOUCANDO HISTÓRIAS E MEMÓRIAS INSPIRADAS E COMPARTILHADAS COM MESTRE FREIRE

Maria Salete Van der Poel¹

Se me fosse permitido apreender numa única frase a concepção mais abrangente do educador Paulo Freire, escolheria esta: *Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.*

(FREIRE, 1974,94)

Abrição de Prosa

O assunto deste artigo perseguiu-me por 58 anos, desde 1964, quando do Golpe Militar. De lá para cá, apareceram várias oportunidades para revelá-lo, todas recusadas por força de sofrimentos tão profundos e penosos que, por muito tempo, descreditei que o alento espiritual para levar à frente o projeto de sua publicização poderia, algum dia, voltar a me animar. Mas a vida tem vias de secreta sabedoria. Só as conhecemos se dermos a ela, **vida**, a chance de manifestá-las.

Despojada dos meus medos, aceitei o convite da companheira-militante Liana e do jornalista-amigo Cristiano, pois, proseando, poderia libertar-me, mesmo porque qualquer pensamento é a continuação de um outro, para continuar em outro. Também já era tempo de fazer esta catarse sobre um tempo do qual fui protagonista ativa e testemunha ocular. Como isso se deu é

¹ Professora aposentada da UFPB. Mestre em Educação (UFPB-1979). Há 60 anos, milita nos movimentos sociais e na educação formal e não formal. Neste caminho, encontrou-se, em 1963, com Paulo Freire, que, na época, coordenava o SEC-UFPE. Desse encontro surgiu a Campanha de Educação Popular na Paraíba (CEPLAR), extinta com o golpe militar de 1964. Nesta trajetória, atuou com favelados, presidiários, meninos de rua, prostitutas adultas e mirins (entre 9 e 12 anos), manicômios, domésticas e trabalhadores(as) rurais. Foi cofundadora da RAAAB, dos Fóruns de EJA e da RELEJA-PB, extinta pelo atual governo federal. Autora de vários livros, sendo o primeiro *Alfabetização de Adultos. Sistema Paulo Freire: estudo de caso num presídio* (Vozes, 1981). Atualmente, segue pesquisando, escrevendo e atuando na educação carcerária (com um grupo LGBT) e em uma cooperativa de pescadores. Sempre acreditou e continua acreditando que, sem utopia, a vida não basta.

o que esta abrigação de prosa pretende trazer à luz com amor e sem mágoas pelas minúcias aqui apresentadas, calmamente e pacientemente revisitadas.

Com vocês, coloco meu pensamento em diálogo para iluminar os passos que fazem parte desta história-memória, mesmo porque nenhuma vida viva a fundo pode evitar o tempo e a eternidade, a justiça e a beleza, a arte e o amor.

Contexto dos anos sessenta: “época de ouro, prova de fogo”

Parto de algumas colocações necessárias que, para muitos(as), ainda hoje são desconhecidas. A primeira, trata-se de esclarecer que esse período foi dominado por duas instituições: a Ação Católica e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado em 1955, mas que só a partir de 1959 assumiu papel importante, quando ficou subordinado ao Ministério da Educação, dotado de plena liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra. Os intelectuais isebianos elaboraram a Ideologia do Nacionalismo Desenvolvimentista, que postulava o desenvolvimento econômico do Brasil sob *moldes estritamente capitalistas* (TOLEDO, 1998p. 13). Para seus intelectuais mais conhecidos, como Nelson Werneck Sodré, Álvaro Vieira Pinto, Hélio Jaguaribe, Roland Corbier e outros, a Revolução Brasileira resumia-se às Reformas de Base (Agrária, Bancária, Tributária, Eleitoral, Administrativa, Universitária, Urbana e a do Estatuto do Capital Estrangeiro) propostas pelo governo, que substituiriam a necessidade de uma revolução como se dera em Cuba, em 1959 (SILVA, 1963).

A outra instituição tratava-se da Ação Católica, que com sua ala progressista despertou minha adesão e participação na *Revolução Brasileira* e a opção por um *socialismo democrático*, diretrizes aprovadas no Congresso da JUC em 1960, no Rio de Janeiro, do qual saiu o documento *Diretrizes mínimas para o ideal histórico do povo brasileiro* (LIMA; ARANTES, 1984).

Neste contexto de intensa participação e efervescência política, vivendo num clima de permanente tensão e ação, surge, em 1962, dos quadros da JUC, a AP (Ação Popular), que já nasceu como uma organização de massas. Esta “hegemonia foi tão avassaladora que no final só havia candidatos para presidente da UNE de AP, a tal ponto que, esta sozinha, podia competir contra as forças da esquerda e da direita juntas” (SOUZA, 1976, p. 76).

A UNE teve um significado importantíssimo naquele momento. Entre os anos 1960-1964, a UNE foi, verdadeiramente, quem revolucionou o país

com seus “instrumentos mobilizadores”: a UNE Volante e os Centros Populares de Cultura (CPCs). A primeira era uma “caravana que percorreu o Brasil inteiro, formada por 25 pessoas, vinte integrantes do CPC e cinco dirigentes da própria UNE” (ARANTES, 1994, p. 29). Essa caravana ia de cidade em cidade, fazendo assembleias, reuniões, passeatas, apresentando esquetes teatrais, contaminando e criando uma grande expectativa na juventude. Quanto ao segundo, o famoso “CPC da UNE” era uma espécie de departamento de agitação e propaganda. Seu “objetivo básico era agitar a massa universitária e conscientizá-la dos grandes desafios que tinha diante de si para acordar a nação. Mobilizando os estudantes chegar-se-ia a plateias mais amplas” (SILVEIRA, 1994, p. 9).

Naquele momento de explosão e de mobilização, os artistas e os intelectuais discutiam a questão da “arte pela arte ou da arte como instrumento de expressão dos problemas sociais” (ARANTES, 1994, p. 27). Nesse sentido, aliaram-se os interesses do movimento estudantil com o dos intelectuais. Dessa simbiose, surgiu o que, naquele momento, havia de mais avançado, isto é, a presença de um novo estilo de teatro, cinema e música. Isso significava uma nova forma de ver, entender e transformar a realidade.

Nesse contexto, um grupo de intelectuais deu apoio concreto ao CPC de acordo com suas características: Ferreira Gullar (poeta), Leon Hirszman, Eduardo Coutinho, Glauber Rocha e Cacá Diegues (cineastas); músicos, teatrólogos e compositores populares como Carlos Lyra e Sérgio Ricardo; Paulo Pontes, Oduvaldo Viana, o querido Vianinha, Gianfrancesco Guarnieri e Augusto Boal e tantos outros, sendo impossível arrolar aqui tão longa e brilhante lista.

Historicamente, jamais poderemos retirar a grandiosidade da obra do CPC da UNE no terreno do cinema, do teatro, da música e mesmo do ponto de vista estético. Tanto assim que o CPC teve uma profunda influência na cultura brasileira. Quanto a mim, seu legado deixou-me ensinamentos, os quais procuro vivenciá-los nas minhas práticas educativas passadas e presentes.

Antes de Paulo Freire, depois de Paulo Freire: abrindo a Caixa de Pandora

Ao narrar, pela primeira vez, a história da Campanha de Educação Popular de Campina Grande (CEPLAR), tentarei dar minha versão

procurando aproximar-me mais e mais daquela que, para mim, está mais próxima da verdade histórica, mesmo sabendo que esta é uma meta inatingível. Fui, inúmeras vezes, provocada para contá-la. Todavia, sempre achei cedo. Aonde cheguei mais perto foi no depoimento dado ao professor Scocuglia em 1996. De lá para cá, passaram-se vinte e cinco anos. Nesse espaço de tempo, continuei aprofundando minhas pesquisas e fazendo novas inferências. A principal lacuna estava na falta de conhecimento do Inquérito Policial Militar (IPM) sobre a CEPLAR de Campina Grande. Nesse sentido, foi bom esperar... ter acesso ao processo foi abrir a Caixa de Pandora. Lá, sim, premeditadamente, sem pressa, fui lendo página por página. O resultado dessa leitura/pesquisa deu-me oportunidade para compreender o “apressamento” dos fatos e, por fim, as improvisações próprias daqueles tempos.

Há, ainda, um ponto que gostaria de esclarecer. Não me deterei sobre a CEPLAR de João Pessoa, já que foi bastante pesquisada e estudada, quer em dissertações de mestrado, quer em teses de doutorado. Aos interessados(as) em conhecer sua história, indico o livro do professor Scocuglia (2000) e o das duas dirigentes de João Pessoa: professoras Maria das Dores Porto e Iveline Lage (1995).

Feita essa observação, retomo a narrativa para explicar como Paulo Freire entrou na minha vida. Meu contato com ele e sua equipe aconteceu no começo de fevereiro de 1963, quando um grupo de militantes de Ação Popular (AP), do Partido Comunista Brasileiro (PCB), da Ação Católica e algumas professoras da Rede Municipal de Campina Grande dirigiu-se a Recife a fim de fazer um curso sobre o “Método Paulo Freire”, que alfabetizava em “quarenta horas”. Além desse grupo campinense, participaram universitários de São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília. A equipe feminina da CEPLAR de João Pessoa (Maria das Dores Paiva de Oliveira Porto, Iveline Lucena da Costa Lage e Ligia Macedo), que já frequentava, desde de 1962, o Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife (SEC-UR – ainda não existia a Universidade Federal de Pernambuco), também participou e fez uma breve apresentação sobre a CEPLAR de João Pessoa.

* O curso realizou-se no prédio do SEC-UR e foi intensivo, num final de semana (sexta-feira e sábado), ministrado, respectivamente, por:

* “Conceito Antropológico de Cultura” e “Conscientização e Alfabetização – Uma Nova Visão do Processo” – Professor Paulo Freire;

* “Educação de Adultos e Unificação da Cultura” – Professor Jomard Muniz de Britto;

* “Conscientização e Alfabetização – Uma Visão Prática do Sistema Paulo Freire” – Professora Aurenice Cardoso da Costa.

Esses temas podem ser encontrados na Revista de Cultura da Universidade do Recife, n° 4, abril – junho, 1963, hoje em dia uma preciosidade por conta do arresto feito pelo Exército no prédio do SEC-UR. No entanto, quando Paulo Freire estava exilado no Chile, reuniu este e outros temas e publicou-os no livro *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1967).

O curso foi, para mim, muito significativo, e desejo, neste momento, destacar alguns pontos sobre o Mestre que, ainda hoje, estão gravados na minha memória. Como esquecer seu bastão de madeira! Sua voz pausada, mas segura! Seu gestual! Sua paixão pelo que dizia! Extremamente didático! Não deixava de, a todo momento, dirigir-se aos que o ouviam, sentados nas cadeiras do auditório do SEC-UR, que estava com suas 120 cadeiras ocupadas, estabelecendo, assim, uma troca de saberes entre ele e nós? Foi algo inesquecível e marcante que se repetiu em outras ocasiões, quando este encantamento se acentuava, em nós, nas aulas dialógicas entre ele e, apenas, a equipe de Campina Grande.

Em seguida, entrou no auditório o jovem Jomard Muniz de Britto. Tinha 26 anos, mas já era e é conhecido em todos os lugares da cidade e pelo Brasil afora. Tropicalista, cineasta, filósofo, poeta, ator, enfim um “multimídia”. Sua aula foi um furacão, a começar pelo tema *Educação de Adultos e Unificação da Cultura*. Não subiu ao palco. Ficou no auditório incendiando e provocando. “Os alunos do Sudeste ficaram horrorizados com o fato dele não achar que a cultura de massa, por exemplo, fosse necessariamente um instrumento de alienação. Essa defesa rendeu discussões inflamadas” (MORAES; OLIVEIRA, 2017, p. 90). Foi desse tempo que surgiu entre nós uma profunda amizade que segue até os dias atuais.

Infelizmente, o mesmo não aconteceu com a professora Aurenice Cardoso, que, na sua aula sobre “Alfabetização – Uma visão Prática do Sistema Paulo Freire”, não conseguiu despertar o interesse dos(as) participantes e, pior, repassar a metodologia própria à alfabetização propriamente dita. Para completar, nós, que esperávamos uma aula prática, tivemos que a ouvir sentada. Daí a falta de interesse. Aos poucos, muitos(as) dormiram. Triste foi a falta de percepção da professora! Parecia um ventríloquo. Fui a única a

provocá-la. É que eu, especificamente, estava esperando que aparecessem as “cobras” da parte prática do método, as educadoras Maria Adozinda e Astrogilda de Andrade, respectivamente, chamadas “Doza” e “Gida”.

É evidente que o curso provocou uma ruptura radical na minha vida de educadora. A partir daquele momento, passei a pautar minha prática educativa inspirada na visão freireana de uma educação emancipatória. Antes dessa descoberta, eu era uma “excelente” alfabetizadora de crianças no Educandário Nossa Senhora da Salete, de nossa propriedade (eu e Eneida Agra Maracajá, minha irmã), mas “alienada” do poder sobre o ato educativo. Essa descoberta foi de suma importância para mim, pois aprendi que não existe educação neutra, mas que todo e qualquer ato pedagógico é político/ideológico e, de acordo com este, põe-se em prática uma determinada teoria de conhecimento. Nasceu daí uma nova concepção pedagógica, que assumiu um referencial político-pedagógico claro e inequívoco: estar a serviço dos interesses das classes populares, engajadas concretamente na sua luta, o que resultou, por sua vez, numa educação que constrói conhecimentos a partir dos problemas cotidianos e existenciais dos oprimidos, tendo em vista sua libertação e emancipação. Eis o porquê do “antes” e “depois” de Paulo Freire.

A CEPLAR de Campina Grande: vivências que se tornaram história

BODOCONGÓ²

Eu fui feliz lá no Bodocongó
 Com meu barquinho de um remo só
 Quando era lua
 Com meu bem andava à toa
 Ai, ai, ai, que coisa boa
 Lá no meu Bodocongó

Bodó, Bodó, Bodocongó
 Meu canário verde, meu curió
 Bodó, Bodó, Bodó, Bodó, Bodó, Bodocongó
 Campina Grande eu vivo aqui tão só
 Ai, ai, Campina Grande eu vivo aqui tão só.
 (TEIXEIRA; NUNES, c2003, online)

² Um dos temas mais marcantes sobre Campina Grande é a música *Bodocongó*, que se refere ao bairro e ao açude que recebe esse nome. Aqui foi colocada em homenagem a Campina Grande, que é minha cidade e onde aconteceu minha experiência com a CEPLAR.

Terminado o curso, voltamos para Campina Grande cheios de planos para criar a CEPLAR – CG. Nesse sentido, fizemos várias reuniões até chegarmos a um consenso. Em primeiro lugar, precisávamos fazer uma experiência-piloto, mas, para isso, tínhamos que escolher um bairro. Após muitas pesquisas, o escolhido foi o Bairro Casa de Pedra por conta da sua situação precária, sem a mínima infraestrutura. Não tinha água encanada nem rede de esgoto e com pouca iluminação. Porém, o que pesou na nossa escolha foi o fato de ser considerado um bairro “proletário”. Logo em seguida, surgiu um outro problema. Qual a rua mais viável? Não tivemos muitas opções. A escolhida foi a principal rua do bairro. Pelo menos, havia nela três postes de luz. Afora isso, a rua era esburacada, com animais misturando-se aos moradores(as). Muitas poças d’água dificultando nosso acesso a ela e, para completar, era chamada, pejorativamente, de “Rua do Penico”, pelo fato de os moradores fazerem suas “necessidades” e jogá-las no meio do mato. Mesmo com todas as dificuldades, foi nessa rua que foram instalados os três “Círculos de Cultura”.³

Antes, porém, de as aulas começarem, nossa equipe⁴ contratou uma caminhonete com um locutor que, durante uma semana, percorreu dia e noite o bairro inteiro explicando a novidade sobre o curso de alfabetização que em breve começaria e acrescentava que os(as) interessados(as) deveriam apresentar-se no salão que servia de capela para celebrar missas, a fim de darem seus nomes, conhecer os(as) professores(as) e obterem mais informações. Para surpresa nossa, a propaganda deu resultado. Na semana seguinte, à noite, apareceu um grande número de homens, mulheres e crianças que foram saudados por Josué Rodrigues, que, em seguida, respondeu às perguntas dos(as) presentes. Em seguida, a equipe distribuiu-se com a finalidade de preencher um questionário previamente preparado que, mais tarde, serviu de base para preparação de todo o material didático usado durante a “experiência-piloto”.

³ “Círculo de Cultura”: ideia lançada por Paulo Freire para substituir a escola e aula tradicional que, por força de sua tradição, é de passividade. Local de uma prática livre e crítica entre educador e educandos(as) (POEL, 1981).

⁴ A equipe que assumiu a liderança foi a mesma que fez o curso em Recife e era composta por: Josué Rodrigues, Leopoldo Brasileiro, Adalcino Queiroz, Maria Salete Agra Ramos (meu nome de solteira), Natil de Castro e Ophélia Maria de Amorim.

Em abril, as aulas começaram. Os três Círculos de Cultura foram assumidos, respectivamente, pelos “coordenadores de debate”⁵: Luiz Carlos (bancário), Natil de Castro (contadora) e eu, a única com experiência em educação e alfabetização. O círculo de Lula (Luiz Carlos) foi instalado numa sala cedida por um casal de moradores que tinha ficado encantado com a proposta; o de Natil ficou no salão da capela; e o meu, na sala da Associação de Moradores do bairro. Apesar do grande número de voluntários, na hora de formar os círculos, apareceram, mais ou menos, cem candidatos. Desses(as), ficaram 25 participantes. Quanto ao funcionamento dos círculos, não foi aquilo que esperávamos. Fomos atropelados por uma série de fatos desagradáveis, a começar pelo fechamento do círculo do companheiro Lula. Sua turma não chegou ao fim da primeira semana. Os(as) alunos(as) foram desistindo pouco a pouco. O de Natil sustentou-se por um mês. Ficamos na mesma rua, uma de frente para outra. Qualquer dúvida, bastava ela chamar-me e, ligeiramente, lá ia eu socorrê-la, mas o “socorro” e “segredo” eram disfarçados porque fazíamos juntas. Assim, foi caminhando até ela desistir, embora oito alunos(as) tivessem expressado a vontade de continuar e ficaram no meu círculo até a experiência-piloto encerrar-se com 18 alunos. Por fidelidade à história, devo acrescentar que os círculos de Lula e Natil não foram adiante, unicamente, porque ambos não tinham experiência na área de alfabetização. No caso de Lula, os(as) alunos(as) viram logo que “o professor não sabe ensinar”. Em relação a Natil, fez de tudo. Num dado momento, sua honestidade a fez desistir. Contudo, ambos eram grandes militantes. Só que não para alfabetizar, o que, diga-se de passagem, é difícil. E também arte.

Durante os três meses da experiência-piloto, ficamos indo a Recife, mensalmente, com a finalidade de receber orientação que, a princípio, foi dada por Freire e, em seguida, pelo professor Jarbas Maciel, conhecido como “teórico do sistema”.

Estávamos em julho quando começaram os boatos em torno da Programa Nacional de Alfabetização (PNA). De fato, em 18 de junho de 1963, o presidente João Goulart nomeou o professor Paulo de Tarso Santos para o Ministério da Educação, cujo desejo era aproveitar as experiências dos movimentos de alfabetização e de cultura popular para “extirpar” o analfabetismo.

⁵Coordenador de debate para substituir o professor, cuja função era “propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta do curso do diálogo” (FI-ORI, 1974, p. 3).

Nesse sentido, convidou Paulo Freire para coordenar o PNA, cujo objetivo era estender a alfabetização para todo o Brasil, tendo em vista alfabetizar cinco milhões de adultos em dois anos. A primeira decisão de Freire foi organizar a Comissão Nacional de Alfabetização⁶, para elaborar o PNA e, para isso, foi baixado o Decreto n° 53.465⁷ datado de 21/04/1964, criando o Plano Nacional de Alfabetização (PNA).

Essas notícias repercutiram no Brasil inteiro, inclusive na CEPLAR de João Pessoa e Campina Grande. Quanto a nós, de Campina Grande, nosso objetivo maior era prepararmos-nos para desencadear uma campanha de alfabetização capaz de atingir todos os bairros da cidade.

Com essa finalidade, teve início a propaganda⁸ nos principais veículos de comunicação da cidade: Rádio Borborema e jornal Diário da Borborema, que, na primeira página, trazia a seguinte manchete:

Lançamento oficial, hoje, às 20 horas pela CEPLAR da Campanha de Alfabetização de Adultos.

Antes do lançamento, dirigentes da CEPLAR farão para os presentes um relato de suas atividades principais até o momento, narrando, inclusive as experiências já feitas com êxito em diversos bairros de Campina Grande. Na ocasião, também, será feita uma demonstração prática do revolucionário método de alfabetização, já adotado em quase todo o Brasil. (LANÇAMENTO..., 1963, p. 1)

Além da propaganda no jornal, a Rádio Borborema passou o dia todo apelando para o comparecimento, fazendo chamadas antecedidas do Hino Nacional, nas quais o locutor dizia:

Educação não é privilégio! Você não pode ficar indiferente ao destino de milhares de pessoas, seus conterrâneos e irmãos, prisioneiros da ignorância. Educar para libertar. Compareça hoje, às 20 horas, à União dos Moços Católicos (LANÇAMENTO..., 1963, p. 1)

No dia seguinte, o mesmo jornal trouxe uma reportagem completa sobre o lançamento, destacando a

[...] presença de autoridades civis, militares e eclesiásticas, professores, universitários e de pessoas das mais diversas categorias sociais [...] A seguir o

⁶ A Comissão Nacional de Alfabetização funcionou, apenas, entre outubro de 1963 e março de 1964, sem ter sido oficialmente criada.

⁷ Quanto ao Decreto, nunca foi publicado no Diário Oficial da União.

⁸ O elaborador dessa propaganda foi o advogado, radialista e jornalista Noaldo Dantas. Ele próprio gravou, com sua voz dramática, todas as chamadas que emocionaram a população campinense. Inclusive, era militante do Grupo dos Onze criado por Leonel Brizola, que era governador do Rio Grande do Sul.

dirigente da sessão, professor Josué Rodrigues facultou a palavra, tendo feito uso da mesma os srs. Newton Rique, Severino Cabral e a senhorita Maria Dulce Barbosa (Prefeita de Queimadas). Os srs. Severino Cabral e Newton Rique se comprometeram com a CEPLAR a prestar toda colaboração que lhes tivessem ao alcance (LANÇAMENTO..., 1963, p. 1).

Após o lançamento da Campanha, foram feitas as inscrições para seleção dos coordenadores e dos supervisores. Inscreveram-se quase mil candidatos(as), que se submeteram aos testes. Desses(as), foram selecionados(as) oitenta: 55 para serem coordenadores(as) e 25 para supervisores(as). Todos(as) fizeram o Curso de Formação nos meses de novembro, dezembro e janeiro de 1964. O curso realizou-se no Colégio Pio XI, cujo diretor, professor Itan Pereira, colocou salas à disposição da CEPLAR (à noite, o Colégio não funcionava). Os ministrantes foram parte da equipe da CEPLAR, intelectuais de esquerda e professores universitários. Quanto à minha participação, foi intensa. Fiquei com a prática da alfabetização, porque era a única que conhecia os fundamentos teóricos do método, mas, principalmente, sua prática passo a passo. Os conteúdos giraram em torno dos temas do momento:

- * Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire;
- * Comunicação e reflexologia;
- * Alfabetização e conscientização;
- * Reformas de base;
- * Realidade internacional versus Dois blocos econômicos e políticos;
- * Realidade internacional;
- * Análise de conjuntura.

Na segunda quinzena de fevereiro, iniciaram-se as aulas. O prefeito eleito nas eleições de outubro de 1963, Newton Rique, que, durante a campanha, prometera, se eleito, dar todo apoio à CEPLAR, assim o fez. Cedeu salas nos Grupos Escolares Municipais em todos os bairros da cidade para funcionamento das aulas. Colocou transporte à disposição da equipe. Mas o que mais complicou o prefeito após o golpe foi ter disponibilizado duas salas ao lado do seu gabinete para instalação da CEPLAR, equipada de toda mobília para seu funcionamento. Nessas salas, era guardado todo o material didático

das aulas, inclusive 80 projetores poloneses lindos, pequenos e leves usados a tiracolo pelos coordenadores de debate.⁹

Todavia, não foi apenas em âmbito municipal que a CEPLAR-CG recebeu ajuda. Por conta do PNA, recebeu verbas do governo federal, que, por sua vez, recebeu também verbas dos EUA por meio do “Programa Aliança para o Progresso”¹⁰

As aulas iniciadas em fevereiro continuavam funcionando sem incidentes. Quando fez um mês, a equipe reuniu-se com os coordenadores e supervisores para uma avaliação. Fomos surpreendidos com a descoberta sob a qual já tínhamos algumas desconfianças. Tratava-se dos interesses antagônicos entre os nossos, o dos (as) educandos (as) e o dos políticos. Quanto aos nossos, estavam bem claros: a alfabetização considerada como consequência da conscientização e formação política; o dos (as) educandos (as) era aprender a ler e escrever e “não mostravam interesse nas conversas que antecipavam as aulas” (avaliação dos(as) coordenadores(as) e supervisores(as)); quanto ao interesse dos políticos, era, meramente, o voto para fazer eleitores. Tudo isso foi um banho d’água fria em cima de nós. No entanto, despertamos para o fato de que os textos eram muito profundos e fora da realidade dos(as) alunos(as). Para nós, militantes, eram de extrema importância, mas para os(as) moradores(as) dos bairros, não interessavam. O desejo era mesmo aprender a ler e escrever. Daí seus pedidos em aprender, primeiro, a escrever seus nomes. Ficamos atordoados(as). Como, então, resolver a “batata quente”?

E o golpe chegou, mas a história continuou

Estávamos envolvidos em como iríamos proceder para resolver os problemas colocados na reunião de avaliação quando vimos o “estouro da boiada”. Era o golpe! Pegou todos(as) nós de surpresa. Não gosto de falar sobre esse momento e no que veio posteriormente. Só desejo acrescentar que, ao contrário do que muitos(as) dizem, na verdade, o golpe não teve nada de brando. Chega de revisionismo histórico! Muito ao contrário, foi sangrento, terrorista e extremamente brutal. A ilusão de que foi manso vem de uma

⁹ Todo esse material, incluindo projetores, slides, fichas de cultura, fichas com as palavras geradoras, roteiro das aulas datilografadas, desenhos das situações existenciais, os testes impressos, atas, correspondência, fotos etc., foram confiscados pelo Exército no dia 2 de abril de 1964.

¹⁰ Os extratos bancários da CEPLAR-CG constam dos documentos anexados ao IPM, vol. 18/23, fls 1837-42. Com o golpe, uma grande parte dessas verbas foi destinada para a Cruzada ABC, que já estava funcionando em todo o Nordeste.

leitura errada pelo fato de não ter havido resistência e ganho sem luta armada. Mas é isso, precisamente isso, que caracteriza a sua brutalidade, violência e seu traço sanguinolento.

Recordar é colocar de novo no coração. Tenho saudades daqueles tempos, pois, na verdade, tínhamos uma imensa generosidade e acreditávamos que era possível fazer um Brasil mais igual. Eu tenho muito orgulho da minha geração. Lutamos e participamos do sonho de construir um Brasil melhor. Aprendemos muito. Fizemos muita besteira, mas não é isso que nos caracteriza. O que nos caracteriza é ter ousado querer um país melhor. Por essa razão, jamais entrei ou entrarei no Ministério da Justiça com pedido de indenização. Respeito todos(as) os que o fizeram, mas me recuso a admitir que uma questão moral tenha tabela de preço.

Nos longos anos do meu autoexílio, descobri umas das coisas mais importantes para minha vida. Entre entradas e saídas de várias prisões, eis que, estando numa delas, me deparo com algo muito significativo, aprendido com o Mestre Freire: a **via da contraeducação**. Foi a partir desse caso que a educação popular entrou para ficar na minha vida até hoje. Estava presa aqui em João Pessoa com outras companheiras. Do lado de fora, uma sentinela nos vigiando dia e noite. O que ficava de dia tinha um rádio pequeno que colocava no ouvido. Ele gostava de ouvir as notícias e as músicas de “ruedeira” e de “fossa”. Aos poucos, foi se tornando nosso amigo. Ele era “recruta”. Um dia, pediu para uma de nós copiar a letra da música *O ébrio* (1946), de Vicente Celestino. Propus fazê-lo. Antes, perguntei por que ele mesmo não copiava. Com muita vergonha disse que “não sabia ler nem escrever”. Ofereci-me para ensiná-lo. Aceitou. Só que, primeiro, queria aprender seu nome: Cícero Alves Chabo. Chamou-me a atenção o “Chabo”. Ele explicou que era filho de um “mascate gringo” que nunca conheceu. Sua mãe só tinha um retrato. Fiquei “encucada” com aquele Chabo. É que, em Campina Grande, havia muitos libaneses e uma das famílias era a de seu Noujain Chabo.

Após três meses, fui solta por força de um habeas corpus e voltei para casa. Procurei saber com a família Chabo notícias, mas ninguém soube informar nada. Então, conformei-me. Quanto ao “recruta Chabo”, a última lembrança que me ficou dele foi sua posição em sentido, suas lágrimas descendo rosto abaixo (na ocasião tinha superiores seus por perto) e dizendo: “muito agradecido. Vá com Deus”.

Quanto ao seu aprendizado, resumiu-se a escrever seu nome e algumas palavras escolhidas por ele, tiradas entre suas músicas prediletas. Quanto ao método, tudo valeu naquelas circunstâncias. Improvisei tudo ao meu alcance. E com respeito ao material? Caderno, lápis comum com borracha, um alfabeto de madeira, uma lousa pequena com “crayon” (tipo de lápis usado antigamente para se escrever na lousa) e desenhos. Usei e abusei da mímica. Tudo improvisado. Quanto a esse “rico” material, Chabo trouxe clandestinamente. Como? Nunca soube...

Essa prática improvisada e dentro de uma “instituição total” (GOFFMAN, 1974, p. 16) ensinou-me que, por mais brutal e fechado que seja o local onde estejamos atuando, há espaço e, se não há, podemos e devemos criá-lo, a fim de desenvolver o que chamo “educação da desordem dentro da ordem”. Essa colocação não deveria ser surpresa para quem faz educação popular. E, aqui, invoco mais um ensinamento de Freire:

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites [...] Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa (FREIRE, 1993, p. 96).

[...]

É difícil, mas possível (FREIRE, 1993, p. 98).

Essa, sim, foi a maior lição que aprendi com Paulo Freire. Aquele oásis que encontrei no meio do deserto, quando do “caso da sentinela recrutada”, foi o início da descoberta para a prática educativa contra-hegemônica. Daí, não parei mais. Desde então, passei a assumir a “diretividade” nas minhas práticas educativas, cuja finalidade não permite neutralidade e descompromisso.

Os anos entre 1964 a 1966 foram os mais difíceis e dolorosos. Estava “um caco”! Sem “eira nem beira”. Muito ruim de saúde, tratando de uma úlcera estomacal que “estrangulava” na prisão e, no corre-corre, resolveram me soltar. Estava completamente aniquilada física e psiquicamente. Pior, sem horizonte.

Meu estado de saúde chegou ao conhecimento do padre Antônio Nóbrega. Por meio dele, em fins de 1966, lá estava eu, trabalhando com prostitutas no baixo meretrício que ficava numa rua em plena feira livre de Campina Grande, onde tinha uma capela chamada São Cristóvão. Era lá que Pe. Nóbrega celebrava missa e acompanhava os cursos que eram dados a elas.

O objetivo era melhorar seus estudos muito atrasados. Precisavam escrever e ler, além de “aritmética” para dominar as quatro operações e, principalmente, as medidas. Como costurar, por exemplo, sem esses conhecimentos? Terminei passando um ano e seis meses com elas. As aulas ocorriam à noite de segunda a quinta-feira. Às sextas, elas não podiam. Seus “fregueses” começavam a chegar para arrumar as barracas, já que o grande dia da feira era o sábado. Para camuflar e ter mais segurança, o “Círculo de Cultura” foi substituído pelo Círculo Bíblico e o livro didático era a Bíblia que levava e trazia todas as noites. Por debaixo do pano, foi organizada uma biblioteca cujos livros ficavam escondidos nos quartos das “educandas”. No entanto, a situação do país estava caminhando para se fechar. O bispo Dom Manoel Pereira tinha seus informantes e, para preservar-me de complicações futuras, chamou-me para dizer que chegara a hora da “retirada”. Não tive coragem de despedir-me daquelas mulheres, muitas delas, mães de família que ali estavam para sustentar os(as) filhos(as). Aprendi muito. Conheci um mundo que não sabia existir. Ficaram as saudades e o aprendizado compartilhado.

Por outro lado, não posso omitir que, nessa prática, tive toda cobertura e apoio do clero, mesmo porque a Igreja Católica estava envolvida com o Programa Igreja Viva, que veio para amenizar as derrotas sofridas por conta do golpe.

Em 1967, retomei meus estudos universitários. Tinha sido cassada na Universidade de Campina Grande. Então, resolvi fazer um novo vestibular, só que, desta vez, na cidade de Caruaru (PE), onde ninguém me conhecia. Meu tempo ficou dividido entre nosso educandário e viagens, nos fins de semana, para assistir às aulas em Caruaru.

Em 3 de dezembro de 1968, casei-me com Cornelis Joannes van der Poel. Ele havia voltado da Holanda e fora contratado pela Fundação Universidade do Nordeste (FURNE), mas, logo depois, entrou na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Em 1971, saímos de Campina Grande para João Pessoa, e Cornelis continuou na Universidade. Quanto a mim, assumiria um cargo na Secretaria de Educação do Estado, porém, não tomei posse, porque o Exército proibiu. Daí em diante, para qualquer lugar que eu fosse, o Exército me barrava. Para mim, tratava-se de uma grande injustiça e ilegalidade, porque eu havia sido absolvida pelo Supremo Tribunal Militar em Brasília (DF) no dia 11 de setembro de 1968. Prova disso é o telegrama que meu advogado passou, comunicando-me o resultado: “PRAZER COMUNICAR HABEAS

CORPUS CONCEDIDO UNANIMEMENTE FALTA JUSTA CAUSA PARA PROCESSAR VOCÊ NATIL ADALCINO JOSUÉ ET LEOPOLDO PT ABRAÇOS ANTONIO BRITO ALVES”. Foi ele quem assumiu também a defesa de Paulo Freire e Miguel Arraes.

Em 1975, após quase quatro anos de um “cativeiro forçado”, fui, finalmente, nomeada para ser diretora da Escola de 1º Grau Capitulina Sátyro, que ficava entre o Conjunto João Agripino e a favela Beira Rio, hoje bairro São José.

Essa prática educativa fundamentou-se no livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1974), cujo trabalho foi uma verdadeira revolução, porque consegui, junto com professores(as), pais, funcionários e o pessoal da comunidade, elaborar um contracurrículo, que foi datilografado e rodado em um mimeógrafo a álcool e, posteriormente, impresso e encadernado clandestinamente na Gráfica do Estado. Recebeu o nome de *Currículo Pleno* (POEL *et al.*, 1977), com a apresentação do ex-secretário Dr. José Carlos Dias de Freitas (FREITAS, 1977). Na apresentação, escreveu o que se segue:

Este trabalho, que ora apresento, apresenta uma valiosa contribuição ao processo de ensino aprendizagem [...] merece receptividade nos meios pedagógicos da Paraíba, pois oferece a visão de uma educação que, no feliz pensamento da autora, liberte o homem e jamais o domestique (FREITAS, 1977, p. 4).

Quando a “bomba estourou”, houve ameaça de exoneração. O que não se sabia era que o próprio secretário, professor Iveraldo Lucena, estava a par de tudo. Então, continuei no Capitulina. De lá só saí quando fiz concurso e entrei na UFPB.

Aparentemente, pode parecer que tudo foi fácil. Ledo engano. Ao contrário, houve muito “arranca rabo” não só dentro como fora da escola. Dentro, porque, a princípio, foi muito difícil que os(as) professores(as) compreendessem o papel da escola numa sociedade de classes. Ou, em outras palavras: que a escola é um

[...] local de luta e o teatro em que se defrontam forças contraditórias [...] ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada [...] a Escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação (SNYDERS, 1977, p. 105-6).

Fora, porque sempre houve “desconfiança” da supervisora e, principalmente, da equipe curricular. A vigilância era constante e, para isso, tivemos

que lançar mão de táticas, estratégias e manhas. Era um “esconde-esconde danado”! Às vezes, chegávamos a nos divertir com os “sufocos” e com nossos rostos de “bobos(as)”. Porém, sempre presente a exortação de Freire: “é muito difícil trabalhar em favor da **desocultação**, que é um nadar contra a correnteza, do que trabalhar ocultando, que é nadar a favor da correnteza. É difícil, mas possível (FREIRE, 1993, p. 98).

O telefonema inesperado

Passava das 11 horas da noite. O telefone tocou. Eu acordada, deitada na cama e lendo a Folha de São Paulo. Cornelis assistindo ao futebol pela TV. Sentado estava, sentado ficou. Tinha horror a telefone. Levantei-me e fui atender. Disse:

– Alô? Quem fala?

– É Paulo.

– Qual Paulo? Tenho vários amigos pelo Brasil todo que se chamam Paulo.

– Salete, é Paulo. Paulo Freire.

– Acabei de ler seu livro.¹¹ Quem me deu o número do seu telefone foi Gida.¹² Estou muito emocionado. É uma belezura!

Continuou comentando, mas vou omitir essa parte. Quem sabe? Poderia parecer autopromoção ou falta de modéstia. Melhor silenciar...

– Obrigada Paulo. Eu também estou emocionada.

– Veja, Salete. Na próxima semana estarei em Recife. Tenho alguns compromissos. Gida já lhe adiantou alguma coisa?

Minha resposta foi negativa. Ele então continuou:

– Ela vai fazer um jantar íntimo e me disse que vai chamar você e Jomard.¹³

Quero encontrar vocês dois lá. Precisamos nos reencontrar. Posso ficar tranquilo?

Despedimo-nos com um “até a próxima semana”.

Paulo havia voltado do exílio em 1979 e, embora tenha vindo à Paraíba em três ocasiões, a fim de dar palestras no Programa de Mestrado/Doutorado, nunca me aproximei dele. É que, nessas ocasiões, o cortejo dos “puxa-sacos”

¹¹ Tratava-se do livro *Alfabetização de Adultos: Sistema Paulo Freire: estudo de caso num presídio*. Petrópolis: Vozes, 1981.

¹² Apelido da professora Astrogilda Carvalho, amiga do casal Paulo e Elza Freire mesmo antes de se casarem. Elza era considerada a melhor alfabetizadora da Rede Municipal de Recife. A professora Astrogilda foi orientadora da minha dissertação, da qual resultou o livro citado acima.

¹³ Jomard Muniz de Britto da equipe de Paulo Freire no SEC-UR, citado anteriormente.

inibia minha aproximação. Eu tinha minhas razões. Não vou expô-las aqui. Já as contei em *Vidas Aprisionadas*, livro citado anteriormente.

A partir desse reencontro na casa de Gida, estivemos sempre em contato um com o outro. Demos, juntos, dois cursos. Um para os técnicos da Secretaria de Educação Estadual de Salvador, outro para professores(as) da Rede Municipal de Educação de Jaboatão (PE). Em ambos, achei-o abatido e cansado, mas com a mesma paixão dos velhos tempos. Os cursos foram dados por nós dois. Enquanto ele ficava dialogando com os(as) participantes sobre o que queriam saber, eu me envolvia, a pedido dele, com a prática da alfabetização propriamente dita. Parecia até que havíamos combinado tudo antes. É que, espontaneamente, um completava o outro num entrosamento perfeito. Sempre que esses cursos terminavam, Paulo Freire fazia comentários a meu respeito. Quando isso acontecia, eu respondia que a origem de tudo estava nele. E acrescentava que ele tinha se tornado um *fundador de discursividade* (FOUCAULT, 1983, p. 16), tal como Marx, Freud e outros(as).

A notícia de sua morte deixou-me paralisada. Tinha muito a dizer. Foi-se cedo demais!

Este artigo está findando. Não gostaria de terminá-lo tristonha. Ele me deu tantas alegrias! Sem ele, como teria me transformado numa educadora popular militante? Então, resolvi escrever este bilhete para bater um “papo” ligeiro com ele:

Querido Paulo,

Aqui é Salete, uma das “meninas da CEPLAR”. Você se lembra? Éramos cinco: Dorinha, Iveline, Lígia, Ophélia e eu. Escrevo para dar notícias das “festações” do seu Centenário. Você é o assunto do Brasil e do mundo inteiro. Está sabendo que vivemos em “tempos de pandemia”? Por conta disso, todas as comemorações estão sendo online. “É um porre!” Tudo pelo computador, tudo pela internet! Algumas boas. Outras mais ou menos e ainda outras puro “repeteco”. Tanto que você pediu para não ser imitado¹⁴.... Digo isso porque o que eu mais gostaria era que você fosse recriado e ressignificado.

Apesar de tudo, estamos muitos felizes com essas homenagens.

Ninguém as merece mais que você. Espero que também esteja gostando.

Saudades, sempre

Salete

¹⁴ Quanto a esse assunto, lembro o que está escrito em um dos seus livros: “Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando meu pensamento” (FREIRE, 1976, p. 17).

Referências Bibliográficas

- ARANTES, Aldo. Depoimentos. In: BARCELLOS, Jalusa. CPC da UNE: uma história de paixão e consciência. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- BRASIL. Superior Tribunal Militar. Inquérito Policial Militar (IPM) da Paraíba. Brasília: STM, 1964. (Autos Findos 151/69. vol, 18/23 fls. 1675).
- FIORI, Ernani Maria. Aprenda a dizer sua palavra. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora paz e Terra, 1974.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor. Revista Francesa Littoral, Paris, n. 9, 1983.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREITAS, José Carlos Dias de. Apresentação. In: POEL, Maria Salette van der et al. Currículo Pleno. João Pessoa: Gráfica do Estado da Paraíba, 1977.
- GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.
- LANÇAMENTO oficial, hoje, às 20 horas pela CEPLAR da Campanha de Alfabetização de Adultos. Diário da Borborema, Campina Grande, p. 1, 21 ago. 1963.
- LIMA, Haroldo; ARANTES, Aldo. História da Ação Popular. Da JUC ao PC do B. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1984.
- MORAES, Fabiana; OLIVEIRA, Aristides. Jomard Muniz de Britto: professor em transe. Recife: CEPE, 2017. (Livro comemorativo aos 80 anos do biografado).
- NUNES, Cícero; TEIXEIRA, Humberto. Bodocongó [1979]. In: LETRAS. Letras.com.br. Belo Horizonte, c2003. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/elba-ramalho/529672/>. Acesso em: 14 jul. 2021.
- PAIVA, Vanilda. História da Educação Popular no Brasil. Educação Popular e Educação de Adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1972.
- PAIVA, Vanilda. Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

POEL, Maria Salete van der. *Vidas Aprisionadas. Relatos de uma prática educativa.* São Leopoldo: OIKOS, 2018.

POEL, Maria Salete van der. *Alfabetização de Adultos. Sistema Paulo Freire: estudo de caso num presídio.* Petrópolis: Vozes, 1981.

POEL, Maria Salete van der et al. *Currículo Pleno.* João Pessoa: Gráfica da SEC-PB, 1977

PORTO, Maria das Dores de Oliveira; LAGE, Iveline Lucena da Costa. *Ceplar, História de um sonho Coletivo.* João Pessoa: SEC-PB, 1995.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Educação Popular. Do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura.* João Pessoa: Editora Universitária/UFPB; São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

SILVEIRA, Ênio. Prefácio. In: BARCELLOS, Jalusa. *CPC da UNE: uma história de paixão e consciência.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes.* São Paulo: Moraes Editores, 1977.

SOUZA, Herbert José et al. *Memórias do exílio. Brasil 1964-1977.* Lisboa: Arcádia, 1976.

TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: fábrica de ideologias.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

ECOS DA MEMÓRIA: *APRENDENDOENSINANDOAPRENDENDO* COM PAULO FREIRE

Marinaide Freitas¹
Andresso Torres²

[...] a narração [...] mistura a voz do passado à voz do narrador contemporâneo. O que se imagina e narra tem lugar num momento constante em que coincidem passado, presente e futuro. [...] não é o tempo, é a história que viaja

(MANGUEL, 2017, p. 77).

Primeiras palavras...

Buscamos, neste texto, caracterizar nossos percursos de estudante-professora-pesquisadores – iniciante e experiente no campo da Educação de Jovens e Adultos – e como fomos *aprendendoensinandoaprendendo* com os outros, com as palavras e com o mundo, por meio do pensamento de Paulo Freire, especificamente influenciados pelas obras *Pedagogia da autonomia* (1996) e *Pedagogia do oprimido* (1987), as quais contêm o núcleo central do ideal educativo pensado e refletido pelo educador pernambucano, sublinhando os preceitos de uma Educação Popular por intermédio da qual aprendemos que é na comunhão, mediatizados pelo diálogo, que homens e mulheres transformam o mundo e a si. Nesse processo, fomos nos formando

¹ Marinaide Lima de Queiroz Freitas (Marinaide Freitas) – Pedagoga, doutora em Linguística, professora do Curso de Pedagogia das disciplinas de EJA I e II e dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação do Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), atuando nas linhas de pesquisa Educação e Linguagem e História e Política. Coordena o Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (NEPEAL). Atuou como professora concursada na Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Maceió (SEMED). Coordenou o Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SEMED. Membro do Fórum Alagoano de EJA (FAEJA) e do GT 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPED. Líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (MULTIEJA). UFAL

² Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas. Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (MULTIEJA/CNPq). Desenvolve pesquisa no campo da História e Memória da Educação, com ênfase nas experiências de escolarização dos sujeitos jovens e adultos, sob enfoque teórico-metodológico da História Oral. UFAL

e nos transformando pelas experiências na graduação e na pós-graduação – enquanto estudante-orientando e professora-orientadora.

É que as experiências referidas possuem uma forte carga narrativa em que, no nosso entendimento, *mistura-se* um conjunto de distintas vozes, pois partimos do pressuposto de que somos todos aqueles que vieram antes de nós e que fazem parte das *histórias que viajam*, e que, de alguma forma, nos alcançam, pelos lugares pelos quais passamos, seja trabalhando, seja estudando ou mesmo pesquisando. Nesse sentido, é importante lembrar da nossa opção pelos oprimidos ou, como dizia o próprio Freire (1987), os esfarrapados do mundo, que, vivenciando contextos de opressão, tentam a libertação de si e de todos, em direção à construção de uma ética universal.

No processo de escrita, de ensino, de extensão e pesquisa e de “conversas formações” (ALVES, 2019) vivenciados por nós, buscamos também trabalhar na perspectiva que pensa, ainda, a *imaginação*, que se erige justamente, como nos lembra Freire (1996, p. 34), no “exercício da curiosidade”, que convoca, além dela, “a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar”. Além disso, fomos trancando, nesse *continuum*, outras bases teóricas que, aliadas aos preceitos de uma Educação Popular, realizada com o povo, e não para ele, fulguram no *espaçotempo* em que os fatos acontecem e são lembrados, tendo em vista que os recortes temporais, e os *ecos* que sonorizam as memórias, ocupam lugar no presente dos autores e dos atores, que se encontram, em algum momento da vida, nos caminhos de estudos e pesquisas – pós-graduação em Educação e graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – e passam a *dialogar* sobre temáticas e abordagens verossímeis, dando lugar a uma parceria em que *coincidem o passado e o presente*, perspectivando o futuro.

Entendemos, dessa forma, que os fenômenos de vida-formação que estamos testemunhando fazem parte de um tecido relacional costurado sob a matriz do diálogo, da paciência, da esperança e, sobretudo, da vontade de *ser mais* (FREIRE, 1987), que ultrapassa os muros da academia, e passam a fazer parte de uma rede de diálogos cotidianos, em que estão presentes projetos de vida, solidariedade, cooperação e, especialmente, humanização, assente na responsabilidade do “bom senso” (FREIRE, 1996).

Referimo-nos, outrora, em encontros no curso da vida, dos autores, e os entendemos assim como definidos por Passos (2014), que nos diz que tanto podem se dar por acaso quanto planejados. Concordando com a pesquisadora, acrescentamos ainda que os cruzamentos pelos caminhos da vida resultam, também,

das polifonias que perpassam os espaços e ocupam os territórios das palavras, pois quem lê viaja e se encontra com as concepções, as lutas e, em certa medida, com a voz do outro (MANGUEL, 2017). Dessa maneira, podemos dizer que muito do que contamos, no sentido de saber quem somos (MANGUEL, 2008), possui uma lógica humana necessária de todos os seres, que sentem a necessidade de “dizer a sua palavra” (FREIRE, 1987), com a intenção precípua da interação e da comunhão com os homens, as mulheres e as crianças.

Quando afirmamos que o texto é um composto de narrativas, temos a clareza de que, na medida em que rememoramos, não estamos, ao mesmo tempo, recuperando os eventos vividos. Pelo contrário, tentamos, com muito cuidado, tecer com os fios das nossas memórias a tessitura que dará forma a esse tecido memorialístico, de modo que, nesse processo, são inevitáveis os lapsos, pois a memória é seletiva, nem tudo fica guardado. Para tanto, fomos acessando os *becos* da memória, no sentido de situar o vivido, o pensado e o ensaiado nesse caminho, do qual não sabemos, ao certo, o trajeto, tendo em vista que, assim como diz o poeta espanhol Antonio Machado, acreditamos que “não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”.

É importante dizer, ainda, nessas palavras introdutórias, que o autor e a autora são oriundos dos sertões alagoanos – Santana do Ipanema e Delmiro Gouveia, respectivamente –, têm em comum também a formação em Pedagogia e estão ligados por uma relação de horizontalidade de orientação acadêmica e estudos, em razão da formação do doutorando, que, vindo de uma experiência de mestrado na mesma instituição e Grupo de pesquisa – como veremos adiante –, mantém-se ligado aos princípios defendidos pela orientadora – freireana e estudiosa da Educação Popular há mais de trinta anos. Isso faz desse encontro um momento ímpar de trocas de experiências e de produção de conhecimento, visando sempre ao próprio crescimento enquanto pessoas implicadas no mundo e, antes de tudo, ao desenvolvimento de cada um.

O encontro com o pensamento de Paulo Freire – fragmentos memorialísticos³

Vindos do sertão de Alagoas, tendo experienciado distintos processos formativos e profissionais, os autores também se encontraram com o

³ Neste espaço do texto, como poderá ser visto adiante, nos tópicos “da autora” e do “do autor” narramos nossos encontros com o pensamento de Paulo Freire, fazendo a opção pelo uso da primeira pessoa do singular, no sentido de caracterizar nossas experiências formativas e profissionais.

pensamento de Paulo Freire em momentos diferentes de suas vidas. Enquanto o autor tem a possibilidade de estudar o ensino superior em Pedagogia ainda na cidade natal – Santana do Ipanema –, a autora precisa migrar para a capital do Estado – Maceió –, para conseguir continuar seus estudos.

Pois, à época em que a autora concluiu seu curso também de Pedagogia, o Brasil ainda vivenciava o período autocrata, resultante da ditadura civil-militar, golpe que, além de vitimar muitos militantes, também levou diversos intelectuais ao exílio, expulsando-os do seu país e, portanto, mantendo-os distantes do convívio com sua cultura, sendo um deles Paulo Freire. Ele provocava, em todo o território brasileiro, reflexões importantes no campo da Educação Popular e de Jovens e Adultos, ao pensar a centralidade da cultura e das práticas cotidianas inscritas no universo de vida das pessoas, como possibilidade de desenvolvimento da consciência crítica em relação às situações, muitas vezes, injustas, as quais viviam.

Os livros *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia* mostraram-nos as ideias e as formulações teóricas de Freire, pois essas obras se tornaram, logo após o lançamento – década de 1970 e 1990, respectivamente –, leituras obrigatórias para todo e qualquer educador e educadora, em formação ou em atuação, que tivesse feito a opção pelos oprimidos e que fossem sujeitos *esperançosos*, que enxergassem a realidade não com fatalismo, mas como possível de ser transformada, porque histórica. Fomos descobrindo Freire, apropriando-nos dos seus conceitos trabalhados, dos argumentos, das ilações teóricas e da sua visão progressista de mundo. A leitura das suas palavras fez com que compreendêssemos muitas questões em que estávamos enredados, de modo que narramos esses encontros que cada um de nós tivemos, situando, também nesse rol de lembranças, elementos do contexto social, tramados nas experiências que vivemos.

Da autora...

Assim, consciente do “ser cultural, histórico, inacabado e consciente do seu inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 22), é que eu, a autora, passei a atuar em turmas de Educação de Jovens e Adultos, recém-formada, momento no qual me ocorreu a inquietação com os “métodos” que eram trabalhados com jovens e adultos na cidade de Maceió. Esse fato fez-me buscar, mais uma vez, a universidade e os estudos no sentido de compreender a sua realidade de sala de aula e os sujeitos com quem trabalhava, com vistas a evitar o

tratamento dado a eles, muitas vezes indiferente com suas histórias de vida e expectativas em relação à escola.

Busquei, também, um curso de atualização em Educação Popular, por meio de um convênio entre a UFAL e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no ano de 1986, momento em que tive contatos com pesquisadores como Osmar Fávero,⁴ que, com sua experiência vivida em Recife com o educador Paulo Freire, me contaminou com a genuína Educação Popular. Sentindo-me fortificada e articulada a um grupo de mais quatro professoras, usei propor um processo de alfabetização de jovens e adultos, tendo por base os princípios freireanos considerados avançados para a época, embora já estivesse no final dos anos de 1980 e a Constituição Federal de 1988 já houvesse sido promulgada. “Assustei”, dessa maneira, os técnicos da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Alagoas nominada em tempos presentes de Secretaria de Estado da Educação. E assustei também os membros do Sindicato de Professores do Estado de Alagoas, que, mesmo sendo progressistas, disseram-me que Freire “não cabia em Instituições”, somente em Movimentos Sociais.

Com a frustração de pertencer também a um Estado sem a história da EJA, pois, em minhas buscas, tentei superar minha indignação por meio da História Oral (MOURA; FREITAS, 2007) e não encontrei a memória escrita de iniciativas de Educação Popular na época dos Movimentos de Cultura Popular (MCP) desenvolvidos em Recife; da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal, Rio Grande do Norte; e do Centro de Educação Popular na Paraíba. Por isso, busquei contato com Paulo Freire quando ele esteve em Maceió para receber o título de Doutor Honoris Causa pela UFAL, no ano de 1991. Ao narrar as minhas angústias, o educador me incentivou bastante e considerou importante o trabalho de “formiguinha” enquanto tática para ocupar as brechas deixadas pelo sistema. Mas eu ainda não entendia que estava usando “táticas” (DE CERTEAU, 2011) ao burlar a ordem do instituído. Paulo Freire deu-me um conselho, sobretudo, marcado pela sua experiência; disse a mim e aos colegas presentes: “saibam ocupar o espaço”.

⁴ Osmar Fávero é um estudioso da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular. Conviveu com Paulo Freire nos Movimentos de Cultura Popular em Recife. Professor emérito da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Humildemente, eu e o nosso grupo solicitamos uma assessoria, de modo que o educador nos indicou sua prima Maria Adozinda,⁵ que nos levou a vivenciar o seu trabalho em Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco. E ela passou a dialogar em sessões de estudos das obras de Paulo Freire conosco. Cresci qualitativamente no trabalho e tive o apoio financeiro da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas. E entendi, depois de dois anos, considerando a minha ingenuidade, o significado de tão importante conselho de Freire, quando eu e os demais colegas fomos “convidados a sair” depois de implantarmos 150 Núcleos de Alfabetização de Jovens e Adultos, sendo 100 em Maceió e 50 na cidade de Arapiraca, tendo por base os Temas Geradores, projeto de alfabetização que era diferenciado para a camada popular.

Inconformada, parti para outra experiência com Jovens e Adultos, na Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), que durou de 1993 a 2003, onde tive um reencontro com as obras de Freire, para vivenciar a Educação de Jovens e Adultos institucionalizada nas escolas municipais. À época estava à frente do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), em um projeto com um grupo de trabalho formado por professores/as freireanos com experiência em Movimentos Sociais.

A realidade era outra e eu também era outra, mais madura e experiente. Defini, no contexto, de que lado estava – do lado dos vencidos. E durante dez anos vivi uma experiência inigualável. Nesse espaço de tempo, interagi com Freire no seu grupo de Pesquisa denominado Núcleo dos Excluídos, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde novamente bebi na fonte os seus ensinamentos e também com outros municípios que avançavam na EJA, a exemplo de Porto Alegre (RS), e tive como interlocutoras professoras que também estavam na luta por um mundo mais justo.

Em inúmeras vivências com essas professoras, na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) e nas escolas, conheci e vivenciei as orientações curriculares na perspectiva de Paulo Freire (1987), que, mesmo sem ser curricularista, como diz Silva (2010), deixou a base para um currículo com os seus princípios. Essa inovação também foi vivida por mim no município de Maceió, considerando as realidades locais, sobretudo as dos sujeitos,

⁵ Carinhosamente chamada de Dosa, pelos(as) amigos e amigas, foi referência de uma práxis crítica, consciente, questionadora e libertária. Conviveu com Paulo Freire desde muito nova, como seu primo-irmão, foi também seu orientador nas questões educativas e na sua leitura do mundo.

advindas da escuta de suas vozes, por meio de uma pesquisa socioantropológica nas comunidades onde as escolas estavam inseridas.

Distante da SEMED e com atuação enquanto professora do Ensino Superior, eu trouxe os princípios freireanos tanto no ensino, na extensão quanto na pesquisa e passo a contaminar os orientandos da graduação, mestrado e doutorado, como prova este artigo escrito a quatro mãos. Enfatizo que descobri Freire e convivi com ele por duas vezes e que, por meio da leitura de suas obras, permaneço com Freire, sempre rompendo com as “situações-limite”, em busca do “inédito-viável”.

Do autor...

Sendo sertanejo, ciente da luta histórica do povo deste lugar para mudar as estruturas, muitas vezes, patriarcais e coronelistas, que instituíram, por muitos anos, um poder que tentava, a todo custo, sem qualquer forma de amor ao seu semelhante, determinar uma forma de ser no mundo de homens e mulheres – proibidos de falar, de ler a palavra, é que faço minha opção pelos que, descobrindo-se violentados em suas formas de ser, sabendo-se leitores do mundo, passam a transformar as relações de poder que injustiçavam tantas vidas sertanejas. Nesse processo histórico, eu fui observando a mudança do sertão, que passa a ser visto como contemporâneo, incluído na dinâmica viva dos acontecimentos sociais que ocorrem em todo o mundo e dos quais os sertões – plurais – não se eximem.

Nesse movimento de intensas mudanças, a cidade de Santana do Ipanema, no ano de 1996, inaugurou a Escola Superior do Sertão, que tempos depois foi unificada à Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Foi a partir desse lugar que muitos sujeitos puderam continuar seus estudos em nível superior, aproximar-se de uma formação a qual não imaginavam, pois as chances eram pequenas diante das condições aviltantes de vida. A importância desse lócus formativo nesse lugar pode ser observada na contribuição que tem dado às cidades que compõem a faixa territorial do médio sertão de Alagoas, por meio da formação de inúmeros profissionais que atuam nesses municípios, sem contar os que estão desenvolvendo ações de estudo e pesquisa nos vários cantos do mundo.

Trago esse fragmento no sentido de situar a chegada de uma universidade numa cidade sertaneja de pequeno porte, e que, 17 anos depois, é palco de muitas vivências minhas, haja vista que passei a fazer parte do grupo de

interessantes no curso de Pedagogia da turma de 2013 e que, durante cinco anos, transito por esse espaço, entre aulas, pesquisa e extensão. Posso dizer que vivi o curso em formato integral, pois passei a ocupar sempre o espaço da biblioteca, em busca de me aproximar dos conteúdos trabalhados nas várias disciplinas que cursava. Foi nesses momentos de aulas que tive a oportunidade de conhecer algumas obras de Paulo Freire, sobretudo as já citadas acima, uma vez que os professores do curso, sensíveis às questões do sertão e dos sujeitos sertanejos que formavam o grupo de educandos, e utilizavam como referência básica os preceitos político-pedagógicos freireanos.

Destaco, portanto, disciplinas específicas em que tive a oportunidade de me aproximar de modo mais crítico do pensamento de Freire, a saber: Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos I e II, ministradas em semestres consecutivos, nas quais foram abordados blocos de estudos e houve aproximações com contextos reais de sala de aula, momentos nos quais tive mais certeza sobre os estudos que seguiria fazendo. Isso ainda possibilitou a compreensão de questões importantes desenvolvidas nos livros *Pedagogia da autonomia* e *Pedagogia do oprimido*, entre os quais estão: a relação educador-educando; a consciência do inacabamento; a relação horizontal nas práticas pedagógicas; o afastamento da perspectiva bancária de educação; o diálogo enquanto núcleo central das relações humanas; a humanização como princípio do ser; entre outros.

Tendo vivenciado o processo formativo acima mencionado, ao final do curso busco sintetizar minhas reflexões em torno da permanência escolar dos estudantes, enquanto opção pelo positivo, e o que vem dando certo na escola, situando o olhar de professoras diante desse fenômeno. Os achados permitiram a reflexão acerca do lugar de direito que os sujeitos jovens e adultos possuem em relação à escola. E, nesse sentido, tive consciência de que precisava dar continuidade aos estudos e me submeti à seleção no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Após aprovado, inseri-me no Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (MULTIEJA), que tem estudos voltados para diversos enfoques, sendo um deles a história e a memória da educação de jovens e adultos em Alagoas, tendo como pano de fundo Paulo Freire.

Assim sendo, a partir de 2019, venho dialogando com o respectivo Grupo e, mais especificamente, com a sua líder e orientadora da minha dissertação desenvolvida entre 2019-2020, e, na sequência, a tese no curso de doutorado.

Nesse período de estudos, houve ênfase, sobretudo, nas relações humanas, na humanização dos processos, nas perguntas e, acima de tudo, nos diálogos, tanto na pós-graduação quanto na graduação em Pedagogia. Espaços que passei a frequentar em razão do acompanhamento sistemático às aulas da orientadora, nas quais tive mais oportunidade de dialogar sobre os elementos imprescindíveis, em particular observei a materialização das ideias freireanas.

Convivendo com Freire – anotações de ensino, pesquisa e conversas-formações

Na condição de professores e vivenciando as realidades – muitas vezes cruéis – em que estão inseridos os educandos, sempre consideramos em nossa atuação os alertas de Freire (1996), sobretudo em relação ao compromisso político-pedagógico em que está enredado o educador-esperançoso, que tenha feito sua opção em favor da decência e do “pensar certo” (FREIRE, 1996), em face daqueles/as que vivenciam, em muitas ocasiões, “situações-limite”, que são vistas, amiúde, pelos sujeitos como “freio [...] como algo que eles não podem ultrapassar” (FREIRE, 1996, p. 91). Nesse sentido, tomamos consciência, ao longo do processo de *aprenderensinaraprender*, que o “pensar certo” implica ainda a “disponibilidade ao risco”, particularmente no que se refere ao que Freire vai chamar de “novo”.

Nessa perspectiva é que entendemos a atualidade do pensamento freireano, sobretudo pelo fato de que se tornou um clássico. O clássico, na visão de Freire (1996, p. 17) é aquele que “[...] preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo”. A afirmação nos conduz à defesa do legado e das ideias que foram construídas em uma época, pelo educador pernambucano, de modo que as aulas que são ministradas no curso de Pedagogia, no contexto da Universidade Federal de Alagoas, sob titularidade da autora, ocorrem sob inspiração dos “círculos de cultura”, metodologia criada por Freire e que compreende a circularidade do conhecimento no grupo, onde todos “*aprendemensinam*” perante o diálogo, urdido por meio das reflexões críticas que cada educando – jovens, adultos e idosos – vai tecendo a partir da temática da aula.

Os referidos momentos de aulas sempre foram vistos pelos orientandos de pós-graduação – mestrado e doutorado – como possibilidades enriquecedoras para as pesquisas e também para o exercício da docência, pois permitem a construção coletiva de saberes, tendo em vista o que nos diz Freire

(1987, p. 58), que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens [e as mulheres] fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Percebemos, nesse sentido, a necessidade de uma postura pedagógica e de atuação preocupada com os diversos saberes que os sujeitos educandos possuem, tendo em vista suas leituras e releituras do mundo realizadas conforme vão aprofundando o conhecimento da realidade e, conhecendo-a, buscam, cada vez mais, transformá-la. Identificamos esse sentimento de mudança, sobretudo, a partir dos estágios que são conduzidos sob nossa supervisão.

Os educandos e as educandas, tendo feito suas opções também pelos sujeitos das classes populares, especificamente os que realizam o estágio no período noturno, buscam intervir nas turmas movidos pelo sentimento de garantia do direito à educação para todos os povos.

Na pesquisa, Freire vem nos dando, também, subsídios teóricos para compreender, especificamente, os sujeitos com quem pesquisamos com maior ênfase a obra *Pedagogia do oprimido*. Os conceitos elaborados no referido livro trouxeram maior clareza a respeito das concepções que perfazem as práticas educativas, a exemplo da “educação bancária” como um ideário que perfilou, por muitos anos, a forma como se trabalhava com os jovens e adultos, no Brasil, e que ainda persiste em algumas ações pedagógicas. Como contraponto, percebemos a força das pedagogias libertárias, amorosas, emancipadoras, que pensam *com* e não *sobre* os homens e as mulheres, sendo esse, na mesma proporção, o entendimento veiculado durante as formações, tidas no Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (MULTI-EJA/UFAL), no qual os membros, que também são estudantes-pesquisadores(as), buscam, mediante conversas dialógicas, discutir elementos que traduzem o sentimento coletivo de respeito aos saberes dos sujeitos, da busca pela criticidade e da força propulsora do diálogo.

Buscamos em Larrosa (1999, p. 212) a compreensão de que “o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo [...] pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças”.

Com base nesse entendimento, buscamos construir entre o coletivo do Grupo a ideia de que, nos momentos de reuniões, todos/as teriam o direito de dizer a sua palavra, sem a preocupação com as tensões que surgissem, tendo em vista que nesses espaços abertos a questão não era tanto os

tensionamentos, vistos como naturais e saudáveis para o crescimento dos membros, mas sim a visão de que haveríamos de sustentar esses pontos de vista, por vezes, discordantes.

Nesse sentido, a matriz epistemológica do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em EJA (MULTIEJA)⁶ é a dialógica que tem como fundamento a teoria freireana de uma educação pensada com os sujeitos e não para eles e que tem como base a escuta atenta e a fala respeitosa diante da heterogeneidade que se apresenta nesse lócus, haja vista a diversidade de formações que possuem seus colaboradores, ou seja, nutricionista, arquiteta, pedagogos/as. Dessa forma, afastamo-nos de qualquer prática que não preze pela união e que despreze, ainda, o diálogo e cultive o antidiálogo, pois aprendemos com Freire (1987, p. 165) que é nele, no diálogo, que as diferenças se encontram e constituem a polifonia do mundo.

Nesse *continuum*, aprendemos com cada um/a que busca respostas para suas problemáticas de pesquisas; que, de uma forma muito orgânica, se entrelaçam aos outros estudos que também vêm sendo desenvolvidos por outros pesquisadores do referido Grupo. Isso porque, no MULTIEJA, há o trabalho coletivo, em que se estabeleceu a afinidade teórica, e também pelo fato de que as linhas de pesquisa do mesmo se ramificaram, formando raízes investigativas que podem ser entendidas como rizomas. Ou mesmo redes de pesquisas, que se conectam e sustentam a compreensão da EJA enquanto uma “totalidade de conhecimentos” (PICON ESPINOZZA, 2020), o que contribui para a discussão e o aprofundamento de categorias importantes em cada estudo. Esse fato nos inspira a permanecer com Freire no sentido de conhecer ainda mais seu pensamento e suas contribuições para o campo da Educação, em geral, e da Educação de Jovens e Adultos em particular.

Permanecendo com Freire – considerações em torno do ato de ensinar e pesquisar

Neste texto, tentamos trazer um diálogo entre orientadora-orientando, que fizeram a opção política pela EJA e que, em um determinado momento de suas trajetórias de vida, se encontraram nos itinerários acadêmicos,

⁶ Grupo de Pesquisa cadastrado no Diretório do CNPq que agrega professores da educação básica do município de Maceió, da UFAL, do IFAL, graduandos, bolsistas de Iniciação Científica, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, sendo lócus privilegiado para a formação inicial e continuada dos seus membros, e também vem realizando atividades como: cursos de curta duração; ciclos de palestras abertas ao público em geral; seminários temáticos; palestras nas escolas, entre outras.

em razão da continuidade dos estudos do autor. Esse diálogo é, ao mesmo tempo, um encontro de gerações que falam de lugares diferentes, porém, convergentes, pois possuem como denominador comum a defesa do legado e do pensamento de Paulo Freire, com quem vem travando uma série de discussões durante as aulas, as palestras e, sobretudo, no âmbito das pesquisas, sempre conscientes do alerta que faz Freire (2011, p. 60) em diálogo com Antônio Faúndez que resultou no livro *Por uma pedagogia da pergunta*, de que “[...] sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, algumas das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me”.

Nesse contexto, temos em mente que nossa atuação, tendo por base o pensamento freireano, não está circunscrita no puro proselitismo, mas inscrita na tradição que nos faz pensar sempre na recriação, a partir dos cenários que se apresentam e nos quais estamos diretamente envolvidos: na sala de aula da universidade, nas escolas com os/as professores/as, no Grupo de Pesquisa com nossos/as pares. No entanto, continuamos acreditando que as ideias elaboradas pelo referido educador nos dão subsídios para pensarmos a realidade, os sujeitos, as práticas culturais populares e, também, as instituições e suas responsabilidades na materialização do direito humano à vida, à educação, à saúde, ao lazer, à moradia, à comida, à arte, entre outros.

No âmbito da universidade, especialmente nas aulas com os/as estudantes do Curso de Pedagogia, temos permanecido cientes do compromisso que temos em relação à formação desses/as futuros/as profissionais, do qual não nos ausentamos, pois a prática formadora no contexto ao qual nos referimos tem um papel importante na condução das práticas educativas no chão da escola. E também nas ruas, nas lutas diárias e na propagação do respeito às gentes e à natureza, prezando por uma ecologia social e uma ética e estética – decência e boniteza, sempre de mãos dadas, rumo à garantia do direito das gentes, de serem gentes e viverem plenamente suas culturas e suas diferenças.

No que se refere à pesquisa, a nossa permanência com Freire se dá no sentido de que continuaremos a pensar os sujeitos jovens, adultos e idosos como pessoas que possuem conhecimentos de mundo, leituras críticas e concretas da realidade, como sujeitos culturais, pensantes e socialmente inseridos num contexto que marca suas existências e coexistências.

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda. Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

DE CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

FAÚNDEZ; Antônio; FREIRE, Paulo. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MANGUEL, Alberto. A cidade das palavras: as histórias que contamos para saber quem somos. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MANGUEL, Alberto. O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

MOURA, Tânia; FREITAS, Marinaide. A Educação de Jovens e Adultos em Alagoas: incursões na histórias da políticas – ações e concepções em âmbito governamental. In: GRACINDO, Regina Vinhaes et al. (org.). Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Liber Livro, 2007.

PASSOS, Mailsa. Encontros cotidianos e pesquisa em educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. Educar em Revista, Curitiba, n. 51, 2014.

PICON ESPINOZZA, César. Desarrollo, universidades e educación de personas jovens e adultos. 1. ed. Lima: Universidad Enrique Guzmán: Valle/DVV International-Peru National University of Education, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PAULO FREIRE E UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: INSPIRAÇÕES, REINVENÇÕES E DESAFIOS

Oscar Jara Holliday¹

Os processos de Educação Popular não são apenas um método nem respondem apenas ao uso de determinadas técnicas, mas assentam numa filosofia, num paradigma emancipatório que é – ao mesmo tempo – ético, político e pedagógico. Esse paradigma centrado na solidariedade, nas pessoas como sujeitos criativos criadores da história, no sentido ético do cuidado com a vida, expressa-se, necessariamente, em processos de construção política de outras relações de poder, que fundamentam e orientam uma pedagogia que - como dialógica, crítica, processo horizontal e transformador - possibilita a construção de espaços e sujeitos que construam uma sociedade democrática e relações democráticas em todos os campos e níveis da vida social. A partir daí, deduzem-se os métodos, técnicas e procedimentos condizentes com esse paradigma e sentido ético, político e pedagógico.

Quando falamos de Educação Popular, falamos de um fenômeno sociocultural rico e complexo surgido na história de nossos povos latino-americanos e, além disso, falamos de uma concepção educacional: uma educação que deve ser sempre compreendida no marco dos espaços práticos e contextos teóricos em que se realiza. É por isso que não podemos falar de "educação popular" como um processo único, homogêneo ou uniforme; convém falar sempre de **processos** de educação popular: processos que correspondem a momentos particulares, contextos particulares, desafios particulares, impulsionados por protagonistas concretos que têm a sua história, contexto, motivações, condições e disposições.

Os processos de educação e organização popular permitem desaprender as relações de poder autoritárias, verticais, patriarcais e discriminatórias em que normalmente nos formamos, já que passamos a experimentar outras

¹ Educador Popular e sociólogo. Doutor em Educação. Diretor do CEP Alforja na Costa Rica. Presidente do Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). Disponível em: www.ceaal.org.

formas de exercício de poder. Construídas no coletivo, são solidárias, sinérgicas e respeitadoras da diversidade, afirmando, dessa forma, o cuidado com a vida e a defesa tanto dos direitos humanos como os direitos da natureza de que fazemos parte.

Os processos de educação popular devem tornar-se um espaço de criação de afetos, de cuidado mútuo, de construção de confiança e cumplicidade, de valorização das características de cada pessoa na sua particularidade. Espaços onde não só a mente, as ideias ou os argumentos estão presentes, mas onde todo o nosso corpo viaja com as nossas emoções, sensibilidades, sensualidades, esforços, medos e frustrações. Espaços também onde a esperança e os sonhos compartilhados se manifestam de forma vívida. Espaços de criação e exercício da criatividade, onde todas as linguagens e formas de expressão têm espaço para se desdobrar livremente. Portanto, afirmamos com Freire (2000, p. 23):

[...] toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidades jamais como determinação, é substancialmente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança

Paulo Freire e uma educação libertadora

A inspiração de Paulo Freire para uma educação libertadora que construa as capacidades das pessoas como sujeitos comprometidos com uma transformação social e cultural da história implica uma formação integral em que os processos pedagógicos possam desenvolver todas as nossas capacidades. Seria uma contradição realizar processos educativos autoritários ou doutrinários para concretizar processos de convivência verdadeiramente humana e de participação democrática. Daí a crítica à educação "bancária", por ser vertical, rígida, mecânica e que apela da memória (FREIRE, 1979). Daí a proposta de uma educação problematizadora, dialógica e horizontal, que articule a prática com a teoria, que desenvolva o pensamento crítico, a ecologia de saberes (SANTOS, 2017) e a vocação de humanização; portanto, que desenvolva nossas capacidades humanas transformadoras como sujeitos da história.

Freire pensava nessa educação libertadora precisamente como um processo de autolibertação e autocriação, não como uma série de ações em que algumas pessoas "libertam" outras de suas cadeias de dominação. Educação libertadora no sentido de possibilitar condições e disposições que nos

permitam nos libertar dos laços que nos impedem de ser gente. Libertador de todas as nossas capacidades humanas de imaginação, criação, relacionamento, comunicação e transformação. Libertando a capacidade de produção de conhecimentos e ações, individuais e coletivas. Uma educação que nos liberta na medida em que nos permite nos descobrir na práxis como sujeitos da história por meio do diálogo horizontal e crítico entre educadores/as e educandos/as e no qual todas as pessoas possam ensinar e aprender.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção [...] Não há ensino sem ensinar, ambos são explicados e seus sujeitos, para sair das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto de cada um. Quem ensina aprende ensinando e quem aprende ensina aprendendo (FREIRE, 1997, p. 47).

As contribuições de Freire nos fazem ver que as propostas de ser sujeito de transformação social e sujeito de processos educativos criativos estão intimamente relacionadas. Se formos formados como pessoas críticas e criativas, isso se expressará em formas críticas e criativas de participação social, política e cultural. Na filosofia educacional de Freire (a qual, muitas vezes, tentam reduzir, equivocadamente, a um método de alfabetização), a educação é concebida como um processo ético-político-pedagógico: constrói não um poder autoritário e vertical, mas um poder democrático e sinérgico como as chamas das velas, que, quanto mais crescem, mais se compartilham. Por isso é uma prática libertadora que permite, de forma multiplicadora, criar espaços de liberdade: sonhar outras realidades possíveis e, portanto, promover uma práxis esperançosa e empenhada, a partir da convicção de que é possível mudar a história e que ela não está predeterminada. Por isso, a ação pedagógica libertadora é sempre um desafio criativo, uma aposta que se posiciona, uma projeção de longo prazo que implica compromisso.

Uma das tarefas primárias da pedagogia crítica libertadora [...] é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação a uma realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática de ensino em que o ensino rigoroso dos conteúdos nunca seja feito de forma fria, mecânica e falsamente neutra (FREIRE, 1997, p. 24).

Se educar não é transferir conhecimentos prontos, mas criar condições para produzir, criar, construir conhecimentos transformadores, então a questão central é: como criamos condições para que um processo de aprendizagem, de reflexão crítica, seja possível, para criar capacidade de análise, de

comunicação, para estimular a consciência e sensibilidade diante os problemas que possibilite poder compreender e transformar o que acontece? É aqui que colocamos, então, os métodos, as técnicas e os procedimentos do processo educativo: na busca da coerência com esse sentido ético, político e pedagógico da vida cotidiana.

Do exposto, conclui-se que o trabalho docente deve ser sempre criativo e desafiador, comprometido com responsabilidade na tarefa de ensinar, mas em termos de geração e construção de aprendizagem. O trabalho docente entendido como paixão e aventura criativa e não como rotina burocrática para o cumprimento de tarefas preestabelecidas ou a entrega de conhecimentos fechados. Nesse sentido, é um ensino transformador, mas ainda mais: é um ensino para a transformação, para gerar capacidades de transformação. Como afirma Torres (1988, p. 88), “Quem diz que o educador não tem a responsabilidade de ensinar, é demagogo ou mente ou é incompetente, mas a questão é saber se o ato de ensinar termina em si mesmo ou, pelo contrário, o ato de ensinar é apenas um momento fundamental de aprendizagem”.

Essa perspectiva é radicalmente oposta àquela que comumente marca as inquietações de muitos professores e professoras, de muitos educadores populares, quer trabalhem no campo da escola formal, quer em contextos não formais ou fora de espaços estritamente educativos: de procurar ferramentas, técnicas, métodos com etapas fixas bem definidas e estruturadas, orientações prontas a aplicar, conteúdos a transmitir e assim atender aos requisitos de uma “boa prática” educacional. Eles querem algo que já esteja “pronto para aquecer e servir” e não algo que exija o esforço criativo de “se inspirar para cozinhar”.²

Isso também aconteceu com a aproximação de muita gente com a obra de Paulo Freire. Há muito, e até agora, fala-se em “método Paulo Freire”, como se fosse sua única ou principal contribuição, vinculando-o ao método psicossocial de alfabetização e reduzindo a ele a contribuição pedagógica de Freire. Claro, Paulo Freire tem contribuições metodológicas fundamentais. Claro, sua proposta metodológica de alfabetização constituiu uma

² Já no capítulo 1º da *Pedagogia da Autonomia*, o próprio Freire utiliza o exemplo da cozinha como processo de construção de saberes a partir da prática e de construção, também, do sujeito que cozinha: “o ato de cozinhar, por exemplo, pressupõe algum conhecimento acerca do uso do queimador, como acendê-lo, como aumentar ou diminuir a chama, como lidar com certos riscos, mesmo remotos, do fogo, como harmonizar os diferentes condimentos para criar uma síntese saborosa e atraente. A prática de cozinhar prepara o noviço, ratificando alguns desses saberes, retificando outros, e assim possibilita que se torne cozinheiro” (FREIRE, 1997, pp. 22-23).

revolução no que diz respeito aos métodos que eram usados anteriormente. Porém, essa é apenas uma pequena parte de suas contribuições, pois a metodologia freiriana é tanto consequência de suas reflexões filosóficas como da epistemologia dialética e libertadora que caracteriza sua pedagogia.

“Professores e alunos”, “Enseñantes e aprendientes”: a aventura de desafiar e ser desafiado

Uma das principais contribuições críticas de Freire à pedagogia, que nos obrigou a repensar toda a lógica do processo de ensino-aprendizagem, gira em torno da afirmação já citada acima, ou seja, de que não é possível, simplesmente, transferir conhecimentos de uma pessoa para outra, a partir de uma visão bancária da educação. E não é possível porque a transmissão unilateral de uma informação que depois é memorizada e repetida não constitui um fato educativo nem produz realmente conhecimento. Não é possível, também, porque toda aprendizagem é sempre um processo ativo no qual as pessoas acessam novas informações ou conteúdos sempre a partir do conhecimento e das categorias mentais que já possuem, desenvolvendo processos de identificação, associação, simbolização, generalização, reafirmação ou negação que estão ligados ao conhecimento existente para produzir novos conhecimentos.

Por isso, uma educação transformadora deve conceber a aprendizagem como uma tarefa criativa, na qual o conhecimento se constrói e se reconstrói, mas, principalmente, na qual nos fazemos e nos refazemos como pessoas, como sujeitos integrais, não só capazes de pensar, mas também sentir, fazer, sonhar, imaginar, transformar. E é por isso que o ensino não se reduz a simplesmente lidar com os conteúdos, mas implica a realização de um processo rico e complexo em que se produzem as condições para que possamos aprender criticamente para pensar e agir em consequência. Freire diz:

Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes ... assim, os alunos transformam-se em reais sujeitos de construção e reconstrução ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1997, p. 29).

Gerar condições para a aprendizagem crítica supõe um papel integral de compromisso por parte do educador com todo um processo de capacitação, para o qual requer a disposição de assumir o risco de compartilhar buscas e questionamentos e não apenas afirmações ou negações; reconhecer que não

existem todas as respostas e estimular o senso crítico de busca, de preocupação, de não conformidade: “O educador democrático não pode recusar o dever de, na sua prática docente, reforçar as capacidades críticas do educando, a sua curiosidade, a sua insubordinação” (FREIRE, 1997, p. 32).

Assim, o papel de um educador democrático é concebido mais como um papel de desafiador e não de um “facilitador”³. Esta última noção, muito em voga na América Latina, talvez tenha sua origem na busca de uma alternativa à imagem excessivamente condutora da função docente, querendo destacar a sua função de animadora de um grupo. Mas, ao fazê-lo, tende a reforçar o lado oposto: educadoras/es que não colocam em jogo suas próprias abordagens ou posições; que estão fora do grupo e de seus compromissos, pois se dedicam apenas a “facilitar” o processo; ou, pior ainda, que estão acima do grupo: já dominam o assunto e sua complexidade, então agora se dedicam simplesmente a torná-lo “facilmente” assimilável pelo grupo.

Pensar a nós mesmos como “desafiadores” ou “desafiadoras” implica colocar-nos como atores do processo: isto é, sujeitos ativos e comprometidos com as pessoas com quem trabalhamos, com o seu contexto, com os seus dilemas, com as suas opções e alternativas possíveis. Por isso, talvez o primeiro “desafio” venha do grupo para nós; são eles e elas que nos desafiam com suas perguntas; seus interesses (ou seu desinteresse); seu conhecimento, declarações ou negações sobre o conteúdo a ser trabalhado; sua percepção sobre nós: sobre nosso papel, nossas capacidades ou nossos comportamentos; as suas expectativas, as suas palavras ou os seus silêncios... a sua simples presença num espaço educativo já representa um desafio para nós.

Sentir-se desafiado pelo grupo de alunos com quem trabalhamos e pela situação que enfrentamos para conhecer e transformar é – talvez – a primeira atitude democrática que podemos ter para gerar condições e disposições de aprendizagem e para construção do conhecimento. De um lado, conscientes de que não sabemos absolutamente tudo sobre o conteúdo a ser tratado; de outro, que o grupo tem seus conhecimentos, suas dúvidas e suas demandas e também que os tempos mudam e apresentam problemas novos e sem precedentes, mas também saber que podemos enfrentar o desafio porque nos preparamos da melhor maneira. Às educadoras e aos educadores, cabe definir

³ Já vários anos atrás, o próprio Freire havia apontado sua crítica à ideia do “facilitador” tão comumente usada na América do Norte naquela época, e que seu uso mais tarde se tornou mais difundido. Ver Torres (1988, p. 88).

critérios, escolher as ferramentas e planejar procedimentos para abordar com criatividade, criticidade e disposição para a pesquisa de qualquer assunto em questão, colocamo-nos, dessa forma, no lugar de educadores/as que não somente ensinam, mas aprendem.

A partir daí, podemos, então, desafiar o grupo e cada pessoa com quem promovemos nossos esforços: com perguntas, propostas metodológicas, materiais de apoio para incorporar mais elementos de informação e novas perspectivas; questionar suas declarações ou negações, gerando debate em torno de suas percepções, disponibilizando novos conteúdos de nosso domínio do assunto ou buscando aprofundá-los, ajudando a sintetizar ideias, conduzindo um processo de reflexão que se torna cada vez mais complexo ou profundo... estimulando a capacidade crítica, a pesquisa, a investigação e a construção de aprendizagens individuais e coletivas das quais também nos beneficiamos (FREIRE; FAÚNDEZ, 1985). Assim, cada desafio que colocamos de nossa parte gerará uma nova resposta, que se tornará, novamente – em uma espiral dialética –, um novo desafio para nós, educadoras/es e educandas/os, desafiadores; em suma: aprendizes-ensinantes gerando aprendizagens.

Trata-se, então, de assumir essa visão como um desafio à busca da coerência ético-política e pedagógica com a qual buscamos nos constituir como seres humanos com consciência planetária e comprometidos com o cuidado da vida neste momento da história. Por isso, a partir desse paradigma ético-emancipatório, também nos colocamos num paradigma de construção do conhecimento oposto ao paradigma reprodutivo racional, mercantilista, autoritário, vertical, patriarcal e dominante. E esta visão holística, solidária, crítica, criativa e propositiva deve alimentar a concretização, no nosso trabalho cotidiano, de alguns traços característicos de uma Educação Popular Transformadora⁴ que se podem expressar tanto no campo das políticas educacionais como nas formas de organização das alternativas. E programas e projetos educacionais populares, colocando em prática propostas pedagógicas que orientem os métodos, as técnicas e os procedimentos que podemos utilizar de forma coerente.

⁴ Ver: MOVIMIENTO DE EDUCACIÓN TRANSFORMADORA PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL. *Centros Educativos Transformadores: rasgos y propuestas para avanzar*. Madrid: INTERED, 2018; e JARA, Oscar. *La Educación Popular Latinoamericana, historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. San José: CEAAL-CEP- ALBOAN, 2018.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1979.

FREIRE, P.; FAÚNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Ecología de Saberes. Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio*. Madrid: Morata, 2017.

TORRES, Rosa María. *Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire*. Lima: Tarea, 1988.

PAULO FREIRE VIVE CAMPANHA LATINO-AMERICANA E CARIBENHA EM DEFESA DO LEGADO DE PAULO FREIRE

*Raimunda de Oliveira Silva*¹
*Marleide Barbosa de Sousa Rios*²

Um canto de esperança³

Aqui ninguém vai esquecer
Paulo Freire e sua força
Pra gente viver.
Aqui ninguém vai se calar
Paulo Freire dá força pra gente lutar.
(MAIA, 2021, online)

Os versos acima são da música *Carta dos Professores a Paulo Freire*, composta no marco da Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire, por Leandro Maia. A opção de iniciar com a música, que se tornou o hino da Campanha, foi motivada pelo desejo de expressar a inventividade inspiradora que esse educador segue provocando nas pessoas. Essa música é uma delas. Seus versos cantam a alegria, a amorosidade, a teimosia e a firmeza com que Freire se fez presente no mundo: “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 2016, p. 14).

A Campanha articula e organiza diversos coletivos e movimentos sociais, populares e sindicais, instituições de ensino, grupos de pesquisa e

¹ Educadora popular, integra a Coordenação da Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire, mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: roliveirasilva2@gmail.com.

² Coautoria. Educadora Popular, assessora da CONTAG, mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: mbs.rios@gmail.com.

³ A música que enreda este artigo foi inspirada nos debates provocados pela Campanha. O compositor integra o Café de Garopaba que compõe a Rede Café com Paulo Freire, uma articulação idealizada por Liana Borges e Ana Felícia, ambas educadoras e ativistas sociais de Porto Alegre, em meados de 2018. A música foi gentilmente cedida à Campanha e deu origem ao clipe que a mobiliza e divulga.

extensão universitários, cátedras, institutos, ONGs, redes sociais e busca presentificar, reinventar, preservar e expandir o legado de Paulo Freire em áreas do conhecimento como a filosofia, as ciências sociais, a teologia, a educação, a comunicação e as artes. Atua pelas trilhas que fizeram dele um educador do mundo, discute a atualidade do seu pensamento, sua recriação em contextos concretos de resistências, (re)elabora seu pensamento a partir de experiências vivenciadas na América Latina e no Caribe, ao tempo que problematiza os porquês dos ataques à sua imagem e ao seu legado.

Reinventar, superar, recriar e esperar compõem o repertório criativo de educadores e educadoras, artistas, poetas e ativistas que, desde seus espaços coletivos, celebram Paulo Freire sem, contudo, assumir *uma posição saudosista* nem tampouco “[...] o tom de quem fala do que já foi, mas do que está sendo” (FREIRE, 2016, p.18). Talvez por isso a Campanha siga, desde 2019, como um dos espaços mais expressivos de discussões sobre a atualidade do pensamento deste educador, em que a cultura popular, nas suas variadas expressões de resistência, sentidos e criações, se faz presente e o evoca vivo e inspirador das lutas diárias.

O presente artigo discute o que levou o Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL)⁴ a propor uma Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire e, por sua vez, situa, em um primeiro momento, seus contextos, motivos e intencionalidades. Em um segundo momento, como atua e está organizada a Campanha e aponta algumas aprendizagens, repercussões e desafios.

Aqui ninguém vai se calar. Paulo Freire dá força pra gente lutar

Com toda sinceridade

A garra e a humildade

O aprendizado do ensinante ao ensinar

Repensa o pensado

Repassa o passado

Rebate a mentira

E coloca a vida em primeiro lugar

(MAIA, 2021, online)

⁴ O Conselho foi criado em 1982 por Paulo Freire e um grupo de educadores e educadoras, com a pretensão de vincular a educação popular à educação de adultos e com a vontade de aproximar a educação popular dos movimentos sociais do continente latino-americano e caribenho, contribuindo para o seu dinamismo e renovação. Ele foi presidente do CEAAL no período de 1982 a 1987.

Os ataques ao pensamento crítico, especialmente de Paulo Freire, não são de hoje, assim como as lutas que *rebatem as mentiras*, muito bem lembradas no verso da música, também não o são. São vozes de distintos países e continentes que, com *garra e humildade*, não se *calam e buscam em Freire a força pra lutar* coletivamente a sua luta, desde os seus contextos. Paulo Freire é um ser coletivo. Sua prática é encharcada e permeada de aprendizagens dos diálogos com pessoas com as quais conviveu e de autores cujo pensamento é convergente ao seu. Seus escritos anunciam o quanto esses diálogos o fizeram conhecedor de si mesmo e consciente do dever social e político para com a sociedade na qual viveu e se construiu sujeito histórico do seu tempo.

A concepção educativa de matriz emancipadora e libertadora, também conhecida como educação popular de base freiriana, comprometida com as transformações sociais no continente, da qual Paulo Freire é, reconhecidamente, um dos principais idealizadores, enfrenta, historicamente, tentativas de descaracterização de sua epistemologia pelas elites ultraconservadoras, imperialistas, misóginas, racistas e patriarcais. Esses ataques buscam, sobretudo, impor “[...] uma visão obscurantista, reacionária e fundamentalista de mundo, que reforça as opressões a que estão historicamente submetidas as classes subalternas nos países do sul global” (MOTA NETO; ZÚÑIGA LÓPEZ, 2020, p. 6). O que está em jogo, portanto, são visões antagônicas de mundo e de sociedade orientadas por matrizes educacionais opostas. Por um lado, a concepção de educação libertadora e transformadora funda-se

[...] na compreensão ontológica sobre a emancipação humana como resultado da existência ativa dos homens e mulheres no e com o mundo, para superar situações limites de sua existência e construir condições favoráveis à vida coletiva. (MEDEIROS; IRINEU; BATISTA, 2019, p. 5).

Por outro, a concepção instrumentalista neoliberal de formação de competências se sustenta na ideia de que a educação deve se voltar à qualificação de mão de obra especializada para suprir as necessidades do capital, conhecida como pedagogia das competências, que pode ser “[...] compreendida como um movimento específico da pedagogia do capital sob a hegemonia do neoliberalismo” (RAMOS, 2013, p. 537). Concepção esta defendida pelos ideólogos do projeto Escola Sem Partido, voltado à doutrinação e à colonização do pensamento. Como adverte Freire (2000, p. 54), “Não há atualidade que não seja palco de confrontações entre forças que reagem ao avanço e forças que por ele se batem”. Desconstruir, mistificar e atacar o pensamento

crítico é uma tentativa de impor um pensamento único e referenciado nos fundamentalismos político, religioso, cultural, no conservadorismo estrutural e no negacionismo presentes em vários países do mundo, que serve ao capital, em contraposição ao pensamento que *coloca a vida em primeiro lugar*, como expressa a canção de Leandro Maia.

No Brasil, os ataques à imagem de Paulo Freire e a descaracterização do seu pensamento são perpetrados pelos ideólogos de extrema-direita que servem aos que ocupam atualmente o Poder Executivo. Utilizam-se de *fake news* para atacar sua imagem e criminalizar a educação pública, laica e de qualidade que ele sempre defendeu, inclusive com tentativas de retirada do título de Patrono da Educação Brasileira concedido ao educador desde 2012, por meio da Lei nº 12.612.

Em face dessa conjuntura, o CEAAL propôs a Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire, visando estabelecer diálogos com a sociedade sobre quem é ele, como foi sua vida, qual é o seu legado e por que sua imagem tem sido tão duramente atacada.

A Carta Manifesto dá início ao que se nomeou de primeira fase da Campanha e aponta seus objetivos: a) contrapor-se à ofensiva ideológica contra o pensamento crítico e, em particular, às ideias de Paulo Freire; b) defender a importância do seu legado para a educação e outras áreas do conhecimento e para os processos de educação popular desenvolvidos em todo o mundo e, especialmente, na América Latina; c) construir processos que contribuam para a produção do conhecimento crítico na educação popular, associando o legado do mestre aos temas da formação política, da educação popular feminista e antipatriarcal, da economia solidária e outros; d) realizar atividades, em diferentes formatos e nos diversos países da América Latina e do Caribe, que deem impulso e publicidade à Campanha; e) articular-se a movimentos sociais e a outros coletivos e redes de resistência para construir a ação de forma coletiva e compartilhada.

Para o CEAAL, defender o legado do Patrono da Educação Brasileira significa não se calar diante das injustiças e honrar o compromisso de dar continuidade, no tempo presente, às suas lutas históricas pela liberdade de pensamento, pela autonomia dos sujeitos, por uma sociedade justa, democrática, inclusiva e solidária, na qual o respeito à diversidade de sua gente seja o princípio mesmo dessa sociedade.

Aqui ninguém vai esquecer Paulo Freire e sua força pra gente viver

Com toda a amorosidade
No campo e na cidade
Esperança e curiosidade
De ver o mundo se refazer novo
Palavra da boca do povo
(MAIA, 2021, online)

Movimentos sociais, populares e sindicais do campo e da cidade, organizações e instituições do continente latino-americano, do Caribe e de outros continentes aderiram à Campanha⁵. Inquietam-se assim como o CEAAL, com as frequentes manchetes desconcertantes sobre esse insigne educador. Planejam ações conjuntas, constroem espaços de diálogos que enlaçam encontros de homens e mulheres esperançosos de “*ver o mundo se refazer novo*”, como embala o verso da música de Leandro Maia. Sensibilizações, mobilizações e articulações marcaram o início da Campanha na sua primeira fase, que se iniciou com lançamentos da Carta Manifesto e reflexões do contexto latino-americano e caribenho para explicitar os motivos pelos quais o CEAAL, conjuntamente com as organizações e ele filiadas, propuseram a Campanha.

Os atos de lançamento da Campanha⁶ foram também momentos de reflexão sobre a realidade e os porquês dos ataques ao pensamento crítico e ao legado de Paulo Freire. Para este autor a compreensão do mundo que pode começar a mudar “[...] no momento mesmo em que o desvelamento da realidade concreta vai deixando expostas as razões de ser da própria compreensão tida até então” (FREIRE, 2016, p. 38).

Isso posto, e entendendo que os educadores e as educadoras se educam no cotidiano das lutas, premissa que fundamenta o fazer da Campanha, buscou-se articular suas ações às lutas das organizações e dos movimentos que a ela aderem, com o propósito de integrá-las às suas dinâmicas. Estabelece-se,

⁵ Quem anima e coordena a Campanha no continente latino-americano e caribenho são os Coletivos Nacionais do CEAAL em seus respectivos países. No Brasil, há uma coordenação ampliada com movimentos sociais, populares e sindicais, ONGs, Cátedras e Núcleos de Pesquisa Ensino e Extensão de universidades federais e estaduais que, conjuntamente, organizam as atividades gerais dessa ação e, todos os meses, fazem reuniões abertas para socialização das atividades e replanejamento das ações.

⁶ Registra-se que, nos primeiros meses, foram realizadas 44 atividades nas cinco regiões do Brasil, envolvendo 51 entidades com atuação local, regional, nacional e internacional.

com isso, e a partir das suas múltiplas atividades, conexões fecundas entre os movimentos e as organizações, com o intuito de compreender a realidade e incidir sobre ela, mesmo entendendo que “[...] no domínio das estruturas socioeconômicas, o conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através de seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade” (FREIRE, 2016, p. 44). Porquanto, é preciso entender que um dos primeiros passos para se mudar uma realidade é compreendê-la e agir coletivamente no sentido de fazer com que essa realidade mude.

Consequentemente, a Campanha buscou criar na sociedade brasileira espaços de discussão sobre Paulo Freire para além dos espaços freirianos, visando refutar a ofensiva ideológica contra o pensamento crítico e, em particular, às suas ideias, conforme descrito nos seus objetivos.

Efetivamente, o incentivo ao diálogo esteve presente desde o lançamento da campanha e segue instigando o compromisso com a continuidade das atividades, uma vez que as organizações e os movimentos têm manifestado o interesse de assumir a Campanha como parte das suas lutas.

Ademais, o interesse de (re)ler as obras de Paulo Freire e partilhar suas inquietudes, descobertas e reinvenções era parte do desejo de desvelar os motivos pelos quais o legado do educador é tão duramente atacado. Sem dúvida, a ideia de fazer da Campanha um espaço de formação política e de reinvenção do pensamento desse mestre foi acertada. Suas atividades proporcionam momentos de reflexão sobre o contexto em que suas obras foram escritas e sobre como sua atuação se fez força propulsora de uma concepção de educação emancipadora e transformadora enraizada em vários países do mundo.

Com efeito, muitas organizações e movimentos, ao aderirem à Campanha, recriaram espaços de diálogos freirianos inspirados nas experiências dos círculos de cultura, uma estratégia que teve início nos anos de 1960, com as primeiras experiências do Método de Alfabetização de Adultos construído por Paulo Freire.

Para Freire (1967, p. 8), círculos de cultura são espaços onde o aprendizado ou as discussões sobre a noção de “trabalho” e “cultura” jamais se separam de uma tomada de consciência, pois se realizam no próprio processo dessa tomada de consciência. Conscientização que, muitas vezes, significa o começo da busca de uma posição de luta, perspectiva mesma que a Campanha subscreve. As Rodas Literárias organizadas pelos educadores e pelas educadoras para aquecer o trabalho de base do Ceará; as Quartas Freirianas, que

embalaram a presença da Central Única dos Trabalhadores (CUT) na Campanha; as Cirandas de Saberes e Rodas de Conversa, que reconectaram sujeitos sociais diversos aos estudos freirianos; os Cafés com Paulo Freire⁷, que envolvem educadores e educadoras dos movimentos, das universidades, dos coletivos populares e das ONGs de vários estados do Brasil; as Ações de Solidariedade em Pernambuco, Porto Alegre/RS e em Belém/PA são experiências que manifestam posições de lutas e resistências concretas.

Defender o legado do emérito educador, assim como (re)lê-lo e reinventá-lo, pondo as lentes do atual contexto, promove um movimento freirianamente vivo, pulsante, prazeroso e engajado nas lutas em defesa da educação e do projeto de sociedade por ele sempre defendido. Movimento que enlaça as celebrações do centenário do educador e dá início à segunda fase da Campanha.

Os momentos vividos na primeira fase anunciam o *vir a ser* da segunda fase da Campanha. O caminho percorrido, os saberes partilhados, as relações construídas no desejo de “ser mais” embalam educadores e educadoras populares, ativistas, artistas da cultura popular, intelectuais e toda gente que segue sonhando o sonho que Paulo Freire sonhou e tanto fez para que se tornasse realidade. Ser mais, em Freire, é a busca pela liberdade, pela justiça, pela humanização dos seres inacabados. A busca do ser mais se realiza “[...] na comunhão, na solidariedade dos existires” (FREIRE, 2018, p. 105).

A segunda fase da Campanha, a qual se vive agora, busca dar continuidade a, pelo menos, três processos que articulam a formação política e o trabalho de base, incidência política e mobilizações das classes populares a partir de suas realidades e espaços de atuação. Ademais, expande o horizonte de atuação, ao intensificar sua capacidade mobilizadora.

Os espaços de atuação, aqui entendidos como territórios de vida e militância permeados de relações sociais diversas, contradições e conflitos onde emergem as lutas de resistência ante situações-limite que, segundo Freire (2018), são desafiadores da consciência de si e do mundo no enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos identificados.

Os processos que dimensionam a intencionalidade da Campanha nesta segunda fase, são:

⁷ São espaços de leituras freirianas criados em 2018 para dialogar sobre a atualidade do seu pensamento com os pés fixados na realidade. Atualmente, são mais de 30 Cafés presentes em 12 estados brasileiros.

1) A formação política e o trabalho de base, por meio de cursos de formação de educadores e educadoras populares, de lideranças comunitárias, de militantes sociais e outros sujeitos individuais e coletivos comprometidos com a transformação social; 2) A incidência política, de modo a tensionar o Estado e os governos para a formulação de políticas públicas de interesse da classe trabalhadora e evitar derrotas no campo democrático e destruição de direitos sociais, trabalhistas, civis e humanos; 3) A mobilização das classes populares, visando articular a resistência popular junto aos coletivos e movimentos onde temos atuação (MOTA NETO; ZÚÑIGA LÓPEZ, 2020, n. 46, p. 7).

Sem dúvida, as contribuições da primeira fase da Campanha foram decisivas para a definição desses três processos. As organizações e os movimentos envolvidos na Campanha planejam suas ações de acordo com suas dinâmicas e definem as prioridades e os tipos de atividades que serão desenvolvidas. Além disso, constroem-se momentos conjuntos de partilha e de reflexões sobre o andamento da Campanha, buscando estabelecer conexões entre as ações realizadas e o planejamento dos passos seguintes.

O processo de formação e trabalho de base guarda estreita relação com as ações de incidência, de mobilizações das classes populares e articula as celebrações do centenário de Paulo Freire, ao tempo que reflete a importância da mudança de rumo na política de educação dos respectivos países onde as ações acontecem.

Mesmo conscientes de que um processo como esse que a Campanha impulsiona, por si só, não promove mudanças no domínio das estruturas socioeconômicas, vale o que ela desperta nos que nela nutrem a capacidade de sonhar. Afinal, “[...] os sonhos são projetos pelos quais se luta” (FREIRE, 2000, p. 54).

Defender seu legado é, sobretudo, lutar sua luta no tempo histórico de agora. É fazer o bom combate no campo das ideias com os que tentam descaracterizar seu legado e os que o rechaçam como intelectual que, ao seu tempo, construiu uma teoria e uma prática educativa revolucionárias. É o que a Campanha tem feito mesmo diante das *situações-limite* que a pandemia da Covid-19 impôs ao mundo, com o isolamento social como uma das saídas mais eficientes para se combater o vírus.

As medidas de superação de tais situações-limites adentraram o mundo da virtualidade para disputar narrativas, conectar pessoas, compartilhar fazeres e saberes referenciados no legado de Paulo Freire e aprender outras maneiras de fazer educação popular na virtualidade. Precisou de *atos-limite* que, segundo Freire (2016), significam a não aceitação passiva da situação

dada como determinante e agem no sentido de construir o inédito viável, ou seja, tornar possível o que antes se mostrava intransponível.

O Brasil e o mundo estão celebrando o centenário de Paulo Freire de várias maneiras. Discute-se a atualidade do seu pensamento por meio de *lives*⁸, seminários, encontros, oficinas, festivais, jornadas, teatro, intervenções culturais, rodas de conversa, batucadas. Momentos de reflexões sobre seu legado em diálogo com intelectuais que inspiraram o seu pensamento, resgatam-no e o atualizam. Celebram um Paulo Freire vivo em agradecimento aos seus ensinamentos e à sua existência que, desde os “torrões” nordestinos, o seu chão primeiro, lançou-se ao mundo sem abnegar de sua identidade e nutrindo consigo a generosidade, a simplicidade e uma profunda sabedoria de se portar como um ser aprendiz do mundo e com o mundo enquanto sujeito histórico do seu tempo.

Atividades similares ocorrem também em vários países da América Latina e do Caribe. Citando alguns exemplos: no Equador e em Cuba, acontecem jornadas mensais de estudos freirianos com acadêmicos e grupos populares; na Colômbia, diálogos comunitários e interuniversitários sobre o mestre e Fals Borda; no Peru, diálogos intergeracionais com jovens acadêmicos, movimentos sociais e populares; na Bolívia, desencadeiam-se processos formativos sobre cultura popular e o pensamento de Paulo Freire chamados “Utopias” e envolvem os movimentos populares e universidades; no Chile e em Porto Rico, discutem, em diálogo com o emérito educador, a pedagogia libertadora e transformadora e os contextos dos respectivos países, envolvendo os movimentos populares e universidades. O México preparou para setembro de 2021 ações específicas de celebrações do centenário, culminando com lançamentos de publicações a respeito do seu legado em diálogo com o atual contexto mexicano.

Em África, nos países de língua portuguesa – Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Angola e Moçambique –, estão ocorrendo, mensalmente, os círculos de cultura com participação de pessoas que vivenciaram as lutas pela libertação dos países. No caso de Guiné Bissau, Angola e Cabo Verde, os círculos também incluem pessoas que viveram com o mestre. Esses círculos, de um modo geral, resgatam memórias, narrativas, produções intelectuais da época e promovem um diálogo entre gerações e seus contextos.

⁸ Desde março de 2020, em função da pandemia de Copvid-19, as atividades da Campanha, tanto do Brasil quanto dos demais países, estão sendo realizadas virtualmente.

Em países da Europa e da América do Norte por onde Paulo Freire se fez presente fisicamente ou mediante suas ideias, também ocorrem atividades a partir dos Institutos Paulo Freire, de Cátedras e Movimentos Sociais desses países. São alguns dos países nos quais Paulo Freire viveu a práxis de educador-aprendiz com suas gentes, suas culturas e seus saberes.

E em cada educador Paulo Freire viverá

Cem anos de existência
Vinte e três de eternidade
Lutou pela liberdade
Semeou conhecimento
Criou grande movimento
De educação popular
E aqui vamos celebrar
O seu legado de amor
E em cada educador
Paulo Freire viverá
Enquanto a gente educar
Paulo Freire viverá
(OLIVEIRA, 2021)⁹

A canção de João Oliveira¹⁰ *Ciranda dos cem anos de Paulo Freire*, cuja letra é citada neste derradeiro item, foi composta para homenagear o educador que, no dia 19 de setembro de 2021, completa cem anos de nascimento. As duas canções escolhidas para compor este artigo – *Carta dos professores a Paulo Freire*, que introduz o texto, e esta *Ciranda* que o finaliza, são algumas das tantas criações em sua homenagem.

Parece não haver dúvida de que a Campanha promoveu uma série de processos criativos de formação e de articulações a partir de diversas programações político-pedagógicas e artístico-culturais e envolveu diferentes segmentos sociais, personalidades, intelectuais de diferentes países e continentes.

⁹ Cedida aos autores. João Oliveira, de Recife (PE), fez essa poesia, em 2021, para ser usada em um clipe do CEAAL.

¹⁰ Educador e artista popular de Recife (PE). Atua na Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (FETAPE), organização filiada ao CEAAL e umas das organizadoras da Campanha no Nordeste do Brasil.

Processos os quais aconchegam homens e mulheres de diferentes gerações, fígados pelo desejo de (re)encontrar nas palavras do autor ensinamentos que os(as) ajudem a pensar, a reelaborar e, sobretudo, a agir com os pés fincados na realidade de agora.

Há um vasto conteúdo produzido, experiências e aprendizagens compartilhadas, e repercussões que desafiam, retroalimentam e apontam para reflexões sobre o vivido. Pergunta-se: à medida que se recria o pensamento de Paulo Freire, assegura-se que seu legado seja expandido e atualizado? Que lugar ocupa o diálogo de saberes entre gerações na longevidade do pensamento de Paulo Freire? Quais aportes a Campanha e tantas experiências voltadas às celebrações do seu centenário têm produzido no sentido de atualizar, expandir e preservar seu legado?

São indagações que, por vezes, se mostram nos muitos diálogos já ocorridos ao longo dos mais de dois anos em que a Campanha ganhou vida e gerou oportunidades de (re)encontros de gentes ávidas a contribuir com as discussões sobre a atualidade do pensamento de Paulo Freire. Cabe aos possíveis leitores e leitoras refletirem e fazerem aportes desde seus olhares, experiências e motivações.

Referências Bibliográficas

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

CEAAL. Carta Manifesto de lançamento da Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire. 2019.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MAIA, Leandro. Carta dos professores a Paulo Freire. 2021. Publicado no canal CEAAL TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JWeGDhV6pl0>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MEDEIROS, E. C.; IRINEU, T. L. C.; BATISTA, M. C. X. O legado da epistemologia da práxis freiriana na educação do campo. In: ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA – EPPEC, 5., 2019; SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO, 1., 2019. Anais...: João Pessoa, 2019.

MOTA NETO, João Colares da; ZÚÑIGA LÓPEZ, Rosa Elva. Editorial. La Piragua: Revista Latino-Americana e Caribenha de Educação e Política. O Legado de Paulo Freire para a educação na América Latina e no Caribe, n. 46, sep. 2020.

RAMOS, Marise. Pedagogia das competências. In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 533-538.

AGIR NA URGÊNCIA EM BUSCA DO INÉDITO VIÁVEL – MEMÓRIA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DURANTE A PANDEMIA

*Renato Pontes Costa*¹

A pandemia e seus tensionamentos. Uma ‘situação-limite’ como ponto de partida

A crise sanitária mundial instaurada no ano de 2020² trouxe consigo diversas consequências e tensões, obrigando a humanidade a repensar muitas dimensões da vida. De certa forma, não há como passar por um momento como esse sem questionar o sentido da existência e das ações humanas, assim como grande parte das certezas instituídas desde a modernidade. Para usar as palavras de Krenak (2020, p. 6-7): “o vírus está discriminando a humanidade. [...] quem está em pânico são os povos humanos e seu mundo artificial, seu modo de funcionamento que entrou em crise”. Parece que redescobrimos o

¹ Licenciado em Filosofia, mestre em Educação Brasileira (2001) e doutor em Ciências Humanas – Educação (2018), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atualmente, é professor do Departamento de Educação da PUC-Rio e, nessa universidade, foi um dos fundadores do Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio (NEAd), onde atuou por 15 anos. Atuou também no Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação (SAPÉ), onde integrou a equipe de produção do *Almanaque do Aluá* nº 2. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens, Adultos, Educação Popular, Educação em Direitos Humanos e Produção de Materiais Didáticos. Sob a co-orientação do prof. Osmar Fávero realizou, no doutorado, uma pesquisa sobre a memória da Educação Popular no Brasil em que recuperou a trajetória e a produção do SAPÉ nesse campo.

² Para marcar o tempo histórico deste artigo, é preciso deixar registrado aqui que em 8 de dezembro de 2019 aparece um novo vírus, causando uma doença ainda não cadastrada pela OMS. Num primeiro momento, o Brasil não se alarmou muito com a notícia, pois o fato ocorreu numa terra muito distante, a cidade de Wuhan, na China. Porém, o nível de transmissão desse vírus é muito grande, de modo que, em janeiro de 2020, a doença chega à Europa e à cidade de Nova Iorque. Não tardou a chegar ao Brasil, e o primeiro caso foi registrado na cidade de São Paulo em 26/02/2020. Logo em seguida, em 11/03/2020, a Covid-19 (como foi denominada pela OMS) foi considerada uma pandemia mundial. A partir dessa data, o mundo passa a adotar medidas de proteção, como distanciamento físico, uso de máscaras, álcool em gel e higienização das mãos. Elaborado a partir do quadro encontrado em Cordeiro e Costa (2020, p. 83).

quanto a vida no planeta é frágil e também o quanto são perenes os modos de existência e consumo que uma parte da humanidade instituiu como forma de dominação e de produção.

A pandemia tensionou as economias mundiais e pôs à prova as instituições que dão sustento a essas economias. Nessa linha de reflexão, um dos setores mais atingidos pela crise sanitária e que suscita opiniões bastante controversas foi o setor da educação escolar. Repentinamente, em todo o mundo, as escolas se viram afetadas pelas necessárias medidas de distanciamento físico e pelo uso da tecnologia como meio de criar conectividade entre estudantes e educadores. Como afirma Mejía (2020, p. 82):

Esta situación en educación ha dado paso al afán de los modernizadores para decir que el problema es que no habíamos accedido a la virtualidad y colocar allí y en sus tecnologías las soluciones, olvidando, según Unesco, que de esos 1.600 millones de niños, niñas y jóvenes de 191 países que fueron enviados a sus casas, junto con los 63 millones de maestros y maestras, 826 millones de los estudiantes no tienen acceso a computadores, y el 43% no tiene internet en casa.³

O início das medidas de distanciamento físico no Brasil, em março de 2020, quase se igualou ao início do ano letivo nas instituições de ensino brasileiras, gerando um processo de muitas incertezas. Uma situação que começa de forma emergencial, mas que, em pouco tempo, torna-se duradoura e leva as instituições de ensino e as redes públicas a experimentarem formas diversas de atuação para “tentar” garantir algum acompanhamento aos estudantes. Aulas online, atividades remotas, uso de plataformas e tantos outros aparatos criaram opiniões e adesões diversas, assim como ações políticas das mais estapafúrdias. Da pré-escola aos cursos de pós-graduação, naquele momento (e até os dias de hoje, podemos dizer) o cenário era caótico e, no caso brasileiro, sem uma ação governamental que induzisse ações concretas para o enfrentamento da questão.

Nesse contexto, alguns grupos são atingidos sobremaneira, seja pelas incertezas do momento e pela ausência de políticas concretas no campo educacional, seja pelas condições efetivas de vida dos sujeitos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um desses campos. Algumas análises feitas ao longo

³ Tradução: “Essa situação na educação deu lugar ao desejo dos modernizadores de dizer que o problema é que não havíamos acessado a virtualidade e colocado soluções nela e em suas tecnologias, esquecendo, segundo a Unesco, daquele 1.600 milhões de crianças e jovens de 191 países que foram mandados para casa, junto com os 63 milhões de professoras e professores; 826 milhões de alunos não têm acesso a computadores e 43% não têm internet em casa”.

de 2020⁴ mostram o quanto essa modalidade vem sendo fortemente abalada com as exigências demandadas pela pandemia. A modalidade, que já passava um processo de encurtamento com o fechamento de escolas e diminuição de matrículas, atravessa os primeiros meses da pandemia sem a proposição de ações efetivas para atendimento diferenciado aos educadores e aos estudantes.

A realidade da EJA nos municípios do Rio e Grande Rio⁵ era bastante desafiadora naquele momento, especialmente nos municípios da Baixada Fluminense, cujos índices de contaminação eram altíssimos, o que demandava reforço nas medidas de isolamento. Considerando essa “situação-limite”, desenvolvi, em parceria com a professora Sandra Sales, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, o projeto de extensão intitulado “Perspectivas de Gestores/as Municipais de EJA: Desafios em Tempos de Pandemia”, cuja proposta foi criar um espaço de encontro entre gestores que estavam na linha de frente das ações de EJA em âmbito municipal (preferencialmente, na Baixada Fluminense), com o intuito de pensar ações propositivas para os territórios. Não pretendíamos reunir as pessoas para a mera constatação das dificuldades ou das limitações que a pandemia criou para o campo da EJA, mas para propiciar a construção coletiva de ações, a proposição de um inédito viável, na perspectiva do que aponta Freire (1987, p. 94):

Neste caso, os temas se encontram encobertos pelas “situações-limite” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face as quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável”.

Estávamos em uma “situação-limite” e isso demandava uma ação concreta. Contudo, não sabíamos nós, os proponentes da ação, as respostas

⁴ Sobre essa questão, ver Nicodemos e Serra (2020) e Dossiê do Fórum de EJA RJ (2020).

⁵ De acordo com o site do Governo do Estado do Rio de Janeiro, na seção Rio Metrôpole: “A Região Metropolitana do Rio de Janeiro, criada em 1974, sofreu diversas modificações em seus limites de ocupação. [...] Após sucessivas leis estaduais, somadas às atribuições conferidas aos estados federados pela Constituição de 1998, seus limites voltaram a se alterar passando RMRJ a incluir, hoje, 22 municípios do Estado do Rio de Janeiro, a saber: Bel-ford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis, Queimados, Seropédica, São Gonçalo, São João de Meriti, Tanguá, Cachoeiras de Macacu e Rio Bonito”. Disponível em: <http://www.irm.rj.gov.br/formacao.html>. Acesso em: 13 jun. 2021.

para a realidade existente nos diferentes municípios em relação à modalidade EJA. Criamos então um processo em que se pudesse colocar em prática a dimensão do “diálogo” e da “reflexão-ação”, entre os participantes. Para tanto, a situação-limite em que nos encontrávamos (ou nos encontramos ainda no campo da EJA) foi assumida como potencialidade. Exploramos a interação entre os saberes de origem dos participantes e os saberes acadêmicos acessados no projeto como aspecto pedagógico, possibilitando a invenção e a construção coletiva de ações.

Este texto apresenta a experiência e faz memória do percurso construído com os participantes. O objetivo é mostrar aqui como os ensinamentos de Freire inspiraram tanto o nosso desejo de propor uma ação concreta na situação-limite imposta pela pandemia ao campo da EJA quanto no engajamento dos participantes a essa ação, assumindo o lugar de sujeitos ativos da construção coletiva.

Um projeto sem planejamento prévio. A construção coletiva começa aqui!

O projeto teve início em junho de 2020 e objetivava reunir gestores municipais, ou seja, preferencialmente coordenadores de EJA nos municípios, mas também diretores de escola e equipes responsáveis pela modalidade nas Secretarias Municipais de Educação, dando preferência aos municípios que compõem a Baixada Fluminense. Além desse público, o projeto previa uma quantidade de vagas para alunos de graduação e pós-graduação da universidade, com o objetivo de propiciar o diálogo entre a universidade e a educação básica.

Na perspectiva de materializar a ideia do diálogo como fundamento metodológico de todo o processo, o projeto começa sem uma programação pré-definida. Pretendíamos criar uma dinâmica de interação entre os participantes que fosse capaz de trazer para o contexto do projeto os saberes da experiência desses gestores mergulhados na realidade concreta de seus municípios e, a partir disso, elaborar conjuntamente, com eles, uma programação que fizesse sentido naquele momento. Foi uma iniciativa ousada e desafiadora que estava fundamentada na construção coletiva e no saber do outro como bases criativas para o desenvolvimento do projeto como um todo.

O primeiro dia de encontro foi então o momento de deixar o “outro dizer sua palavra” e de construir um sentido de coletividade para o grupo.

Cada participante teve um tempo para falar sobre a sua expectativa com o projeto, sobre a sua inserção no campo da EJA e sobre as questões presentes na sua atuação com a instauração da pandemia. Esse foi o momento em que os participantes puderam falar sobre suas realidades e começaram a entender o seu lugar como sujeitos ativos da construção que seria feita nesse projeto. Estávamos, assumidamente, perseguindo o que Freire (1987, p. 78) nos aponta como uma característica da ação dialógica, ou seja, que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Contudo, a apresentação oral feita no primeiro encontro não seria suficiente para conhecer, de forma mais aprofundada, a trajetória dos participantes no campo da EJA e também a realidade em que se encontrava essa modalidade nos diferentes municípios. Para ajudar no processo de construção coletiva, foi elaborada então uma “ficha de coleta de dados dos participantes”.

Diferentemente de um relato oral, o preenchimento da ficha possibilitou aos participantes uma reflexão mais cuidadosa sobre a sua trajetória no campo da EJA, seus aprendizados e suas inquietações, bem como um registro dos problemas e das temáticas que, segundo a sua interpretação, mereciam atenção no seu território. A ficha nos proporcionou uma escuta de outra ordem e sua tabulação ajudou a enxergar, coletivamente, as questões que afetavam aquele grupo.

A elaboração e a sistematização dessa ficha foram o caminho encontrado por nós para fazer circular a palavra e a reflexão dos participantes sobre a sua realidade e, com isso, identificar as questões comuns ao grupo. Não éramos nós, equipe da universidade, que iríamos listar os problemas presentes na EJA nos municípios; tampouco, nós iríamos indicar as possibilidades de enfrentamento dessas questões. O projeto tinha como fundamento o diálogo e a construção coletiva de ações e, para isso, a palavra e a reflexão dos participantes precisavam encontrar espaço de expressão, já que, como nos diz novamente Freire (1987, p. 78):

Se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com a qual rouba a palavra dos demais.

As fichas recebidas foram tabuladas e os resultados apresentados aos participantes no segundo encontro, provocando um bom debate sobre os entres no atendimento à EJA no conturbado momento inicial da pandemia. A

partir desse debate e das questões levantadas na ficha de dados, foi possível lançar um olhar prospectivo e elaborar uma proposta de trabalho para o projeto de extensão.

Escutar, construir e sistematizar uma proposta de trabalho coletiva

O momento de apresentação dos participantes e a sistematização da ficha de dados possibilitaram o mapeamento de 12 temáticas que, de certa forma, representavam as principais preocupações em relação ao atendimento da Educação de Jovens e Adultos nos municípios no momento inicial da pandemia.

No processo de sistematização dessas temáticas pelo grupo, ficou clara a necessidade de se aprofundar no entendimento dessas questões, pois elas já atravessavam o campo da EJA em âmbito municipal e foram agravadas pelos problemas trazidos pela pandemia. Como o tempo não possibilitava o enfrentamento de todas as temáticas, elas foram agrupadas em quatro eixos de discussão, a saber:

- Material didático para a EJA: escavando concepções e práticas;
- Currículos de EJA em movimento: concepções e processos;
- Uso de mídias na Educação;
- Formação e trabalho docente.

Além desses quatro eixos temáticos, a relação entre “EJA e mundo do trabalho” também esteve bastante presente nas falas dos participantes. Esse tema foi entendido como um eixo transversal dada a sua pertinência e complexidade. O projeto promoveu então três encontros de aprofundamento, com a participação de interlocutores qualificados, oriundos tanto da Universidade quanto da Educação Básica, para ajudar na discussão das temáticas.

As temáticas foram organizadas como apresentado no quadro 1.

Quadro 1 – Sistematização de temáticas para aprofundamento

Nº	Eixo temático	Mediador
1.	Discussão orientada I: “ Material didático para a EJA: escavando concepções e práticas ”	Renato Pontes Costa – PUC-Rio
2.	Discussão orientada II: “ Currículos de EJA em movimento: concepções e processos ”	Adriana Barbosa – SME Itaboraí/RJ Alan Serafim Ferreira – SME Mesquita/RJ.
3.	Discussão orientada IV: “ Uso de mídias na Educação ”	Edmea Santos – UFRRJ
4.	Discussão orientada III: “ Formação e trabalho docente ”	Equipe do GESTRADO/UFMG

Passado esse momento de aprofundamento temático, cada participante escolheu um tema e, com base nas discussões feitas, elaborou uma proposta de ação para ser implementada em âmbito municipal, considerando o tempo da pandemia e os desafios que essa crise sanitária mundial trouxe para o campo da EJA. Essas propostas foram apresentadas e debatidas pelo grupo de gestores participantes, novamente proporcionando um momento de construção coletiva das ideias. Isso significa dizer que, apesar de a proposta ter sido elaborada especificamente por um integrante do projeto, ela voltava para a roda de discussão no intuito de ser criticada e reelaborada a partir das contribuições de todo o grupo.

Ao final, criamos um espaço virtual para armazenamento de documentos no qual as propostas foram socializadas com todos os participantes, ou seja, o produto final do projeto de extensão não era de apenas um determinado membro e da sua realidade, mas do grupo inteiro e sobre todas as realidades, de modo que cada integrante tinha em mãos o conjunto de proposições elaboradas.

Abaixo, um breve resumo das propostas construídas.

Quadro 2 – Propostas de ação construídas pelos participantes

<p>PROPOSTA 1</p>	<p>Encontros de formação continuada “Educação de Jovens e Adultos em Itaboraí no pós-pandemia: reflexões e possibilidades de reinvenção”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foi elaborada uma proposta de formação de professores para a reformulação da estrutura da EJA no município, feita a partir das construções dos/as professores/as. A proposta seguiu os mesmos passos desenvolvidos no projeto de extensão: escuta inicial, ficha de dados, sistematização e aprofundamento das temáticas trazidas pelos participantes e construção de propostas pelo grupo.
<p>PROPOSTA 2</p>	<p>Desenvolvimento de um curso de EJA Ensino Médio, no IFRJ Campus, São Gonçalo</p> <ul style="list-style-type: none"> • A proposta contemplava a criação de um curso de ensino médio, integrado à educação profissional com habilitação em cuidadores de idosos, num Instituto Federal de Educação. Era uma forma de revitalizar a EJA nesse campus e criar uma possibilidade de formação com qualificação profissional a serviço dos jovens e dos adultos nesse município.
<p>PROPOSTA 3</p>	<p>Promoção de um processo de troca de experiências e reflexões entre professores de EJA sobre as mudanças no mundo do trabalho (sobretudo no tempo da pandemia) e a relação disso com o currículo de EJA do município</p> <ul style="list-style-type: none"> • O objetivo dessa ação é levantar as práticas que os/as professores/as têm realizado no tempo da pandemia e promover uma troca de experiências com vistas a uma construção coletiva de ações. <p>A proposta também previa a construção de um “Currículo Emergencial” pensando no tempo da pandemia e disponibilização desse currículo com toda a rede.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A proposta colocou ainda a intenção de sistematizar esse processo emergencial de trocas de experiências entre os professores e elaboração de um currículo emergencial como base para uma avaliação do currículo oficial do município no momento de pós-pandemia.
<p>PROPOSTA 4</p>	<p>Fortalecimento de um projeto, já em andamento, de reestruturação curricular, no município de Duque de Caxias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o currículo da EJA com os professores, considerando as concepções de EJA presentes nos discursos dos professores e dos gestores da rede. • Promover um processo de formação continuada ativo e participativo para entender e discutir as concepções de EJA já existentes e, com base nelas, propor/construir a reformulação do currículo de EJA no município.

PROPOSTA 5	Criação de um espaço de encontro virtual, específico com professores alfabetizadores de EJA , para discussão e elaboração de ações conjuntas no tempo da pandemia <ul style="list-style-type: none"> • A ideia é criar esse espaço no momento da pandemia e fortalecê-lo no tempo de pós-pandemia com o intuito de potencializar a ação de alfabetização de jovens e adultos no município.
PROPOSTA 6	Organização de um arquivo de memória com atividades desenvolvidas pelos professores de EJA no município e possibilitar acesso/consulta virtual pelos/as professores/as da rede <ul style="list-style-type: none"> • Não se trata apenas de fazer um catálogo de atividades, mas de ouvir os/as professores/as, sistematizar as práticas e disponibilizar materiais. Como uma espécie de repositório virtual com experiências práticas criadas e experimentadas pelos/as professores/as da rede.

Depois de terminado o projeto de extensão, Sandra e eu estivemos presentes em diversas atividades remotas desenvolvidas pelos participantes nos seus territórios tendo como base as propostas construídas no projeto. Além disso, a experiência do projeto de extensão foi socializada numa atividade do Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio (NEAd) e numa edição do Fórum de EJA do Rio de Janeiro.

Refletindo sobre a ação

A implementação desse projeto no âmbito da extensão universitária nos permitiu perceber o quanto é potente a criação de espaços para se concretizar a ação coletiva no enfrentamento das dificuldades impostas pelas diferentes realidades em cada localidade. No início de todo esse processo, logo nos primeiros meses de 2020, a pandemia nos desafiou de tal maneira que, muitas vezes, ela parecia uma barreira intransponível. O projeto mostrou então que uma situação-limite se torna menos ameaçadora quando enfrentada de modo coletivo.

As dificuldades cotidianas podem nos paralisar ou nos impulsionar na construção de um inédito viável. Nós escolhemos a segunda opção, ou seja, a de nos movermos na direção do enfrentamento e não do medo e da imobilidade, na perspectiva do que nos apresenta Freire (2010, p. 374) quando diz que:

No decurso de nossa vida pessoal e social, encontramos obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas, as “situações-limite”. Diante delas nós temos

várias atitudes: ou as percebemos como um obstáculo que não podemos transpor, ou como algo que não queremos transpor, ou ainda como algo que sabemos que existe e que precisa ser rompido. Nesta hipótese a “situação-limite” foi percebida criticamente e por isso agimos para superá-la. Para isso precisamos nos separar epistemologicamente, tomar distância daquilo que nos “incomodava”, objetivando-o e somente quando o entendemos na sua profundidade, na sua essência, destacado do que está aí, o entendemos como um problema que necessita de solução.

No encontro e no diálogo, construímos esperança, pois, como nos mostra o próprio Freire (1987, p. 82) “não existe tampouco diálogo sem esperança”. [...] “não é, porém, a esperança um cruzar os braços e esperar”. O exercício da esperança que nos moveu no momento inicial da pandemia tinha como horizonte esse sentido freireano de ser movimento, enfrentamento e luta. De ser ação e não espera.

O projeto de extensão desenvolvido no ano de 2020 possibilitou também a construção de soluções criativas e coletivas partindo da realidade concreta dos participantes. Foi exercício de diálogo. A coragem de iniciar o projeto sem a elaboração de uma programação representou um salto no imprevisível acreditando fortemente no outro e no que é construído em conjunto. Partimos de realidades individuais e separadas para construir “sonhos coletivos” e ações possíveis, na perspectiva de dar lugar ao inédito viável, como, novamente, apresenta-nos Freire (2010, p. 376):

Os inéditos viáveis, além de serem sonhos coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade, não têm um fim em si mesmos. São, portanto, sonhos fundamentalmente democráticos a serviço do mais humano que existe em nós seres humanos: assim, nos induz a criarmos um novo homem e uma nova mulher para uma nova sociedade: mais justa, menos feia, mais democrática, lembrando Paulo.

Sáimos todos dessa experiência mais fortalecidos. De nossa parte, vimos como a universidade pode ser um espaço de promoção da educação popular, de encontro de saberes e de construção coletiva, como um dia Paulo Freire nos ensinou a sonhar.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Ana Maria Araújo (Nita Freire). Inédito Viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MEJÍA, Marco Raul. Paradojas de las educaciones populares y sus actores en tiempos de gobiernos progresistas y coronavirus. Cadernos CIMEAC, Uberaba, MG, v. 10, n. 3, 2020.

CORDEIRO, Kelly Maia; COSTA, Renato Pontes. Educação na pandemia do novo coronavírus: mídias e desigualdade. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 6, especial, p. 81-97, jun./out. 2020. Educação e Democracia em Tempos de Pandemia.

FORUMEJA-RJ. Dossiê sobre Consulta aos Professores/as da Rede Estadual do Rio de Janeiro sobre Educação Remota. Rio de Janeiro, maio 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3wVDGLT>. Acesso em: 3 jun. 2021.

KRENAK, Ailton. O amanhã não está à venda. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Ênio. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020.

CARTA DE UM APRENDIZ DE EDUCADOR- GESTOR-PESQUISADOR EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

Wagner Roberto do Amaral¹

Querido Paulo Freire,

Resolvi te escrever esta carta como forma de dialogar contigo sobre algumas das narrativas que venho trilhando no campo da educação, sobretudo, a partir das muitas inquietações que passo a ter nesta trajetória. Seus escritos, tal como a *A importância do ato de ler* (FREIRE, 1989), rememorando sua infância e os momentos que marcaram sua história de vida como educando e educador, sempre me inspiraram a olhar para as minhas trajetórias, refletir a partir delas e a buscar me re-ver como pessoa nas trilhas de quem se intenta um aprendiz de educador. Não haveria momento mais oportuno para esta difícil empreitada senão pela celebração do seu centenário de vida, que vem nos inspirando e iluminando com tanta intensidade no contexto de imensa obscuridade em que vivemos neste país.

Vivemos tempos de pandemia mundial pelo novo coronavírus, inimaginável neste contexto de tantos avanços nos campos da ciência e da tecnologia. Tal pandemia, que já resultou em mais de 530 mil mortes no Brasil no momento em que te escrevo, também impactou significativamente nossa realidade, as relações sociais, o mundo do trabalho, aprofundando ainda mais o fosso das desigualdades sociais, econômicas e educacionais no país. Tempos sombrios de emergência de um neoconservadorismo fascista sendo reflexo e

¹ Graduado em Serviço Social, mestre e doutor em Educação, Pós-doutorado em Estudos Inter-culturais pela Universidad Veracruzana/México) e Pós-doutorado em Educação Superior para Povos Indígenas na América Latina pela Universidad Nacional Tres Febrero/Argentina. Professor associado do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina. Atuou como coordenador estadual de Alfabetização de Jovens e Adultos e como chefe do Departamento da Diversidade na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2004-2010). Membro da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do Paraná. Atua no Programa Iniciativa para a Erradicação do Racismo na Educação Superior pela Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina.

reafirmado por um governo genocida, em que seu nome e seu legado também são questionados como patrono da educação neste país.

É nesse contexto que te escrevo. Fazia muito tempo que não escrevia uma carta para alguém; aliás, está aí uma forma de comunicação já em desuso nestes tempos de mensagens instantâneas as quais nem sempre manifestam, na sua inteireza, os vínculos afetivos.

Nos marcos deste seu centenário de nascimento, como docente e pesquisador que me tornei, permito-me a licença para o uso de uma linguagem que rompa com os formalismos mecanicistas que ainda caracterizam meu ofício. Formalismos, como você mesmo refletiu, que não permitem as amorosidades e reforçam a coisificação e a reificação das gentes e da vida.

Nas trilhas dos cortes de eucalipto e dos campos de carvão...

Nascido em 1971 – ano em que no Brasil, autoritariamente, se instituiu a reforma educacional pela lei 5.692 –, sou o quarto filho de um mecânico e de uma costureira que seguiram trajetórias semelhantes às de milhares de jovens trabalhadores e trabalhadoras nos anos de 1960, saindo da zona rural deste país para buscar alternativas para melhorarem suas vidas nas cidades e para escolarizarem seus filhos.

Tempos difíceis aqueles em que, para complementar a renda familiar, nos finais de semana, meus pais passaram a mascatear roupas usadas em regiões que concentravam migrantes mineiros, baianos, paranaenses nos cortes de eucalipto e nos fornos de carvão nos fundões do interior sul-paulista.

Desde criança, passei a acompanhá-los nas estradas que levavam até as fazendas onde se amontoavam centenas de casebres de madeira e de lona, num mar de trabalhadoras e trabalhadores sazonais que aguardavam com ansiedade os mascates vendedores de roupas, de alimentos, de cachaça. O contato intenso com homens, mulheres e crianças viventes nesses trechos definiu profundamente meu olhar e minha percepção para um mundo marcado por injustiças e desigualdades sociais e econômicas. O cheiro de café e das refeições, o acolhimento em suas casas provisórias, as prosas de saudades de suas terras e dos parentes e o desejo em melhorar suas vidas permanecem nas minhas memórias. Revisitar essas memórias, esses lugares e pessoas me permite sempre renovar meu compromisso para que tais realidades sejam desveladas, interrogadas, refletidas e superadas.

Vindo de uma família católica, ao longo da minha adolescência pude ainda ampliar minha leitura cristã encharcando-a com os textos produzidos pela Teologia da Libertação e pelas linguagens de uma liturgia simbólica e questionadora do sistema capitalista. As reflexões de Leonardo Boff, Clodovis Boff e Frei Betto foram pavimentando meu caminho de inquietude constante e de curiosidade epistêmica sobre a forma como esse mundo estava organizado. Outros tempos! Foi na igreja e, infelizmente, não na escola que se abriu a possibilidade de refletir criticamente. A escola pública e periférica por mim frequentada, marcada pelo civismo ditatorial, alienante e ocultador da realidade das décadas de 1970 e 1980, sequer citou seu nome e suas reflexões...

Meu encontro com a educação popular pela alfabetização de assalariados rurais temporários (boias-frias) e indígenas

Primeiro e único filho da família a ingressar numa universidade pública, no início dos anos de 1990, iniciei no curso de Serviço Social na Universidade Estadual de Londrina (UEL) a saga em busca de respostas para muitas inquietações que vinha construindo sobre o mundo em que vivemos e a minha posição nele.

Foi nesse curso de graduação que, pela primeira vez, me encontrei com seus textos, sendo decisiva naquele momento a leitura da *Pedagogia do Oprimido*. A compreensão sobre as características e as intencionalidades do conceito de educação bancária desvelou o meu próprio percurso de escolarização e, ao mesmo tempo, anunciou as possibilidades do meu processo de superação enquanto sujeito epistêmico e político, portador de diferentes marcas de opressão.

Aprendi que um dos desafios empregados na intencionalidade do título dessa sua obra estava, justamente, na escolha da pre-posição política que indicava a importância de uma pedagogia “dos” e “com” os oprimidos e não “para” eles. Próprio do seu modo indagador, você sinalizava a crença na possibilidade de os oprimidos assumirem sua condição de opressão e buscarem sua superação. Recordo-me uma das suas passagens nessa obra quando você afirma que: “a pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização” (FREIRE, 1987, p. 20).

Andarilhando entre os muros da universidade e os espaços da periferia da cidade de Londrina, no ano de 1991, conheci um grupo de amigos militantes reunidos pela Comissão Pastoral da Terra, que também passavam a se inspirar nas reflexões desta pedagogia do oprimido a ser construída. Eles me ensinaram muito sobre suas ideias! Naquele período, iniciamos uma experiência de alfabetização de jovens e adultos por meio de uma organização não governamental chamada Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (APEAT). Criada inicialmente para atender trabalhadores boias-frias cortadores de cana na região norte do Paraná, a APEAT se estruturou por meio de convênios com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), ampliando sua atuação junto a outros segmentos.

Foi pela APEAT, por meio dos seus Seminários de Educação Popular, pelas inúmeras rodas de conversa, visitas às turmas de alfabetização e espaços formativos dos educadores e das educadoras populares de diversas regiões, que tomou concretude a inspiração de suas obras no meu percurso.

Resulta desse período meu primeiro exercício de síntese teórica por meio do meu trabalho de conclusão de curso, uma monografia que problematiza as trajetórias da iniciante APEAT, por meio dos relatos de suas educadoras (AMARAL, 1993). Inspirado por sua pedagogia do oprimido, assim como você, também dedico essa primeira reflexão “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”!

Pelas andanças da APEAT, já assistente social e docente iniciante da UEL, assumo em 1997 o desafio de implantar e coordenar o Projeto Educação Reviver Indígena (PERI) nessa ONG e, em paralelo, na coordenação de um projeto de extensão na UEL que apoiava as ações desse projeto de alfabetização nas terras indígenas. O PERI desenvolveu ações de alfabetização em todas as terras indígenas do Paraná e também turmas de educação de jovens e adultos Kaingang e Guarani (5ª a 8ª séries e ensino médio) em quatro terras indígenas localizadas na região norte do Paraná.

O PERI possibilitou a surpresa e a assunção de minha ignorância pelo desconhecimento da presença indígena ancestral, plurilíngue, etnicamente diversa e historicamente resistente no território brasileiro e paranaense. Possibilitou meu encontro com a face indígena da educação popular e com os desafios de um não indígena que passa a conhecer o universo e a diversidade da

presença indígena na história deste país. De fato, minha inserção junto a essa temática mudou meu percurso pessoal e profissional.

Compondo a organização do III Seminário de Educação Popular da APEART, previsto para se realizar no mês de setembro de 1997, tinha a expectativa de conhecê-lo pessoalmente, uma vez que sua presença já estava confirmada para a abertura desse evento e era por nós ansiosamente esperada; contudo, a notícia de seu falecimento, no dia 2 de maio do mesmo ano, trouxe-nos uma profunda tristeza.

Somaram-se às notícias de seu falecimento as informações sobre a morte de Galdino de Jesus dos Santos, liderança pertencente ao povo Pataxó Hã-Hã-Hãe, ocorrida semanas antes, em 20 de abril, em Brasília. Galdino foi queimado vivo pela “brincadeira” de cinco jovens de classe média daquela cidade. Três anos depois, pela obra *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, tive a oportunidade de ler a última carta escrita por você, no dia 21 de abril de 1997, Dia do Índio, refletindo com tristeza e estranhamento esse ato. Nessa carta derradeira, novamente você nos convoca à coerência de nossa opção progressista em favor da vida, da equidade, do direito, da convivência com o diferente, encarnando-a e diminuindo a distância entre o que fizemos e o que fazemos (FREIRE, 2020).

Esse e outros escritos foram iluminando o difícil exercício de práxis que revela contradições entre o que se discursa e o que se realiza. Nos andariços nos territórios Kaingang e Guarani, nos acampamentos do MST, no chão das comunidades quilombolas e dos posseiros, nos reassentamentos dos atingidos pelas barragens, nas rodas de formação das centenas de educadores populares, entre a APEART e a UEL, fui afirmando a importância da alfabetização como instrumento, direito e possibilidade dialógica de emancipação, inspirado em suas obras.

A longo dos anos de 1993 a 2003, a APEART alfabetizou milhares de jovens e adultos em diversas regiões do Paraná, contando com a atuação de centenas de educadoras e educadores populares. Nesse mesmo período, encontrávamo-nos no auge do contexto neoliberal no país e no Paraná, tendo um dos arautos do Banco Mundial na condução da política estadual de educação no então Governo Jaime Lerner (PSDB, períodos de 1995-1998 e 1999-2002).

Muitas contradições se revelavam no interior da experiência desenvolvida pela APEART, considerando as exigências impostas pela SEED-PR

no tocante ao financiamento de suas ações e de sua estrutura. A perspectiva da alfabetização das e dos jovens e adultos nos seus diferentes ritmos, com temas geradores inspirados por elas e eles e por suas realidades para dar sentido às suas palavras-mundo era tensionada e substituída em metas de escolarização dos anos iniciais, terceirizada e barateada pelo então governo estadual.

Nesse contexto, defendo minha dissertação de mestrado inquieto pela curiosidade epistemológica acerca dos percursos institucionais da própria APEART, inspirado por suas reflexões e em permanente diálogo com as companheiras e os companheiros desta entidade (AMARAL, 2003). Nessa dissertação, fui interrogando os princípios político-pedagógicos que originalmente possibilitaram sentido à nossa atuação, os quais foram se modificando na relação com as parcerias realizadas. Como sujeito ontológico e gnosiológico dessa história, apercebia-me encharcado pela trama vivenciada pela APEART, estando pesquisador-educador-educando simultaneamente.

Naquele momento, gostaria muito de ter dialogado presencialmente contigo para melhor compreender os liames institucionais, os encantos e os desencantos, assim como as possibilidades no que-fazer da história. Após uma década de atuação, no ano de 2004, finda o convênio entre a APEART e a SEED-PR, resultando na interrupção dos trabalhos da entidade que tinha esta como sua única fonte de financiamento.

Incursões no campo da gestão das políticas de alfabetização de jovens e adultos e de diversidade

No início de 2003, com a vitória e posse de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente do país, vivenciamos sopros de esperanças e de mudanças principalmente nas políticas educacionais brasileiras. Tal conquista demorada me fez recordar dos desafios intensos vivenciados por você quando da sua nomeação e experiência como secretário de Educação no município de São Paulo, no período de 1989 a 1991, na gestão petista de Luiza Erundina, refletidos em obras como *Educação na cidade* (1991) e *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992). Como anunciaram Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres (1991), ao refletirem sobre sua experiência como administrador público, você representava o símbolo da mudança educativa que o PT propunha para a população de São Paulo!

Foi também a partir de 2003 que vivenciamos no Paraná a gestão Roberto Requião (PMDB) na condução do governo estadual, abrindo

importantes diálogos com movimentos e organizações sociais progressistas do estado, entre eles com o Fórum Paranaense de EJA², num contexto de organização de fóruns de EJA em todos os estados brasileiros³.

Foi nesse contexto que este Fórum indicou, primeiro a Profa. Maria Aparecida Zanetti, então docente da Universidade Federal do Paraná, para assumir a chefia do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) da SEED-PR, e depois a mim, para implantar e coordenar o Programa Paraná Alfabetizado (PPA) neste Departamento. Cida Zanetti assumiria, posteriormente, a Diretoria de EJA do Ministério da Educação (MEC), ainda na gestão de Lula.

A atuação no PPA, a partir de setembro de 2004, representava um desafio enorme, considerando a realidade de cerca de 647,5 mil paranaenses que, naquele período, se apresentavam não alfabetizados, representando 9,5% da população jovem e adulta no estado. Assumia esta tarefa com um coletivo de companheiras e companheiros na SEED-PR e buscávamos compreender a estrutura estatal e nela pautar e dinamizar uma política pública de alfabetização de jovens, adultos e idosos intimamente associada à EJA, a qual nunca havia sido diretamente assumida por esta Secretaria de Estado.

A experiência paranaense realizada por nós associou-se à iniciativa do Programa Brasil Alfabetizado implementado pelo MEC no mesmo ano de 2004. Após 40 anos da experiência do Programa Nacional de Alfabetização, proposto e coordenado corajosamente por você nos idos de 1964, passamos a retomar neste país o sonho e o direito de acesso à alfabetização a todos os jovens, adultos e idosos que a desejassem. O sonho de um Brasil todo alfabetizado!

Diferentemente daquele contexto vivido por você antes do golpe de 1964, tínhamos nesse momento, no Brasil, o reconhecimento legal da EJA como uma modalidade específica da educação básica, superando sua condição de oferta supletiva, o que poderia contribuir para viabilizar o direito à continuidade da escolarização aos jovens e aos adultos alfabetizados. O desafio que se apresentava era a constituição de uma pactuação entre as ações do estado e dos municípios para que esse direito se efetivasse como uma política pública permanente para além da alfabetização.

Trazia na bagagem a experiência da educação popular vivenciada na APEART e manifestada pelas vozes de diferentes sujeitos e segmentos sociais.

² Ver mais em: <http://forumeja.org.br/pr/>.

³ Disponível em: <http://www.forumeja.org.br>.

Desafio imenso também era o de fazer chegar a possibilidade do direito à alfabetização e à EJA, pelo estado, a milhares de jovens, adultos e idosos paranaenses nos diferentes rincões, terras indígenas, territórios quilombolas e faxinalenses, acampamentos e assentamentos da reforma agrária, patrimônios e vilas rurais, periferias de regiões metropolitanas e bairros de pequenos e médios municípios.

A experiência do PPA foi coletiva! No período de 2004 a 2010, foram 411.175 mil jovens e adultos alfabetizados pelo trabalho a partir do compromisso de cerca de 13 mil educadores populares alfabetizadores, mobilizados em 16.466 turmas de alfabetização. Esse trabalho foi acompanhado pedagogicamente pelas 2.500 coordenações locais nos 399 municípios paranaenses, articulados pela estrutura dos 32 Núcleos Regionais de Educação da SEED-PR. Foram 85 cursos de formação continuada realizados, 10 livros públicos produzidos com 53.500 exemplares reproduzidos e distribuídos a cada educando e educador do Programa, assim como dezenas de Caravanas de Alfabetização realizadas em todas as regiões do estado para dar visibilidade a essa tarefa e a pactuar com os prefeitos ações para a continuidade da escolarização (PARANÁ, 2010). Foram milhares de educadoras e educadores populares dos mais distintos lugares e pertencentes aos mais diferentes territórios e segmentos. Gente de imenso compromisso e que, certamente, você gostaria de conhecer e ouvir suas experiências!

Suas obras foram intensamente lidas e sua imagem e voz, pelo vídeo *O educador da liberdade*,⁴ centenas de vezes assistida e ouvida nos cursos de formação continuada. Contamos com formadoras e formadores, alguns que trabalharam com você, como Vera Barreto, que estiveram com você, como Liana Borges, e outras militantes estudiosas que seguem aprendendo com você, vindas de várias regiões do país para contribuir conosco. A participação das educadoras e dos educadores populares da APEART, agregados a esse processo, foi também fundamental.

Para esta experiência de gestão pública, trouxe também a inexperiência de um aprendiz de gestor que passa a compreender, dia a dia, a lógica da burocracia administrativa do Estado a partir das pessoas que nela operavam. Sim, porque uma das importantes descobertas que fiz nesse processo é que

⁴ Vídeo produzido pelo Vereda Centro de Estudos em Educação. São Paulo, 1988. 1 vídeo (55 min), son., color. VHS NTSC. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3005>. Acesso em: 10 jul. 2021.

quem opera tal mecânica burocrática são pessoas, gentes, que também passam a se desfigurar e a se desgenticar no trabalho cotidiano. Uma obviedade que nem sempre é tão óbvia como parece ser!

Fui descobrindo, nos corredores e nas salas da SEED-PR, gestores, burocratas e técnicos temidos por sua competência, pela negação dos carimbos, que nunca ouviram falar da educação popular, sequer da existência da luta dos povos indígenas, quilombolas, ilhéus e ribeirinhos, dos povos do campo e de seu desejo e direito pela educação escolar com suas vozes e participação. Descobrimos também as possibilidades de os sensibilizar, convidando-os a participar de vários dos cursos de formação. Suas ideias novamente nos iluminaram para desvelar os dilemas desta rotina: são pessoas, gentes, que operam as rotinas burocráticas e que também precisam, obviamente, ser gentificadas!

O PPA toma corpo e visibilidade já no seu princípio, quando no ano de 2005 essa iniciativa paranaense é reconhecida pelo MEC com a Medalha que leva seu nome, na época simbolizada por uma escultura criada pelo seu conterrâneo, o escultor Francisco Brennand, companheiro que ilustrou o primeiro material usado por você na experiência com alfabetização de adultos, em Angicos (RN), em 1963. A Medalha Paulo Freire sensibilizou o governador do Paraná, que assumiu a alfabetização de jovens e adultos como uma das prioridades de sua gestão.

Com a experiência de coordenação do PPA, no ano de 2008, sou convidado a assumir a chefia do Departamento da Diversidade (DEDI), recém-criado na estrutura da SEED-PR. O DEDI passa a coordenar as políticas de educação escolar indígena, de educação do campo, de educação das relações étnico-raciais e quilombolas, de gênero e diversidade sexual, além da política de alfabetização de jovens, adultos e idosos. Um novo desafio em pautar, de forma institucional, ações e temáticas, muitas delas polêmicas, que se apresentavam fragmentadas, invisibilizadas e incompreendidas no interior das mais de 2.200 escolas estaduais e na própria estrutura da SEED-PR.

Embalado pela forma como você conduziria esse processo, a primeira ação realizada foi reunir as pessoas e as equipes dessas políticas, que já vinham desenvolvendo ações ainda que de forma periférica, para que relatassem suas trajetórias de vida, suas expectativas, suas experiências e críticas. Tais narrativas e análises compuseram um planejamento estratégico participativo que

sintonizou e orientou o trabalho coletivo ao longo dos dois anos de intensa atuação nesse Departamento.

Associado às orientações e às ações que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) vinha desenvolvendo em nível nacional no MEC desde 2004, o DEDI/SEED-PR vai ganhando corpo institucional. Que boniteza seria tê-lo conosco nos diversos eventos de formação ouvindo as narrativas das yalorixás, babalorixás, dos sábios Guarani e Kaingang convidados como formadores notório saber; ouvindo os cantos de lamento e de resistência indígena e quilombola que embalaram diversas rodas de conversa; proseando conosco sobre estratégias político-pedagógicas de superação do racismo, do machismo e da homofobia, sobre a afirmação da presença negra, indígena, quilombola, ilhéu, ribeirinha, sem terra, lésbica, gay, travesti e transexual (LGBT), e o sentido histórico de suas lutas e resistências no espaço escolar e no currículo.

A minha experiência no DEDI/SEED-PR findou em dezembro de 2010, quando do término do mandato no governo estadual e com a nomeação do governador Beto Richa (PSDB). Tal governo, empossado em 2011, com nova e perversa face neoliberal, passa a desmontar a estrutura do DEDI e de outras políticas conquistadas pelos diversos movimentos e organizações sociais. Foram desmontados todos os comitês e comissões estaduais que instituímos em intenso diálogo com os movimentos sociais, com a finalidade do controle social das políticas de educação.

Sentimentos de tristeza ainda pela significativa fragilidade dos espaços institucionais de participação nas políticas educacionais, mas de alento pelos milhares de pessoas – educadoras e educandas – que puderam vivenciar momentos de intensa e comprometida formação!

A docência, a extensão e a pesquisa na educação superior como um campo de possibilidades

Meu retorno à UEL, em 2011, após pouco mais de seis anos em licença para atuar na SEED-PR, deu-se revigorado pela experiência da gestão e da pesquisa. Um retorno de reencontros: com o Serviço Social, profissão que escolhi e na qual aprendi a ser docente; com a extensão universitária junto às escolas indígenas do norte do Paraná; com o ofício como pesquisador-educador na atuação junto aos estudantes indígenas no cotidiano acadêmico. Trazia na bagagem um intenso processo formativo, muitas perguntas e perspectivas.

Na docência na graduação do Serviço Social, fui empreendendo mudanças inspiradas nos seus conceitos, fundamentalmente, nos modos mais dialógicos de educar, produzir e socializar conhecimentos. Reencontrei-me com a Metodologia da Problematização (BERBEL, 1996), aprendida ainda no período do mestrado e por mim assumida como uma ferramenta que vem possibilitando o diálogo com os estudantes para pensarmos juntos a profissão, como companheiros no processo de seleção e apreensão dos conhecimentos. Sentia-me definitivamente convencido com sua afirmação “de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12).

Na extensão, sempre com demais docentes e estudantes indígenas e não indígenas da UEL, vivenciei experiências de significativos diálogos com os professores indígenas das escolas indígenas da região norte do Paraná por meio de projetos desenvolvidos no período de 2013 a 2020. Precavidos do conceito de “invasão cultural” tão refletido por você na obra *Extensão ou comunicação?* (1985), ouvindo lideranças, sábios, estudantes e professores Kaingang e Guarani, pudemos sistematizar com eles e elas suas expectativas, necessidades e perspectivas da escola indígena que possuem e desejam conquistar.

A partir da experiência dialógico-comunicativa que realizamos a partir dos diversos cursos e oficinas formativas e contando com a participação de acadêmicos indígenas extensionistas, várias vozes inquietadoras e anunciadoras dos professores e lideranças indígenas podem ser ouvidas pelos videodocumentários produzidos e já espalhados pelas redes sociais⁵.

Na pesquisa, trouxe na bagagem uma tese de doutorado elaborada e defendida no início de 2010, quando ainda residia na capital paranaense para atuação na SEED-PR. Percurso de intensa articulação entre a experiência como gestor e a simultânea vivência como estudante de pós-graduação. Na tese, reflito sobre as trajetórias dos acadêmicos indígenas nas universidades estaduais do Paraná (AMARAL, 2010). Um tema que é reflexo da minha própria trajetória já nos tempos da APEART, quando os educandos indígenas manifestavam seu desejo de concluírem o ensino fundamental e médio na modalidade EJA para acessarem a universidade.

Tema em que também me encontrava afeto, dada a minha participação na regulamentação da Lei Estadual nº 13.134, ainda no ano de 2001, e

⁵Os videodocumentários podem ser acessados em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLS8XfjZrCTIOTItfazZtVyImfRfW6kJq>.

que, de forma inédita no Brasil, instituiu vagas suplementares exclusivas para indígenas nas instituições de educação superior (IES) estaduais do Paraná. A experiência de organização das edições dos vestibulares dos povos indígenas do Paraná, bem como de acompanhamento cotidiano dos estudantes indígenas pela Comissão Universidade para os Índios (CUIA), provocou inúmeras interrogações a partir das quais, por meio da pesquisa e do diálogo com os estudantes indígenas, pude encontrar pistas para a construção de uma política afirmativa dos, com e para os povos indígenas no Paraná.

A experiência como pesquisador revelou que a curiosidade epistemológica, tão explicitamente refletida por ti na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, deve ser permanente e legitimada no e pelo diálogo com as e os sujeitos que vivenciam a realidade que está sendo investigada. Ao problematizar as vivências dos estudantes indígenas na universidade, incluí-me e incluo-me como docente eticamente responsável e comprometido com essa tarefa com eles, assumindo as contradições envolvidas nesse processo e buscando refletir sobre elas. Nesta carta, revendo seus escritos, sintonizo-me com suas reflexões na condição de um aprendiz de pesquisador inquieto que se move impaciente pelos caminhos da curiosidade indagadora em busca de pistas. Tal como você refletiu: “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p. 15).

Tal curiosidade abriu e pavimentou um caminho que percorro até hoje enquanto pesquisador que vem se constituindo no percurso, seja pela docência na graduação e na pós-graduação, seja nas rodas de prosa nos grupos de pesquisa contando com a protagonista presença dos indígenas. Avancei em indagar o que fazem e como se constituem os indígenas transformados em médicos, enfermeiros, pedagogos, advogados, administradores, assistentes sociais, professores indígenas, entre outros profissionais egressos da educação superior. Quais dilemas? Quais possibilidades? Quais pertencimentos e diálogos entre as exigências de se fazer profissional e as expectativas e necessidades de suas comunidades?

A docência na pós-graduação abriu muitas possibilidades para o debate étnico-racial e o ingresso de indígenas, negros e outros segmentos que jamais sonharam em acessar esse nível de formação. Tive a felicidade de acolher e orientar dois pesquisadores haitianos, uma indígena e uma porção de

outros orientandos que me ensinam a ser mais educando-educador. Felicidade ainda maior, no contexto de escrita desta carta, foi a conquista das cotas para pessoas negras, indígenas e com deficiência em todos os programas de pós-graduação na UEL!

Paulo, realmente vivemos um grande momento de mudança nesse sentido. Nunca tivemos tantos jovens negros e indígenas nos cursos de graduação e de pós-graduação nas universidades públicas brasileiras. Temos uma política de cotas nas IES federais implantada nos anos de 2012 e 2013 a qual vem possibilitando mudanças importantes no cenário da educação superior brasileira, mas que deve passar por avaliação ao completar uma década. Desafio imenso em trans-formar essa nova geração de intelectuais negros e indígenas vindo das camadas populares, muitos deles sendo os primeiros graduados de suas famílias.

Dessa forma, posso te afirmar que uma das ações que mais têm me encantado nesse processo tem sido a assunção do compromisso, com ações concretas, para ampliação do ingresso e da permanência de indígenas na educação superior. Empreendemos, de forma coletiva, experiências pela CUIA e pelo Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica de Estudantes Indígenas da UEL, sendo este último uma modalidade especial de graduação voltada aos indígenas ingressantes na nossa universidade.

Suas ideias nos inspiram desde o princípio da experiência do Ciclo Intercultural em 2014 e percebo quanto os estudantes indígenas passam a se apropriar de suas leituras, em especial, da *Pedagogia do Oprimido* e da *Pedagogia da Autonomia*. Nessa iniciação acadêmica, partindo das realidades das suas comunidades de pertencimento, os estudantes passam a compor autobiografias étnico-comunitárias, fortalecendo sua forte tradição oral, revisitando as memórias de suas famílias e transformando-as em trabalhos acadêmicos⁶. Certamente, recordar-se-ão de seu nome e levarão seus escritos ao longo dos seus percursos.

A presença de indígenas como acadêmicos e egressos da educação superior se associa, intimamente e desde sempre, para mim, à expressão do “inédito viável”, evidenciada por você em várias de suas reflexões e também comentadas por notas de sua companheira Ana Maria A. Freire (1992). O ineditismo viável a que passo a me referir se apresenta justamente pela

⁶ As autobiografias étnico-comunitárias dos acadêmicos indígenas do Ciclo Intercultural podem ser acessadas em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLS8XfJrCTmiqKpq9Fea_PChd0Gckboo.

presença nova de indígenas no espaço acadêmico e nas diferentes categorias profissionais, inaugurando políticas afirmativas que, até o início da década de 2000, eram inexistentes nas IES públicas brasileiras. Passam a ocupar espaços que foram e ainda são historicamente ocupados pelos interesses da elite econômica deste país.

Paulo, como seria importante tê-lo conosco ouvindo as narrativas destas e destes jovens indígenas que seguem embalados pelas reflexões que Ailton Krenak (2020) tão bem sinaliza ao afirmar que “o futuro é ancestral”! Sujeitos novos, protagonistas, guerreiros herdeiros das narrativas dos povos originários e que passam a se apropriar da tecnologia e dos conhecimentos acadêmicos como instrumentos de resistência para o presente e para o futuro.

Junto com outras companheiras e companheiros, indígenas e não indígenas, venho escrevendo e sistematizando essas experiências e dialogando com outras iniciativas na América Latina. Por conta do pós-doutorado, andei pelo México, pela Espanha e pela Argentina buscando prosear com educadores e pesquisadores indígenas e não indígenas acerca desta novidade que representa a educação superior para os povos originários, assim como das aventuras, dos riscos e das possibilidades na apropriação desse direito. Por meio da Cátedra UNESCO Educação Superior, Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina (Universidad Nacional Tres de Febrero/Argentina), que articula experiências afirmativas em vários países latino-americanos, venho socializando os desafios e as possibilidades desta universidade mais intercultural e com cara de povo que queremos ter!

Nos encontros com companheiros dessa rede latino-americana, seu nome e seu legado permanecem avivando e inspirando as iniciativas como sinal de resistência epistêmica contra o racismo e todas as formas de injustiça. Paulo Freire é uma chave que sintoniza todos aqueles e aquelas que acreditam e lutam por uma educação libertadora na América Latina.

A amorosidade que compõem a inteireza da nossa vida

Aprendi pelos seus relatos o sentido da amorosidade na inteireza da vida. Recordo-me que seu modo amoroso ao se referir à Elza e à Nita impactava a todos os que te liam ou ouviam, seja nos cursos de formação de educadores populares, seja nos espaços mais acadêmicos, estes últimos marcados muitas vezes pela racionalidade sisuda que mais oculta do que revela as gentes que os constituem. Todos os que te ouviam se impactavam com as possibilidades de

ser docente, pesquisador, gestor, educador na sua inteireza, ou seja, reconhecendo que a vida se constitui de várias dimensões não somente pelo trabalho, mas também na intimidade e na amorosidade da vida conjugal e sexual.

Ao ouvir você e ler seus textos, pude refletir sobre a minha condição de sujeito oprimido socialmente pela orientação sexual que me constituía como pessoa e que nem sempre podia manifestar. Como então acreditar e defender a dignidade da vida, a justiça, a cidadania e a transformação deste mundo sem construir coerência entre a corporificação das palavras pela concretude do exemplo e do testemunho?

Nestas andanças da vida, fui aprendendo as possibilidades de assunção de quem eu era e do que realmente poderia e desejaria ser. Aprendizagens estas, da dimensão amorosa e da sexualidade, que somente se descobre junto, na convivência. Aprendi muito ao longo desses últimos vinte anos com meu companheiro, Marcio, ele também um aprendiz de docente e pesquisador na universidade.

Nossa convivência, aprendida corajosamente com afetos e tensões no cotidiano de nossa casa e nos andarilhos do trabalho, também pode ser testemunho de que toda forma de amor é possível, deve ser reconhecida e respeitada. Descobrimos juntos que o seu testemunho de vida conjugal com Elza e Nita, o nosso e o de muitos casais LGBTQIA+ tornam-se profundamente pedagógicos para uma sociedade que precisa aprender com as diferenças e com as desigualdades, afirmando a primeira e superando esta última.

Seguir proseando e refletindo...

Como em toda carta, preciso concluir me despedindo com o desejo de nunca, de fato, de você me despedir. Neste caso, a despedida é somente um “até logo” para as próximas reflexões, para os próximos momentos de formação em que logo reencontrarei você, pois suas ideias seguem intensamente vivas nas minhas memórias e nos meus pensamentos, nesta luta incansável para se descolonizarem.

Esta despedida se manifesta no reconhecimento do meu inacabamento e da minha inconclusão como projeto de ser e estar humano neste mundo. Nestes tempos difíceis de pandemia em que te escrevo, a finitude nos parece mais próxima, revelada pelo luto não ritualizado vivenciado por milhares de famílias que perderam seus pais, filhos, parentes e amigos. A finitude imposta de forma genocida na gestão da pandemia pelo governo federal de

Jair Bolsonaro, seja pela demora no acesso à vacina como direito, seja pelo desdém e pela ridicularização aos riscos de contágio à população, ou mesmo pela negação do auxílio emergencial permanente para os que se encontram em condição de miserabilidade, deve ser encarada com indignação sentida e refletida, portanto, num sentir-pensar provocador de transformação. Talvez, diria você, de uma “justa raiva” coletiva necessária para se esperar e mobilizar-se para a luta por mudanças.

A consciência assumida da finitude, do inacabamento e da inconclusão, diria você, são saberes fundantes da nossa prática educativa e da formação docente gentificada e gentificadora. Inacabado que sou, no devir como educando-educador, te escrevi contando um pouco dessas minhas trajetórias e do quanto aprendi e aprendo contigo.

Ao sempre ler seu poema *Canção óbvia*, escrito no exílio em março de 1971 (um mês depois do meu nascimento), destaco o último verso: “Estarei preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera” (FREIRE, 2000, p. 6). E é nessa espera, de esperar, como você mesmo a expressou, não por pura teimosia, mas sim por exigência ontológica, que me despeço me preparando sempre para a primavera das utopias que juntos acreditamos e lutamos.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Wagner R. Avaliando o Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário – PEART: encontros e desencontros em sua trajetória. 1993. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1993.

AMARAL, Wagner R. A política de educação de jovens e adultos desenvolvida pela APEART no Paraná: recontando sua história e seus princípios, seus passos e (des)compassos. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2003.

AMARAL, Wagner R. As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 17, p. 7-17, 1996.

FREIRE, Ana Maria A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. Paulo Freire, administrador público. A experiência de Paulo Freire na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo (1989-1991). In: FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Diversidade. *Relatório de Gestão – 2007-2010*. Curitiba, 2010.

ÍNDICE REMISSIVO

A

A importância do ato de ler, 98, 256, 351, 367

A'uwẽ uptabi, 12, 27, 28, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 281

ação libertadora, 91, 173

América Latina, 18, 19, 20, 21, 30, 32, 49, 59, 66, 102, 106, 111, 112, 115, 117, 118, 121, 122, 123, 128, 130, 131, 142, 172, 186, 187, 188, 190, 191, 221, 224, 239, 255, 275, 319, 324, 328, 330, 335, 338, 351, 364, 365

amorosidade, 16, 42, 45, 56, 88, 160, 168, 248, 327, 331, 365

Ana Maria Araújo Freire, 3, 9, 37, 59, 63, 250

antropocentrismo, 22, 222

atividades remotas, 340, 347

ato dialógico, 69

atuação política, 171, 263

autonomia docente, 165, 166

B

boniteza, 12, 38, 39, 40, 87, 172, 177, 178, 315, 360

Brasil, 4, 9, 10, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 28, 29, 32, 33, 38, 39,

41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 59, 60, 61, 62, 66, 75, 82, 90, 102, 103, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 127, 128, 129, 130, 131, 136, 137, 140, 141, 157, 159, 163, 166, 179, 187, 190, 196, 197, 204, 207, 208, 209, 210, 211, 215, 216, 217, 220, 221, 229, 230, 232, 233, 236, 237, 240, 241, 246, 247, 250, 251, 252, 253, 257, 259, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 275, 278, 285, 286, 288, 292, 295, 299, 300, 302, 307, 313, 330, 331, 333, 335, 336, 338, 339, 340, 351, 352, 357, 362

C

Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo, 327

centenário, 24, 37, 38, 86, 87, 168, 171, 184, 236, 239, 255, 264, 333, 334, 335, 337, 351

Clodovis Boff, 353

Comissão Pastoral da Terra, 354

conhecimento crítico, 196, 330

Covid-19, 22, 24, 37, 77, 86, 93, 95, 96, 97, 178, 179, 218, 227, 238, 240, 268, 335, 339

D

democracia, 48, 54, 60, 69, 81, 167, 168, 176, 183, 190, 199, 210, 222, 257, 258, 259, 261, 263, 264, 267

desigualdade social, 168, 174

diálogo, 18, 20, 21, 24, 27, 28, 29, 50, 62, 65, 69, 70, 71, 72, 74, 77, 78, 79, 88, 91, 98, 117, 118, 119, 120, 131, 132, 134, 168, 172, 173, 175, 176, 177, 180, 184, 188, 189, 196, 198, 200, 203, 207, 208, 213, 214, 220, 224, 235, 247, 248, 249, 250, 254, 262, 263, 264, 270, 278, 284, 285, 291, 304, 305, 311, 312, 313, 314, 315, 321, 332, 335, 336, 337, 342, 343, 348, 356, 360, 361, 362

Dilma, 38, 48, 52, 67, 68, 83, 159, 166, 247, 257, 266

direitos humanos, 87, 222, 259, 267, 320

distanciamento físico, 339, 340

ditadura, 15, 16, 38, 47, 66, 102, 103, 116, 122, 125, 128, 130, 137, 209, 211, 212, 217, 241, 242, 257, 267, 302, 307

E

Educação como Prática da Liberdade, 27

educação conscientizadora, 174

Educação de Jovens e Adultos, 25, 52, 171, 172, 178, 183, 191, 227, 239, 243, 247, 304, 307, 308,

309, 311, 313, 314, 316, 341, 344, 349, 357

educação dialógica, 117, 134, 183

educação formal, 158, 262, 264, 284

Educação libertadora, 321

educação popular, 7, 14, 23, 29, 31, 34, 52, 101, 102, 105, 107, 109, 110, 111, 113, 114, 117, 119, 120, 127, 128, 129, 130, 134, 136, 137, 138, 139, 176, 181, 196, 197, 198, 215, 221, 223, 225, 256, 262, 264, 265, 267, 295, 296, 319, 320, 328, 329, 330, 335, 336, 348, 353, 354, 358, 359

Educação Popular, 13, 14, 18, 21, 30, 39, 65, 74, 103, 110, 115, 117, 121, 139, 142, 172, 183, 184, 188, 196, 197, 198, 203, 204, 221, 239, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 252, 253, 254, 255, 284, 287, 302, 304, 305, 306, 307, 308, 319, 325, 328, 339, 354, 355

educação transformadora, 86, 90, 95, 266, 323

educador brasileiro, 37

educador popular, 102, 129, 134, 222

educadoras, 20, 22, 24, 34, 48, 69, 94, 135, 221, 223, 248, 252, 259, 276, 289, 324, 325, 327, 328, 331, 333, 334, 354, 355, 358, 360

educadores, 13, 20, 22, 30, 33, 45, 48, 69, 80, 87, 94, 105, 114, 118, 127, 131, 132, 135, 136, 138, 178, 183, 199, 223, 248, 252, 254, 259, 260, 263, 265, 266, 281, 321, 322, 323, 325, 328, 331, 333, 334, 340, 341, 354, 355, 358, 364, 365
 EJA, 25, 29, 30, 33, 34, 52, 65, 171, 178, 179, 181, 239, 240, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 255, 256, 284, 304, 308, 309, 314, 315, 341, 342, 343, 344, 345, 347, 357, 358, 362
 Ensino Remoto Emergencial, 11, 65, 77, 78
 esperar, 9, 12, 23, 39, 50, 55, 57, 86, 225, 240, 263, 328, 366
 Experiência das 40 horas de Angicos, 60

F

Frei Betto, 49, 129, 197, 353
 Freirear, 9, 25, 39, 50, 241, 262, 268

G

governo federal, 90, 159, 230, 231, 236, 257, 284, 294, 366
 Guarani, 16, 160, 272, 354, 355, 360, 361

I

instituições mercantilistas, 165, 166

K

Kaingang, 354, 355, 360, 361

L

Leonardo Boff, 18, 34, 129, 353
 LGTBfobia, 168
 liberdade, 11, 51, 69, 73, 74, 83, 87, 92, 111, 123, 168, 173, 174, 175, 176, 181, 188, 199, 203, 254, 270, 271, 273, 274, 276, 278, 281, 282, 285, 288, 301, 321, 330, 333, 336, 337, 358
 Lula, 20, 39, 49, 50, 52, 67, 82, 83, 134, 166, 197, 257, 260, 268, 291, 356, 357
 luta operária, 208

M

Magistério, 16, 160, 241, 242
 MCP, 60, 139, 140, 216, 308
 modalidade remota, 95
 Movimento de Cultura Popular, 60, 216

N

negacionismo, 12, 24, 227, 236, 240, 268, 330
 Nita Freire, 9, 10, 25, 30, 32, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 63, 250, 349, 365
 Nova Direita, 14

O

opressão, 22, 31, 48, 49, 65, 68,
73, 75, 76, 77, 91, 92, 98, 107,
157, 168, 173, 174, 175, 176, 177,
196, 203, 207, 210, 214, 221, 223,
257, 260, 267, 271, 273, 275, 305,
353
opressores, 8, 38, 81, 92, 124,
167, 168, 177, 196, 218, 223, 259,
273, 353
oprimidos, 7, 8, 29, 38, 68, 81, 91,
92, 98, 105, 107, 124, 157, 165,
167, 168, 173, 176, 177, 188, 194,
195, 196, 202, 207, 208, 210, 211,
212, 213, 215, 248, 260, 267, 271,
289, 305, 307, 321, 353

P

pandemia, 10, 11, 12, 22, 23, 24,
32, 37, 48, 55, 77, 81, 86, 93, 94,
96, 97, 179, 192, 218, 221, 222,
224, 227, 228, 230, 231, 232, 233,
234, 235, 236, 237, 240, 255, 258,
263, 300, 334, 335, 339, 340, 341,
342, 343, 344, 345, 347, 348, 349,
351, 366
Partido dos Trabalhadores, 38,
129, 217, 243, 257, 260, 265
Patrono da Educação Brasileira,
59, 63, 171, 330
Paulo Freire, 7, 11, 12, 13, 14, 15,
16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
29, 30, 31, 32, 34, 37, 38, 39, 40,
42, 45, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 56,
59, 61, 62, 63, 65, 68, 79, 85, 86,

87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96,
97, 98, 102, 103, 104, 105, 106,
107, 108, 109, 110, 111, 112, 113,
114, 115, 116, 117, 118, 119, 120,
121, 122, 123, 125, 126, 127, 128,
129, 130, 131, 133, 134, 135, 136,
137, 138, 139, 140, 141, 142, 159,
160, 161, 163, 164, 167, 168, 171,
172, 173, 174, 178, 180, 184, 185,
186, 189, 192, 193, 194, 195, 196,
197, 198, 199, 201, 202, 204, 207,
208, 210, 211, 212, 213, 214, 215,
218, 220, 221, 222, 223, 224, 236,
237, 238, 239, 240, 241, 242, 243,
244, 245, 246, 247, 248, 249, 250,
251, 255, 256, 258, 260, 262, 263,
264, 265, 266, 270, 271, 272, 273,
274, 276, 277, 278, 281, 282, 284,
286, 287, 288, 289, 290, 292, 293,
296, 298, 299, 300, 302, 304, 306,
307, 308, 309, 311, 312, 315, 320,
322, 326, 327, 328, 329, 330, 331,
332, 333, 334, 335, 336, 337, 338,
348, 349, 351, 359, 365, 367
Pedagogia da Autonomia, 29, 105,
159, 169, 256, 258, 267, 322, 326,
362, 363
Pedagogia do oprimido, 92, 142,
191, 205, 207, 208, 210, 214, 220,
282, 304, 307, 311, 313, 316, 349,
367
Pedagogia do Oprimido, 7, 8, 13, 17,
18, 20, 22, 27, 29, 59, 61, 62, 63,
65, 67, 72, 77, 78, 79, 82, 91, 99,
103, 105, 106, 107, 108, 111, 112,
113, 114, 115, 121, 122, 123, 124,

127, 128, 130, 131, 132, 133, 134,
 136, 138, 167, 169, 173, 181, 193,
 195, 208, 224, 225, 238, 241, 256,
 266, 271, 298, 301, 338, 353, 356,
 363
 pedagogia freireana, 37, 167, 194
 Pedagogias para Liberdade, 65,
 69, 77
 pensamento crítico, 165, 266, 320,
 329, 330, 331, 332
 políticas neoliberais, 23, 217, 227
 povos indígenas, 12, 18, 27, 34,
 141, 270, 271, 275, 278, 279, 280,
 281, 359, 362
 práticas educacionais, 86, 87, 98
 práticas educativas, 160, 163, 178,
 286, 296, 313, 315
 práticas literárias, 161
 processo pedagógico, 70
 Programa Nacional de
 Alfabetização, 21, 24, 60, 265,
 266, 357
 Projeto Nova Primavera, 262
 Projeto Político, 205
 PT, 9, 38, 39, 50, 52, 67, 129,
 257, 260, 261, 262, 263, 264, 265,
 267, 268, 298, 356

R

racismo, 48, 168, 218, 236, 259,
 360, 364
 relação dialógica, 80, 161, 177, 196,
 201, 281

S

sistema capitalista, 92, 187, 209,
 216, 353
 sociopolítico, 25, 68

T

terras indígenas, 354, 358
 transformação social, 98, 120,
 132, 176, 194, 195, 216, 250, 258,
 259, 261, 263, 320, 321, 334

U

UFRN, 65, 68, 69, 77, 82
 UNE, 285, 286, 301, 302
 Universidade Federal do Rio
 Grande do Norte, 11, 65

V

violência de gênero, 259

PAULO FREIRE

Patrono da Educação no Brasil

A proposta de educação de Paulo é uma proposta emancipadora e, por isso mesmo, eminentemente política. A educação é um ato político, e quando afirmamos isso, as pessoas não entendem. Quando se fala em educação política, não se está dizendo “vamos educar os meninos dentro do PT”, mas é assim que as pessoas acham que é. É assim que foi entendido pelos que não sabem “inteligir” e por aqueles que, maldosamente, massacram as coisas boas no nosso país. São os que não aceitam que a gente se engrandeça e que a gente se emancipe como um país soberano, como um país que é dono de si mesmo. E foi por isso, por essa falta de compreensão, aliada a pessoas de má intenção, que surgiu essa história de educação sem partido, de escola sem partido.

ANA MARIA ARAÚJO FREIRE

Deputada Federal
MARIA do ROSÁRIO
O AMOR NOS MOVE,
A LUTA NOS LIBERTA.

SINPRO/RS
Sindicato Cidadão



Diálogo Freiriano
editora

