

práxis política palavra sonho
gnosologia conscientização
fê amorosidade libertação
diálogo método ser mais
palavra justiça experiência
educação coletivo estética
decência autonomia pedagogia
Mosaico Freiriano
vocaçãocirculo de cultura
esperança leitura de mundo
boniteza ontologia liberdade
América Latina humanização
inacabamento docência
humildade radicalidade
cultura popular oprimido ética

Jefferson da Costa Moreira

Vanderlei Barbosa

Dulcineia Aparecida Ferraz Ribeiro

(Organizadores)

 **Pedro & João**
editores

MOSAICO FREIRIANO

Jefferson da Costa Moreira
Vanderlei Barbosa
Dulcineia Aparecida Ferraz Ribeiro
(Organizadores)

MOSAICO FREIRIANO

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Jefferson da Costa Moreira; Vanderlei Barbosa; Dulcineia Aparecida Ferraz Ribeiro [Orgs.]

Mosaico freiriano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 202p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-561-5 [Impresso]

978-65-5869-562-2 [Digital]

1. Paulo Freire. 2. Mosaico freiriano. 3. Educação e docência. 4. Educação dialógica. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Desig

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

Dedicamos esta obra aos homens e mulheres
que assumindo a consciência da realidade vivida,
tornam-se sujeitos forjadores(as) de uma nova cultura
e de um outro mundo possível.

Prefácio

Luz Maior no Viver e Pensar

Tendo lido, há muito tempo, publicações mais iniciais do Professor Paulo Freire e, no retorno do seu exílio – que durou 16 anos, tendo ido ao Aeroporto Internacional de Campinas cumprimentá-lo em seu tão justo retorno ao Brasil; tendo, após, lido a monumental obra *Paulo Freire: uma história de vida*, da Dr^a Nita Araújo Freire – sua viúva, nem precisei lembrar-me de que fomos, o grande Paulo e eu, por breve tempo, colegas na Unicamp (Universidade Estadual de Campinas/SP), para comover-me até hoje com nossa brasilidade.

Agora defronto-me com uma boa e honesta obra coletiva, na qual professores jovens (ou, no máximo de meia-idade) estudam aspectos do preciso e amplo pensamento deste “santo pensador da educação” (conforme ouvi Darcy Ribeiro chamá-lo).

Paisagens belas normalmente são variadas (montes, planuras, riachos e muito verde). E é o que normalmente caracteriza os livros que são obras coletivas. Desníveis importam pouco; o que, sim, importa é não abrigar nenhum texto que desmereça o conjunto. E a produção deste conjunto de autores é de bem boa qualidade. As obras coletivas devem mostrar, de seus autores e autoras, vidas com visões diversas, sensibilidades de interpretação distintas.

No presente livro obviamente há ensaios (ou capítulos) muitos bons, mas este prefaciador não encontrou nenhum texto que desmereça a obra. Veja-se que tem inclusive belo escrito poético, que os coloridos da versificação, tão bem louvam nosso Paulo Freire. A variedade de abordagens impressiona, com leveza e efetividade, a competência dos estudiosos seus autores e autoras.

Ora, é direito de cada pesquisador/escritor exprimir-se mais academicamente ou com maior transparência em sua natureza textual. Ler-se Hegel ou Heidegger não é como ler-se Jean-Jacques

Rousseau ou Rubem Alves. No entanto, estes são *todos* indispensáveis – dos de leitura mais trabalhosa, aos de leitura fluida.

Há 41 anos prefacio livros (e escrevo os meus) e devo dizer aos Organizadores e Organizadora, aos Autores e Autoras textuais que me senti agraciado em ler os originais desta obra e, principalmente, em ser convidado a prefaciá-la. Os anos devem ensinar-nos um dos sentimentos mais elevados da vida: o da gratidão.

Devo dizer que me senti saudosos ao encontrar, em sua variedade de escritos e autores, alguns (e muito queridos) que – se não me engano na avaliação – foram alunos meus, há não muitos anos. Lembrei-me agradavelmente destes, sendo que não pus nenhum destes em favor na avaliação deste livro.

Estando, em 1992, na bela Lisboa, aonde fora prestar serviços à Universidade Técnica de lá, desfrutava de um hotel belo e agradável. Percebi, naquele então, o não uso de fixar-se aparelhos de televisão nos apartamentos. O hotel separava, no térreo, três salas com televisores para três gostos distintos. Cansado que estava, fui, após alimentar-me à noitinha, para uma sala na qual se podia assistir a uma entrevista na qual um jornalista da BBC dialogava com o Reitor (de então) da Universidade de Genebra.

O entrevistador perguntou: “Ao Sr. Reitor, que é amplo conhecedor do que se passa, neste século que está findando, em campos educacionais, perguntamos: algo de extrema e rara importância nele podemos registrar?” O Magnífico Reitor respondeu firmemente: “Sim. E tem nome próprio. Chama-se Paulo Freire”. Difícil descrever, sendo o único brasileiro (e também educador) naquele ambiente, o quanto tocou-me a alma aquela ‘carrada’ de verdade. Tempos depois, quando pude ler o já citado e por mim exaltado livro biográfico da Dr^a Nita Araújo Freire, quis que a vida me desse tempo para – quem sabe? – escrever um meu livro de ensaios sobre Freire, repetindo Darcy Ribeiro: “O santo pensador da Educação”.

Volto à obra que gostosamente prefacio. Retorno à obra neste livro estudada, primeiramente como testemunha que viveu a “educação bancária” e, posteriormente – já na Faculdade – viveu a “educação problematizadora”. Testemunha que pôde ricamente unir, entre o

filósofo austríaco-judeu Martin Buber e nosso notável Paulo Freire o grande tema da “dialogia” – a que supõe não apenas o *laborar*, mas, sobretudo, o *co-laborar*. Embora tendo me servido temporalmente com Freire de limitada convivência, esbanjei-me de acompanhá-lo em livros seus e em suas ações de limpa política socioeducacional.

Se meus prefaciandos permitirem, exporei, agora, minha espiritualidade, ao encerrar este prefácio dizendo – e com ênfase – que Freire foi, em minha percepção, um enviado divino ao Brasil e ao mundo, em momento claramente necessário, tanto que seus 16 anos de exílio mais o iluminaram ante o nosso Brasil e perante tantas partes do mundo. É uma visão esta, que me faz cumprimentar os autores e as autoras da obra ora prefaciada, bem como estender cumprimento aos Organizadores e Organizadora de um livro tão rico de méritos e pleno de verdades freirianas.

Gostaríamos de poder cumprimentar com gratidão amiga o *enviado* Paulo Reglus Neves Freire, bem como sua notável biógrafa que nos *re-presenteou* o marido, Dr^a Ana Maria Araújo Freire. Graças a esta pudemos sentir o mestre Paulo – seu luminoso marido – mais e mais conosco.

Por fim, cumprimento os leitores, que tanto se beneficiarão com estes estudos coletivos plenos de luz e sabedoria.

J.F. Regis de Moraes, Ph.D.
Unicamp – Titular Aposentado

Sumário

- | | | |
|----------|--|------------|
| 1 | De gravetos no quintal à libertação e reinvenção do mundo | 13 |
| | Jefferson da Costa Moreira
Aloilson Messias Costa | |
| 2 | Paulo Freire: educação e docência na ótica do empobrecidos | 29 |
| | Vanderlei Barbosa | |
| 3 | Por uma práxis educativa na superação da opressão | 45 |
| | Aparecida Carmen de Oliveira
Dulcineia Aparecida Ferraz Ribeiro
Ernesto J. Prado Cordero
Maria do Rosário Henriques Barbosa | |
| 4 | “Cambiar la cara de la escuela”. Paulo Freire y el gobierno del partido de los trabajadores en São Paulo (1989-1991) | 65 |
| | Andrea Díaz | |
| 5 | O diálogo como princípio epistemológico, ético e político no exercício da mestria em Freire e Sócrates | 87 |
| | Carlos Betlinski | |
| 6 | (Re)viver Freire - convite inadiável ao diálogo | 105 |
| | Margarida Montejano da Silva | |

7	A influência do personalismo de Emmanuel Mounier no pensamento de Paulo Freire Adão José Peixoto	119
8	Da “leitura de mundo” à “palavra mundo”: dialogicidade, interação e expressividade Ilsa do Carmo Vieira Goulart Ellen Maira Alcântara Laudares	141
9	Contribuições da “Pedagogia do Oprimido” para as discussões sobre interdisciplinaridade na educação Carollina Martins de Paiva Ribeiro	157
10	A esperança como ato de resistência Karina Monteiro Jacob Sidney Lopes Sanchez Júnior	177
	Sobre as autoras e os autores	193
	Sobre os organizadores e a organizadora	201

De gravetos no quintal à libertação e reinvenção do mundo

Jefferson da Costa Moreira
Aloilson Messias Costa

“Paulo Freire, Presente!”

Introdução

É demasiadamente difícil classificar Paulo Freire, pois este educador era de muitas faces, difícil de conter em uma definição única. Fora pedagogo, professor, educador, poeta, escritor, secretário municipal de Educação e fazedor de atos políticos libertários mundo afora...

Era um ser humano compromissado com a existência do viver! Sistematizou a totalidade de uma práxis, a qual segundo ele – que sempre almejou a liberdade e a transformação social – era uma “ação e reflexão sobre o mundo, que permite o homem se compreender como sujeito e se comprometer com um projeto coletivo (FERREIRA, 2014, p. 156). A partir dessa reflexão, Paulo Freire pensou possibilidades concretas de ações a transformar o mundo, com palavras geradoras nos ‘círculos de cultura’ e nos enfrentamentos mundo afora de sua utopia alfabetizadora e pensante. Uma educação libertadora que Freire afirmou que

(...) ao invés de inculcar uma noção de mundo, parte diretamente da realidade dos sujeitos para buscar a sua libertação; esta educação, por isso, é chamada de “problematizadora”, porque propõe não somente uma visão crítica sobre a realidade, mas principalmente uma práxis que vá em direção ao ser mais, com a resolução dos problemas e conceitos sociais alienantes (FERREIRA, 2014, p. 2).

Paulo Freire marca a vida de muita gente. Gente nordestina sofrida e forte. Sua vida está carregada dessa força nordestina, em que havia e há muitos analfabetos. Aquilo marcará sensivelmente sua vida. Era preciso dar vez e voz para esses cidadãos desprovidos das letras e colonizados por um colonialismo saturado de tristezas e misérias. Por causa dessa dor e do sofrimento do seu povo, transformou com significados as práticas pedagógicas brasileiras ao fazer reflexões acerca do construto de uma escola demasiadamente democrática, inclusiva e libertária, numa aproximação sincera e dialógica nas relações entre o fazer educador e o fazer educando. Um fazer de práticas pedagógicas que permite aos seus leitores atentos o amadurecimento de uma educação gerada a partir de uma compreensão crítica capaz da transformação da realidade: uma leitura consciente do mundo, portanto.

Esse era o espírito de sua pedagogia, em que atitudes educativas, em constante diálogo, caminham juntas com atitudes políticas, sua práxis. Isso era possível para Freire devido à sua dialogicidade, a um processo dinâmico, não estático, mas de leitura do mundo. Por isso, o célebre educador nos lembra que é “através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (FREIRE, 1982, p. 28). Diante desse contexto de confrontos elucidado anteriormente, Freire não despreza nunca o diálogo, ferramenta fundamental e necessária para vencer os atos dos opressores.

Nesse sentido, pontua-se que este capítulo foi realizado a partir de uma revisão bibliográfica, detendo-se nas seguintes obras:

“Pedagogia do Oprimido”(1968), “A importância do ato de Ler”(1981); “Essa Escola Chamada Vida – Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho”(1985), o qual se trata de um livro-entrevista, em que o educador Paulo Freire e o dominicano Frei Betto são entrevistados pelo repórter em questão acerca da Educação Popular, dentre outras referências que contribuíram em nossa escrita.

Para explanar acerca dessa temática, nosso capítulo está dividido em duas partes: a primeira, com discussões tecendo alguns traços da infância de Freire, a partir de uma representação poética da aura freiriana. Em seguida, apresentamos que ao longo da consolidação do método educacional freiriano, foi encontrado entraves pelo caminho, isto é, na perspectiva de progresso propagada pela sociedade se encontra a ideia de regresso, marcado pelo estado de exceção permanente, conjuntamente com a racionalidade neoliberal.

Nesse sentido, percebemos que através da pedagogia freiriana é possível superar esse impasse, ou seja, considerando nosso momento social e histórico, devemos crer que “a educação será libertadora na medida em que incentivar a reflexão e a ação consciente e criativa das classes oprimidas em relação ao seu próprio processo de libertação”(FREIRE, 1986, p. 20).

“Vestígios da infância”: a aura freiriana

O educador Paulo Freire, nasceu em uma segunda feira, 19 de setembro, fins de inverno já com ares de primavera do ano de 1921, na cidade do Recife, capital pernambucana. Seu pai, Joaquim Temístocles Freire, oficial militar da polícia, sua mãe, Edeltrudes Neves Freire, dona de casa, artesã, tocava piano nas horas vagas e fora alfabetizadora do seu próprio filho. Freire (1989, p. 25) já dizia acerca da importância do ato de ler: “A compreensão crítica da alfabetização, que envolve a compreensão igualmente crítica da leitura (...)” como um nobre e necessário reconhecimento para a vida cidadã. Uma compreensão verdadeira de leitura do mundo.

O pensamento acerca do ato de educar de Paulo Freire foi construído a partir de dois conceitos filosóficos presentes na Filosofia de Aristóteles, trata-se da Admiração e o Espanto. Nesse viés, na Metafísica do estagirita em questão, é pontuando que “[...] os homens começaram a filosofar, agora como na origem, por causa da admiração, na medida em que, inicialmente, ficavam perplexos diante das dificuldades mais simples; em seguida, progredindo pouco a pouco, chegaram a enfrentar problemas sempre maiores [...]” (ARISTÓTELES, 2002. p. 11 [982b]).

Ora, poderíamos lembrar das palavras de Fernando Pessoa, isto é, admiração e espanto diante da realidade, faz com que todos os dias possam ser descobertos, desvelados, transformados. Tal aproximação de ideias, direciona-nos para outra palavra-chave presente no pensamento de Paulo Freire, trata-se da Experiência.

Para definirmos experiência, é necessário se ancorar no pensamento do educador espanhol Jorge Larrosa Bondía (2002, p.21), haja vista que esse autor salienta que experiência seria “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. No entanto, para que isso aconteça é necessário superar a tecnicidade, instrumentalização e buscar um esvaziamento de si mesmo, para se atentar ao cotidiano, às pessoas, ao mundo, isto é, resgatar a sensibilidade, a educação dos sentidos, os e permitir viver, saborear e desvelar a realidade. Em outras palavras, a experiência seria:

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Diante dessas possibilidades de experiências elucidadas por Bondía (2002), vamos constituindo nosso destino na História, com “H” maiúsculo, pois, segundo Freire (1998) “História é tempo de possibilidade”. E, ainda, diríamos que, nesse processo de construção da nossa História, tornamo-nos “fazedores de culturas” e, para isso, temos com arché os nossos pés, ou seja, são eles que nos conduzem no processo de aculturação, pois conforme afirma Betto (2017, p. 15): “a cabeça pensa onde os pés pisam.”

Na vivência de Paulo Freire, é possível enxergar a experiência evidenciada por Bondía (2002) a arché destacada por Betto (2017), principalmente no período da sua infância, dando seus primeiros passos:

Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos que me preparavam para riscos e aventuras maiores. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe – o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras (FREIRE, 1986, p. 11).

Com apenas 10 anos, na então longínqua e vetusta Recife, capital pernambucana, Paulo Freire testemunhou o acontecimento que mudaria sua concepção de mundo, a grande crise e estagnação econômica de 1929, a qual assolara o mundo inteiro e sua cidade não ficara isenta desse fato. Isso afetara desmedidamente as perdas econômicas e fiscais dos países, fizera seu pai perder os poucos recursos de uma família de classe média. Moravam em uma bela casa cedida por um rico Tio. Desprovido da outrora riqueza, tiveram que se mudar. Seus pais e irmãos se viram compulsoriamente entregues à própria sorte e tiveram de deixar a casa onde nasceram e se mudaram para a vizinha Jaboatão dos

Guararapes, mas naquela época, início da década de 1930, parecia uma travessia distante.

Nessa cidade, os integrantes da família Freire passaram por inúmeras dificuldades, de toda ordem, como por exemplo: “Aos 10 anos de idade foi morar nas vizinhanças da capital pernambucana, em Jaboatão, uma cidadezinha 18 quilômetros distante de Recife que, para Paulo, tem sabor de dor e de prazer, de sofrimento e de amor, de angústia e de crescimento” (GADOTTI, 1996, p. 27).

Em Jaboatão, com 13 anos, teve marcas profundas em seu espírito jovem, a perda de seu pai e a fome. Em oposição, também tivera ternas alegrias, esperanças e aprendizados. Convivência com o povo e sua sabedoria, os primeiros namoricos, a perda da timidez, o gosto pelo futebol, o prazer em desfrutar da natureza de Jaboatão, como nos é afirmado na proposição a seguir:

(...) experimentou a dor da perda de seu pai, conheceu o prazer de conviver com os amigos e conhecidos que foram solidários naqueles tempos difíceis, sentiu o sofrimento quando viu sua mãe, precocemente viúva, lutar para sustentar a si e a seus quatro filhos, fortaleceu-se com o amor que entre eles aumentou por causa das dificuldades que juntos enfrentaram, sofreu a angústia devido às coisas perdidas e às provações materiais, espantou-se com o crescimento de seu corpo, mas, sem deixar que o menino o abandonasse definitivamente, permitiu que o adulto fosse conquistando espaço em sua existência (GADOTTI, 1996, p. 28-29).

Ainda em Jaboatão, Freire pode viver verdadeiras experiências que o ajudaram a se tornar o ser que fora. Suas observações acerca daquele lugar lhe imprimiram ensinamentos e preleções daquilo que viria a viver, escrever e ensinar. Ora, fora nessa cidade, cheia de cheiros e sabores de gente, seio popular, onde Paulo Freire viera a beber na fonte primária. Lugar onde Freire (1992, p. 115) afirma suas significações, o forjar-se de e da esperança, e o “espaço-tempo de aprendizagem, dificuldades, alegrias vividas intensamente, (...) a harmonizar o equilíbrio entre o ter e não-ter, o ser e não-ser, o poder e o não-poder, o querer e o não-querer”.

Nos escritos de Freire, notamos que suas experiências estão alicerçadas pela simplicidade do cotidiano, envolvendo magia, boniteza, natureza, uma espécie de aura freiriana através de algum lugar, uma lembrança, memória, um sentimento autêntico, que carrega consigo a poética de Pessoa (1946) que com simplicidade se encanta pela vida, isto é, “só de ouvir o vento passar, vale a pena ter nascido”. Ora, sua primeira professora, Eunice Vasconcelos, já identificava essa aura freiriana, e o próprio Freire compartilha uma nostalgia, ao descrever:

(...) Sem que eu ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente os da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa no Brasil. Ela com certeza não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: “Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar!” (FREIRE, 1995, p. 31).

Para entendermos essa expressão de “aura freiriana”, vale destacar a definição de Walter Benjamin (1985, p.170), a qual assevera que a “aura” seria “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja”. Para que isso aconteça, acrescenta Benjamin (1985, p.170), é necessário “observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que se projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho”. Ora, a aura freiriana pode ser definida, a partir desse relato de Freire:

As árvores sempre me atraíram. As frondes arredondadas, a variedade do seu verde, a sombra aconchegante, o cheiro das flores, os frutos, a ondulação dos galhos, mais intensa ou menos intensa em função da resistência ao vento. As boas-vindas que suas sombras sempre dão a quem chega, inclusive os passarinhos multicores e catadores. A bichos, pacatos ou não, que nelas repousam (FREIRE, 1921, p. 15).

Em outras palavras, uma totalidade integrada, que acontece na relação do eu com o mundo. Nas primeiras experiências relatadas no livro “A importância do Ato de Ler”(1981), Freire (1981, p. 13-14) destaca que “tudo está interligado”, isto é, o canto dos pássaros, as árvores, as ventanias, tempestades, o barulho da chuva, as cores da natureza, o gosto das frutas, o carinho com os gatos e cachorro Joli do seu Pai, as galinhas da avó, os vocabulários dos mais velhos, tradições, crenças e valores.

Observamos, portanto, que a sintaxe do método educacional de Freire (1981, p. 15) nasce justamente no seu quintal, sendo “o chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”, ou ainda, “meu primeiro mundo foi o quintal de casa, com suas mangueiras, cajueiros de fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado, jaqueiras e barrigueiras. Árvores, cores, cheiros, frutas que, atraindo passarinhos vários, a eles se davam como espaço para seus cantares”(FREIRE, 1981, p. 24).

Ora, um lugar sagrado, “maior que o mundo”, conforme fora dito por Manoel de Barros (2015). Podemos até atribuir um sentido grego expondo que esse quintal seria uma espécie de *Ágora*, isto é, o lugar do encontro onde há o diálogo, onde reconhecemos quem somos, nossas tradições, culinárias, nossas gírias, nossa linguagem, uma nascente que emana cultura e sabedoria popular.

“A história a contrapelo”: A Atualidade da Educação Popular Freiriana

Segundo Frei Betto, no dia 2 de maio de 1997, o educador Paulo Freire “transvivenciou”. Em outras palavras, assim como a inspiração poética (PRADO, 2007, p. 101), diz “o que a memória ama fica eterno”, para Frei Betto, com sentimento de ternura e amorosidade, o seu Mestre Freire permanece eterno.

“Paulo via Deus” – essa é a última frase que Frei Betto encerra sua carta de despedida a Freire. Ora, poderíamos dizer que essa “via”

seria no sentido de passagem, de travessia, diria Guimarães Rosa, isto é, sai de um ponto e ir em direção à morada celeste. O frade dominicano reconhece na figura de Freire um homem comprometido com os marginalizados, ou seja, uma pessoa que ao longo da vida realizou as bem-aventuranças. Assim, podemos expor, a partir de Frei Betto (2018, p. 34), que Paulo Freire entrou para a galeria das referências altruístas, “Jesus, Maria, São Francisco, Gandhi, Luther King”, entre outros. Nas palavras de Frei Betto:

Paulo Freire é a raiz da história do poder popular brasileiro nesses últimos sessenta anos. Pode que, como uma árvore frondosa, surge da esquerda brasileira; dos grupos que lutaram contra a ditadura militar; das Comunidades Eclesiais de Base; da enorme rede de movimentos populares e sociais; do sindicalismo combativo; dos partidos progressistas; de ONGs e entidades. Se eu tivesse que responder à questão: “Aponte uma pessoa causadora de tudo isso”. Eu diria, sem dúvida nenhuma, Paulo Freire. Sem ele não haveria esses movimentos e todo processo social, porque nos ensinou algo de muito importante: ver a história pela ótica dos oprimidos (BETTO, 2018, p. 165).

Um das primeiras experiências de Freire foram vivenciadas no SESI no Setor de Educação, local onde realizou os primeiros passos da sua dialogicidade. Através do seu contato com a classe operária, foi possível entender a composição familiar da classe trabalhadora, os sofrimentos diários, como a miséria, doenças, perdas, enfim “dramaticidades da vida” que, até hoje, na atualidade, perderam por conta do sistema capitalista que explora não somente a classe operária, os assalariados, os trabalhadores em geral.

Isso nos faz lembrar do pensamento de Antônio Gramsci (1982), que é uma das referências essenciais do pensamento de esquerda do século XX. Esse pensador produziu reflexões que permeiam a teoria política, cultura, formação da cultura, educação e, principalmente, reflexões que versam sobre a organização da classe operária, além de propor um pensamento que requer um papel ativo do sujeito na história.

Gramsci (1982), no capítulo “Os intelectuais e a formação da cultura”, elucida o problema a respeito da educação, detendo-se principalmente numa perspectiva do marxismo cultural que, ainda é presente na atualidade. Desse modo, uma ideologia dominante, conservadora em nossa sociedade e que ataca instituições que são formadoras de culturas, seja a escola, os sindicatos, a universidade, acaba contribuindo com a falta de investimentos para tais instituições, que por sua vez, deixam de realizar ações que propulsionam seu funcionamento, por exemplo, a contratação de funcionários. Segundo o pensamento de Gramsci (1982), a cultura permite que a população alcance certa intelectualidade e, por consequência, isso contribui em mudanças significativas para a sociedade. Todavia, conforme disposto anteriormente, setores conservadores estão atacando as escolas, instituições, espaços que contribuem na formação de intelectuais.

Ao olharmos para a experiência de Freire e o pensamento de Gramsci, é possível verificar reflexos na nossa atualidade. Segundo Freire (1985, p. 9), sua formação revela “o peso de um passado profundamente autoritário que é o passado brasileiro, que é o presente brasileiro.” Ora, esse presente dito por Freire se refere exatamente a outubro de 1984, data em que concede a entrevista ao repórter Kotscho. Todavia, esse presente – continua presente, isto é, hoje, agosto de 2021, ano do centenário de Paulo Freire, ainda são evidentes as mazelas e o regime autoritário.

Para tecer sobre essa perspectiva, que fora pontuada por Freire em outrora, cabe nos determos ao ensaio intitulado “Totalitarismo de Mercado e Racionalidade Neoliberal na Educação Brasil”, de BETLINSKI et al (2020). Pontuamos que tal estudo caracteriza exatamente a perspectiva de autoridade elucidada por Freire, especificamente no que diz respeito ao pensar sobre educação e nossa sociedade. Assim, podemos destacar a autoridade a partir de dois conceitos: Estado de Exceção e Racionalidade Neoliberal.

Ora, esses conceitos estão presentes em todas as esferas da vida, seja na saúde, moradia, educação, enfim todas as atividades

sociais que são cruciais para o ser humano, tornaram-se negócios, mercadoria, principalmente na cultura e educação. Nesse sentido, isso acaba gerando uma espécie de niilismo, isto é, nega a existência, nega a vida, pois acaba impedindo a vontade de potência traduzida em crescimento, plenitude, força, ânimo, confiança, coragem, utopia, sonho e desejo de viver.

Diante disso, os pesquisadores Pacheco Júnio e Torres (2009, p. 23-24), percebem que a educação popular de Freire propõe:

uma forte crítica à realidade que nega a humanização, ou seja, a negação do ser e a relação de opressão desumanizadora, que implica o temer ser; ser o outro introjetado com consciência; seguir prescrições ter a ilusão de que atua; não ter voz; proibição do ser. Por outras palavras, o ser subjetivo é negado na contradição do mundo objetivo. Nesse sentido, pode-se dizer que a base da crítica freiriana é a ontologia do ser e a realidade opressora que a nega. É a partir disso que o autor faz a justificativa para uma pedagogia do oprimido.

Além disso, vale salientar que o totalitarismo nos remete aos regimes políticos, por exemplo, o fascismo na Itália, o nazismo na Alemanha, à ditadura e ao bolsonarismo no Brasil. Na atualidade, podemos definir totalitarismo como sendo uma forma de organização da economia e política mundial que se utiliza de uma racionalidade neoliberal.

Para explicar sobre essas questões, os autores do ensaio supracitado utilizam dois referenciais teóricos, especificamente, Walter Benjamin (2005) e Giorgio Agamben (2004). A partir das reflexões do pensador italiano Giorgio Agamben, essa negação da humanização, acontece, pois há, na atualidade, um estado de exceção permanente, isso ocorre, pois muitos direitos estão sendo suspensos, como também a fome, a miséria, o acesso à educação, ao trabalho, estão cada dia mais escasso, haja vista que essas questões não estão na pauta da política e nem da economia para superação desses impasses.

Ao contrário disso, podemos observar que o estado de exceção virou uma técnica dos governos contemporâneos. Essa estrutura, segundo Pacheco Júnio e Torres (2009, p. 35), pode ser

exemplificada da seguinte forma: “de um lado, detentores da riqueza social, dos recursos simbólicos e dos postos de comanda político – nele se identificam os opressores; e de outro, trabalhadores, estudantes, movimentos sociais, organizações de bairro, desempregados – são os oprimidos”.

Diante dessa conjuntura, a atualidade da educação popular freiriana é colocada em evidência, sobretudo ao preconizar uma práxis que busca exercer “a prática consciente de seres humanos, que implica reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, diferentemente dos meros contatos dos animais com o meio que os envolve”(STRECK et al. 2010, p. 44), ou seja, uma práxis exercida dialeticamente pela ação-reflexão. Nessa abordagem, práxis seria, segundo Fiori (1970, p. 20), “aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora”, palavra-ação, significação produzida na práxis, que diz e transforma o mundo.”

Diante dessa perspectiva, considerando a perspectiva popular, problematizadora e libertadora de Paulo Freire, o referido educador propõe que os oprimidos e marginalizados entendam que “ou são manipuladas pelas elites para manter a dominação ou se organizam verdadeiramente para sua libertação. É óbvio, então, que a verdadeira organização não possa ser estimulada pelos dominadores” (FREIRE, 1987, p. 31).

Notamos, portanto, a importância do pensamento do Mestre Paulo Freire, principalmente sua perspectiva de história que se preocupa com a educação dos pobres e marginalizados.

Na obra intitulada “Walter Benjamin: aviso de incêndio – uma leitura “Sobre o Conceito de História”, de Michel Lowy, temos a seguinte expressão na TESE VII benjaminiana: “escovar a história contrapelo”, que segundo Lowy (1938, p. 73) “significa, então, em primeiro lugar, a recusa e, se juntar, de uma maneira ou de outra, ao cortejo triunfal que continua, ainda hoje, a marchar sobre daqueles que jazem por terra”.

Em outras palavras, na perspectiva neoliberal, a história tem sido contada pelos inventores, pela classe dominante, enfatizando

a ideia de progresso, uma história linear que vertiginosamente vem progredindo no campo científico, tecnológico, urbano, etc. No campo da educação, é essa a história que vem sendo ensinada. Todavia, Benjamin, a partir da dialética marxista, pontua que é necessário reconstruir a história a partir dos vencidos, isto é, “dar voz ao sem voz”.

Conforme apontado por Lowy (1938, p. 66), “do ponto de vista dos oprimidos, o passado não é uma acumulação gradual de conquistas, como na historiografia “progressista”, mas, sobretudo uma série interminável de derrotas catastróficas”. Isso significa que a história precisa ser lida a partir das condições reais dos oprimidos, esses que estão fora “do progresso e do capitalismo”, pois, como apontado na TESE VIII, os oprimidos vivenciam um “estado de exceção permanente” (LOWY, 1938, p. 83).

Diante dessa perspectiva benjaminiana, diria a atualidade da Educação Popular freiriana acontece, pois através dela é possível garantir a “re-existências”, a emancipação, o pensamento crítico, a construção de uma sociedade justa, democrática, crítica e participativa. Isso ocorre a partir de ações pedagógicas e humanizadoras que permitem resgatar “a esperança em tempos distópicos” e, ainda, confere a ressignificação dos oprimidos e marginalizados.

Considerações Finais

Registramos que o objetivo deste capítulo consiste em apontar a importância da contemporânea, revolucionária e necessária pedagogia de Paulo Freire, num mundo saturado de muita informação e pouca experiência, ainda mais no que se direciona à educação básica. Isso é tão urgente na condução de uma práxis libertária para o povo que luta para sua vivência numa sociedade plena de esgotamentos egoístas e individualistas. Sobretudo, numa ótica neoliberal a contemplar grande parte da educação, que ao invés de formar para o exercício das práticas cidadãs, estrutura composições de totalitarismos nos âmbitos políticos, sociais e

econômicos, apontando uma perversa direção para os ditames do mercado. Isso afeta a todos, em especial as grandes e diversas camadas populares. Freire sempre ponderou acerca dessas perversidades, em seus discursos, obras e posicionamentos, que acentuam as negatividades para os domínios educacionais, sociopolíticos e culturais. Acentuamos que essas negatividades geram o aumento das ignorâncias, egoísmos e de uma impostura no mundo social.

Os diálogos e ponderações realizados a partir da interlocução com os autores explorados neste breve artigo a respeito das pedagogias de Paulo Freire, de uma educação que transformasse o mundo num lugar possível e passível de solidariedades e atos altruístas, tem por objetivo maior um possível reencontro com o verbo ‘esperançar’ freiriano. Não no simplório sentido de esperar, mas no de acreditar, criar, conjecturar ações e atos contrários às intolerâncias políticas, sobretudo, o neoliberalismo político e o da avassaladora globalização econômica. Tudo isso não emancipa ou transforma a sociedade, todavia a estagna, a deixa estática. Com toda certeza de carinho, não era a condição desejável por Paulo Freire. Antes o desejava reinventar o mundo.

Referências

ARISTÓTELES. *Metafísica*, v. I. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 11 [982b].

BETLINSKI, Carlos; LOBO, Dalva de Souza; GOMES, Luiz Roberto. Totalitarismo de Mercado e Racionalidade Neoliberal na Educação Brasileira. *Revista e-Curriculum*, São Paulo: PUC, v.18, n.1, p. 221-235, jan./mar. 2020.

BETTO, Frei. **Homenagem a Paulo Freire em seu centenário de nascimento**. Disponível em: <https://www.freibetto.org/index.php/todos-os-artigos/256-homenagem-a-paulo-freire-em-seu-centenario-de-nascimento> Acesso: 15 jul. 2021.

BETTO, Frei. **Por uma educação crítica e participativa**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

FERREIRA, Gabriel Pompeo Pistelli. **A ação política em Paulo Freire: uma introdução sobre o processo de libertação e organização dos oprimidos**. Florestan, São Carlos, n. 2, p. 153-173, 2014.

FIORI, Ernani M. Aprender a dizer a sua palavra (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970, p. 9-21.

FREIRE, Ana Maria Araújo. "**A voz da esposa**", Paulo Freire: uma biobibliografia, S.l. 1995. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade – e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau – retrato de uma experiência em processo**. São Paulo: Paz e terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. v. 10. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1982b.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir (Org.) **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

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

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4 ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

PAIVA, Thais. **Guia definitivo da bibliografia de Paulo Freire** - Centro de Referências em Educação Integral. S. l. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/guia-definitivo-da-bibliografia-de-paulo-freire/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

PACHECO JÚNIOR; TORRES. **A atualidade do Pensamento de Paulo Freire na Educação Popular**. In: Educação Popular Freiriana. ASSUMPÇÃO, Raiane et.al (Org). São Paulo. Ed. Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

PRADO, A. **Bagagem**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J.(org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2016.

Paulo Freire: educação e docência na ótica do empobrecidos

Vanderlei Barbosa

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu posto no cosmos, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. (FREIRE, 2016, p. 61)

Introdução

O tema da formação humana é fundamental nas análises pedagógicas de Paulo Freire. Sua investigação intelectual é sempre voltada para a prática educativa feita de competência técnica, densidade ética e pronunciada amorosidade. Essas dimensões constituem a base da formação humana, cidadã e emancipatória proposta em toda obra freiriana.

Este capítulo, resultado de pesquisa qualitativa da obra de Freire, tem como objetivo refletir, didaticamente, sobre as contribuições de Freire à prática docente. Ao longo do desenvolvimento da análise, vamos ancorar, nossos argumentos, especialmente em *Pedagogia da Autonomia* (1996), em cotejamento com outras obras de Freire e de outros pensadores latino-americanos.

Como roteiro de exposição, nossa reflexão será dividida em quatro partes: na primeira, buscamos expor a perspectiva da educação popular de Paulo Freire que olha a realidade na ótica do empobrecidos; na segunda, defendemos a unidade da obra de Freire, isto é, há um toque de continuidade e de adensamento das ideias ao longo de sua trajetória de escritor; na terceira, apresentamos o lastro das ideias e as fases do pensamento de Freire, a saber: a fase prática, a fase teórica e a fase da maturidade; na quarta, procuramos situar Paulo Freire como um dos principais expoentes na tradição do pensamento latino-americano de viés libertador.

Educação e Docência na Ótica dos Empobrecidos

Ao refletir sobre alguns aspectos da obra *Pedagogia da Autonomia* (1996) de Paulo Freire, que tem como subtítulo *saberes necessários à prática educativa*, chamo a atenção para as palavras *saberes* e *educativa*. Saberes no plural, quer dizer que existem muitos saberes – senso comum, mítico, religioso, científico, filosófico, tecnológico, cultural –, todos têm seu lugar, não são mais, nem são menos, são apenas diferentes. Educativa é uma palavra classificada na gramática como adjetivo concernente à educação, uma qualidade de aperfeiçoamento das capacidades intelectuais e morais de uma pessoa.

Aparentemente, é uma sutileza, mas não é aleatório para Paulo Freire afirmar que a educação popular está permeada de saberes e de disposições espirituais, ou seja, os espaços não formais, para Freire, estão repletos de saberes, sabores e sabedoria tão importantes quanto os espaços formais estão repletos de tecnologias, conhecimentos e ciências.

Essa distinção entre espaços não formais e espaços formais é importante para situar a perspectiva popular da educação freiriana que sempre vislumbrou a transformação da sociedade a partir da ótica dos oprimidos. Aqui cabe, sucintamente, nomear algumas exigências e/ou atitudes propositivas à prática docente:

a) *Conhecimento teórico*: se não tenho conhecimento não tenho o que ensinar. Daí a importância da formação permanente e do compromisso ético e político de cada um de nós com a pesquisa. Nesse sentido, solicito escusas para apresentar minha experiência e defender a importância dos grupos de estudos e pesquisas, a saber: o Grupo de Estudos em Filosofia, Modernidade e Educação (GEFIME) – UNICAMP – e o Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) – UFLA. Esses dois grupos têm sido espaços de formação permanente, permeada de muitas conquistas acadêmicas e de relações de amorosidade.

b) *Conhecimento prático*: isso implica conhecimento da realidade, concepção de mundo, sensibilidade para compreender a dinâmica econômica, social, política e cultural. O conhecimento teórico, erudito é importante, evidentemente, mas não basta se não serve para iluminar e impregnar de sentido a vida. Conhecer a realidade, em sentido prático, significa deixar-se encharcar pelos fatos reais do cotidiano das periferias, das feiras populares, dos mercados, dos guetos, dos cafés, dos botecos e das tabernas.

c) *Conhecimento didático*: a aprendizagem somente ocorre pela motivação e pelo prazer. Não basta conhecimento teórico e visão de mundo se não sabemos traduzir isso de forma significativa para nossos alunos. Então, o conhecimento didático significa a boa comunicação, isto é, que as ideias sejam compreendidas. Que nossa mensagem chegue na mente e no coração de nossos alunos e/ou pessoas. Porque, como diz Adélia Prado (2016) em seu poema *Ensinar*, o estudo não é a coisa mais fina do mundo, já “que a coisa mais fina do mundo é o sentimento”.

d) *Atitude do bom humor*: bom humor não é apenas contar piadas, mas é leveza, é cordialidade, é simplicidade, é autoestima, é autoconhecimento, é autoconfiança, é carisma e ousadia. É bom estar próximo de gente feliz, desse modo, devemos zelar pela atmosfera do espaço pedagógico para que ele irradie bom humor, bem-querer e cordialidade.

e) *Atitude de humanidade*: é preciso lembrar que somos gente. Freire (1996, p. 55) narra que “[...] o inacabamento do ser ou a sua

inconclusão é próprio da experiência vital”. Assim sendo, é preciso que busquemos um pouco mais de sabedoria, gentileza, acolhimento, alegria e superemos as erudições vazias, cuidando dos lampejos exuberantes que a vida oferece.

f) *Atitude de simplicidade*: definitivamente, é preciso aprender que menos é mais. Menos burocracia, menos legalismo, menos acúmulo, menos trabalho, menos dinheiro, menos tudo que nos faz menor. Mais leveza, mais liberdade, mais desapego, mais alegria, mais amor, mais sentido, mais tudo que nos faz melhor (BARBOSA; LOBO, 2020).

Essas qualidades-attitudes – conhecimento teórico, conhecimento prático, conhecimento didático, bom humor, humanidade, simplicidade – dialogam entre si sobre os saberes necessários para a prática educativa que visa à autonomia dos educandos.

A Unidade da Obra Freiriana: sempre pedagogia do oprimido

Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente é a última obra de Paulo Freire, mas está articulada a toda à sua obra, remontando a *Pedagogia do Oprimido*, sua obra clássica. Já é consenso entre os estudiosos de que Freire escreveu *Pedagogia do Oprimido* a vida toda¹. Ele mesmo reconhece isso ao afirmar no Capítulo I da obra que ela é uma continuidade de sua obra anterior *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 2016, p. 61).

Nesse sentido, podemos afirmar que o universo do pensamento freiriano é constituído pela tríade *Educação como prática da liberdade*, escrita durante o exílio no Chile em 1967, *Pedagogia do Oprimido*, também escrita no exílio em 1968, e *Pedagogia da Autonomia*, seu último escrito, em 1996. De tal modo, que *Pedagogia da Autonomia* é um “capítulo” da *Pedagogia do Oprimido*, sua obra basilar.

¹ Cf. a Dissertação de mestrado de Dulcineia Aparecida Ferraz Ribeiro, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, em 2019, intitulada *Por uma pedagogia latino-americana: pressupostos da educação na pedagogia do oprimido*, que está na lista de referências.

Paulo Freire pensou a realidade em uma dimensão de amorosidade, esperança e compaixão a partir dos pobres. *Pedagogia do Oprimido* é uma forma de perceber a situação real das pessoas empobrecidas, mas não apenas como oprimidos, e sim como sujeitos históricos criadores de cultura. Vale enfatizar: ver os oprimidos como sujeitos históricos criadores de cultura não é pouca coisa.

Essa mesma perspectiva, de forma ainda mais explícita, é encontrada em *Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra* (1999), do teólogo Leonardo Boff, que, em muitos aspectos é tributário do pensamento de Paulo Freire. Diz Boff (1999, p. 141):

A libertação dos oprimidos deverá provir deles mesmos, na medida em que se conscientizam da injustiça de sua situação, se organizam entre si e começam com práticas que visam [a] transformar estruturalmente as relações sociais iníquas. A opção pelos pobres contra a pobreza e em favor de sua vida e liberdade constituiu e ainda constitui a marca registrada dos grupos sociais e das igrejas que se puseram à escuta do grito dos empobrecidos que podem ser tanto os trabalhadores explorados, os indígenas e negros discriminados, quanto [as] mulheres oprimidas e as minorias marginalizadas.

Essa capacidade de olhar para a própria realidade a partir da negatividade², como potencial para a emancipação, foi a grande novidade do pensamento latino-americano que continua causando diálogos apaixonados sobre os dilemas históricos dos excluídos. Isso explica a posição fulgurante de Freire diante da causa dos esfarrapados do mundo e da consequente crítica à lógica do mercado. Recorremos, textualmente, a um excerto de *Pedagogia da Autonomia* que demonstra isso de forma inequívoca.

A liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano. A liberdade de comércio sem limites é licenciosidade do

² Essa perspectiva marcou a tradição do pensamento latino-americano. Encontramos, por exemplo, em Enrique Dussel, na Filosofia da libertação, e em Leonardo Boff, na Teologia da libertação, essa mesma ótica que parte da negatividade, do não outro.

lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos, inclusive direito de sobreviver. (FREIRE, 1996, p. 146)

Essa voracidade do mercado, infelizmente, continua sendo uma triste realidade que fere a dignidade humana, explora de forma implacável os recursos da natureza e ameaça o destino comum dos seres humanos e do planeta.

Mas encontramos no próprio Freire (1996) alento para cumprir nossa tarefa histórica de mudar o mundo, mesmo sabendo das condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos encontramos. Contudo, sabemos também, assevera Freire (1996, p. 60), “[...] que os obstáculos não se eternizam”.

Em suma, podemos perceber na totalidade da obra freiriana, amorosidade, esperança e compaixão pelos pobres; confiança nos oprimidos como sujeitos históricos criadores de cultura e uma crítica contundente a todas as formas de opressão, seja ela política, econômica ou religiosa.

O Lastro das Ideias e as Fases do Pensamento de Paulo Freire

O lastro das ideias de Paulo Freire deixou marcas na história da educação e no pensamento cultural do Ocidente, como demonstram inúmeras publicações de pesquisadores e de interpretes de sua obra (AGOSTINI, 2019; BOUFLEUER, 1991; RUSSO; SGRÓ, 1984). Para ilustrar tal afirmação, podemos destacar a pesquisa realizada pela pesquisadora e educadora Dulcineia Aparecida Ferraz Ribeiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, intitulada “*Por uma Pedagogia latino-americana: pressupostos antropológicos da educação na pedagogia do oprimido*”.

Para corroborar tal asserção, destacamos, também, três pesquisas que demonstram o reconhecimento e a influência do pensamento de Paulo Freire, a saber: *Paulo Freire: el pensamiento*

latino-americano y la recuperación de la racionalidad dialógica (1984), de Hugo Russo e Margarita Sgró; *Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel* (1991), de José Pedro Boufleuer; e *Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin* (2019), de Nilo Agostini.

A primeira, propõe uma articulação entre o pensamento latino-americano, na perspectiva freiriana, com a recuperação da racionalidade dialógica ou teoria da ação comunicativa do filósofo alemão Jürgen Habermas; a segunda aponta para as possibilidades de uma pedagogia latino-americana, fundamentada em Paulo Freire e Enrique Dussel, filósofo da ética da libertação; e, por fim, a terceira estabelece uma análise comparativa entre Paulo Freire e Walter Benjamin, expoente da teoria crítica da sociedade, para pensar os desafios da educação.

São inúmeras as obras, sobre os mais variados temas, inspiradas no pensamento freiriano, mas a pesquisa e as obras citadas são convincentes por evidenciar a envergadura de suas ideias, que aparecem na mesma grandeza das ideias de Dulcineia Ferraz, Jürgen Habermas, Enrique Dussel e Walter Benjamin.

Importa, também, constatar que, quando se fala nas clássicas teorias pedagógicas, como as de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, John Dewey, Maria Montessori, Jean-Jacques Rousseau, entre outros, lembramos que Paulo Freire não se distancia dessa cepa de intelectuais. Confirma isso: a) o fato de ser um dos autores mais citados nas pesquisas acadêmicas nas ciências sociais; b) as múltiplas obras sobre suas ideias, como acenamos antes; e c) o reconhecimento de Paulo Freire como um dos principais educadores do século XX.

O impulso de seus conceitos e ideias começa na década de 1960³, no nordeste brasileiro, quando Paulo Freire revolucionou o processo educacional com seu método de alfabetização de adultos

³ Dados biográficos do autor e suas experiências no nordeste brasileiro podem ser conferidas na belíssima dissertação de mestrado defendida, em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, intitulada *Por uma Pedagogia latino-americana: pressupostos antropológicos da educação na pedagogia do oprimido*, que consta na lista de referências deste capítulo.

que, de forma prática, apresentava como objetivo libertar as pessoas de limites que ferem a dignidade humana em coisas básicas, por exemplo, ler o cardápio em um restaurante ou, simplesmente, pegar um ônibus ou assinar o próprio nome.

Esse gesto, acompanhado de formação da consciência política, induziu os militares a considerá-lo subversivo e a levá-lo ao exílio. Mas, se a intenção era aniquilar suas ideias, o resultado foi o oposto, porque o exílio o levou a ter uma visão mais alargada dos dilemas da sociedade brasileira e da América Latina.

Então, suas modestas inquietações instauradas no Rio Grande do Norte se depararam com a efervescência de acontecimentos políticos, sociais e eclesiais que surgiam em todo o continente latino-americano⁴, de tal modo que, posteriormente, suas ideias ganharam raízes na África, na Europa, nos Estados Unidos, enfim, no mundo.

Paulo Freire é o que seus estudiosos chamam de autor de fronteiras (CHACON, 2018), isto é, ele não se deixa enclausurar em uma única nomenclatura teórica. Em uma visão de conjunto de sua obra, notamos a influência do personalismo cristão, mas, ao mesmo tempo, nos deparamos com ecos do materialismo histórico dialético e, ainda, com traços do existencialismo. Essas diferentes perspectivas teóricas permearam toda obra de Paulo Freire em suas diferentes fases.

A seguir apresentamos um breve estudo que é parte de uma pesquisa de mais largo respiro que estamos realizando sobre as fases do pensamento de Paulo Freire, cuja visão, na minha leitura, pode ser um estímulo a todos nós que, como educadores e educadoras, precisamos aprender a olhar o nosso percurso formativo que envolve experiências de vida, de leituras de mundo e de textos, de encontros e comunhão de culturas, ideias e sonhos.

⁴ Entre os muitos acontecimentos efervescentes, destacam-se, no âmbito político, as ditaduras militares; no âmbito social, os movimentos de resistências e as organizações vinculadas aos direitos humanos; no âmbito eclesial, a Teologia da libertação.

Quadro 1 – Três fases do pensamento de Paulo Freire

1ª fase	2ª fase	3ª fase
<p>Prática Local-Brasil Utópica (pensar o mundo) Militância Católica Conscientização Liberdade (categoria ético-moral) Marco teórico e os interlocutores da 1ª fase (Emmanuel Mounier, Karl Jaspers, Jacques Maritain, Alceu Amoroso Lima, Gilberto Freyre, Hélder Câmara, etc.).</p> <p>UTOPIA “Formar é muito mais que puramente <i>treinar</i> o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanente presente em mim à malvez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua reclusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, 1996, p. 15).</p>	<p>Teórica Regional-América latina Realista (transformar o mundo) Engajamento Marxista Consciência de classe Libertação (categoria ético-política) Marco teórico e os interlocutores da 2ª fase (F. Hegel, K. Marx, F. Engels, Lukács, L. Goldmann, Althusser, H. Marcuse, E. Fromm, J. P. Sartre, Simone de Beauvoir, C. Guevara, etc.).</p> <p>POLÍTICA “Como presença no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo [...] Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidades e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável [...] 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 virar quase natural” (FREIRE, 1996, p. 21).</p>	<p>Maturidade Universal-Mundo Poética (sentir o mundo) Espiritualidade Ecumênica Consciência planetária Unidade (categoria ético-estético-ecológica) Marco teórico e os interlocutores da 3ª fase (A sabedoria dos povos e a experiência de vida).</p> <p>POESIA “Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem politizar não é possível” (FREIRE, 1996, p. 64).</p>

Fonte: Pesquisas realizadas pelo autor deste capítulo.

No Quadro 1, buscamos, de forma didática, apresentar três fases – prática, teórica e maturidade – constitutivas da obra freiriana. Essas etapas do pensamento de Paulo Freire nos fazem lembrar de Walter Benjamin, grande vulto da Escola de Frankfurt, que igualmente não se deixava capturar por nenhuma corrente específica de pensamento, mas, com grande competência, conseguiu articular romantismo alemão, materialismo histórico dialético e messianismo judaico (LÖWY, 2005).

Por que retomamos essa questão? Porque somente um pensador livre das amarras teórico-conceituais poderia com leveza e liberdade propor e assumir, definitivamente, a humanização como causa e ideal de vida.

Freire na Tradição do Pensamento Latino-Americano

Como Paulo Freire se situa na tradição do pensamento latino-americano? Colocamos Paulo Freire profundamente vinculado aos ideais utópicos daqueles que fizeram e, fazem, da América Latina uma causa e um problema. Ao lado de Paulo Freire, mencionamos também, Rubem Alves, Gustavo Gutierrez, Leonardo Boff, Hugo Assmann, Darcy Ribeiro, Eduardo Galeano, Leopoldo Zeia, Enrique Dussel, como os principais expoentes do pensamento latino-americano.

Esses intelectuais, cada um a seu modo, deixaram marcas indeléveis na literatura latino-americana. Na pedagogia da libertação, Freire; na teologia da libertação, Rubem Alves, Gustavo Gutierrez, Leonardo Boff, Hugo Assmann, entre outros; na filosofia da libertação, Leopoldo Zeia e Enrique Dussel; na análise política e econômica, Eduardo Galeano; e no campo antropológico e cultural, Darcy Ribeiro.

Embora partindo de perspectivas diferentes, todos convergem no mesmo ideal de libertação e, de algum modo, todos se influenciaram mutuamente, no modo de interpretar a história do ponto de vista dos vencidos.

Retenhamos da tradição libertária desses pensadores latino-americanos a importante lição de que “[...] somos seres *condicionados*, mas não *determinados* [...] a História é tempo de possibilidades” (FREIRE, 1996, p. 21, grifos meus). Essa é a ótica, a ética e a lógica de uma cultura contra-hegemônica para questionar a visão universalista, etnocêntrica e excludente da cultura oficial. Ao pensar a realidade tendo como cerne a vida dos excluídos, o pensamento latino-americano rompe com essa visão, porque o método libertador ou o *ethos* da libertação exige saber ouvir o grito dos pobres.

Essa visão da história como tempo de possibilidades faz cada ser humano se colocar no mundo como sujeito criador de cultura. No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire convida os leitores para esse protagonismo, quando ele afirma:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p. 64)

Resumindo, quando falamos em pensamento latino-americano, estamos compreendendo todas essas frentes de pensamento – pedagogia, filosofia, teologia, economia, antropologia – que inauguram uma visão mais globalizante a partir dos esfarrapados, da opção pelos pobres e contra a pobreza ou a partir dos excluídos. São variações sobre o mesmo tema e as mesmas causas, a saber: a libertação, o sonho e a utopia.

Outra vertente que chama a atenção na obra de Freire é a densidade de temática proposta. Queremos nos deter em alguns desses temas porque consideramos categorias essenciais, em geral, a todos os seres humanos e, em particular, aos educadores. São elas: esperança, gentileza, humildade, amorosidade, alegria, ética, estética e humor, entre outras, são as categorias que referimos como características essenciais da docência e da decência.

Edina Castro de Oliveira, no Prefácio de *Pedagogia da Autonomia*, resume de forma esplêndida essas categorias-virtudes na amorosidade, diz ela:

É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica. A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento de seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir um ambiente favorável a produção do conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 11)

Grosso modo, podemos dizer que esses grandes temas constituem um mosaico ético, estético e cultural que deve fundamentar a prática educativa que busca a efetiva autonomia, ou seja, perceber os atores – alunos, professores, gestores, pais, comunidade – como sujeitos da construção do conhecimento. Em outras palavras, é um convite ao protagonismo político e à responsabilidade ética.

Podemos depreender dessas categorias a antropologia filosófica de Freire, uma concepção de ser humano com vocação para ser mais. Essa disposição ontológica de ser mais se coloca em Freire em duas vertentes básicas.

Em uma primeira vertente, temos a dimensão material, pois a dignidade humana implica condições materiais, sociais e culturais. Não podemos exigir protagonismo e cidadania de quem não tem o que comer.

Na segunda vertente, temos a dimensão espiritual, ou seja, o ser humano é um ser de abertura infinita, com capacidade de projetar e de acrescentar algo ao real, como afirma Leonardo Boff (2000) referindo-se a Émile Durkheim.

Essas duas dimensões, no pensamento de Freire, estão integradas. Logo, uma prática educativa que deseja a autonomia precisa cuidar de uma e de outra. Ora, percebemos facilmente que ambas as dimensões explicam a maneira de entender as relações entre educação e sociedade.

Assim, para a primeira dimensão, a prática educativa é sempre um ato político. A pergunta que se coloca é: a política a serviço da vida ou da exploração? Da liberdade ou da opressão? A partir do pressuposto da Grécia, a política como organização da cidade-estado é um fenômeno inerente à estrutura da coletividade e tem como fim formar para a vida na *polis*. Ao que parece, Freire parte desse ideal de formação da Paideia grega para pensar uma prática educativa integradora.

Já para a segunda dimensão, a prática educativa é sempre um ato ético. Aqui a pergunta que se coloca é: a ética a partir da ótica dos pobres e marginalizados ou dos privilegiados? Os pressupostos éticos, na perspectiva de Freire, situam-se na promoção da vida e da liberdade, suscitando esperança, gentileza, amorosidade, alegria, ética, estética e humor.

Considerações Finais

Depois de delinear alguns aspectos do pensamento de Paulo Freire, tendo como base, nomeadamente, a obra *Pedagogia da Autonomia*, este texto, de forma despretensiosa, procurou refletir sobre os traços da educação popular que possam orientar o sentido de viver e de atuar na docência, bem como evidenciar a unidade, o lastro das ideias e as fases do pensamento freiriano e situar Paulo Freire na tradição do pensamento latino-americano.

Do subtítulo da obra, *saberes necessários à prática educativa*, procuramos depreender algumas características básicas que devem ter todo educador e toda educadora que deseja reencantar sua prática e compor alternativas de um novo paradigma ético e

estético como propõe Freire e todos os pensadores latino-americanos, forjadores de utopia⁵.

A partir da sala de aula ou fora dela, todos os educadores e educadoras têm como exigência ética realizar a tarefa histórica de educar e de lançar raízes de uma pedagogia fundada na dignidade humana.

Referências

AGOSTINI, Nilo. **Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BARBOSA, Vanderlei. **Da ética da Libertação à Ética do Cuidado: uma leitura a partir do pensamento de Leonardo Boff**. São Paulo: Porto de Ideias, 2009.

BARBOSA, Vanderlei. Existe uma América Latina? A utopia de Darcy Ribeiro. *In*: MOREIRA, Jefferson da Costa; BARBOSA, Vanderlei (org.). **Mosaico Cultural Latino-Americano: educação, história, filosofia e espiritualidade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 17-37.

BARBOSA, Vanderlei. Notas sobre o pensamento crítico latino-americano. *In*: DIAZ, Andrea; SGRO, Margarita. (org.). **Teoría crítica de educación y teoría crítica de la sociedad perspectivas en diálogo**. 1ed. Tandil: Editorial Unicen, 2018. p. 55-68.

BARBOSA, Vanderlei; LOBO, Dalva de Souza. **A revolução pelo ócio: lições poético-filosóficas para o século XXI**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

⁵ Sobre essa condição humana fundamental que é a utopia, merece ser lido o livro *Saber Cuidar: ética do humano-compaixão pela terra*, de Leonardo Boff, que, a partir da fábula-mito do cuidado, aponta que “[...] a utopia é a presença da dimensão-céu dentro da dimensão-terra, nos limites estreitos da existência pessoal e coletiva [...]” (BOFF, 1999, p. 82), na qual projetamos nossos melhores sonhos sem desistir de buscá-los dia após dia.

- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano-compaixão** pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BOFF, Leonardo. **Tempo de Transcendência: o Ser Humano como um Projeto Infinito**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.
- CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida (org.). **Pedagogia do Oprimido em perspectiva: legado para uma educação humanizadora**. Curitiba: Editora CRV, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- RIBEIRO, Dulcineia Aparecida Ferraz. **Por uma Pedagogia latino-americana: pressupostos antropológicos da educação na pedagogia do oprimido**. 2019. 89 páginas. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2019.
- RIBEIRO, Dulcineia Aparecida Ferraz; BARBOSA, Vanderlei. Por uma Pedagogia latino-americana. **Devir Educação**, [s.l.], p. 127-139, 2020.
- RUSSO, Hugo; SGRÓ, Margarita. **Paulo Freire: El pensamiento latino-americano y la recuperación de la racionalidad dialógica**. Tandil: Provincia de Buenos Aires: [s.n.], 1984.

3.

Por uma práxis educativa na superação da opressão

Aparecida Carmen de Oliveira
Dulcineia Aparecida Ferraz Ribeiro
Ernesto J. Prado Cordero
Maria do Rosário Henriques Barbosa

Nas atuais circunstâncias, a vossa fartura supra a penúria deles e, por outro lado, o que eles têm em abundância venha suprir a vossa carência. Assim haverá igualdade, como está escrito: “Quem recolheu muito não teve de sobra e quem recolheu pouco não teve falta”.
(2Cor 8, 14-15)

Introdução

O presente capítulo aponta para a compreensão da relação oprimido/opressor e algumas de suas manifestações e mecanismos na América Latina. A estrutura neoliberal e suas exigências de mercado vêm causando efeitos negativos nas classes empobrecidas e agravando sua situação de dependência e de exclusão. Diante disso, a questão que se coloca é se até hoje, 2021, os mecanismos de opressão se mantêm ou existe alguma perspectiva de mudança?

Mas, para além dessa denúncia necessária, é possível reconhecer a educação emancipadora popular como práxis democrática e libertária no processo de formação educativa. Para contrabalançar e superar a opressão estrutural, surge a economia

solidária baseada na cooperação, na corresponsabilidade, na comunicação e na comunidade.

A seguir, é relatada uma experiência de prática educativa realizada em uma horta comunitária dentro de uma instituição não formal, que surgiu em um contexto de pandemia. Essa nova prática pedagógica social e econômica se baseia na teoria da ação dialógica freiriana que acontece no encontro entre as pessoas, superando a relação oprimido/opressor e criando uma relação de sujeitos que dialogam sobre a realidade e sua transformação.

A Teoria da Opressão – suas Manifestações e Mecanismos Atuais na América Latina

O problema da relação oprimido/opressor, tal qual desenvolvido por Paulo Freire, é aqui abordado mediante a apresentação de alguns conceitos estabelecidos por vários autores que se aprofundam na *Teoria da Opressão*.

No livro *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire (1921-1997), escrito em 1968, no Chile, percebemos que suas ideias estão vivas, presentes na atualidade, e nos motivam a enfrentar as opressões e as exclusões políticas, econômicas e sociais, denunciada por Freire há mais de 50 anos.

Não há dúvida de que ainda existem oprimidos e opressores apesar das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais das últimas décadas (PRILLELTENSKY; GONICK, 1996). A exploração e a apropriação do produto do trabalho dos trabalhadores se mantêm. Geralmente, a opressão não toma na atualidade uma forma violenta e se apresenta de forma mais sutil ou escondida devido, possivelmente, às leis trabalhistas e ao aumento da consciência social. Como foi definido por Taylor (2016, p. 1): “Opressão (social) é uma forma de injustiça que ocorre quando um grupo social é subordinado em tanto que outro é privilegiado”. E ainda afirma, “a opressão se mantém por uma variedade de mecanismos incluindo normas sociais, estereótipos e regras institucionais”.

O mecanismo de opressão não é deliberado, mas se manifesta na estrutura social ou na sociedade de classes. No passado, a subordinação do povo foi dada pela relação do dominador com o dominado. Atualmente, o conceito, como já mencionado, é mais sutil, complexo e envolto na estrutura da sociedade. A opressão é aplicada em grupos ou classes, e a relação de dominação se define segundo a qual deles pertence (TAYLOR, 2016), também definido como *localização social* (WEBER, 1998). Esses grupos se manifestam em áreas como a educação, o trabalho, os bairros de residência, etc. Barker (2003 *apud* WORMER, 2015, p. 2) define opressão como:

[...] o ato social de colocar severas restrições a um grupo em particular ou instituição. Tipicamente, é um governo ou organização política no poder que coloca restrições formais ou encobertas sobre os grupos oprimidos que podem ser explorados e serem menos capazes de concorrer com outros grupos sociais. Os indivíduos ou grupos oprimidos são desvalorizados, explorados e privados de privilégios pelos indivíduos ou grupos com mais poder.

Para Freire (1988), os opressores também são seres desumanizados que foram oprimidos, e a humanização acontecerá quando não houver opressor e oprimido.

Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (FREIRE, 1988, p.30)

Dover (2019) relaciona a injustiça humana à opressão, à desumanização e à exploração, que resultam em uma iniquidade nas oportunidades e nas necessidades básicas insatisfeitas. Esses dois últimos conceitos se destacam como fundamentais na injustiça (não confundir esses conceitos com desejos ou reivindicações insatisfeitas).

A opressão pode se relacionar com vários termos ou conceitos, como *dependência, segregação, dominação, injustiça, iniquidade, exclusão, marginalização, exploração, discriminação, abuso e outros*. Implicitamente,

existe um grupo menoscabado e outro que goza de privilégios. A relação de opressão se dá fundamentalmente entre grupos sociais, mas até do que entre indivíduos (CUDD, 2005; 2006). Não obstante, eventos que afetam o indivíduo repercutem no grupo e vice-versa. Sem privilégios não existe opressão. Como essa situação de injustiça representa uma violência, mesmo que às vezes não física, ela concita uma resistência. A desigualdade é inadmissível e tem como efeito uma polarização na sociedade. Qualquer rebelião obriga a classe dominante a se proteger para resguardar a propriedade e a ordem existente com leis que amparam a desigualdade. São as forças conservadoras que se opõem à mudança. Independentemente da marginalização econômica, o desapeço como indivíduo ou grupo emerge frequentemente em uma manifestação violenta, também chamada de *estalido social*.

Para Freire (1988), a injustiça se expressa na permanência da falsa generosidade dos opressores. “A ‘ordem’ social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria” (FREIRE, 1988, p.31). Ele acredita que a grande generosidade está em lutar com os oprimidos para que não precisem desse gesto de súplicas.

A opressão, assim definida, é considerada *estrutural* e suas consequências se manifestam de diferentes formas, como podemos ver a seguir.

Exclusão Política

Os grupos dominantes possuem mais voz que os excluídos cujas necessidades não são tratadas com prioridade, e esses grupos podem ser considerados sub-representados. Eles também se encontram melhor organizados politicamente como grupo sabendo que os privilégios e, portanto, a opressão estão intimamente relacionados à manutenção do poder. As classes dominadas têm, ademais, menos acesso aos meios de comunicação, propriedade de uma classe, e a instituições em que possam expor sua situação e exigências. Os parlamentos e a mídia são, em sua maioria, controlados pelo setor

mais poderoso da sociedade. Além disso, a classe dominada se encontra frequentemente fragmentada, dificultando sua participação. O individualismo e as políticas econômicas e sociais que promovem essa condição tendem a perpetuar essa marginalização. É surpreendente como a participação nas eleições é muito maior nos setores privilegiados e mais educados.

Nesta questão, Freire (1988) coloca que apenas os oprimidos, que sentem a terrível opressão da sociedade e seus efeitos, poderão lutar pela liberdade. Liberdade que não chegará por acaso, “[...]mas pela práxis da busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 1988, p.31).

Educação

O analfabetismo é a forma mais extrema e efetiva de vulnerar os direitos dos trabalhadores, pois as pessoas são mais relutantes a exigir seus direitos. Existem avanços nesse sentido nos países da América Latina, mas esses avanços são dispare e sempre estão relacionados com o nível de pobreza. Uma educação deficitária e o analfabetismo funcional, no qual não se entende completamente o que se lê, são frequentes e deixam o trabalhador muito exposto aos abusos. A menor duração e a qualidade da educação criam desde um princípio uma diferença entre os grupos sociais com a diminuição das oportunidades dos desfavorecidos. A educação, como desenvolvido por Freire, com sentido crítico e com consciência, é fundamental para que as pessoas lutem por seus direitos e reduz a passividade. A educação bancária, que é criticada por ele, é uma forma de manter a opressão e de estimular a contradição e a ingenuidade, vai de encontro aos interesses dos dominantes. A educação problematizadora gera consciência por meio do diálogo.

A educação clássica tem se baseado em valores assumidos como sendo iguais e compartilhados por todos. Não obstante, temos visto como muitos desses valores têm sido questionados em

movimentos sociais atuais manifestados, por exemplo, no derrubamento de estátuas que representam heróis ou escravistas.

Direitos Laborais

Outro mecanismo básico e frequente de opressão é o desrespeito dos direitos dos trabalhadores ou leis trabalhistas. A dominação se manifesta, por exemplo, quando existem obstáculos com relação ao direito à sindicalização. Alguns progressos têm sido obtidos, como as regras do trabalho infantil, a jornada de oito horas, o direito a feriados remunerados, etc., mas nada disso foi conquistado sem uma luta ou enfrentamento e, às vezes, até com mortes. O trabalho escravo, ou o trabalho forçado, ainda persiste em diferentes formas na América Latina. Está associado principalmente à exploração sexual e à exploração laboral com descumprimento das leis laborais em diversos setores, como a agricultura, a construção, o trabalho doméstico, o comércio e a indústria (SOUZA; BRAUN; BARRINHA, 2016). É frequente que no trabalho doméstico e no comércio não são respeitadas as leis de proteção do trabalhador, os horários de trabalho, o descanso, etc. O mecanismo estrutural para manter a submissão dos trabalhadores e os salários mínimos é o *desemprego*. Assim, sempre deve existir um contingente para preencher uma vaga. Para Freire (1988), essas são formas de manipulação para manter a opressão. “Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos” (FREIRE, 1988, p.144).

Opressão Econômica

Com o processo mundial de industrialização, o triunfo do capitalismo e a democratização nas potências mundiais, surgiu a euforia por esse sistema de relações econômicas (PRILLELTENSKY; GONICK, 1996). Sem dúvida, nesses países, a riqueza atingiu vastos setores, porém o custo foi em parte pago pelos países subdesenvolvidos e produtores de matérias-primas. Isso se dá na

lógica da teoria da dependência ou de centro-periferia (FRANK, 1966) – ver também outras edições de Frank – em que os países centrais exploram os países periféricos e dentro de cada país a burguesia local explora a mão de obra assalariada. A opressão econômica se dá em um contexto de iniquidade, já que a remuneração do capital é muito mais valorizada que do trabalhador, pois, amiúdo, essa remuneração é insuficiente para cobrir as necessidades básicas e da família do trabalhador. O contrato entre as partes é desigual, resultando em um menoscabo de uma delas. De maneira estrutural, se manifesta também em uma iniquidade nas *oportunidades* econômicas dos cidadãos (DOVER, 2019), sendo esse o ponto central a considerar para uma mudança e para a superação da opressão. “Dividir para manter o *status quo* se impõe, pois [esse é o] fundamental objetivo da teoria da ação dominadora e antidualógica” (FREIRE, 1988, p.143). Para Freire (1988), a ação divisória é manter os dominadores como salvadores dos dominados, mas o que eles querem é salvar a si mesmos, sua riqueza, seu poder e seu estilo de vida.

Opressão Cultural

A Sociedade mediante suas normas, leis e supostos impõe seus valores e costumes a outros grupos, às vezes minoritários, ameaçando, assim, culturas milenárias (WORMER, 2015). Essa opressão ocorre, seja deliberadamente ou por desconsideração dessa realidade, o que é muito comum em países com uma significativa população indígena. Costumes e modos de vida são avassalados pelo estilo de vida “ocidental”. A pressão por atividades econômicas, como extração de minerais, de madeira, de pastos para exploração ganadeira, são constantes ameaças aos povos originários. A opressão cultural para Freire (1988) é uma característica da invasão cultural que desrespeita e invade, impondo aos oprimidos sua visão de mundo, impedindo sua criatividade e inibindo sua expansão.

Exclusão Social

O sistema de relações sociais imperante em nossa região é predominantemente excludente e discriminatório. Uma pequena parte da população usufrui dos resultados da interação e da atividade social devido ao fato de possuir os meios para participar. Por exemplo, artistas, esportistas, políticos e cientistas saem principalmente das classes acomodadas com fácil acesso às oportunidades existentes. É a lógica da inclusão e da exclusão social, os de fora e os de dentro, e, finalmente, a existência dos chamados “*excluídos*” (JIMÉNEZ, 2008; GARCÍA BLANCO, 2012). O acesso ao lazer está fortemente limitado, pois prevalece o domínio privado de grande parte dos recursos naturais e dos espaços territoriais. Existe uma luta permanente pelo livre acesso à cultura de um modo geral, à leitura, à educação, etc. Como a exclusão social está relacionada à pobreza, esta tem fortes implicações na desintegração da família, pilar importante na coesão e nos laços sociais. Além disso, a pobreza produz um forte impacto na educação e no rendimento dos filhos na escola. A falta de recursos obriga as pessoas a reduzirem os vínculos sociais e as forçam a um maior isolamento. A setorização de bairros, segundo o grau de riqueza, agrava a marginalização e os problemas sociais. Esses bairros, geralmente localizados nos subúrbios, apresentam frequentemente altos graus de degradação ambiental. A aceitação da pobreza, o fatalismo, se dá dentro de uma consciência oprimida. O sofrimento se refere ao poder do destino ou a vontade de Deus. Porém pode estar hospedando um opressor. “[...] agridem como opressores, o opressor nos oprimidos” (FREIRE, 1988, p.49).

Existem outras formas de opressão relacionadas à raça, à etnia, à nacionalidade, à religião, ao gênero, ao trabalho, etc. que poderiam compor este artigo. No entanto, nossa reflexão estará voltada para o neoliberalismo, cujo modelo se sustenta no processo desumanizador.

O Neoliberalismo como Manifestação de Opressão

A sociedade latino-americana, em particular a brasileira, além de sofrer as influências das diferentes categorias de opressão apresentadas acima, encontra-se fortemente associada a um sistema que vem determinando suas relações sociais, para além da política e da economia. Referimo-nos ao sistema neoliberal, que, como propulsor de opressão, vem impondo grandes desafios à sociedade brasileira.

Segundo Pierre Dardot e Christian Laval (2016), o neoliberalismo tem uma história, uma coerência, uma metamorfose que merece análise. É um “[...] sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.7).

Ao retomar os antigos ideais do liberalismo clássico, como a defesa da liberdade individual, a igualdade de todos perante a lei, o direito de propriedade e a livre iniciativa, o neoliberalismo surgiu como uma alternativa para a crise capitalista que se iniciou no final dos anos de 1960 e que se manifestou claramente já nos anos de 1970. Historicamente, o neoliberalismo foi interpretado, ora como uma ideologia política, ora como uma política econômica que tinha no mercado sua maior expressão, ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia e uma maior autonomia dos cidadãos nos setores políticos e econômicos. Dardot e Laval (2016, p. 17) defendem a tese de que

[...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados.

Para os autores, são as oligarquias burocráticas e políticas, as multinacionais, assim como as instituições financeiras e grandes organismos econômicos internacionais que estariam protagonizando formas de viver e de se comportar, discursos e valores, dispositivos e subjetividades, levando o indivíduo a se comportar como uma empresa.

Nesse sentido, Dardot e Laval (2016) afirmam que devemos falar em *sociedade neoliberal* e não somente em *política neoliberal* ou *economia neoliberal*, uma vez que o poder do capital, como o verdadeiro motor da história, continua subordinando o estado e a sociedade a serviço de sua acumulação. Isso por meio da competição, da individualização, da legitimidade das disputas econômicas uns com os outros, permitindo ao poder do capital continuar seu caminho, se renovando por meio das crises.

Reduzindo o ser humano a um *sujeito empresarial*, que se curva aos interesses do lucro, o neoliberalismo, por múltiplos caminhos, levou as pessoas a negarem a solidariedade, a cidadania e a humanização. Com tudo isso, segundo os autores, ações coletivas e colaborativas se tornaram muito mais fragilizadas, porque os indivíduos são constantemente submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis, o que vem acendendo o individualismo, a injustiça e a exclusão nas sociedades atuais, nos levando a experimentar um egoísmo social (DARDOT; LAVAL, 2016).

Nesse momento de pandemia, por exemplo, a sociedade brasileira, não obstante os efeitos de seu gerenciamento político, experimenta os reflexos desse sistema competitivo, individualista e desumano. Vivenciamos a falta de vacinas, de insumos e de produção científica que, concentrados nas mãos de países ricos, prejudicaram o combate à Covid-19, vitimando um número expressivo de brasileiros e de brasileiras. Situação esta que Freire (1988) associaria à antiética, uma vez que acreditava em uma ética que se encontra na prática de comunhão, que nega a desigualdade e a discriminação e afirma a pluralidade como valor na convivência humana.

Esse modelo, segundo Freire (1988), impede as mais variadas formas de libertação, de conscientização e de conhecimento do mundo. Em suas palavras:

[...] 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. (FREIRE, 1996, p. 21)

O sujeito empresarial forjado no projeto neoliberal, que gera a opressão desumanizante, se distingue do sujeito crítico, histórico, inconcluso, dialógico e autônomo concebido por Freire (2016). Sujeito que se empenha na luta pela libertação, pela transformação, pela justiça, sempre em busca do “inédito viável”⁶. Sujeito que, por meio do processo de conscientização, tem opções e não apenas segue prescrições; sujeito ator e não espectador, sujeito integrado e não adaptado, sujeito reflexivo e não reflexo.

O sujeito empresarial e mercadológico, competitivo e individualista, não encontra em Freire deferência epistemológica. Para ele, o ser humano humaniza-se na busca histórica e concreta do *ser mais*, que o impele para a luta consciente da libertação das diferentes formas de opressão que o submerge. “Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*” (FREIRE, 2016, p. 96).

Portanto, salientando essa vocação de *ser mais* do ser humano, será apresentada a proposta da Economia Solidária que, como modo de produção coletiva, expressa uma alternativa aos ditames do mercado e do capital.

A Economia Solidária como Inédito-Viável

Tendo em vista a atual situação de opressão provocada pelo neoliberalismo, a Economia Solidária apresenta-se como inédito-viável ao enfrentamento desse modelo.

Singer (2002, p. 7) a concebe como um “[...] outro tipo de modo de produção, cujos princípios básicos são a propriedade coletiva ou

⁶ No *Dicionário Paulo Freire* encontramos que “Paulo Freire criou e usou pela primeira vez essa palavra/categoria... em *Pedagogia do Oprimido*...Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas. Palavra que nos traz, sobretudo, a esperança e o germe das transformações necessárias voltadas para um futuro mais humano e ético, para alcançarmos o destino ontológico da existência humana” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 223, 224).

associada do capital e o direito à liberdade individual”. Assim, a Economia Solidária se destaca pelo caráter comunitário e solidário em contraposição ao individualismo reinante na economia neoliberal.

Em épocas de crise, com o aumento do desemprego, os trabalhadores ficam desprotegidos em suas necessidades básicas. Isso gera um contingente enorme de pessoas vivendo à margem, enquanto outros continuam ocupando os espaços privilegiados. Por esse motivo, cabe aos próprios interessados, os oprimidos, reverter essa situação organizando-se em associações.

Uma bem elaborada síntese da economia solidária com suas perspectivas e limitações foi desenvolvida no trabalho de Gadotti (2009). Aqui se mencionam diferentes formas ou expressões de organizar essa economia como “[...] um projeto de sociedade que implica novos valores, acentuando o papel da educação popular em seu caráter participativo, contestatório, alternativo e alterativo. [...] uma práxis pedagógica” (GADOTTI, 2009 p. 13).

Como “práxis pedagógica”, a economia solidária envolve um processo de “ensinar e aprender” constantes. Rompe com uma educação estritamente intelectualista (“bancária”). Nos acontecimentos do cotidiano busca responder aos desafios surgidos com reflexão e ação, o que provoca conseqüentemente novas práticas que vão se aprimorando aos poucos. Além disso, contribui com a geração de trabalho e renda para as famílias envolvidas, suprindo necessidades básicas e fomentando um espírito comunitário para enfrentar as dificuldades. Vale dizer, inclui aspectos econômicos e de valores que atendem a todas e a todos com dignidade.

Outra característica importante destacada por Gadotti é que:

A economia solidária respeita o meio ambiente, produz corretamente sem utilizar mão de obra infantil, respeita a cultura local e luta pela cidadania e pela igualdade. [...] implica comércio justo, cooperação, segurança no trabalho, trabalho comunitário, equilíbrio de gênero e consumo sustentável (produzido sem sofrimento de pessoas ou animais) (GADOTTI, 2009, p. 14).

Evidentemente, a partir da compreensão de Gadotti, essa economia convoca os seres humanos a assumirem seu papel no mundo como “cuidadores”. Isso implica construir, de forma responsável, um novo modo de ser e de agir em que a natureza e a humanidade estejam vinculadas e sejam respeitadas. Dessa forma, será possível a edificação de uma sociedade plenamente habitável com igualdade, dignidade, compaixão e integração. Sociedade que na concepção do Papa Francisco (2015, p. 116) tenha o olhar ampliado porque

[...] hoje, a análise dos problemas ambientais é inseparável dos contextos humanos, familiares, laborais, urbanos e da relação de cada pessoa consigo mesma, que gera um modo específico de se relacionar com os outros e com o meio ambiente.

Assim sendo, a economia solidária como *inédito-viável* acontece por meio de uma participação ativa no cuidado do ambiente e do humano, em especial do oprimido e da oprimida que estão nas periferias do mundo, gestando uma nova sociedade.

E, hoje, considerando o aumento da desigualdade social provocado pela crise que afeta o Brasil em decorrência da pandemia da Covid-19, a economia solidária desponta como uma grande aliada no enfrentamento dessa realidade, como veremos a seguir na notável experiência vivida no Núcleo Educacional Curumim em Nepomuceno/MG.

Por uma Práxis Cidadã no Espaço Educativo do Curumim

A experiência acontece no Núcleo Educacional Curumim, situado no município de Nepomuceno/MG. Uma instituição educativa não formal que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, no contraturno da escola regular, o que possibilitou práticas inovadoras de educação, em um momento de crise sanitária mundial causada pela pandemia da Covid-19, iniciada em março de 2020. O mundo parou, e, como medida de prevenção,

foi instalado o distanciamento social para garantir a proteção da saúde de todas as pessoas diante dessa nova doença. Assim, as escolas fecharam, e o ensino passou a ser remoto mediado pela tecnologia. Com esses impactos negativos sobre a vida de todas as pessoas, as profissionais que trabalham no espaço do Curumim escolheram e decidiram continuar com o trabalho na horta escolar com o propósito de suprir as necessidades básicas nutricionais e de manter o vínculo com as famílias envolvidas com o projeto.

Esse plano alternativo foi baseado na perspectiva da educação cidadã que significou refletir sobre “estar sendo no mundo” e agir para transformá-lo. Essa tarefa de educar de forma processual possibilitou novas relações de diálogo, alicerçadas nas experiências da vida cotidiana.

Nossa prática educativa partiu do princípio de dialogar com o povo. Como dizia Paulo Freire (1988, p. 87): “Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”. Conseqüentemente, não se dá de forma isolada, porém dialogada com as realidades, com as experiências, com as necessidades de cada criança, adolescente, família e comunidade, possibilitando várias reflexões. Para Freire (1992, p. 9), “[...] a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade”.

Coube a nós, as profissionais da educação, organizarmos as nossas ações de forma criativa e coletiva. A esse respeito, Freire (1996) se destacou como um professor que faz escolhas e toma decisões: “Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor na esperança que me anima apesar de tudo” (FREIRE, 1996, p.53).

Escolhas e decisões devem ser uma prática educativa vivida, sentida em todas as dimensões das experiências, é o “quefazer” dialógico com os oprimidos e as oprimidas, pressupondo em práxis revolucionária:

O seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem ação e reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação. A práxis revolucionária somente pode opor-se à práxis das elites dominadoras. E é natural que assim seja, pois são quefazeres antagônicos (FREIRE, 1988, p.122).

Com a teoria da ação dialógica se propõe a denúncia da trágica situação da atualidade e do anúncio de que outro mundo é possível, por isso, “[...] não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 1988 p.78).

Conforme a pandemia da Covid-19 foi se prolongando, a perversa desigualdade social e econômica ficou escancarada em todo mundo, inclusive no território brasileiro. Com o novo coronavírus, os mais pobres e os moradores da periferia ficaram fora do mercado de trabalho, entre outros aspectos relacionados à saúde, à alimentação e à moradia.

Nesse contexto de desigualdades, de acordo com as reflexões elucidadas até aqui, foi no espaço do Curumim, por abranger um amplo espaço de área verde, que a ação dialógica com os sujeitos da comunidade e com as famílias foi favorecida. A partir desse momento, nos conscientizamos sobre a importância da alimentação saudável e da manutenção da horta. Dentro dessas preocupações, a prática educativa expandiu-se em um mosaico de experiências relacionadas com as questões sociais e econômicas das classes empobrecidas. “O diálogo, que é sempre comunicação, funda a ‘colaboração’” (FREIRE, 1988, p. 166). O grande desafio foi construir propostas coletivas para superar essa opressão econômica e social da atualidade e propor políticas públicas de educação como importante instrumento de libertação, tanto dos oprimidos e oprimidas quanto dos opressores.

No espaço do Curumim, o compromisso foi além do pedagógico, foram lutas populares, que defendem uma sociedade justa e democrática, por isso, “[...] a teoria dialógica exige o desvelamento do mundo” (FREIRE, 1988, p. 167). O objetivo principal foi problematizar o trabalho na horta, partindo de

experiências concretas no cultivo de hortaliças, dessa maneira, com o passar do tempo, as mulheres assumiram o trabalho na horta e puderam atuar como protagonistas e “donas” da terra. “A ‘hominização’ não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo. A ‘hominização’ não é só processo biológico, mas também história” (FREIRE, 1988, p. 14).

Seria tão somente a horta do Curumim uma prática educativa para aprendizagem? Não! Ao abrir esse espaço para o encontro e para a reflexão, pode-se perceber que foram ultrapassadas as situações-limites⁷ que estavam aprisionando-as, elas passaram a julgar, a criticar, isto é, tomaram distância da realidade vivida.

A proposta também possibilitou a prática do saber e do fazer coletivo, pois, além dos moradores e das moradoras do bairro, vieram gestores do poder executivo e legislativo que reconheceram a importância desse trabalho das famílias e do apoio que a comunidade estava dando ao projeto. Com o apoio da prefeitura, de suas secretarias e da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), foi possível ocupar outra área improdutiva e abandonada que acumulava resíduos sólidos. Outro reconhecimento foi o do vereador que, em uma sessão da câmara municipal, encaminhou ao executivo um pedido para que esse projeto pioneiro fosse estendido para outros lugares do município, tornando-se uma política pública com participação popular.

Essa experiência nos chama a atenção como educadoras e como “líderes revolucionárias”⁸, que, embasadas na teoria dialógica para se chegar à práxis libertadora, percebemos a força da opressão que nos desafia a mantermos nossa organização e união que é o “[...]‘quefazer’ que se dá no domínio do humano e não no das coisas” (FREIRE, 1988, p.174).

⁷ Cf. *Dicionário Paulo Freire* (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016): São constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo.

⁸ Cf. *Dicionário Paulo Freire* (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016): Comprometimento e atuação coletiva.

Dessa forma, iniciou-se um projeto de economia solidária com as pessoas em situação de vulnerabilidade social e econômica. Foi na construção progressiva dessas experiências de vida e de significados coletivos que surgiram os temas geradores⁹: trabalho e renda. Tudo isso foi formando uma consciência de que somos fazedores de cultura. Assim, os temas geradores contribuíram para problematizar a prática de uma nova economia e para fortalecer as nossas lutas como uma forma de superar a opressão social e política desse sistema neoliberal.

Desse modo, a educação cidadã e a economia solidária nos possibilitaram a inovação, partindo da realidade, porém, ainda há um grande desafio pela frente: o de provocar mudanças frente às políticas neoliberais, pressionando o Estado a cumprir o seu dever, que o de que todos e todas tenham direito ao trabalho, assim como aos meios de produção. Isso foi resumido por uma mulher analfabeta, em um momento de conversa nos espaços do Curumim: *“não faltará alimento na mesa, se todos souberem que temos terra para plantar”*.

Considerações Finais

Uma sociedade opressora e desigual permanece em constante conflito e impede um roteiro ou um projeto comum que gere o desenvolvimento de uma sociedade justa e fraterna. Enquanto não se quebre essa tendência, estamos condenados ao conflito social, como há tempo, conhecido em nossas sociedades.

Além disso, a dominação se manifesta de um grupo sobre outro, mais do que entre indivíduos. Assim, somente uma reação em comunhão, como foi proposto por Freire, poderá minorar os efeitos da opressão.

Não desconhecemos o papel do indivíduo como ator e motor importante em uma sociedade, porém queremos mostrar que

⁹ Cf. *Dicionário Paulo Freire* (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016): Assunto acerca do qual se conversa e que gera, produz, ou seja, conhecimento e vida.

também existe o “coletivo” e o “direito de todos” que deve ser fortalecido, por isso, o exemplo aqui apresentado.

As condições econômicas impostas pelo sistema neoliberal dominam toda a organização social, política e cultural da sociedade, sendo em grande parte responsável pelas diferenças socioeconômicas sofridas na América Latina.

A economia solidária se apresenta como uma alternativa de solução para tal conflito sob dois aspectos, o individual e o coletivo, atuando conjuntamente com as políticas anti opressivas.

Consideramos básico, para superar a injustiça social, ter uma sociedade com igualdade de oportunidades e um mínimo de satisfação das necessidades humanas. A sociedade não somente deve ser igualitária, mas também parecer, porque a ostentação por si mesma reflete as desigualdades e cria reações, às vezes, violenta. Sem dúvida, reconhecer a opressão e a injustiça é mais fácil do que propor soluções plausíveis. Esse é um desafio do qual não podemos nos esquivar e se encontra evidenciado na experiência do Projeto Curumim detalhado aqui.

Por isso, entendemos que a educação comprometida, também chamada de libertadora, pode e deve contribuir de forma efetiva para a mudança social, na qual já não haja mais nem oprimidos nem opressores, mas seres humanos em processo de libertação.

Referências

BARKER, Robert. L. **The social work dictionary**. 5th ed. Washington, D.C.: NASW Press, 2003.

CUDD, Ann E. **Analyzing Oppression**. New York: Oxford University Press, 2006. 278p.

CUDD, Ann E. How to Explain Oppression: Criteria of Adequacy for Normative Explanatory Theories. **Philosophy of the Social Sciences**, [s.l.], v. 35, n. 1, p. 20-49, 2005.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOVER, Michael. A Needs-based Partial Theory of Human Injustice: Oppression, Dehumanization, Exploitation, and Systematic Inequality in Opportunities to Address Human Needs. **Humanity & Society**, [s.l.], v. 43, n. 4, p. 442-483, 2019.

FRANK, Andree G. The development of underdevelopment. **Monthly Review**, [s.l.], v. 18, n. 4, p. 17-31, 1966.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Economia Solidária como Prática Pedagógica**. São Paulo: Instituto e Livraria Paulo Freire, 2009.

GARCÍA BLANCO, José M. La exclusión social en la teoría social de Niklas Luhmann. **Revista de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 43-71, 2012.

JIMÉNEZ, Magdalena R. Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. **Estudios Pedagógicos**, [s.l.], v. XXXIV, n. 1, p. 173-186, 2008.

PAPA FRANCISCO. **Carta Encíclica – Laudato Si’**: sobre o cuidado da Casa Comum. São Paulo: Edições Paulinas, 2015.

PRILLELTENSKY, Issac.; GONICK, Lev. Politics Change, Oppression Remains: on the Psychology and Politics of Oppression. **Political Psychology**, [s.l.],v. 17, n. 1, p. 127-148, 1996.

RIBEIRO, Dulcinea A. F. **Por uma Pedagogia Latino-Americana: Pressupostos antropológicos da educação na Pedagogia do Oprimido**. 2019. 89p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2019.

SINGER, P. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SOUZA, Edicleia L.; BRAUN, Miriam B.S.; BARRINHA, Roselaine N. O trabalho escravo contemporâneo na América Latina. *In*: 8º ECAECO, Ponta Porã, MS. Edição Interinstitucional: IFMS, UEMS, UFMS (Desenvolvimento Socioeconômico e Regional - Artigo Completo) p. 1-15, 2016. **Anais [...]**. Ponta Porã, MS, 2016.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J.(org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2016.

TAYLOR, Elanor. Groups and Oppression. **Hypatia**, [s.l.], v. 31, n. 3, p. 520-536, 2016.

WEBER, Lynn. Understanding Race, Class, Gender, and Sexuality: a Conceptual Framework. **Psychology of Women Quarterly**, [s.l.], v. 22, p. 13-32, 1998.

WORMER, Katherine van. Opression. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)**. [S.l.]: Elsevier, 2015.p. 246-252.

“Cambiar la cara de la escuela”.
Paulo Freire y el gobierno del partido de los
trabajadores en São Paulo (1989-1991)

Andrea Díaz

Introducción

A medida que las sociedades van configurándose como organizaciones complejas, la transmisión de saberes, normas y experiencias asume formas institucionales organizadas y planificadas en torno a un currículum básico común. Históricamente, el surgimiento de los Estados Nacionales fue acompañado por la formalización de la transmisión de saberes que aseguraban la integración social y cultural de la población, y la formación del ciudadano. Bajo el rótulo de lo común, se definían los contornos de la cultura política que integraba el núcleo básico del currículum escolar (Terigi, 2008; Southwell, 2020). Las primeras experiencias educativas en Europa y en América que buscan llegar a toda la población son nombradas como educación común, educación popular y educación pública; en la adjetivación se condensa el alcance de la nueva gesta pedagógica. El paso del tiempo demostró que la modernización capitalista signada por la fragmentación social, el crecimiento cuantitativo de los sistemas de enseñanzas y la ampliación del derecho a la educación, modificó sustantivamente la idea de escuela pública común, unitaria, para toda la población. Si lo público era expresión de lo común, lo

popular desafiaba su alcance universal, visibilizando a quienes aún no accedían, o lo hacían pero en condiciones de desigualdad.

La identificación entre público, común y popular hoy en día no es tan diáfana. La complejidad, diferenciación y fragmentación de los sistemas escolares hizo estallar la continuidad trazada en el S.XIX entre lo público, lo común y lo popular en la educación. Las razones son de carácter histórico social, y fueron también acompañadas por una forma de producción pedagógica que interpretó, no siempre críticamente, la heterogeneidad, la fragmentación y la desigualdad social que el sistema escolar expresaba.

Pensado en clave de ampliación del derecho a la educación, podríamos diferenciar tres momentos importantes en América Latina. Por un lado, a partir de mediados del S. XX se produce en la región un fenómeno que se conoce como expansión cuantitativa de los sistemas escolares (Nassif, Rama y Tedesco, 1984), donde sectores sociales medios y bajos acceden a la educación y la matrícula crece exponencialmente. Otro momento importante es en la década de 1980, con el restablecimiento del Estado de Derecho y la finalización de las dictaduras cívico-militares, donde la democratización de la educación vuelve a ser un eje del debate público y académico. Los estudios y las políticas se concentran en trabajar sobre el acceso a la escolaridad (que sigue siendo un tema pendiente en la región), y se amplía la mirada a los procesos internos que están por detrás de las formas de retención, desgranamiento y expulsión del sistema escolar. Además, hay un fuerte trabajo sobre el diseño curricular, al que se incorporan saberes y experiencias democráticas, y de reconocimiento del docente como trabajador. Por último, en la primera década del S.XXI, de la mano de gobiernos progresistas y populares, las políticas públicas vuelven a profundizar el derecho a la educación con la ampliación de servicios, creación de escuelas y universidades; también se atienden las condiciones sociales y económicas para que el derecho a aprender pueda efectivizarse en condiciones de igualdad, por lo que se crean múltiples programas de asistencia, de otorgamiento de becas, de recursos didácticos y tecnológicos, entre otros. En esta tercera hornada democratizadora,

se piensa el derecho a la educación en clave de igualdad, reconocimiento y justicia social. Con todo, para los gobiernos democráticos queda pendiente, como deuda social y cultural, la universalización del derecho a la educación de calidad para todos.

El presente texto es un acercamiento a la propuesta educativa que diseña Paulo Freire como funcionario público, enmarcada en las políticas municipales de corte redistributivo, popular y participativo que motorizó la gestión del PT en ciudad de São Paulo. De modo particular, nos interesa examinar la renovación del carácter público del sistema de enseñanza por medio de la democratización y ampliación de su base popular, al frente de la Secretaria de Educación Municipal de São Paulo (1989-1991). Lejos de un análisis histórico y político exhaustivo de su gestión, buscamos reconstruir algunas líneas de su programa de educación pública popular como fuente de inspiración para profundizar el sentido público de la escuela. Aún con logros importantes en materia de ampliación del acceso e inclusión educativa, los sistemas educativos mantienen deudas y desafíos en relación al derecho a la educación de los sectores populares y colectivos sociales.

En primer lugar presentamos sintéticamente la gestión del Partido de los Trabajadores para enmarcar su programa educativo de “cambiar la cara de la escuela” dentro de las políticas públicas de redistribución y participación popular. A continuación, recuperamos los puntos centrales de la renovación material y simbólica de la red escolar, para finalizar con algunos lineamientos sobre el carácter público popular de la escuela ciudadana que pueden ser revisitados y recuperados hoy por las agendas políticas de los gobiernos populares y por las pedagogías crítico-emancipadoras.

“Transformar la máquina desde dentro”. El Partido de los Trabajadores en la Alcaldía de São Paulo

Con una obra pedagógica original, ampliamente difundida en los ámbitos académicos internacionales, y una vasta trayectoria como educador popular, profesor universitario y consultor internacional en temas de alfabetización, en 1989 Paulo Freire asume el desafío de ponerse al frente de la Secretaria Municipal de Educación de São Paulo. El 15 de noviembre de 1988 el Partido de los Trabajadores (PT) había ganado las elecciones que llevaron a Maria Luiza Erundina al cargo de Prefecta. El acontecimiento marcaba varios hitos; por un lado, un partido nacido de la lucha y la resistencia contra la dictadura, llegaba al gobierno y se estrenaba en la función pública de una mega ciudad con profundas desigualdades sociales. Además, la victoria rompía con los estereotipos dominantes de la cultura política brasileña; en una ciudad dominada por “caciques” irrumpía “una Prefecta mujer, de izquierda y soltera”, como se autodefine siempre Erundina. Estos rasgos interpelan el sentido dominante de la burguesía paulista, pero también la obligaron a reconstruir contantemente la legitimidad de su autoridad, especialmente en el primer tramo de su gestión. Así lo expresa:

Yo soy mujer, soltera, nordestina, socialista y petista. Sólo me faltaba ser negra para completar el cuadro de prejuicios, que es muy fuerte en esa ciudad. Eso sirve para medir lo violento que fue para la élite paulista aceptar mi elección como alcaldesa de São Paulo, sobre todo porque nosotros desafiamos a esa élite. Es la primera vez que la ciudad tiene a una mujer como alcaldesa, además de origen popular, y es la primera vez que la ciudad es administrada por un partido de izquierda. (Harnecker,1993, p.5)

Paulo Freire había retornado en junio de 1980 a Brasil después de un largo exilio de dieciséis años. Si tuvo algo permanente ese tiempo, reconoce, fue el sentimiento de preocupación y su

necesidad, al volver, de reaprender Brasil (Freire, 2014, p.71). Mientras trabajaba en sus proyectos de alfabetización en Chile, en Estados Unidos o en Ginebra, fue sufriendo, en el sentido de incorporar lo vivido: “Brasil nunca fue para mí una nostalgia remota, amarga”. Por eso, al volver se dedica a visitar todo el país, sentía la necesidad de escuchar a la gente, de dialogar con ellos sobre la memoria histórica truncada por el golpe de 1964 y, por supuesto, de escribir.

Al momento de ser convocado a la gestión pública, Freire es sinónimo de una pedagogía crítica pensada desde y para América Latina. Su amplia experiencia en alfabetización de adultos, en el campo de la educación popular y comunitaria con los movimientos eclesiales de base, interpela y genera expectativas ¿cómo mediará su experiencia, su pensamiento y trayectoria en la elaboración de políticas para el sistema de educación municipal? Al trazar un retrato de Paulo Freire como administrador público, Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres afirman que, al momento de recibir la invitación, Freire disfrutaba de su tiempo leyendo los clásicos de la filosofía y había comenzado la escritura de tres o cuatro libros que ya tenía ya planificados (Freire, 2014, p.13).

Cuando se le pregunta por qué aceptó ponerse al frente de la Secretaría Municipal de Educación, responde que es por coherencia con su trayectoria:

si no hubiese aceptado la honrosa invitación que me hizo Erundina, tendría que retirar, por una cuestión de coherencia, todos mis libros de las imprentas, dejar de escribir y callar hasta la muerte. Y éste era un precio muy alto. Aceptar la invitación es ser coherente con todo lo que dije e hice, era el único camino que tenía. Acepté así la Secretaría y estoy contento de haber actuado en esa forma. (Freire, 2014, p.73)

La política educativa de la Secretaría de Educación no puede estar escindida de su trayectoria académica, pero tampoco del programa político del Partido de los Trabajadores. Vamos a enmarcar sintéticamente algunos lineamientos de la gestión

municipal del PT en São Paulo, para luego concentrarnos en la política educativa municipal que pone en marcha Paulo Freire y su equipo de trabajo.

El Partido de los Trabajadores y la gestión del Municipio de São Paulo

El PT surge en febrero de 1980, apoyado por intelectuales, artistas, profesionales, líderes de luchas sociales y de resistencia a la dictadura; su base de sustentación son los sindicatos, los movimientos sociales y diversos partidos y/o agrupamientos de izquierdas. Esta enorme pluralidad, “muchas veces sectaria y antagónica, conlleva una enorme riqueza y es una experiencia inédita en la historia política brasileña” (Kowarick y Singer, 1997). Se trata de un partido que, “en los años 80, ayudó a construir movimientos sindicales y populares y al mismo tiempo fue construido por ellos”. En este proceso el PT se fue consolidando como organización con base en los movimientos sociales, con mecanismos de participación interna; una retórica de defensa de la democracia y la ideología socialista son parte de su trama identitaria. Kowarick y Singer hablan de dos direcciones simultáneas en su dinámica interna:

En el origen de ese complejo proceso, que contiene democracia y oligarquización—más allá de la tendencia burocratizante de cualquier organización—, se encuentran algunos factores peculiares del PT. El primero es haber nacido sobre una fuerte retórica basista (...) En segundo lugar, la existencia de tendencias políticas organizadas al interior del partido desde el inicio tiene dos efectos. Por un lado, obligó a muchos de los que querían participar a organizarse en alguna forma de organismo para-partidario, cuestión que limitó la participación de los no-organizados. Por otro, trajo consigo una disputa interna que impidió la consolidación de una corriente hegemónica capaz de controlar las instancias decisorias. (Kowarick y Singer, 1997, p.31)

El PT debuta electoralmente en 1982 con una prédica centrada en la radicalización del conflicto social en términos de lucha de clases. En ese momento, Luiz Inácio Lula Da Silva, expresaba: "Las elecciones (constituyen) un episodio, un momento definido de nuestra actividad permanente, en busca de construir una sociedad socialista, sin explotadores ni explotados"(citado por Kowarick y Singer, 1997, p.32). Las elecciones son, por tanto, una táctica para construir poder popular por medio de la visibilización y el posicionamiento del conflicto. El partido modificará progresivamente esta retórica y revisará su estrategia política a fin de ampliar la base social de su electorado, debido a que la polarización no lograba incorporar a los sectores medios. Por esta vía, quedaba truncado el objetivo de construir poder popular a través de la radicalización del conflicto, por lo que era necesario ampliar la base de sustentación y la representatividad parlamentaria. Según Kowarick y Singer, en este proceso de construcción de hegemonía el PT redescubre la ciudadanía y el espacio público como campo de disputa de la acción política. Así lo expresan:

Se trataba más de incitar el conflicto de clases a través de una concepción estrecha y rígida del antagonismo entre dominantes y dominados que de ampliar los derechos básicos de ciudadanía. O mejor dicho: éstos sólo interesan en la medida en que sirven para despertar la conciencia de los trabajadores y construir un poder popular alternativo al orden capitalista. (Kowarick y Singer, 1997, p.32).

El fracaso del discurso electoral de base clasista de 1982 fue promoviendo una disposición de atención hacia un electorado más amplio. A partir de 1986 el PT va a conseguir resultados significativos en la elección de representantes para la Asamblea Nacional Constituyente; en 1988 llega a ocupar cargos fundamentales en varias ciudades de los estados de São Paulo, Rio Grande do Sul y Espiritu Santo. Este cambio en la performance electoral, es el reflejo de la reconstrucción del discurso fruto de la experiencia política y de la acumulación de fuerzas forjada en la

contienda de aquellos años. El propio Lula lo sintetiza resaltando por un lado, el rechazo de las capas medias urbanas con la identificación social de clase, y por otro la emancipación y la movilidad social que necesita y reclama el pueblo brasileño:

En 1982, cuando fui candidato a Gobernador de Sao Paulo, cometí un gran error (...) Hicimos un discurso en el que yo decía: Lula, candidato a gobernador número 3, ex-tintorero, ex-tornero mecánico, ex-sindicalista, ex-presos, ex- no sé qué. Un brasileño igualito a usted. Nadie quería ser un brasileño igual a mí. Ellos querían ser un brasileño con mejores condiciones de vida, con mejor formación intelectual, con mejor calidad de vida. (Kowarick y Singer, 1997, p.33)

En el caso de São Paulo, el triunfo de Luiza Erundina es sorpresivo; primero se impone en las corrientes internas del partido y después en las elecciones municipales. Esto se explica por una combinatoria de circunstancias más que por el resultado de un proceso de construcción política asentada en la organización popular, concientizada y movilizada. Así lo expresa en una entrevista que le hace la politóloga Marta Harnecker en 1993:

Si fue posible ganar las elecciones de 1988 fue porque existía en el país una coyuntura favorecedora. No hay que hacerse ilusiones; nuestra victoria no se debe a que los movimientos populares, las fuerzas progresistas, hubiesen alcanzado un grado tal de organización y politización que expliquen el triunfo (...) Nuestra victoria se debió a una coyuntura dada, marcada por una enorme frustración de la sociedad en relación con los políticos tradicionales (...) personas viciadas políticamente que se servían del aparato del Estado y del poder económico en todas las elecciones (...) Por lo tanto, al final del proceso, en los últimos días, por no decir, en las últimas horas, mi candidatura canalizó esas frustraciones. El pueblo me apoyó, porque representaba una alternativa diferente, algo nuevo. (Harnecker, 1993, p.5)

Así, quien era apoyada por facciones minoritarias y radicalizadas del PT logra imponerse al candidato oficial de la

alianza. Inmediatamente, esto es interpretado como una victoria de las bases de los movimientos sociales vinculados a los reclamos de tierra y vivienda. Su gestión, especialmente los primeros años, estuvo marcada por fuertes debates, críticas externas y del propio partido. La fragilidad de este punto de partida, la erosión endógena y exógena a la que se sometía su gestión, la obligó a construir de cero una forma de legitimidad política; a aprender en el proceso de esa misma construcción, que suponía muchas veces volver sobre diagnósticos realizados y reevaluar el alcance del proyecto político popular desde dentro del Estado. En ese recorrido, el programa transformador del PT fue enjuiciado de modo disímil, visto como radicalización de izquierda por extraños, y como funcional y administrativista, por los propios partidarios.

Precisamente, es el partido quien formula esta crítica al evaluar el primer año de la gestión municipal paulista. El administrativismo es entendido como una forma de acomodamiento con el poder político y los intereses del establishment económico encardado en la burocracia estatal. Supone la primacía de una racionalidad técnica, jurídica y administrativa, en detrimento de la política como práctica capaz de transformar las estructuras e instituciones sociales.

Hacia 1991 Erundina logra abandonar la postura defensiva, cuando destraba y supera el conflicto del transporte público, primer gran escollo que mostró la distancia entre un postulado ideológico hecho programa electoral y una política de gobierno. Ese pasaje es, además, el primer cambio sustancial que mostrará una política redistributiva de base popular.

“Gobernar dentro de los límites del Estado burgués”: redistribución, participación y construcción de hegemonía

Lejos de pretender agotar los lineamientos del programa político puesto en marcha para gobernar São Paulo, buscamos subrayar algunas estrategias de construcción de la política pública que cristalizan la inversión de prioridades en favor de las mayorías populares, como son las políticas redistributivas y los consejos populares, órganos democráticos y participativos de construcción ciudadana. En ellos se vislumbra además, una profunda reconstrucción del sentido de lo público y de la ciudadanía.

Las políticas redistributivas

A diferencia de las gestiones anteriores, donde la obra pública y los servicios se ubicaban estratégicamente para ser usados exclusivamente por los sectores altos, el nuevo gobierno va a invertir las prioridades buscando gravar los impuestos inmobiliarios de los grandes propietarios y el capital, para financiar áreas de servicios e infraestructura que beneficien a las mayorías populares como son el transporte, la vivienda, la salud y la educación. Se trata de “recaudar en formar desigual, y gastar de forma desigual”, al punto que se logra actualizar los valores de mercado de los inmuebles y tornar progresiva la recaudación impositiva. Así lo describen Kowarick y Singer:

el PT logró articular una propuesta de recaudación progresiva directamente vinculada a la otra cara de la política redistributiva, la del gasto, a través de un proyecto que pretendía subsidiar por completo el transporte de colectivo en la ciudad. El resultado fue que, en relación a la primera propuesta presupuestaria, referente a 1990, la administración mantuvo la participación del IPTU heredada del gobierno anterior, en la segunda obtuvo un incremento

considerable, prácticamente doblando el porcentaje de ese impuesto dentro del presupuesto. (Kowarick y Singer, 1997, p.37)

La recuperación del sistema público de educación municipal forma parte de estas políticas redistributivas bajo la forma de refacción de los edificios escolares y la jerarquización de docentes y auxiliares. Si se compara el presupuesto del área cuando finaliza la gestión de Jânio Quadros en 1988 con el de 1991, el aumento es de 389%; esto permitió recuperar físicamente cerca de 600 establecimientos escolares y reequiparlos. Si se toma el nivel salarial de los profesionales del área, entre 1989 y 1991 hubo un crecimiento del 40% en gasto de personal sin que medie un aditamento significativo en el número de funcionarios. Tal vez por la propia coyuntura político-económica, y por el estado de abandono en que se encontraba la red escolar, no hubo un aumento sustancial del número de plazas, a pesar que la misma gestión consideraba necesario doblar el número de vacantes. Estas iniciativas, sumadas a las reformas en el currículum y la organización escolar, buscaban garantizar el derecho a la educación de calidad para los alumnos de la escuela pública municipal.

Los consejos populares

El PT puso en marcha un modelo participativo y democrático de gestión como procedimiento político-formativo capaz de llevar adelante el ideario de “un gobierno para todos”. Inspirado en la propia experiencia de organización y de construcción política, los consejos de salud distribuidos por los ochenta barrios de la ciudad actuaron como modelo de organización popular, capaz de trasladarse a otros ámbitos y escalas. Los consejos expresaban el principio político del ideario petista de nutrirse de “los saberes y prácticas del pueblo”; en este sentido, los consejos populares permitirían un canal de diálogo con la administración en la construcción de la legitimidad y el poder popular, pero también de los contenidos de la acción política bajo la forma de demandas que

conformarían las prioridades de acción del programa de gobierno. El modelo buscaba articular las organizaciones y movimientos sociales en el territorio con la administración.

En líneas generales, los consejos son estructuras colegiadas de participación, organizadas por áreas e integradas por trabajadores, funcionarios, gobiernos, empresarios, organizaciones sociales. En educación, existen los consejos de escuelas, compuestos por padres, profesores, funcionarios y alumnos de las escuelas. Quienes integran los consejos son elegidos por sus respectivos movimientos, en las comunidades locales, y participan en instancias de gestión, de control y fiscalización de la acción del gobierno, de modo que tienen injerencia en las acciones políticas. La administración municipal tiene además un consejo tarifario con presencia de las centrales sindicales, de los empresarios del transporte, de la cámara y el gobierno municipal, que hace propuestas sobre las tarifas de los servicios públicos; y un consejo de rentas inmobiliarias que participa en la elaboración de la política tributaria. Finalmente, el Foro de la Ciudad es la instancia global, y cuenta con la presencia de los movimientos populares, de los movimientos sindicales, del sector empresarial, del gobierno y del legislativo (Cfr. Harnecker, 1993, p.36). De este modo, el poder se democratiza:

Se trataba de fomentar un poder no sólo popular sino también paralelo y alternativo, apoyado en las iniciativas de los movimientos sociales (...) No se trataba de una mera descentralización administrativa, sino una concepción de la democracia que se basaba en la participación directa de la población. Audiencias y plenos populares, discusión con los movimientos populares acerca del presupuesto de la ciudad pasaron a ser iniciativas frecuentes. (Kowarick y Singer, 1997, p.35)

Aun cuando el PT evaluó la viabilidad de esta experiencia y la modificó en el transcurso de su gobierno (Elisalde, 2018), la misma expresa un impulso inédito que va a delinear la singularidad de la experiencia política de gestión del partido. Revisado y sustituido por un modelo de “negociación de conflictos e intereses”, el

gobierno afianzó su autonomía frente al partido y los movimientos sociales en el transcurso de los primeros años. Luiza Erundina lo expresa del siguiente modo:

Tienes que tener la claridad de tu papel de administrador del interés público (...) el principio de autoridad tiene que ser preservado, sino quedas desacreditado delante de los propios trabajadores. (...) El mandato es de los trabajadores. El partido exagera, porque la mayoría no es afiliada. Yo creo que se tiene que administrar la ciudad, pensando en la mayoría. (Harnecker, 1993, p.39)

De este modo, las palabras de Erundina reflejan el descubrimiento de lo que implica para un gobierno de izquierda gobernar en los límites del Estado burgués, y la experiencia de los vínculos complejos que se dieron entre el Estado, los movimientos sociales y el partido gobernante. Así por ejemplo, reconoce que los movimientos sociales suelen expresar demandas localistas, fragmentadas y parciales, o que la dinámica del debate participativo queda desacompañada de la urgencia de los problemas que deben ser resueltos. Además, el propio partido objeta el administrativismo de los procedimientos de gestión de la cosa pública y la falta de iniciativa transformadora. Se trata, en fin, de sortear los escollos que supone trasladar una práctica política a la gestión pública de la ciudad, lo que muestra además la singularidad que asume la acción política cuando el agente es un movimiento social, un partido político o el Estado.

En este recorrido de experiencias, de marchas y contramarchas que fueron aprendizajes de gestión, de diálogo territorial, asoma un tema de sumo interés para nuestro trabajo y es cómo emerge la renovación de lo público y redescubrimiento de la ciudadanía.

La moralidad pública y el modo petista de gobernar

Al evaluar la experiencia de gestión, especialmente el choque entre la dinámica de las bases sociales y la lógica de la

administración estatal, Erundina afirma que “no se puede cambiar la máquina, pero se puede ir penetrándola desde dentro” (Harnecker, 1993, p.39); en líneas generales, en eso consistió la experiencia de gobierno de un partido que busca la transformación social para las mayorías populares y que, ejerciendo el poder desde la matriz de un Estado burgués, necesitó articular su acción con los intereses de los sectores dominantes y el principismo ideológico del partido.

Es desde este aprendizaje que André Singer va a delinear lo que llamó “el modo petista de gobernar”, que llevó a conciliar “los saberes y prácticas” de las clases populares con la necesidad de negociación y construcción de volumen electoral y respaldo parlamentario.

El economista e investigador Paul Singer, quien fue Secretario de Planificación del gobierno de Erundina, fundamenta teóricamente esta transición expresando la necesidad de negociar y articular los intereses de todos los sectores sociales, aun cuando se mantenga como dirección ideológica emancipar las condiciones de vida de los sectores populares:

La izquierda en el Poder Ejecutivo Municipal puede y debe (en función de sus compromisos de clase) dirigir la ciudad dando prioridad a los intereses de las clases populares. Pero sólo puede hacer esto contando con la colaboración de las clases dominantes, cuyos intereses no son priorizados pero tampoco pueden ser negados o ignorados (...) sería un error, del cual resultarían perjudicados los sectores populares, suponer que los referidos podrían ser realizados sin una negociación con los detentores del capital y sus representantes políticos. Esta fue la primera lección práctica del gobierno: la de que no es posible desconocer los intereses de la minoría, aunque sea posible contenerlo en beneficio de la mayoría, en la medida en que se disponga de fuerza política para ello. (Kowarick y Singer, 1997, p.39)

Este aprendizaje político es construido en la dinámica compleja de un gobierno municipal que llega con una retórica

clasista, pero es en el ejercicio del poder público donde encuentra y sedimenta el “modo petista de gobernar”. Paradójicamente, en éste se integran valores y tradiciones propias del republicanismo democrático como “la moralidad pública, el gobierno como representación de todos los habitantes, el rescate de la noción de ciudadanía y la negociación política” (Cfr. Kowarick y Singer, 1997, p.39). Luiza Erundina sentencia que “la moralización de la administración pública es un sello característico de los gobiernos petistas y corresponde a las expectativas populares en relación con nosotros.” (Harnecker, 1993, p.40).

El modo petista de gobernar amalgama, en el objetivo central de transformar las condiciones de vida de las mayorías populares, una voluntad democrática que se expresa en el programa participativo de los consejos populares, la negociación política con todos los sectores sociales y la construcción de volumen parlamentario. Kowarick y Singer identifican cuatro pilares estratégicos del modo de gestión: 1) una concepción de democracia que combina representación política y participación directa, y busca desprivatizar o tornar público lo que es estatal. 2) una postura de negociación de los conflictos y construcción de alianzas, para hacer viables las políticas de redistribución y transferencia de renta en favor de los más pobres. 3) pensar la ciudad en clave territorial, y por ende, impulsar un cambio en la apropiación de los beneficios materiales y culturales de la misma por quienes la habitan. 4) reconocimiento de la diversidad, de las luchas de los sectores y clases con intereses divergentes e incluso antagónicos. (Kowarick y Singer, 1992, p. 42).

El programa que Paulo Freire motoriza en la Secretaría de Educación Municipal, denominado escuela ciudadana o escuela pública popular, se inscribe en esta renovación del sentido público mediante la ampliación de su base popular. La recuperación material de las escuelas públicas; el reconocimiento de los trabajadores de la educación, la participación y democratización de la organización pedagógica e institucional forman parte de un proyecto que expresa

una forma particular de entender y reconstruir lo público y la ciudadanía como tarea político-pedagógica.

Comentando su iniciativa de escribir cartas explicativas sobre asuntos relevantes de la gestión, para que lleguen a todos los hogares, Erundina reafirma esa tarea educadora del Estado en la formación del ciudadano: “A mi modo de ver, el PT tiene una función pedagógica por excelencia en relación a los trabajadores en el sentido de hacerles entender los límites, las posibilidades, el papel del Estado, el papel de cada uno como ciudadano.” (Harnecker, 1993, p.42). La forma de tratar la cosa pública, la responsabilidad delegada por el ejercicio de la soberanía popular, irrumpe como novedad en una cultura política signada por el clientelismo, la burocracia y la mercantilización de lo común. Se trata, entonces, de formar al soberano y afianzar lo público de otro modo.

La impronta de Paulo Freire en la Secretaría de Educación Municipal

La nueva gestión encontró la red de escuelas públicas en una situación de extremo deterioro. En reiteradas oportunidades, los nuevos funcionarios expresaron que las políticas implementadas hasta ese momento habían oscilado “entre el abandono y la privatización de lo público”. Los extremos de esta oscilación no son antagónicos sino dos caras de un mismo problema, esto es, una forma de ejercicio del poder público que va contra el interés de los sectores mayoritarios de la población. Su recuperación supuso una agenda de trabajo sobre las condiciones materiales y simbólicas de la política educativa, y al hacerlo, se reconstruye su sentido porque se amplía su base popular mediante la democratización de los procesos de participación social.

En términos de recomposición material de la red escolar, la política de redistribución significó incrementar el “gasto social” frente al que se venía haciendo en obras viales. Estos recursos permitieron recuperar escuelas que, por negligencia o

incompetencia, eran inseguras y en algunos casos, inhabitables al no ofrecer las mínimas condiciones para una práctica pedagógica digna. El incremento del presupuesto educativo fue de 389% para 1991 y tomando como base comparativa el final del gobierno de Quadros en 1988. (Kowarick y Singer, 1997; Elisalde, 2018).

La red municipal paulista, la segunda más grande de Latinoamérica, está compuesta por 654 escuelas, en la que trabajan 39.614 funcionarios (profesores, auxiliares, administrativos) que atienden alrededor de 720.000 alumnos. Respecto al estado de los establecimientos, Freire afirmó que del total, “recibimos 55 en estado deplorable. Techos cayéndose, charcos de agua enormes en los salones, cableado al desnudo, fosas sépticas obstruidas, ratones amenazadores, a pesar de los reclamos que sus directoras hacían desde comienzo del año pasado.” (Freire, 2014, p.64). El resto, aunque habitables, requerían también de un trabajo de conservación y mantenimiento, porque “respetamos la cosa pública tratándola con decencia” (Freire, 2014, p.41).

El “descuido abusivo” de la cosa pública (Freire, 2014, p.55) alcanzaba a las condiciones laborales de los trabajadores, en su aspecto salarial, pedagógico y administrativo. La gestión de Erundina evaluó el nivel salarial del sector, e incrementó en un 40% el presupuesto municipal destinado al pago de salarios sin que se aumentara significativamente el número de trabajadores. El mismo Freire, al definir cuál sería su rol como Secretario de Educación Municipal, remarcaba especialmente la cercanía y paridad con los profesores, auxiliares, padres y alumnos. Respecto a los profesores, insistía en que no “sacará tarjeta”, metáfora popular propia de la cultura futbolística brasileña, que simboliza al juez imparcial, que mira atentamente y penaliza una acción en la que no es partícipe (Freire, 2014).

La supervisión que realiza la gestión pública es una forma de garantizar el derecho a la educación, y es para Freire un acto pedagógico más. Más que inspeccionar, las visitas semanales que hace a los establecimientos revela una forma de pensar la escuela pública como ámbito de construcción colectiva, de experiencia participativa, plural, simétrica, y una concepción democrática de la autoridad.

Al presentar el proyecto educativo municipal, Gadotti y Torres señalan que la gestión de Freire se inicia con cuatro grandes objetivos pedagógicos (Gadotti y Torres, 2014, p.17). En primer lugar, ampliar el acceso a la educación pública y la permanencia de quienes asisten a ella, que son básicamente las clases populares. Precisamente, uno de los rasgos que comparten los sistemas educativos latinoamericanos es el déficit de retención escolar, especialmente de los sectores bajos.

Freire va a cuestionar esa mirada que responsabiliza a niños y jóvenes de su trayectoria fallida, al expresar que no se trata de experiencias de fracaso escolar sino que la estructura social y pedagógica del sistema expulsa a los sectores populares de la escuela. Este cambio interpretativo coloca el diagnóstico del problema desde una directriz transformadora, puesto que si la escuela es quien expulsa, la misma debe transformarse para que pueda acoger y ser un ámbito de emancipación para las mayorías populares. En segundo lugar, se propone democratizar el poder educativo al impulsar una planificación autogestionada que incluya las voces de alumnos, funcionarios, maestros, técnicos y padres de familia.

El objetivo es lograr una mayor sustantividad democrática, que se logra si el procedimiento es también democrático, abierto y participativo. Un ejemplo de esto se observa en la convocatoria a pedagogos y académicos de las principales universidades paulistas para integrar los equipos que trabajarán sobre el diseño curricular, que a su vez es una construcción dialógica colectiva con las comunidades de base y las instituciones. En tercer lugar, entiende que incrementar la calidad de la educación supone el trabajo interdisciplinario de formación permanente de los profesores. La jerarquización salarial supone el reconocimiento del profesor como trabajador, el que es complementado con el acompañamiento constante de su formación profesional y su práctica educativa. Por último, profundo conocedor de la realidad brasileña, contribuir a la eliminación del analfabetismo de jóvenes y adultos es un objetivo central de un gobierno popular.

Freire presenta “a los que hacen la escuela pública con nosotros”, su modelo político pedagógico al que denomina escuela pública popular (Freire, 2018, p.19). La idea rectora es recuperar la escuela como espacio vivo de elaboración de la cultura, de construcción colectiva y participativa de un saber que parte de la experiencia, toma sus necesidades y las transforma en instrumentos de lucha social por mejores condiciones de vida, es decir, en ejercicio activo de la ciudadanía al convertirse en un “espacio de organización política de las clases populares”. Al mismo tiempo, la escuela debe transformarse en un centro que difunde y recrea la cultura popular de la comunidad. Con todo, la escuela sigue manteniendo su identidad como espacio de enseñanza – aprendizaje; como centro de debate de ideas, soluciones, reflexiones, el sello distintivo es la direccionalidad emancipatoria que tendrá el proceso pedagógico, ya que como espacio de diálogo político, es el lugar donde la organización popular va sistematizando su propia experiencia. Afirma Freire que la “escuela no es solo un espacio físico, sino un clima de trabajo, una postura, un modo de ser.” (Gadotti y Torres, 2014, p.20)

“Cambiar la cara de la escuela”: política, ética y estética de la educación pública popular

Tal vez, cause perplejidad la proclama de “cambiar la cara de la escuela” de la mano de quien elaboró una pedagogía liberadora que pone en el centro al oprimido, relegado por las estructuras profundas de una cultura colonial, patriarcal, capitalista y deshumanizante. En el mismo tono de la crítica que el PT hacía a la gestión municipal, ¿acaso el caudal utópico y emancipador de la obra freiriana se había diluido al entrar en contacto con los estamentos de la burocracia estatal y la dinámica de la gestión pública?. Sin embargo, proponemos detenernos en esta expresión porque contiene una intuición profunda, que recoge el núcleo de buen sentido de “los saberes y prácticas” de los sectores populares.

Cambiar la cara de la escuela no es retocar su superficie, un maquillaje que simula lo que no es, o reviste con nuevos ropajes estructuras anquilosadas de exclusión social.

Cambiar la cara de la escuela es “dedicarnos al esfuerzo de hacer una escuela popular” (Freire, 2014, p.43). Significa recuperarlas materialmente, recomponer lo que fue dañado por desidia o impericia, hacerla digna de ser habitada, porque solo un espacio materialmente digno es capaz de albergar y acoger, de recibir vida y configurarse como experiencia vital compartida. La cara de la escuela está formada por los rostros que la habitan, o mejor aún, por los modos en que esos rostros se transforman por la experiencia de habitarla, es el “estar-siendo con otros” en el espacio y tiempo escolar. Con otros, en comunidad, por lo que es necesario atender a los alumnos, a los profesores y auxiliares, a los padres, asociaciones, a la comunidad territorial donde la escuela crea y recrea formas de estar siendo, es decir, forma y transforma comunidad.

Por esto, cambiar la cara de la escuela es el esfuerzo dialógico, participativo y democrático por transformar los planes de enseñanza. En sintonía con el lineamiento de la gestión municipal, cuando un partido progresista llega al gobierno dice Paulo Freire, debe introducir cambios democráticos en las instituciones del Estado (Freire, 2014, p.62). Esto revela también una comprensión profunda de la dialéctica entre el Estado, la sociedad y el ideario del partido político gobernante.

La mayor transformación se gesta, en este sentido, al reconstruir la red de escuelas públicas municipales, al ampliar su base popular democratizando los programas, la organización institucional, el poder pedagógico y la toma de decisiones. Una escuela que es capaz de brindar un espacio de formación política y pedagógica, de sistematización de experiencias sociales y culturales, de construcción de identidades y solidaridades, de empoderamiento de los sectores populares, que se deja interpelar y reconstruir críticamente por quienes la habitan. Una escuela que es capaz de hacer esto, es una escuela que se asume pública y profundiza su sentido público. Por eso, cambiar la cara de la

escuela es una tarea estética, ética y política que radicaliza lo público interpelando su significado en favor de las mayorías populares. Esta intuición profunda es la fuente de inspiración que Paulo Freire deja, como Secretario de Educación Municipal, a los políticos y pedagogos que siguen buscando “cómo hacer concreto lo inédito viable” (Freire, 1993, p.94) de la educación humanista, democrática y liberadora, bajo la forma de escuela pública.

Referencias

Elisalde, R. (2013) “Educación Popular y Estado: Paulo Freire en la Secretaría de Educación, San Pablo 1989-1991”. En **Encuentro de Saberes**, Nro 2, pp. 36-43.

Elisalde, R. (2018) **Paulo Freire**. Educación popular, Estado y movimientos sociales. Una experiencia de gestión al frente de la secretaría de educación de San Pablo (1989-1991). Buenos Aires, Biblos.

Freire, P. (1993) **Pedagogía de la Esperanza**. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. México, Siglo XXI.

Freire, P. (1997). **La educación en la ciudad**. México, Siglo XXI Editores.

Gadotti, M. y Torres, C. A. (1997) “Paulo Freire, administrador público. La experiencia de Paulo Freire en la Secretaría de Educación de la ciudad de Sao Paulo (1989-1991)”. En Freire, P. **La educación en la ciudad**. México, Siglo XXI Editores.

Harnecker, M. (1993) “Entrevista a Luiza Erundina. Gobernar Sao Paulo: desafío enorme para una mujer”. En Harnecker, M., **Sao Paulo: una alcaldía asediada**. Durango, MEPLA. <http://biblioteca.virtual.clasco.org.ar/Cuba/mepla/20111102114135/entrevi1.pdf>

Kowarick, L. y Singer, A. (1997) “La experiencia del partido dos trabalhadores en la alcaldía de Sao Paulo”. En **Ciudades. Artículos Monográficos**. Vol 15, DOI: <https://doi.org/10.14201/alh.2060>

Nassif, R.; Rama, G.; Tedesco, J. (1984) **El sistema educativo en América Latina**. Buenos Aires, CEPAL y Kapeluz.

Southwell, M. (2020) "La Escuela Secundaria frente al desafío de la universalización: debates y experiencias en Argentina". En **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Vol. 28, No. 39.

Terigi, F. (2008) "Lo mismo no es lo común". En Frigerio, G. y Diker, G., **Educación: posiciones acerca de lo común**. Buenos Aires, Ediciones Del Estante.

O diálogo como princípio epistemológico, ético e político no exercício da mestria em Freire e Sócrates

Carlos Betlinski

Introdução

Neste texto abordaremos o tema da mestria na prática pedagógica tendo como principal referência o pensamento de Paulo Freire e Sócrates uma vez que entendemos que o filósofo das ruas e praças foi quem inaugurou a atividade educativa mediada pelo dialógico na relação com seus interlocutores no espaço público. Por sua vez o educador brasileiro que comemoraria 100 anos de idade no ano de 2021, destacou-se pela práxis da pedagogia do diálogo e tornou-se uma das grandes referências teórico-prática deste método de educação na contemporaneidade.

Como recorte desta incursão teórica elegemos a conduta pedagógica da mestria, nas perspectivas de Sócrates e Freire, como propositores da prática educativa dialógica. Em outras palavras, pretendemos ressaltar as condições e os elementos da conduta do mestre que o definem como praticante desta pedagogia.

Como sabemos os educadores e filósofos, na pedagogia tradicional ao mestre compete, de forma centralizada, o poder de conduzir a experiência educativa por meio de sua autoridade (muitas vezes se confunde com autoritarismo) e do seu saber, que se acredita, poder ser transmitido ao aprendiz. Paulo Freire chamou essa prática de educação bancária como forma de

caracterizar a relação hierárquica e heterodoxa que se estabelece nessa prática educativa.

Também sabemos de outra tendência pedagógica muito presente na história da educação brasileira, denominada pedagogia tecnicista, que nos últimos tempos acentuou-se com a presença do neotecnicismo que está no âmago das políticas públicas educacionais brasileiras. Nesta tendência pedagógica temos como marca principal uma prática educativa mediada pela técnica, pelos procedimentos padronizados, pela separação entre aqueles especialistas e técnicos do sistema educacional que planejam e orientam as práticas pedagógicas docentes. Nesse sentido, tanto os educadores quanto os educandos se posicionam numa condição heterônoma e os processos educativos são orientados para resultados quantitativos e controle externo dos docentes pelos órgãos administrativos e avaliadores. Também se evidencia uma falsa neutralidade política nessas práticas educativas quando se utiliza um discurso tecnicista, cientificista aparentemente sem vínculos ideológicos ou políticos.

Como já foi muito bem caracterizada por Demerval Saviani e Paulo Freire, a educação sempre tem intencionalidades políticas e essas duas tendências pedagógicas anteriormente citadas referem-se a posicionamentos conservadores das hierarquias sociais, econômicas, culturais, que em última instância nada ou pouco contribuem para a transformação social (ou do mundo, numa linguagem freiriana) e para a verdadeira humanização mediada pela educação.

Ao inaugurar a pedagogia libertadora, cujo fundamento essencial é o diálogo, Freire assumiu uma postura política, epistemológica e ética capaz de revolucionar as práticas educativas presentes na história brasileira. Sua pedagogia é profundamente direcionada para a construção da dignidade humana e estrategicamente comprometida com a transformação do comportamento político e moral de educadores e educandos, já que a lógica de sua pedagogia é transformar as pessoas para que possam transformar o mundo.

É preciso mudar o jeito de pensar, ler criticamente a realidade em que se está inserido e especialmente saber usar a palavra como força transformadora. E é a partir de como se usa a palavra, de como se pensa e se age a partir da palavra que entramos no campo do diálogo, termo sobre o qual nos deteremos neste texto.

Para melhor direcionar nossas proposições e interpretações a respeito do tema abordado elegemos o seguinte problema de investigação: Como se define a conduta dialógica da mestria em Paulo Freire e Sócrates? Portanto, é na investigação sobre o pensamento pedagógico de Freire e Sócrates que procuraremos colher elementos especificamente direcionados para a figura do mestre educador, e nos deteremos mais especificamente na interpretação das condutas, procedimentos e modos de pensar a si próprio e os educandos como praticantes do diálogo. Para isso, atentaremos especialmente para as dimensões epistemológica, ética e política implicadas nas práticas educativas como forma didática de discussão do problema proposto.

Como objetivos específicos que direcionam este trabalho propomos: caracterizar as perspectivas de diálogo em Freire e Sócrates e, identificar as condutas e condições que definem o mestre como praticante do diálogo. Desse modo, poderemos contribuir para o debate a respeito do papel do educador diante da necessidade de prática educativa humanizadora e que possibilita a interferência política transformadora do mundo no contexto histórico em que vivemos.

Conceituação e condições para a prática pedagógica dialógica

Nesta seção trataremos de conceituar diálogo e apontar algumas condições para que se possa praticá-lo. Tanto em Sócrates, quanto em Freire, o mestre praticante do diálogo assume uma postura pedagógica assentada nas dimensões política, ética e epistemológica diante do educando e, especialmente um

compromisso em dizer a verdade, um comprometimento com temas educativos diretamente ligados à existência e que conseqüentemente implicarão numa mudança de pensamento e ação daqueles que, no diálogo com o mestre, teriam que se assumir como sujeitos históricos responsáveis pela própria formação e ação direta no seu mundo social.

Para Freire, a palavra não representa apenas a condição para se praticar o diálogo. Ela congrega duas dimensões complementares: a da reflexão e da ação. Nesse sentido, não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. Por outro lado, quando a palavra é inautêntica, ou esvaziada de uma dessas duas dimensões ela se torna palavrório, alienante e alienada e não terá poder de denunciar e transformar o mundo.

Se toda palavra autêntica precisa resultar em ação, entretanto, sem reflexão torna-se mero ativismo. A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com as quais os homens assumem compromisso e transformam o mundo.

Como consequência dizer a palavra verdadeira é práxis, é transformar o mundo. E essa palavra transformadora não dá pra dizer sozinho ou dizer para os outros numa atitude de prescrição, não se pode roubar a palavra dos demais os mantendo em estado de mutismo.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Por meio da palavra se pronuncia o mundo, é possível mudar o mundo para libertar os homens da condição de opressão.

Diante dessas perspectivas de humanização, libertação e transformação do mundo, atribuídas ao diálogo, torna-se necessária algumas condições para que ele possa ser praticado. E aqui chamamos a atenção para o foco de nossa investigação que é a mestria como praticante do diálogo.

No livro *Pedagogia do oprimido* Freire (1980) estabelece algumas condições ou necessidades para que se possa praticar o diálogo e iniciamos quando ele afirma que **não haverá diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens**. O amor como fundamento do diálogo na medida em que há compromisso com uma causa, a causa da libertação. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Portanto, o amor é ato de coragem e compromisso ético, portanto, dialógico para superar a relação de opressão onde o amor foi eliminado.

A humildade também está entre as condições para os praticantes do diálogo, pois, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. A pronúncia do mundo não pode ser ato arrogante, feito por homens que se julgam donos do saber e da verdade. Portanto, a prepotência, a auto-suficiência é incompatível com o diálogo e os homens que não tem humildade não podem aproximar-se do povo, encontrar-se com o povo para pronunciar o mundo sabendo que não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos mas, que há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

A fé intensa nos homens insere-se na postura necessária para a prática do diálogo. É a fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. A fé nas pessoas é uma condição à priori do diálogo. O poder de fazer, de criar e de transformar é uma condição antropológica, imanente aos seres humanos. Não pode ser uma fé ingênua, pois se sabe que em situações concretas, em condição de alienação esse poder é prejudicado, é limitado. Mas o poder de transformar, mesmo que negado em situações concretas pode

renascer, pode construir-se. Por isso, sem a fé nos homens o diálogo torna-se uma farsa, manipulação paternalista.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz como relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia e **não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro, pensar crítico**. Para o pensar crítico a realidade na qual estamos inseridos é sempre entendida como processo. Ela está sempre em constante devenir, não é entendida como algo estático. Para o crítico, a transformação permanente da realidade coincide com a permanente humanização dos homens. Portanto, a categoria temporalidade pode ser assumida em seus riscos o que leva a uma abertura para a transformação da espacialidade, ou seja, a transformação do espaço da vida e da sociedade de um modo mais amplo. Para o pensamento ingênuo o tempo histórico significa aquisições de experiências do passado e resulta num espaço normatizado, onde no máximo posso me adaptar, onde tenho que me acomodar e agarrar-se e ajustar-se àquilo que está determinado.

Além de assinalarmos essas necessidades para a prática do diálogo entendemos que essa conduta pedagógica em Sócrates e Freire era essencialmente assentada nas dimensões política, ética e epistemológica. Nesse sentido, o mestre necessita ter muita clareza sobre essas condições que estruturam ou dão fundamentação filosófica aos projetos educativos propostos.

Sobre a perspectiva política temos que ressaltar em primeiro plano as intencionalidades ou propósitos para os quais a educação era direcionada e, a partir desses objetivos é que poderemos entender o porque o mestre necessariamente precisava ser um praticante do diálogo. Em Sócrates, o objetivo final da educação opunha-se às pretensões dos educadores sofistas que viam na educação uma forma de preparação utilitária para os membros da aristocracia dominar o debate público no espaço democrático por meio da retórica. Contrariando os interesses dos sofistas Sócrates, ao desenvolver sua pedagogia, acreditava que por meio da educação seria possível a

todos os atenienses desenvolverem os valores mais autenticamente humanos a partir do conhecimento racional.

Jaeger ao referir-se ao pensamento educacional de Sócrates afirma que

A verdadeira essência da educação é dar ao homem condições para alcançar o fim autêntico de sua vida. Identifica-se com a aspiração socrática do bem, com a *phronesis*¹⁰. E esta inspiração não se pode restringir aos poucos anos de uma chamada cultura superior. Só pode alcançar seu objetivo durante toda a vida do homem; de outro modo não alcança. (2001, p. 571).

Depreendemos que Sócrates via a natureza da educação como um processo formador de todos os atenienses e não apenas de uma minoria que desfrutava condições econômicas e sociais privilegiadas. Portanto, a intencionalidade de sua educação era com a vida virtuosa e sábia de todos os habitantes de Atenas. Uma preocupação com a *arete* e com a condução da alma por meio da utilização da razão. Desse modo compreendemos que a meta da educação socrática era a *Paideia*, onde o pensar e o agir seriam dois momentos que deveriam estar em permanente consonância, condição que sem a qual não seria possível o conhecimento para a formação da excelência humana.

Em Freire a dimensão política das práticas educativas reside na acreditação de que a educação é a forma de mediação para a consciência de si e para a consciência da condição da opressão que existe no plano social. A educação é a ferramenta para a tomada dessa consciência e para o momento seguinte que é o momento da ação no mundo. Portanto, a práxis educativa é a condição social para

¹⁰*Phronesis* no pensamento aristotélico significa sabedoria prática, mediada pela atitude reflexiva, pela ciência que ultrapassa o conhecimento já que ela pretende melhorar a ação do homem. Além de pretender esclarecer os fenômenos das ações humanas faz o exame dialético das opiniões dos homens sobre esses fenômenos e não se refere apenas aos princípios e causas imutáveis desses fenômenos. Considera que a partir do exame das opiniões (*doxa*) é possível chegar ao conhecimento (*episteme*).

a transformação de si e do mundo ao qual pertencemos, mundo em que, segundo Freire, predomina as relações políticas de opressão e econômicas de exploração em contextos sociais que resultam na degeneração da dignidade da vida humana e contrariam a possibilidade de construção da sociedade democrática. Nesse sentido, a educação freiriana tem como finalidade última a formação da consciência crítica mediada pelo conhecimento gerado a partir de temas e problemas socialmente identificados.

O que ambos têm em comum é que, tanto Sócrates, quanto Freire buscaram por meio da educação alguns pressupostos que tentavam diminuir os problemas que, politicamente giraram em torno da esfera social. Ambos foram considerados, pela atuação pedagógica como subversivos e inimigos dos que mantinham o *status quo* privilegiado em suas respectivas épocas históricas.

Ambos do seu modo almejavam contribuir para uma vocação ontológica do ser mais do homem. Sócrates acreditava que a educação poderia possibilitar o autoconhecimento, o saber que se ignora e a partir dessa situação buscar por meio da educação uma vida virtuosa e orientada pela razão. Desde modo cultivaria sua alma e assumiria posições e praticaria ações virtuosas que estariam para além das paixões e dos interesses imediatos e egoístas da vida pública ateniense. Em Freire, o fundamento ontológico da educação é que ela possibilitaria aos homens e mulheres a condição para o *ser mais* no sentido de tomarem consciência de sua condição histórica e da necessidade de mediados pelo conhecimento crítico transformarem a si mesmo e a sociedade da qual fazem parte.

O diálogo também é compreendido como categoria política da prática pedagógica de Sócrates e Freire na medida em que é alterada a forma de relação de poder estabelecida entre professor e estudante. Elimina-se a hierarquia da relação tal qual acontece na educação bancária e na educação tecnicista e constrói-se uma relação de poder horizontal onde os dois lados do elo pedagógico, mesmo conservando suas diferenças, são protagonistas da construção do conhecimento. Desse modo, entende-se que o educador, responsável pela condução do processo pedagógico

parte do pressuposto que atuará para promover o desenvolvimento intelectual e moral do estudante no sentido de que este atinja cada vez mais um maior grau de autonomia e de sabedoria. O papel do educador será o de provocar o pensamento e a reflexão para que o aprendiz construa seu conhecimento e atribua importância aos valores morais e políticos que correspondam à dignidade da vida a partir de sua inteligibilidade ou mundo interior. Nesse sentido, a relação horizontal de poder é aquela que mantém a coerência com a educação libertadora e com a educação que visa o desenvolvimento da virtude a partir do próprio educando.

Na perspectiva epistemológica o diálogo, tanto em referência ao método pedagógico, quanto em relação à produção de conhecimento, a educação socrática e a freiriana estão implicadas na dialética, ou seja, o sujeito educador e educando são tomados como sujeitos históricos e sociais. São sujeitos que interagem e agem num determinado contexto cultural. O homem é compreendido como uma consciência formada a partir de suas relações sociais e culturais (pode ter uma consciência ingênua ou uma consciência crítica). Nesse sentido, para atingir aos objetivos que se pretende com a educação em Sócrates e Freire não se pode transmitir conhecimento (educação bancária nas palavras de Freire), mas sim como pratica Sócrates por meio da maiêutica ou mesmo da ironia, o educador atua como mediador e provocador do conhecimento que nasce na alma da pessoa, ou na sua tomada de consciência, agora não mais consciência ingênua, mas consciência crítica voltada para ação no mundo. Neste processo há a superação da consciência ingênua a atinge-se a consciência crítica, agora orientada pelo pensamento científico e filosófico.

E para pensar o diálogo como fundamento ético do educador é preciso considerar que tanto as dimensões política e epistemológica, quanto a dimensão ética funcionam de forma complementar em Sócrates e Freire. Ou seja, as intencionalidades e objetivos políticos da educação não podem estar desvinculados dos procedimentos adotados na prática pedagógica. Assim como certa concepção epistemológica

sempre estará presente na forma como os educandos se relacionam com o objeto de conhecimento. E por sua vez a dimensão ética se traduz no cuidado e no compromisso do educador com a humanização do estudante, de tal forma que a mobilização de procedimentos pedagógicos, métodos, tecnicase até certos afetos como a amorosidade em Freire e a amizade em Sócrates podem ser considerados como conduta ética necessária para bem educar.

Também consideramos que faz parte da conduta ética o compromisso com a verdade e a coerência entre aquilo que se anuncia e o modo de ação do educador. O discurso ou a pronúncia da palavra precisam ser coerentes com as ações, tal como fizera Sócrates ao ser condenado em Atenas acusado de supostos crimes que a interpretação da legislação da cidade prescrevia. Ao ser acusado por supostos crimes e diante da possibilidade de negar e de até fugir da prisão ele se manteve coerente com suas ideias filosóficas e aceitou a morte por envenenamento serenamente.

Em Freire também está muito claro o compromisso com a retidão ética quando ele anunciava a necessidade de uma relação de amorosidade e de compromisso com o desenvolvimento intelectual e da consciência crítica dos estudantes. Ao educador competia a paciência, a esperança e certa utopia em relação à potencialidade da educação transformar os próprios educandos e, deste modo, transformar de forma revolucionária também a sociedade, libertando todos os homens e mulheres da condição de opressão. Nesse sentido percebe-se aqui um grande compromisso com a humanização das pessoas mediada pela prática pedagógica centrada no diálogo.

O papel da mestria na pedagogia dialógica socrática e freiriana

Observamos que em Sócrates e em Freire o papel do mestre está associado à relação que se estabelece entre educador e educando e também ao método utilizado para a prática

pedagógica. É nesta senda que seguiremos e pretendemos destacar alguns elementos em torno da figura da mestria.

Para se atingir os objetivos educacionais vinculados a um ideal de homem e de sociedade está claro para ambos os educadores, a relação entre o método ou caminho articulado com as finalidades do projeto educativo. Sempre haverá a necessidade da existência de um método construído e reconstruído durante o processo, mas precisa haver coerência com as intencionalidade educativas. O diálogo é compreendido como um fundamento essencial desse método já que ele está associado à dimensões política, epistemológica e ética dos projetos educativos de Sócrates e Freire uma vez que nos parece claro para eles o comprometimento com a formação humana e com a transformação social.

Isso não foi diferente nem com a proposta metodológica proferida por Sócrates nem por Paulo Freire. Nas duas propostas percebemos uma forte presença do diálogo como um instrumento de suma importância que possibilita a relação entre educador e educando, num horizonte de igualdade em que ambos se tornam sujeitos e objetos do mesmo processo e se humanizam nessa relação de cumplicidade pautada na ética.

Segundo Freire, a razão ética da abertura ao diálogo, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do dialogo. [...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (2004, p.136).

Quanto à Sócrates que não tinha discípulos, afirmava que seus interlocutores eram amigos e, ele próprio também se considerava amigo do povo. Em suas sábias palavras dizia que o fato de não cobrar por seus ensinamentos significava que estava cultivando um bem muito valioso entre os homens, a amizade.

Sobre o bem da amizade ele indagava: qual o bem comparável a um amigo sincero? Qual o cavalo, qual a parelha tão útil como um bom amigo? Qual o escravo tão devotado, tão

fiel? Qual o bem tão proveitoso? Um bom amigo está sempre pronto a substituir-se ao amigo em tudo o que preciso for, seja na gestão de seus negócios particulares, seja nos assuntos do Estado; queira este prestar um serviço a alguém, ele lhe vem em auxílio; possua-o algum temor, acode em seu socorro, contribuindo para suas despesas e com ele laborando, de concerto com ele empregando a persuasão ou a violência, deleitando-o no abatimento. [...] E muita vez o que nós mesmos não fizemos, não vimos, não ouvimos, fá-lo um amigo por nós. Homens há, não obstante, que por causa do fruto se consagram de corpo e alma à cultura de árvores, sobreolhando, indolentes, o mais frutuoso dos bens – o amigo. (XENOFONTE, 1985, p.75).

A prática de mestria de Sócrates era entendida como uma missão recebida do oráculo e, por isso, uma amizade retribuía suficientemente por seus ensinamentos. Esta era a razão para nada cobrar, a não ser a atenção e o cuidado de cada um como bem mais valioso que se possui, a saber: a própria alma.

Ao praticar uma metodologia de ordenação discursiva, ele pregava a salvação da alma humana, levando seus interlocutores a revelarem o conhecimento que cada um traz dentro de si. Para isso, aplicava o recurso da maiêutica como um método introspectivo muito utilizado por ele. Com a aplicação desse método ele começava por muitas perguntas sempre direcionadas aos seus interlocutores com o intuito de encontrar contradições na construção de suas argumentações e também os fazia perceber aspossíveis consequências dasações humanas. Quando utilizava a maiêutica demonstrava nada saber sobre o que perguntava e, em outras vezes, utilizava da ironia para que seus interlocutores pudessem perceber possíveis contradições e mesmo que ignoravam a verdade do tema em discussão. Diante de contradições e limites na argumentação Sócrates fazia a exortação para que seus amigos procurassem na própria ignorância, as condições paraque suas almas fossem libertadasdas paixões e instintos humanos a ascendessem para uma condição de sabedoria filosófica.

Para Freire essa relação entre educador e educando também era amigável. Necessariamente precisava ser uma relação horizontal, de respeito mútuo, onde professor e aluno aprendem e reaprendem nessa dialogicidade mediados pelo mundo. Nesta relação dialógica cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, os sujeitos em diálogo formam e se formam mutuamente, pois o educador primeiramente tem que se apropriar do universo cultural dos seus alunos, suas situações de vida, seu entendimento enquanto sujeito. O educador também precisa selecionar algumas palavras que tenham maior significado e que façam parte da vivência dos oprimidos. Também o educador necessita elaborar um material didático dentro da lógica de mundo dos estudantes. Em seguida os estudantes são convidados a participar de atividades em círculos de cultura com temas sempre relacionados ao seu universo existencial.

Somente nesta fase posterior é que o educador começa a fazer suas leituras críticas confrontando-as com a realidade do mundo dos estudantes. A partir de então começa o processo de alfabetização/conscientização, pois a leitura que o educador tem da realidade não é a mesma que a do educando, já que o educador tem clareza da estrutura da opressão e o educando tem apenas a dura experiência resultante dessa estrutura. Nesta interação dialógica entre o educador e a experiência de vida dos educandos o conhecimento crítico vai sendo contruído em forma de dialética ascendente para ambos os participantes. O educando, nesse caso, começa a identificar sempre mais a possibilidade de mudar a situação em que está. O educador, por sua vez, compreende cada vez mais a concretude das estruturas opressivas e como essas se hospedam na consciência do oprimido. Assim se consolida o processo de aprendizagem mútua, no diálogo freiriano. Um diálogo voltado para a situação objetiva em que se vive, visando, não somente, seu entendimento, mas sua própria transformação.

Em relação ao método pedagógico percebemos que, tanto em Sócrates quanto em Freire, o diálogo se faz presente na forma como os dois conduziam o processo educativo, apenas com uma diferença

de que em Sócrates o conhecimento começava a insurgir no instante em que seu interlocutor percebia que nada sabia, que suas crenças eram contraditórias ou que ignorava muitas coisas que estavam sendo discutidas. Por sua vez, para Freire, o saber ingênuo que seus alunos traziam como resultado das suas vivências docotidiano seria a mola propulsora, a força para a superação do senso comum e chegar ao conhecimento científico, à consciência crítica, portanto, uma consciência desveladora da realidade, da opressão.

Sócrates dialogava com interlocutores que eram membros da classe privilegiada e que certamente traziam alguns conhecimentos prévios, entretanto, eram conhecimentos ensinados pelos sofistas, ou como frequentemente acontecia, se confrontam com os próprios representantes da filosofia sofista. Esses viam no conhecimento uma atividade pragmática e tinham como meta principal vencer na vida, vencer o debate público e convencer os outros de que seu discurso era verdadeiro. Os sofistas também eram contraditórios porque não acreditavam na possibilidade de um conhecimento lógico e verdadeiro, apenas se dedicavam a convencer o público pela via da retórica. O conhecimento com essas características, para Sócrates devia ser desmascarado pela ironia. Uma atitude que encontramos, também no próprio Paulo Freire, quando ele ironiza as posições e argumentações dos opressores na tentativa de manter seus privilégios e manter a desigualdade social existente.

Na interpretação de Freire, “matar a vida, freiá-la, com a redução dos homens a puras coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los são próprio dos opressores” (1980,p.151). Sócrates, por sua vez não fala com os oprimidos da sua época e suas vivências com a opressão, mas com a elite que se orgulha por uma suposta superioridade. Depende-se daí a primeira tarefa do educador: mostrar a ignorância contida nessa posição e nas crenças que orientavam suas vidas.

Considerações finais

Ao retomar a problematização do tema “Como se define a conduta dialógica da mestria em Freire e Sócrates?” que orientou esta exposição, fazemos algumas considerações que julgamos representar algumas das inúmeras possibilidades de leituras interpretativas à respeito da questão proposta.

Conforme apontamos anteriormente podemos considerar que o diálogo figura como fundamento das pedagogias de Sócrates e Freire no âmbito de suas dimensões política, ética e epistemológica e é nesse sentido que o mestre necessita assumir um posicionamento claro em relação à condução das práticas educativas.

Enquanto fundamento da perspectiva política, o mestre praticante da pedagogia dialógica objetiva esclarecer junto a seus interlocutores ou educandos, os compromissos e intencionalidades dos conhecimentos produzidos e da própria ação pedagógica. Em Sócrates, no plano mais subjetivo, ficou claro que o papel do mestre era o compromisso com a humanização mediante o “conhece a ti mesmo” e a condução da vida mediada pela virtude e a superação da ignorância. E no plano social que a educação não era apenas instrumento prático do discursivo retórico para manipular e dominar o outro no debate público da *pólis*. Sua pedagogia almejava uma *pólis* onde os cidadãos se guiassem por uma *Paideia* que congregasse uma vida de excelência/virtuosa e orientada pelo conhecimento filosófico.

Em Freire, a conduta do mestre em relação à dimensão política de sua pedagogia diz respeito ao seu compromisso com a conscientização sobre as relações de opressão e exploração existentes no contexto social e a possibilidade de produzir conhecimentos críticos capazes de mobilizar os educandos a assumirem seu papel de sujeitos históricos e políticos.

Quanto à dimensão ética da conduta do mestre, a leitura que fazemos tanto em Sócrates, quanto em Freire é que o diálogo figura como um compromisso com a condição ontológica

direcionada para humanização. A pedagogia e o conhecimento gerado por ela possibilitamos educandos ou interlocutores que se autoconheçam ou se descubram ignorantes, assim poderão, com a mediação do diálogo com o mestre, assumir outra condição enquanto seres humanos; a condição do esclarecimento e da virtude, a condição de sujeitos emancipados, conscientes e críticos de sua realidade social. Por isso, a posição do mestre não pode ser a de impositor ou depositário de conhecimentos prontos e sim a posição de alguém que utiliza de procedimentos como a problematização sobre a realidade vivida, da maiêutica e da ironia para provocar o pensamento. Nesse sentido, a postura de abertura ao outro, de compromisso com procedimentos que resultem no esclarecimento e na conscientização do educando e não de seu treinamento ou imposição de supostas verdades prontas figura como uma conduta ética.

E, por fim, o diálogo pensado como fundamento epistemológico em Sócrates e em Freire é visto como procedimento em relação escolha dos temas a serem conhecidos e a forma como se chega ao conhecimento. Sócrates indagava seus interlocutores a partir de temas da vida cotidiana ou de como se deve conduzir a vida – o que é virtude? O que é verdade? O que é o conhecimento?, etc. Partia-se de um processo dialético do conhecimento sensível e imediato e, por meio de sua pedagogia, chegava-se a um conhecimento com argumentação lógica e justificado pelo uso da razão.

Freire, por meio de processo de pesquisa coletiva e dos círculos de cultura, propunha que os temas fossem gerados no contexto da vida dos educandos. A partir da definição de temas gerados seguia-se um processo dialético entre o senso comum e a sua superação para a consciência científica e filosófica.

Conclui-se que embora Sócrates e Freire comunguem de determinados procedimentos e intencionalidades comuns e se diferenciam em outros, consideramos que o modo como os dois trataram diálogo tem valor central em relação a seu caráter formador e humanizador. Ele altera as relações de poder

autoritária e centralizada na figura do professor e assegura a construção de um projeto educacional que atende as necessidades sociais de cada época, sem comprometer a formação humana e sua condição ontológica para ser livre e emancipado que é o fim último de todo processo pedagógico.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. 8ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa**. Ed. 30ª. S. Paulo: Paz e Terra, 2004.

JAEGER, W. **PAIDÉIA: A formação do Homem Grego**. Ed. 4ª. S. Paulo: Martins Fontes, 2001.

XENOFONTES. **Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates**. Col. Os Pensadores. Ed. 3ª. S. Paulo: Abril Cultural. 1985.

(Re)viver Freire - convite inadiável ao diálogo

Margarida Montejano da Silva

Introdução

A comemoração do aniversário de 100 anos de Paulo Freire representa uma parada estratégica, literária e formativa. Estratégica porque nos convida a pensar em toda a sua biografia e como ressignificá-la nos dias atuais. Literária, porque o seu legado é fundamental para entendermos as questões históricas da educação brasileira, assim como as questões que nos afligem hoje, mediante a sua proposta revolucionária de educação. E, formativa porque em toda a extensão de sua obra, encontramos a ideia de inconclusão humana. Quer dizer que, (re)viver Freire é um convite inadiável ao diálogo para, na comunhão de ideias e palavras, encontrarmos sentido para a nossa luta diária.

Assim, acreditamos que é preciso recuperar a biografia de Paulo Freire e o seu trabalho na área educacional no Brasil e no mundo, rememorar a sua importância e cotidianamente considerar que Paulo Freire foi reconhecido mundialmente, destacando-se a sua proposta teórico-prática de Educação de Adultos. Paulo, é o brasileiro com mais títulos de Doutor Honoris Causa em diversas universidades nacionais e internacionais, sendo, ao todo, 41 instituições, dentre elas, Harvard, Cambridge e Oxford. É o terceiro teórico mais citado na área de humanas no mundo. Recebeu em 2012, o título de Patrono da Educação Brasileira e sua contribuição à educação no Brasil e no mundo se mantém viva e necessária na

atualidade. Ressaltamos, dentre todas as suas obras, os livros *Educação como prática de liberdade*; *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* como literatura indispensável a todas e todos, independente da área de atuação.

Contextualizando o momento atual, o Brasil e o mundo vivem um cenário de guerra que coloca, em trincheiras invisíveis, mulheres e homens de um lado, e o vírus da Covid-19 de outro. De março de 2020, até a presente data já ultrapassamos 590 mil vidas perdidas, perdas que poderiam ser evitadas com ações pontuais no enfrentamento ao vírus. Como medidas políticas intencionais deste porte não ocorreram e não estão em pauta, o povo brasileiro sofre a dor de perdas irreparáveis. Padece, na expectativa de que logo essa realidade passe, que as vacinas cheguem a todos e segue em meio ao turbilhão de notícias enganosas inseridas na cotidianidade a produzir o ódio e a descrença. Nesta fase da história na qual estamos imersos, o real tem sido desbravar a noite, acordar e enfrentar o dia. Vivê-lo e agradecer por sobreviver aos vírus e a não nos submeter aos mitos e aos vermes, que tentam destruir a história e corroer a nossa esperança.

Nesta luta insana, a ciência, o conhecimento e a vacina são nossos aliados e defendê-los, à luz do pensamento de Paulo Freire, é nosso desejo. Assim, o presente texto traz, na primeira parte, um esboço da realidade atual e a educação brasileira no contexto da pandemia. Na segunda, o diálogo amoroso freiriano compreendendo que esta prática é a chave e o caminho para repensarmos a educação libertadora e, por último, um poema escrito em homenagem a esse grande homem brasileiro e cidadão do mundo.

A realidade atual e a educação brasileira

A realidade pandêmica chega sem dar aviso e impõe novas formas de viver, dentre elas as exigências sanitárias, o distanciamento social, as angústias, os medos e a insegurança fazem com que, na iminência do “novo real”, novas questões e inquietações sociais e humanitárias sejam colocadas em pauta para

estudos e para o debate. A situação é complexa e a educação e o conhecimento clamam por novas aprendizagens e pelo diálogo. A reinvenção das práticas sociais bate à nossa porta e, de forma inédita, vamos nos adaptando às exigências de distanciamento, de cuidados com a saúde e das formas tecnológicas de interação social.

Nesta configuração do presente temos, de um lado, a necessária adaptação ao mundo da tecnologia e ao mundo do trabalho com grande apelo econômico e, de outro, a urgência de cuidar da vida, da consciência sobre a humanização do homem e de seus espaços e da construção de uma sociedade democrática.

O fato é que, para além dos problemas advindos do cenário pandêmico brasileiro, não tem se verificado, por parte dos governantes, estímulo à produção de ciência e tecnologia, tampouco a humanização de mulheres e homens e de seus espaços de atuação têm sido objetos de interesse político, sequer de discussões por outros segmentos da sociedade. Ao contrário, tem-se verificado o desmonte das instituições públicas, inclusive educacionais, de conquistas históricas e de políticas sociais como prescreve o neoliberalismo. Os efeitos impactantes dessa racionalidade, somada aos efeitos dessa crise sanitária, impõem formas de viver e de pensar, em especial tem destituído do ser do homem o sagrado que é o direito à vida. Nas palavras de Dardot; Laval (2016, p.16)

O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais, e para além delas, em todas sociedades que as seguem no caminho da “modernidade” Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber-se a si mesmo e a comportar-se como empresa.

Nesta forma de atuar, o neoliberalismo invade e atravessa todas as dimensões da existência humana. Dardot; Laval afirmam que este

sistema, de forma esmagadora, extrapola a esfera econômica, assumindo a condição de “nova razão do mundo” (2016, p. 16).

Toda essa invasão causada pela “nova razão do mundo” tem influência direta na educação e as consequências vão se somar às mazelas formatadas, historicamente, com finalidades explícitas de nivelamento “para baixo” dos currículos escolares na educação pública, atingindo em cheio a realidade das famílias e crianças menos favorecidas.

A compreensão de escola que habita nosso imaginário não se dissipará de nossas mentes, pois fomos formados e conformados na lógica da escola capitalista e ela constitui muito do que somos. Em tempos difíceis e menos difíceis a escola pública foi e tem sido palco de ataques e objeto de interesse daqueles que ocupam o poderes políticos e econômicos. De fato, não há e nunca houve tempo fácil para a escola pública. Além de estruturas precárias, alunos e educadores sofrem historicamente com a instabilidade das políticas educacionais, em especial com as ideologias que têm fundamentado a história da educação brasileira e precarizado cada vez mais a qualidade do trabalho docente.

Pensando nesse quadro e na necessidade de apresentarmos as demandas de uma educação pública de qualidade social referenciada se manterem e a Formação de Professores, em especial, requer nova estruturação, é urgente vislumbrarmos uma educação embasada na formação humana. Os processos vividos precisam ser revisitados para que possamos entendê-los e, pensando nas atividades e saberes educacionais que constituem o nosso fazer, a expectativa que nos move é de que, entre a realidade dessa escola atual e os lampejos de esperança, reforçamos o quanto é de fundamental importância o debate sobre a formação de professores da escola pública, comprometida com o trabalho educacional significativo aos alunos, vinculado à comunidade e ao seu entorno e que essa proposta formativa seja portadora de um espírito crítico e reflexivo, de ação, reflexão e ação, como nos ensinou Freire sobre a realidade.

Isto posto e considerando imperioso recuperar o legado de Paulo Freire, recolocamos as preocupações educacionais na mesa a fim de refletirmos juntos, problematizando conjuntamente: que diálogo estamos travando sobre a educação brasileira? Quais os impactos da escola que temos hoje na educação de crianças, jovens e adultos? O que Paulo Freire diria sobre esse momento educacional brasileiro? Sem a pretensão de responder às questões, vamos nos ater a alguns conceitos e aprendizagens freirianas na expectativa de que nos estimulem às leituras de suas obras e possamos encontrar ânimo para seguir em frente.

O Diálogo amoroso Freiriano como caminho

Levando em conta o momento atual apontado, destacamos a aprendizagem da indignação, que nos permite expressar o sentimento legítimo da raivosidade diante de tudo o que é injusto, indigno, desumano, produto da lógica e da dominação dos poderosos sobre os mais pobres, desvalidos e oprimidos pelo sistema neoliberal capitalista. De acordo com Freire, não é possível aceitarmos passivamente a sociedade proposta pelos opressores. Ele nos dá pistas para não perdermos a capacidade de indignação, quando nos ensina que buscar a justiça, a igualdade e a humanização na sua radicalidade, é um direito legítimo, porque humanos somos.

Que excelência é essa que pouco ou quase nada luta contra as discriminações, de sexo, de classe, de raça, como se negar o diferente, humilhá-lo, ofendê-lo, menosprezá-lo, explorá-lo fosse um direito dos indivíduos ou das classes, ou das raças, ou de um sexo em posição de poder sobre o outro. Que excelência é essa que registra nas estatísticas, mornamente os milhões de crianças que chegam ao mundo e não ficam e, quando ficam, partem cedo, ainda crianças e, se mais resistentes, conseguem permanecer, logo do mundo se despedem. (FREIRE, 1992, p.49)

Esse quadro das desigualdades se intensifica na realidade atual, quando assistimos, por conta de ingerência governamental,

ao aumento da miséria e desalento do trabalhador brasileiro, tratando tais situações como normais. O plano político e estratégico de abandono da população brasileira à própria sorte promove a morte e a miséria em cadeia e produz a sensação de que não haverá futuro. Transfere a responsabilidade institucional a cada um que, individualmente, deverá cuidar da própria vida.

Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987, p 99) evidencia a atualidade de seus pensamentos quando diz:

Acreditamos não ser necessário sequer usar os dados estatísticos para mostrar o quanto, no Brasil e América Latina em geral, são “mortos em vida”, são “sombras” de gente, homens, mulheres, meninos desesperançados e submetidos a uma permanente “guerra invisível” em que o pouco de vida que lhes resta vai sendo devorada pela tuberculose, pela esquistossomose, pela diarreia infantil, por mil enfermidades da miséria, muitas das quais a alienação chama de doenças tropicais.[...]

Na mesma esteira, assistimos hoje a perda das mais de 590 mil vidas, e Freire adverte que não podemos cruzar os braços diante das arbitrariedades, das misérias causadas pelo poder dos opressores e por seus argumentos fatalistas e fugir à responsabilidade que nos cabe. O que quer dizer que o conhecimento e estudo da realidade não podem estar afastados dos livros e das nossas reflexões cotidianas. Têm de ser debatidos. Denunciados, registrados. Têm de ocupar as salas de aula, as rodas de conversas, as organizações sociais. Enfim, têm que ser objeto de um processo educativo e de um posicionamento político. Freire diz claramente que [...] “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à dimensão criadora, sob pena de ser uma farsa”. (1983 p. 104)

Com isso avançamos para o entendimento da amorosidade, outro conceito fundamental freiriano. Sem esse olhar atento, respeitoso e fraterno ao outro, não é possível afetá-lo. Sem juntar-se a ele na sua dor e sofrimento, não é possível desenvolver a nossa humanização. Ajudar o outro a compreender a realidade em que está inserido e a buscar

respostas concretas para os problemas reais são ações de mão dupla, pois a realidade dele é também *minha/nossa*. Freire ensina que a humanização de si e do outro só se dá na relação entre ambos e a aprendizagem da amorosidade vai se forjando na medida em que os sujeitos aprendem a pensar certo, a fazer certo. Neste pensar e fazer solidário, nos tornamos responsáveis uns pelos outros.

Na mesma direção, as contribuições de Paulo Freire nos auxiliam a compreender que mulheres e homens, quando têm a possibilidade de se reconhecerem como sujeitos da história, pensam, questionam e expandem a consciência de mundo. Transformam-se e podem, juntos, transformar a realidade.

Reconhecer-se como sujeito tem implicações práticas, pois,

[...] é a importância nele reconhecida, da consciência que porém, não é vista nele como fazedora arbitrária do mundo; é a importância manifesta do indivíduo sem que lhe atribua a força que não tem; é o peso igualmente reconhecido, em nossa vida individual e social, dos sentimentos, da paixão, dos desejos, do medo, da adivinhação, da coragem de amar, de ter raiva. (FREIRE, 1992, p.245)

A prática de atuar na realidade, refletir sobre a mesma e retornar a ela junto com o outro nos possibilita apreender outra prática amorosa, a do diálogo. Nesta compreensão, é impossível seguir com o outro se a nossa capacidade de escuta atenta estiver comprometida. Freire nos ajuda neste quesito quando nos lembra que, dar ao outro o direito à fala, oferecemos a ele condições de refletir sobre o próprio pensamento, e a nós, a aprendizagem da escuta. Ao pensarmos sobre as maneiras de ver o mundo, a nossa e dele, e buscarmos, juntos, entender este mundo, elaboramos formas conscientes de atuar nele.

Na perspectiva freiriana, a educação dialógica respeita a construção de cada pessoa, dentro e a partir do seu contexto e viabiliza a sua autonomia. Nesta linha de pensamento e de relação com o outro, “[...] o inacabado de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos. 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". (FREIRE, 2007, p. 58)

Com isso, nos humanizamos e desenvolvemos, pelo poder do diálogo, a práxis social. Pela prática dialógica, temos a possibilidade de demonstrar nosso modo de ver o mundo e o modo de vivê-lo. Nos educamos pelo diálogo, que, respeitoso e coerente, melhora a nossa forma de estar no mundo. Assim, na prática constante da teoria-reflexão e ação está presente o compromisso com o que se diz, o que se pensa e o que se faz e estas ações em conjunto se transformam em um poderoso instrumento de mudança. Como salienta Freire (1987, p.52), "Práxis [...] é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido"

Nesta forma de ver, a compreensão da realidade está vinculada à experiência da partilha que só se materializa na convivência fraterna entre mulheres e homens. Se os homens se humanizam na relação uns com os outros, somente por este caminho será possível a ampliação dos horizontes e desvendamento de tudo que os oprimem. Com esse alargamento da consciência, confirma-se a máxima freiriana de que "existir é mais que viver - não estamos sós no mundo; Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires". (FREIRE, 1994, p.48)

Com o desenvolvimento da consciência e de que aprendemos uns com os outros, retomamos a ideia freiriana do inacabamento humano. O que quer dizer que, inconclusos nos tornamos dependentes uns dos outros e com essa compreensão o processo educativo assume um lugar privilegiado, uma vez que, alicerçado nos princípios da amorosidade e do diálogo, o conhecimento tem a possibilidade de ser reconstruído pelos sujeitos. A palavra mundo é ressignificada e a transformação da realidade mostra-se possível pelo diálogo amoroso.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1996, p.77).

Nesta relação humana em que o conhecimento do mundo antecede ao conhecimento da palavra, a educação torna-se um ato de liberdade e libertação é um dos princípios fundamentais para a realização da mudança, uma vez que, “se a 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.” (FREIRE, 2007, p. 112)

Neste sentido, a educação ocupa um lugar importante na construção de um caminho que tenha como horizonte uma sociedade radicalmente diferente da atual, por isso é ela um ato político e, qualquer que seja a nossa opção, estará carregada de ideologia. Paulo Freire, na extensão de toda a sua obra, nos ajuda a compreender que é pela educação que os sujeitos têm a chance de enxergarem-se no mundo e com o mundo, de abrirem-se ao conhecimento, desabrocharem-se como sujeitos questionadores de si, do outro e da realidade.

Como usuários da palavra, têm a possibilidade de apreender a prática do diálogo, no qual a fala e a escuta são ações conscientes carregadas de intencionalidade. Nesta relação, a experiência e o conhecimento anterior produzido são compreendidos como provisórios. Os sujeitos, parafraseando Freire, são os que podem dizer sua palavra e fazer a sua história, compreendendo que o ser do homem não se forma fora da comunidade humana.

Tal compreensão nos possibilita enxergar a realidade e o estado ao qual nos encontramos como provisório e não definitivo. Freire traz, no bojo da reflexão sobre o inacabamento humano e na inexorabilidade das coisas, a ideia de que a realidade do mundo não está dada, está por ser construída, daí o valor de nossa

intervenção consciente na realidade. Logo, não há porque aceitar passivamente as injustiças e arbitrariedades impostas.

Assim, com o despertar da consciência, vamos forjando outra forma de estar no mundo e, pela educação, vamos recolocando com coragem, questões sobre as situações que nos afligem, que nos causam desconforto social.

Por fim, neste texto, trazemos outro conceito importante, o da utopia que, para Freire, é uma forma de ação. Para tal proposta, criativamente reelabora o sentido da palavra esperança, nos ajudando a reelaborá-la em nossa práxis social, traduzida no verbo esperançar. Esperançar que é diferente de espera passiva, que tem a ver com ação consciente e comprometida com a realidade.

Com isso é possível concordar com Gadotti (2005, p.15), quando diz que a teoria freiriana, é uma teoria revolucionária; é um resgate do sentido da utopia e é exatamente sua dimensão ética que lhe confere atualidade e distinta importância. Ela continua válida não só porque ainda há opressão no mundo, mas porque responde às necessidades fundamentais da educação hoje. (Re)viver Freire, por meio de toda a sua trajetória, seus escritos e conceitos é um convite ao diálogo que não pode ser adiado.

O Plantador de Esperança - outra releitura

E, para concluir, apresento o poema *O Plantador de Esperança* por mim produzido, como forma de complementação à releitura proposta no início do presente texto, na expectativa de que possamos inserir a leitura de Paulo Freire em todos os espaços educativos:

O Plantador de Esperança

Um dia ele olhou ao redor e viu que algo precisava mudar.
Pensou, estudou, olhou novamente e sensível, curioso e atento,
viu venda nos olhos do povo. Não tardou, logo pôs as mãos na massa.
Com fé no homem e fé na vida, um método corajoso de leitura da
palavra

ele cria e, ousado que era, à educação brasileira desafia.

Mas como a luz do saber se espalha, o opressor a voz de Paulo silencia.

Qual o quê? Ele não desanima e mundo afora ensina,
que há um outro jeito de ver o mundo! Bravo!!!!

Hora de comemorar seu centenário!

Hora de refletir! Neste 2021, a Paulo Freire rendemos homenagens!

Um existir que precisa ser lembrado, pelos dias que passaram,
pelos dias que hoje vivemos e pelos os que ainda estão por vir.

Não fosse ele ter vivido, que história hoje contaríamos?

Paulo Brasileiro...

Potência à vida e a luta pela Autonomia daquele que pensa, estuda e faz.

Único e, ao mesmo tempo, múltiplo

Livre e coerente. Oleiro, cabra corajoso e valente!

Oleiro das palavras, plantador da esperança ativa.

O Professor põe a mão na massa.

Homem simples do povo que acreditou que podia ler,
escrever e reescrever de outro modo, a experiência concreta da vida!

Não fosse ele ter crido, na essência do homem e no
poder transformador da educação, mulheres e homens invisibilizados
pelo cruel sistema, não teriam conhecido a diferença entre viver e existir!

Não teriam entendido que a educação sozinha não muda o mundo,
mas que sem ela, o mundo não muda!

Não fosse ele ter existido,
não teríamos a Pedagogia do Oprimido, a da Libertação e a da
Autonomia!

Eu e tu não teríamos aprendido que aprendo contigo enquanto ensino.

Que ensinas a mim, enquanto aprendo.

Não fosse ele ter forjado esse jeito de ler o mundo,
talvez estivéssemos, ainda, distantes de entender

que, nesta nossa história humana,

o ser do homem só se humaniza,

se junto com o outro compor.

Que a liberdade é conquista coletiva e que o diálogo é a chave.

É um ato de amor.

Que a ética só se aprende se a praticarmos;
Que a consciência de luta pela liberdade só se dá em comunhão.
Do contrário, é silenciamento e opressão.
Que a boniteza da vida está na prática amorosa entre os sujeitos e,
entre estes, com a natureza e com o mundo!

Dentre tantas outras aprendizagens e ensinamentos, Paulo
grifou na gramática um substantivo e a esperança virou verbo.

E, na prática do esperar,ar,
deixou-nos o compromisso de andarilhar pelo mundo
a aprender e a ensinar.

Ensinar e aprender que não há educação sem a prática do verbo
dialogar.

Não fosse a sua utopia... não fosse a tua teimosia!

Respeitado mundo afora e rejeitado Brasil adentro,
continuamos, apesar da luta de Freire, à educação brasileira devendo.
Falta, ainda, a libertação! Aquela, cruelmente interrompida na história
pelos opressores do tempo, que temiam a emancipação do trabalhador.

Temiam o pensamento crítico e o poder da educação!

Hoje a história se repete. O nosso Paulo amado é,
pelo mito e opressor, odiado.

O chamam de comunista por ter tido um dia o
desejo de ver entre os povos, os direitos partilhados.

Pobres diabos é o que são! Continuam estes enganados!

Um homem de pensamento plural não lançou suas ideias ao vento!

Sua pedagogia resiste e sua proposta continua atual.

Há, em milhares de nós, a semente de seu que fazer poderoso!

E, criativo que era e como haveria de ser,
em suas obras um convite revolucionário nos deixa:

- É hora de trabalhar:

Na luta diária, corajosa e coletiva pelo direito a
todos ao conhecimento e por um mundo mais justo e igualitário;

No enfrentamento da realidade opressora,
para que possamos, juntos, solidários e implicados
com a educação e cultura, assumir nosso lugar no mundo:

Lugar de abertura à pesquisa e participação ativa

na construção do tempo presente;
Lugar de escuta sensível ao outro;
Lugar de comunicação amorosa, respeitosa, ética, para que juntas
e juntos, de mãos dadas, lutemos por nossa libertação.

Não fosse ele ter nascido!
Não fosse ele ter vivido!
Não fosse ele ter deixado, tão importante legado...
Não fosse a sua utopia...
A você, Paulo Freire - plantador de esperanças,
o nosso reconhecimento!

Referências

- DARDOT, P. LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- 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. **Educação como Prática de liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M.O. Plantador do Futuro. **Revista Viver Mente & Cérebro**, Coleção Memória da Pedagogia – Paulo Freire: a utopia do saber, n.4, p.06-15, 2005.

A influência do personalismo de Emmanuel Mounier no pensamento de Paulo Freire

Adão José Peixoto

Introdução

Emmanuel Mounier elaborou a Filosofia personalista como resposta à crise política, moral e econômica do contexto histórico que ele vivenciou na Europa. Para ele, essa crise que tomou conta da Europa e outras partes do mundo no período do pós-Primeira e Segunda Guerras Mundiais e da ascensão do nazismo, fascismo e do socialismo ditatorial não era somente um desajuste técnico, um desvio de rumo da economia capitalista e do sistema político liberal. Era uma crise geral, o que significa que era uma crise econômica e moral, uma crise civilizatória. Assim, a solução não podia ser somente a reforma das estruturas econômicas que ignorasse a crise espiritual, nem uma reforma moral (crise espiritual) que ignorasse a crise das estruturas (crise econômica). Ele acreditava que o problema não se restringia a um ou outro aspecto.

Para o personalismo de Mounier, a necessidade de um movimento de personalização nas estruturas do mundo coloca para a filosofia um problema urgente, que é o da ética e da alteridade, problema posto pela história trágica da humanidade. Elegendo a relacionalidade, o diálogo, a acolhida, a empatia como as experiências originárias, fundantes, o personalismo entende-as como únicos atos de orientação de uma verdadeira totalidade do existir humano capaz de fundar uma nova civilização. Estas preocupações também estão

presentes no pensamento de Paulo Freire, que toma a realidade brasileira, sobretudo a do nordeste brasileiro marcada pela miséria, fome, exploração, exclusão social e desumanização, como referência para o seu pensamento e para sua prática pedagógica, que é uma prática que visa contribuir para a conscientização desta condição de opressão, para que o oprimido (o trabalhador) possa agir sobre ela no sentido de transformá-la e humanizá-la.

Mounier, seu tempo e a revolução personalista e comunitária

A formação do pensamento de Mounier teve fortes influências das contribuições do pensamento marxista, cristão, existencialista e fenomenológico. Estas influências permitiram que Mounier percebesse a necessidade de se olhar para a pessoa com um novo olhar: o olhar da solidariedade e do compromisso com a humanização. Essas influências contribuíram para que Mounier tivesse uma atitude de indignação diante do seu contexto histórico marcado pela banalização da vida humana e uma compreensão mais humanizada do homem e da sociedade. Vale dizer, contexto de terror, de banalização da vida humana, da falta de liberdade, do predomínio da lógica do capital e do poder político para dominação. Contexto de desvio axiológico do homem, de profunda negação da dimensão humana. Poder-se-ia dizer que era um contexto da existência humana ameaçada por valores que estão a serviço do mercado, do consumo, do lucro e da acumulação do capital, negando ao homem sua condição humana, no sentido genérico da expressão, em grego *anthropos*, como ser racional, autônomo, livre, ser inacabado, que precisa de cuidados e proteção para realizar sua vocação ontológica, que é de ser um ser humanizado ou, como diz Paulo Freire (1996, p. 18), um “ser mais”, em contraposição ao “ser menos”, resultado das condições de desumanização.

Mounier compreende que o capitalismo e os regimes totalitários reduziram os trabalhadores à miséria, aviltando suas

almas, impondo a eles a sujeição à desumanização. O capitalismo, por exemplo, que tem por fundamento os princípios e o otimismo da ideologia liberal, que justifica a ordem burguesa, mascara as contradições sociais e dá sustentação à “desordem estabelecida”. O capitalismo destrói todos os “outros reinos do espírito livre”, da ética, da alteridade, do trabalho honesto e criativo, da ação desinteressada; transforma o dinheiro no principal valor da sociedade, porque consagra o homem pela medida dos bens que possui. Com isso, o egoísmo se instala no coração do homem. Se o capitalismo oferece o reino da riqueza, também produz o reino da miséria, do egoísmo e da luta de classe. Para Mounier, o regime capitalista representa a desumanidade e a dissimulação sob o silêncio e o anonimato. Ele é tirano por excelência, já que é responsável pelas crises, guerras, corrupção, greves e os ódios (*apud* MOIX, 1968, p. 63). A crítica de Mounier ao individualismo é radical. Podemos constatar-la quando ele o conceitua:

O individualismo é um sistema de costumes, de sentimentos, de idéias e de instituições que organiza o indivíduo partindo de atitude de isolamento e de defesa. Foi o individualismo que constituiu a ideologia e a estrutura dominante da sociedade burguesa [...] É a própria antítese do personalismo e o seu mais direto adversário. (MOUNIER, 1964, p. 61-62).

Para Mounier, há uma crise civilizatória, que não é somente de caráter econômico ou político, mas de ordem total. Por isso, ele procurou construir uma nova imagem do ser humano, uma nova Antropologia voltada para as realidades da existência do homem contemporâneo. Entende que os modelos antropológicos centrados nos conceitos naturalista e idealista não conseguiam apreender a complexidade do homem e da crise social e política. Para isso, contrapõe o conceito de pessoa, que entende o homem como ser solidário, ético, acolhedor, ao conceito de indivíduo, este forjado pela racionalidade liberal e capitalista, que entende o homem como ser solitário, individualista, egocêntrico, avaro. A pessoa é um absoluto.

Isso significa que ela vale por si mesma e deve ser a referência para toda ação política, cultural e econômica. Ela nunca poderá ser um meio, terá de ser sempre um *fim* (MOUNIER, 1992, t. I).

Mounier questiona os fundamentos da sociedade capitalista e das sociedades totalitárias e suas consequências. Para ele, a racionalidade que as engendra revela o esquecimento do humano e a lógica do capital que se transformou no fundamento do mundo ocidental é tomada como único modelo da existência humana. A existência humana está ameaçada por valores que estão a serviço do mercado, do consumo, do lucro e da acumulação do capital, o que conduz a sociedade a voltar-se para o mercado, distante de sua concepção primeira e vocação por excelência, que é a de voltar-se para a pessoa.

Naquele contexto de crise de uma civilização decadente, Mounier propõe que a Renascença seja refeita por intermédio de uma revolução que se inspirasse numa nova visão de homem e de comunidade, uma revolução personalista, que compreende o homem como pessoa e o coloca como centro de suas preocupações, e comunitária, que valoriza a solidariedade, a empatia e a cooperação. Daí a necessidade de se refazer a Renascença, pois esta surgiu como movimento de revalorização do homem e da razão, uma retomada dos ideais gregos clássicos de valorização do homem e do *lógos*, em contraposição à concepção teocêntrica medieval. Entretanto, o homem que surge daí é homem como indivíduo. Segundo Lorenzon (2000, p. 258), para Mounier,

[...] assim como os mentores daquele movimento tomaram consciência dum mundo que estava acabando, era urgente pensar o momento presente em termos de globalidade, e de crise de um mundo também decadente [...] contra uma civilização burguesa individualista, que impregnava também grandes segmentos da cristandade, e contra as revoluções coletivistas propunha então o retorno a um revigoração de dois conceitos, ou melhor, de duas realidades: a pessoa e a comunidade. Pessoa no seu sentido ontológico mais amplo (corpo e espírito, ser individual e relacional, isto é, interpessoal, movimento de interiorização e de exteriorização).

Essa revolução personalista e comunitária objetiva assegurar um mundo humano e não um suposto reino de felicidade: "Não queremos um mundo de felicidade, queremos um mundo humano. E só é humano o mundo que der suas possibilidades às exigências essenciais do homem", afirma Mounier (*apud* MOIX, 1968, p. 91). Essa revolução deverá buscar a instituição de um regime social e econômico voltado para as necessidades da pessoa e não para a preocupação desmedida com a acumulação do capital e com o poder político. O personalismo procurava, por conseguinte, contribuir para formar uma sociedade mais justa e igualitária.

A influência política e formativa exercida pelo personalismo

O personalismo de Mounier exerceu forte influência intelectual e política na Europa, África e América Latina. Seus temas foram retomados nas encíclicas sociais dos papas João XXIII e de Paulo VI – *Mater et Magistra*, de 1961, e *Pacem in Terris*, de 1963, respectivamente –, assim como no Concílio do Vaticano II, realizado entre 1962 e 1965. Influenciou o sindicalismo, movimentos sociais de origem cristã e os movimentos de atuação dos leigos, como a Ação Católica (AC) e suas diversas seções: a Ação Católica Operária (ACO); a Juventude Operária Católica (JOC); a Juventude Estudantil Católica (JEC); a Juventude Agrária Católica (JAC); a Juventude Universitária Católica (JUC) e outros. Mounier era do tipo de pessoa que não conseguia se sentir tranquilo se não pensasse e agisse sobre o seu tempo. Por conseguinte, assume também para si a causa, a dor, o sofrimento, a angústia “[...] dos pobres e oprimidos, volta-se para as vítimas da injustiça, da desigualdade, independente de credos e outras particularidades” (SILVEIRA, 2010, p. 62).

A influência na renovação da Igreja Católica

Mounier sentia a necessidade de um amplo movimento religioso, político, econômico, cultural e social que assumisse a Ética e a alteridade tendo como referência a pessoa e a vida comunitária para construir uma sociedade mais justa e humana, resgatando, assim, a dignidade do ser humano. Essa preocupação do personalismo de Mounier se transformou em uma das referências do movimento de reforma do catolicismo a partir do Concílio Vaticano II, de setores do sindicalismo e para o surgimento de movimentos sociais e comunitários. O mundo presenciou, sobretudo a partir de 1960, um grande esforço para que a Igreja e os movimentos sociais e comunitários assumissem o *ethos* como abrigo, como proteção, como orientação de suas ações. Um esforço para contribuir para a afirmação da humanização do homem e da sociedade.

O Concílio Vaticano II foi convocado pelo Papa João XXIII com o objetivo de atualizar a doutrina da Igreja. Em função de diversas pressões de dentro do clero e dos fiéis, a Igreja Católica sentiu a necessidade de realizar uma renovação de suas orientações. João XXIII viu nas reformas um caminho para aproximar a Igreja dos fiéis. No dia 11 de outubro de 1962 o papa João XXIII fez a abertura do Concílio. Com as reformas proporcionadas pelo Concílio, a Igreja Católica procurava atuar na grave crise da sociedade da época, uma sociedade marcada pelo grande progresso material, mas mergulhada numa profunda decadência moral, gerando uma crise de valores e a ameaça cada vez mais acentuada da possibilidade de humanização do homem e da sociedade (SOUZA, 2004a). Com o Concílio, a Igreja estabelece um profundo diálogo com o clero, os fiéis e o mundo. Assim, “Igreja não apenas fala, mas também escuta, aprende, se repensa, se questiona, se modifica, se atualiza. Sua autocompreensão se enriquece, se renova, se faz mais transparente em sua instituição” (MIRANDA, 2006, p. 234).

O Concílio Vaticano II teve um profundo impacto na renovação da Igreja Católica, de aproximação entre a hierarquia e os fiéis e de abertura ao mundo. Na América Latina, a recepção do Concílio Vaticano II teve decisiva influência na tomada de posição da Igreja em relação aos graves problemas sociais que afligiam a vida do povo. A Conferência de Medellín, em 1968, produziu vários documentos procurando assumir na América Latina as orientações do Concílio. Os resultados dessa Conferência se traduziram na opção preferencial pelos pobres, procurando fazer do Evangelho uma força libertadora das opressões. A partir de então as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs – se multiplicaram e ganharam força dentro da Igreja e da sociedade. A Teologia da Libertação se estruturou nesse contexto e se tornou referência para as pastorais engajadas nas questões sociais. As pastorais sociais se multiplicaram. As mudanças, tanto as promovidas pelo Concílio Vaticano II quanto as da Conferência de Medellín, tiveram grande influência do personalismo:

Mounier é o homem/filósofo do engajamento [...] é indiscutível sua contribuição para a realização do Concílio Vaticano II (1962-1965), que teve como meta principal (re)fazer a caminhada da Igreja para que estivesse presente no mundo e com o mundo ajudando as pessoas a serem mais humanas. (NASCIMENTO, 2007, p. 118).

Souza (2004b), ao falar sobre a influência recebida pela sua geração incentivando o engajamento político e também pela Igreja Católica para mudança das suas diretrizes pastorais, destaca a importância de Mounier no que diz respeito à superação de uma visão clássica de cristandade. Assim afirma: “Minha geração da JUC (e depois da primeira AP) teve uma influência do intelectual católico francês Emmanuel Mounier” (SOUZA, 2004b, p. 86).

A influência do personalismo nos movimentos estudantis e operários

O personalismo constituiu-se numa das principais Filosofias que serviram de inspiração para o engajamento de intelectuais, religiosos, sindicalistas, políticos e movimentos sociais que assumiam uma atitude crítica e transformadora da ordem social. Influenciou a Igreja Católica nas suas diversas atividades, como a Teologia da Libertação, os movimentos sociais e comunitários ligados a ela. Sob a influência do personalismo, o movimento a Ação Católica (AC), que procurava engajar a Igreja às questões sociais, espalhou-se pela Europa e várias outras partes do mundo, especialmente na América Latina e na África. A ação da Igreja Católica no Brasil, nas décadas de 1950 e 1960, por exemplo, foi fortemente marcada por esse movimento, contribuindo também para afirmação do movimento de laicização da Igreja, com a presença dos leigos na discussão, definição e implantação das diretrizes evangelizadoras da Igreja.

O personalismo influenciou fortemente os meios universitários e operários com os movimentos da Ação Católica Brasileira (ACB), exigindo mudanças que levassem em conta o homem historicamente situado e concreto. Graças ao personalismo de Mounier esses movimentos estabeleceram uma ligação entre a conscientização das injustiças e o engajamento político, entre a indignação e a intervenção, entre a revolta e a proposição: “Foi a época do *engagement*, da consciência histórica, momento de uma nova fase na educação e cultura” (SILVEIRA, 2010, p. 188).

No Brasil, a Ação Católica foi fundada em 1935 pelo cardeal Sebastião Leme da Silveira Cintra. O núcleo inicial da Ação Católica Brasileira (ACB) era conservador, chegou a defender o integralismo, movimento fascista brasileiro. Era um movimento mais voltado para o meio acadêmico. Quando a sua coordenação passou para Alceu Amoroso Lima, ocorreu a transição de uma postura conservadora para uma postura mais progressista, que se

consolida quando o então padre Helder Câmara, em 1947, assume sua assistência. Em 1952, quando foi ordenado bispo, contribui ativamente para a criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. A partir desse momento, a Ação Católica passa a atuar sobretudo nos movimentos estudantis e operários.

Com a criação da CNBB foi possível a implementação de planos pastorais por todo o Brasil, o que permitiu a influência de bispos progressistas na criação de várias frentes de ação estudantil, operária e popular com fundamento no pensamento de Mounier (SOUZA, 1984, p. 64). A Ação Católica Brasileira (ACB) incentivou a criação dos seguintes movimentos ligados aos jovens: Juventude Estudantil Católica (JEC), destinada aos estudantes secundaristas; Juventude Universitária Católica (JUC), direcionada aos estudantes do ensino superior; Juventude Operária Católica (JOC), integrada pelos jovens trabalhadores urbanos, especialmente os operários das indústrias; Juventude Agrária Católica (JAC), destinada aos jovens trabalhadores rurais, com a finalidade de fixá-los à zona rural e assim evitar a migração para a cidade; e Juventude Independente Católica (JIC), voltada para os jovens profissionais liberais ou filhos de classe média, não estudantes. As que tiveram atuação destacada foram: JUC, JOC e JEC. A JIC e a JAC, ao contrário, tiveram atuação bastante inexpressiva (CARDOSO, 1996).

Com apoio e influência da Igreja Católica, a Juventude Católica passou a assumir uma atitude de inconformismo e de críticas às desigualdades sociais, exigindo do Estado que os direitos básicos da população fossem garantidos: “Diferentemente de tempos anteriores, em que os estudantes apenas propunham soluções, agora visitavam favelas para discutir os problemas com seus moradores e iniciavam campanhas para superar as miseráveis condições da vida cotidiana (GERHARDT, 1996, p. 153). Para Beisiegel (1989), os militantes desses movimentos tinham como orientação o pensamento de Mounier e de Paulo Freire. Este último em virtude de sua opção pelos oprimidos e porque suas atividades educativas são acompanhadas pela interpretação cristã do homem e do mundo tendo como referência o personalismo.

Além dos movimentos ligados à Igreja Católica que receberam a influência do personalismo de Mounier acima mencionados, surgiram vários outros, como: a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Comissão de Pastoral Operária (CPO), a Comissão de Refugiados (CR), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), as Comunidades Eclesiais de Base (CBEs) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Com esses novos movimentos, a ação católica tinha como objetivo contribuir para a mudança social, direcionando sua ação para as injustiças sociais, com uma política pastoral popular que convocou, além da juventude operária e estudantil, a classe média e operária urbana para atuação política em defesa dos oprimidos.

No início da década de 1960, a mobilização dos estudantes liderados pela JUC culminou numa aliança com estudantes ligados ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) e na participação na União Nacional dos Estudantes (UNE), acirrando os conflitos da JUC com a hierarquia católica (DIAS, 2008). Em função disso, em junho de 1962, um congresso de militantes estudantis da Juventude Universitária Católica (JUC) e de outras agremiações da Ação Católica Brasileira, em Belo Horizonte, criou a Ação Popular (AP), uma organização política de esquerda (DIAS, 2008), movimento político que propunha ser democrático e humanista, diferenciando-se em termos ideológicos do Partido Comunista, que era mais fechado em suas diretrizes. O crescente envolvimento do movimento estudantil na discussão dos problemas nacionais e das chamadas reformas de base, como a reforma agrária, forçou a CNBB a pedir, em abril de 1963, reformas urgentes na sociedade, inserindo-se na discussão sobre as reformas de base, lançadas pelo governo.

Os Centros Populares de Cultura (CPCs) da União Nacional dos Estudantes (UNE), criados em 1961, espalhando-se pelo Brasil, constituíram-se em espaços de atuação de muitos dos jovens que lutavam pela mudança da sociedade. Organizados em sindicatos, associações de moradores e organizações estudantis, entendiam que a arte é uma importante ferramenta de conscientização política junto às camadas populares, no sentido de orientá-las para a transformação da sociedade. Explica Paiva (2003, p. 233) que se

aceitava “que o plano cultural era um dos planos possíveis de luta pela transformação social do país, e a politização das massas através da arte adquiria um caráter de luta antiimperialista, nacionalista e socialista”.

Entretanto, o golpe de 1964 enfraqueceu os movimentos populares e sociais, entre eles a AP, que parecia “constituir-se em um canal de participação política e de militância orientada ao humanismo cristão e visando a construção de um socialismo, como também estaria destinado a ter um papel importante na política brasileira” (LIMA, 1979, p. 46). O governo acabou com os projetos na área da educação e da cultura, como o Movimento de Educação de Base (MEB), que se dedicava à alfabetização de adultos, e os Centros Populares de Cultura (CPCs) (SILVEIRA, 2010, p. 182), espaço de atuação de muitos dos jovens desse movimento. Assim, com essa iniciativa do governo e a perseguição político-militar, a AP e outros movimentos ligados à Igreja se veem desarticulados.

Em função disso, a AP traça novo rumo e faz a opção pela luta armada, definindo os seguintes princípios: “[...] a escolha da alternativa da luta armada; a transformação da AP em uma organização marxista-leninista; a adesão ao maoísmo e à teoria chinesa; sua virtual extinção com a confluência da maioria dos seus quadros em outras organizações clandestinas” (LIMA, 1979, p. 46-47). Dos movimentos de jovens, pouco depois de 1966, a JUC e a JEC se desligam da hierarquia católica e, num clima de repressão política, acabam desaparecendo. A Juventude Agrária Católica (JAC) também desapareceu. A Juventude Operária Católica (JOC), com o aumento da repressão, teve toda a cúpula nacional presa e torturada. Entrou para a clandestinidade e depois também desapareceu. O núcleo conservador da hierarquia da Igreja Católica no contexto pré e pós-golpe se fortaleceu e passou a assumir papel desarticulador desses movimentos progressistas.

A influência do personalismo nos movimentos sociais e comunitaristas

O personalismo exerceu uma forte influência nos movimentos comunitaristas que possuem um caráter anti-individualista, defendendo a liberdade e a autonomia do ser humano, a solidariedade e a igualdade social. Um comunitarismo “mais sociológico”, influenciado pelo personalismo comunitário de Mounier, o humanismo de Jacques Maritain e a doutrina social-cristã, especialmente da Igreja Católica pós-Concílio Vaticano II. Possui um caráter marcadamente anti-individualista, o que o distancia da concepção liberal. Lisboa (2004), ao falar da socioeconomia, difere também o comunitarismo liberal do comunitarismo de influência cristã. Para essa concepção, a análise da sociedade requer “voltar-se para a sua cultura, tradições, enfim o *mundo da vida* dessa sociedade. [...] Ao invés de uma ética das regras, ela propõe uma ética das virtudes e seu conceito fundamental é a idéia de bem comum” (SOUZA, 2008, p. 44).

Eduardo Viola e Héctor Leis (2002, p. 6) afirmam que o comunitarismo de inspiração cristã está presente no movimento estudantil de 1968 na Europa e em outros países, nos movimentos antiglobalização, no Fórum Social Mundial, na Teologia da Libertação, nos movimentos Ambientistas, Antinucleares, Pacifistas e Culturais. No Brasil está presente nos movimentos da Ação Católica (AC), da Juventude Operária Católica (JOC), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Comissão de Pastoral Operária (CPO), da Comissão de Refugiados, do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), do Movimento de Educação de Base (MEB).

Mounier sempre assumiu posições progressistas e uma visão de mundo transformadora. Foi crítico radical do individualismo, do impessoalismo, da exploração, do espírito burguês, da banalização da vida e da barbárie. Acreditava que o cristão deve estar inserido no mundo que o cerca, enfrentando os problemas de

sua época, sem refugiar-se, jamais, em posições cômodas e conservadoras. “Se o cristianismo é, antes de tudo, uma renovação das almas, deve ser também, para o pensador francês, o fermento para uma renovação da sociedade” (SOUZA, 2008, p. 53).

A influência do personalismo no pensamento de Paulo Freire

Assim como o pensamento de Emmanuel Mounier, também o de Paulo Freire recebeu diversas influências, sobretudo do personalismo mounieriano. Moacir Gadotti (1989, p. 115) afirma que Freire “[...] sofreu influências diversas: seu pensamento humanista inspirou-se no personalismo de Emmanuel Mounier, bem como no existencialismo, na fenomenologia e no marxismo”. Freire, assim como Mounier, integra elementos fundamentais dessas doutrinas filosóficas sem repeti-las mecânica ou sectariamente. A relação entre os humanismos do personalismo, do existencialismo, da fenomenologia e do marxismo “enriquece seus textos e faz com que eles sejam lidos por um público muito numeroso. Seu pensamento representa a síntese de fontes diferentes, o que coloca, para o leitor iniciante, o problema de apreendê-lo de forma global” (GADOTTI, 1989, p. 115).

Apesar de o ponto de partida da reflexão de Mounier ser a crise global e sua consequência desumanizante e de Freire a situação de exclusão, opressão e pobreza do nordeste brasileiro, também negadora da humanização, é possível identificar nas preocupações dos dois pensadores várias convergências, entre elas os temas da opressão e do homem. “Se o tema da opressão é tema central da pedagogia de Freire, e um dos temas fundamentais do personalismo de Mounier, o tema principal é, sem dúvida, nos dois, o tema do homem (ANDREOLA, 1985, p. 250). O tema da opressão e do homem constitui, segundo Andreola (1985, p. 250), uma “encruzilhada para o encontro de muitas correntes de reflexão e de projetos de ação que visam a transformação da realidade global. É

nesta encruzilhada que diviso o encontro da pedagogia de Freire e do personalismo de Mounier”. Com isso, podemos dizer que há não só convergências entre o pensamento de Freire e de Mounier, mas também que o personalismo de Mounier exerceu forte influência no pensamento de vários educadores e movimentos de educação, sobretudo o de Paulo Freire e do Movimento de Educação de Base (MEB) no Brasil.

Ruedell (1985, p. 30) afirma que o personalismo de Mounier ao anunciar a urgência de uma renovação civilizatória “assume principalmente um processo de conscientização das pessoas, no sentido de restaurar a liberdade e a dignidade humana”. Essa preocupação também está presente no pensamento de Freire nas campanhas de alfabetização no nordeste do Brasil, “pois para ele a conscientização se daria pela descoberta da palavra, bem como por sua pronúncia a fim de que o oprimido se aproprie do mundo” (RUEDELL, 1985, p. 30).

A tomada de consciência e a necessidade do diálogo e do engajamento, para Mounier, estão ligadas à restauração do sentido e da dignidade da pessoa. A desordem estabelecida provocada pelo capitalismo e o espírito burguês exigiam uma atitude revolucionária, que passava necessariamente por uma tomada de consciência e de engajamento político e pedagógico. Essa preocupação também está presente no pensamento de Freire. Sua preocupação não é somente com a conscientização, mas também com a mudança social.

Balduino Antonio Andreola, na tese *Emmanuel Mounier et Paulo Freire: une pédagogie de la personne et de la communautaire*, defendida na Université Catholique de Louvain, em 1985, afirma que há grande convergência entre o pensamento de Paulo Freire e Mounier:

Ambos projetos se orientam, em última análise, para o mesmo objetivo básico: a construção do homem novo, numa nova sociedade. O que nos interessa, pois, em nossa leitura, é o confronto dos dois projetos, nesta perspectiva comum. Se se trata de “leitura personalista” de Freire, trata-se também de uma releitura do

personalismo de Mounier, numa perspectiva da pedagogia do oprimido. Da reflexão sobre as obras de Freire e de Mounier, ficou-me a convicção de que as duas perspectivas representam uma contribuição realmente importante para a construção de uma nova civilização plenamente humana. (ANDREOLA, 1985, p. 242).

A Igreja Católica no Brasil, influenciada pelo apelo do personalismo para o engajamento nas causas sociais, estabeleceu convênios com o Estado para a difusão da educação popular. Assim explica Souza (2004b, p. 79):

No começo da década seguinte (1960-1964) a Igreja, através de alguns setores dinâmicos, estaria presente nas atividades da sindicalização rural e de educação popular. Nesse último campo, em 1960, por um convênio entre a CNBB e o governo através do Ministério da Educação, foi criado o Movimento de Educação de Base (MEB), com escolas radiofônicas espalhadas por várias regiões e com programas de alfabetização e de educação fundamental. Foram anos de intensa atividade social e política, e a presença da Igreja, por meio de seus movimentos e de seus leigos, se fez fortemente sentir.

O engajamento político e intelectual assumido pelos jovens católicos (JUC), sob a perspectiva personalista, é uma importante referência na vida de Freire. Ele mesmo se tornou um intelectual engajado na luta pela transformação da realidade com seu sistema de alfabetização. Assim, acompanhou o processo de engajamento dos jovens católicos no MEB, por exemplo, bem como na experiência de Angicos, posteriormente (KLENK, 2014, p. 244).

Além disso, temas trabalhados por Mounier como liberdade, compromisso, ação, comunicação, afrontamento, revolução, engajamento, entre outros, que estão presentes no ideário dos movimentos sociais católicos no Brasil e contribuíram para a mudança na práxis da igreja católica, também influenciaram o pensamento e a ação de Freire.

Muitos intelectuais brasileiros e latino-americanos, no período de 1950 a 1980, assumiram o personalismo de Mounier como

referência para a análise da realidade de pobreza, exclusão social, cerceamento da liberdade promovido pelos regimes ditatoriais. Klenk (2014, p. 245), ao discutir a influência do personalismo no pensamento de Paulo Freire, afirma: [...] o personalismo de Mounier atravessa o ideário intelectual do período pós-guerra juntamente com ideias de outros pensadores existencialistas. A ele se devem também as tentativas de análise da situação nacional por parte de intelectuais brasileiros, entre eles o próprio Paulo Freire.

Beisiegel afirma que Freire vinha de uma família com forte tradição cristã católica. Isso o influenciou a ser um cristão militante (*apud* KLENK, 2014, p. 245). O personalismo como filosofia cristã voltada para a mudança social, para o engajamento, para defesa da pessoa e da vida comunitária encontrou em Paulo Freire “abrigo na sua teoria e na sua prática educacional” (KLENK, 2014, p. 245). É o desafio lançado por Mounier de uma filosofia do engajamento que leva Paulo Freire a assumir a condição de “intelectual engajado na luta pela transformação da realidade por meio de seu sistema de alfabetização” (KLENK, 2014, p. 245).

Paulo Freire desenvolveu suas reflexões filosóficas e pedagógicas num período histórico brasileiro de forte influência do personalismo. O engajamento dos jovens católicos que tinham o personalismo de Mounier como referência, seja na Juventude Universitária Católica (JUC), na Juventude Operária Católica (JOC) ou na Ação Popular (AP), influenciou fortemente no engajamento de Freire. Para Vanilda Paiva (1980), Freire se liga aos jovens católicos da sua época motivados pela luta contra a exploração, a massificação e a violação dos direitos da pessoa. Mas os jovens católicos também passaram a se ligar a Freire pela admiração do seu método pedagógico, que tinha como objetivo romper com a consciência colonizada. Beisiegel (1989, p. 226) assinala que, “para os militantes da JUC, primeiro, e da Ação Popular (AP), logo depois, a linguagem de Paulo Freire era familiar e confiável, suas propostas eram as propostas do cristianismo”. Afirma também que, tomando Mounier como referência, “suas primeiras atividades educativas vieram sendo acompanhadas pelo seguro

amadurecimento de uma particular interpretação cristã do homem e do mundo” (BEISIEGEL, 1989, p. 226).

A crítica de Mounier aos regimes totalitários e à massificação do ser humano por eles promovida também é encontrada nos trabalhos de Freire. “Está presente, sobretudo, na análise da realidade brasileira feita pelo autor sobre o período em que tinha início o processo de desenvolvimento industrial do país” (KLENK, 2014, p. 245). Paiva (2003) avalia que essa é uma influência expressiva do personalismo na obra de Freire, já que ele concebe a educação como diálogo, como encontro de pessoas que buscam a compreensão dos acontecimentos históricos. A educação é diálogo do homem com o homem e do homem com o mundo. É por isso que para Freire a educação é diálogo, ou ela não é educação. Além disso, Freire (1996), segundo Klenk (2014), une o conceito de educação ao de cultura, percebendo a cultura como o resultado da ação criadora e transformadora do homem, da práxis humana.

Paulo Freire entende que o homem é criador de cultura, mas o homem livre. Só nessa condição é possível criar novos saberes por uma práxis pedagógica fundada no diálogo. A condição de oprimido é a condição de colonização, de condição de falta de liberdade, de autonomia. A única práxis pedagógica que contribui para os homens oprimidos saírem dessa condição é a ação pedagógica fundada no diálogo, na igualdade e na conscientização política das contradições da sociedade. É preciso que essa práxis pedagógica seja a pedagogia do oprimido (FREIRE, 1996). Aqui as figuras de professor e aluno são substituídas pela figura de educandos, já que ninguém educa ninguém. O educador passa a ser mediador da aprendizagem, o que é, sobretudo, aprendizagem do mundo. Para Freire (1996, p. 68), o “educador não é mais aquele que somente ensina, mas aquele que, durante a ação educativa, é também educado pelo diálogo com o educando”. Assim como em Mounier, a comunicação é também uma categoria importante na obra de Freire.

Se para Mounier a Filosofia deve se constituir numa tomada de consciência e de ação para resgatar o sentido da dignidade da pessoa que foi negada pelo individualismo pequeno burguês e pela

desordem estabelecida pelo capitalismo, para Freire a educação também assume esse mesmo papel. Para Klenk (2014, p. 253), “[...] a capacidade de afrontar presente no ser humano segundo Mounier seria o que Paulo Freire chamou de criticidade. Esta, por sua vez, só seria despertada por meio de uma educação pelo diálogo, pela participação, e não pela domesticação das consciências”.

Considerações finais

Emmanuel Mounier e Paulo Freire vivenciaram em suas épocas a crise espiritual, política, econômica, que resultou no esquecimento do humano e no aviltamento de valores humanos. Na busca de saídas para defender a pessoa humana, Mounier refletiu sobre seu tempo histórico, conheceu-o, contestou-o e o afrontou. Sua preocupação foi com a dignidade da pessoa humana. O mesmo ocorre com Paulo Freire, que criou a pedagogia do oprimido visando possibilitar às pessoas não só o domínio da leitura e da escrita, mas também a leitura do mundo, a compreensão das origens da dominação política, econômica e cultural e a necessidade do engajamento para que essa realidade seja mudada. Continuam sendo urgentes o refazer a Renascença e a revolução personalista e comunitária de Mounier, assim como a pedagogia do oprimido de Paulo Freire para a conscientização das condições de opressão. Essa tarefa, como Mounier e Freire indicaram, se faz não apenas pelo trabalho de conscientização, mas também pela intervenção nas estruturas econômicas, políticas e culturais para que seja possível a superação da desumanização. É necessário incentivar as atitudes de solidariedade, de fraternidade e de alteridade, para tornar as pessoas e a sociedade mais humanas.

Referências

ANDREOLA, Balduino Antonio. **Emmanuel Mounier et Paulo Freire: une pedagogie de la personne et de la communautaire**. 1985. Thèse (Doctorat) – Faculté de Psy-chologie et des Sciences de l'Éducation, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 1985.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**. São Paulo: Ática, 1989.

CARDOSO, Ana Maria Pereira. Trabalho com comunidades no Brasil: uma interpretação baseada na história. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 12-18, jan.-dez. 1996.

DIAS, Reginaldo Benedito. A ação popular na história do catolicismo. **Revista Espaço Acadêmico**, Ijuí, RS: Ed. Unijuí, set. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

GERHARDT, Heinz-Peter. Uma voz europeia: arqueologia de um pensamento. *In*: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

KLENK, Henrique. Emmanuel Mounier e Paulo Freire: um estudo sobre a influência epistemológica do personalismo sobre o pensamento de Paulo Freire. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 58, p. 244-256, set. 2014.

LIMA, Luis Gonzaga Souza. **Evolução política dos católicos e da Igreja no Brasil: hipóteses para uma interpretação**. Petrópolis: Vozes, 1979.

LISBOA, Armando de Melo. Socioeconomia solidária: marco conceitual latino-americano. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA POLÍTICA, 9., 2004, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Sociedade Brasileira de Economia Política, 2004.

- LORENZON, Alino. Em torno de Emmanuel Mounier. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 27, n. 88, 2000.
- MIRANDA, Mario de França. O Concílio Vaticano II ou a igreja em contínuo aggiornamento. **Perspectiva Teológica**, Belo Horizonte: Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, v. n. 38, 2006.
- MOIX, Candide. **O pensamento de Emmanuel Mounier**. Tradução de Frei Marcelo L. Simões. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. Tradução de João Bérnard da Costa. São Paulo: Duas Cidades, 1964.
- MOUNIER, Emmanuel. **Obras completas**. Traducción de Juan Carlos Vila *et al.* Salamanca, España: Sígueme, 1992. T. I.
- NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. A práxis filosófica no pensamento de Mounier em tempos de globalização. **Revista Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 17, n. 1-2, p. 117-136, jan.-fev. 2007.
- PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- RUEDELL, Aloisio. **Lições políticas para a América Latina**. Canoas, RS: La Salle, 1985.
- SILVEIRA, Carlos Roberto da. **O humanismo personalista de Emmanuel Mounier e a repercussão no Brasil**. 2010. Tese (Doutorado) – PUC-SP, São Paulo, 2010.
- SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. **A JUC: os estudantes católicos e a política**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. **Do Vaticano II a um concílio? O olhar de um cristão leigo sobre a Igreja**. São Paulo: Edições Loyola, 2004a.
- SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. As várias faces da Igreja Católica. **Estudos Avançados**, v.18, n. 52, 2004b.
- SOUZA, Robson Sávio Reis. O comunitarismo cristão e sua influência na política brasileira: uma revisão bibliográfica sobre o

comunitarismo católico no Brasil. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p. 41-68, 2008.

VIOLA, Eduardo; LEIS, Héctor Ricardo. Mudanças na direção de uma globalização multidimensional complexa. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 3, n. 40, nov. 2002.

Da “leitura de mundo” à “palavra mundo”: dialogicidade, interação e expressividade

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Ellen Maira Alcântara Laudares

“A leitura de mundo precede a leitura da palavra,
daí que a posterior leitura desta não possa prescindir
da continuidade daquele.
Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.
(FREIRE, 2008, p.14)

Introdução

A epígrafe de abertura deste texto traz uma das expressões mais citadas do educador Paulo Freire: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”, que se encontra na obra “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, com sua primeira edição em 1981¹¹. Completando 40 anos de publicação da obra, percebemos que a discussão ainda não perdeu sua essência, tendo em vista a ampla divulgação e circulação das proposições do autor em relação à leitura, temática a qual tomamos como centralidade de reflexão neste texto.

Pensar a leitura na perspectiva freiriana trata-se de um convite à compreensão da complexidade que envolve o ato de ler, remete à

¹¹A edição utilizada para este estudo traz a data de 1988, que em 8 anos estava na 23.^a edição pela Editora Cortez.

percepção do contexto para além do texto, como a capacidade de interação, entendendo que “[...] a leitura guarda espaço para o leitor imaginar sua própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência” (QUEIRÓS, 2012, p. 61).

O ato de ler possibilita a integração do leitor com a dimensão social e cultural que o envolve, por ser compreendida como uma ação que ultrapassa a dimensão do escrito. Ler remete à compreensão do código linguístico, porém não se resume a este, trata-se de uma ação expansiva de ultrapassar o que está diante dos olhos, “[...] quanto menos informação não-visual estiver disponível por detrás dos olhos, mais informação visual será necessária” (SMITH, 1989, p. 86). Nesta perspectiva, entendemos que o processo de realização da leitura decorre tanto de um aspecto visual, que pode ser a partir do escrito, da imagem, dos gestos, de expressões, quanto de um aspecto não-visual, que diz respeito ao contexto interno de vivências, de experiências sociais e culturais, visto que “[...] ampliar a noção de leitura pressupõe transformações na visão de mundo em geral e na visão de cultura em particular”, como nos aponta os estudos de Martins (1982, p.29) há quase 4 décadas.

Com base numa noção mais alargada do ato de ler, neste texto procuramos delinear uma reflexão a partir da concepção de leitura na perspectiva de Paulo Freire, com a finalidade de apresentar alguns aspectos sociais que demarcam a atividade como prática de interação, dialogicidade e expressividade entre o sujeito-leitor e o mundo social em que está inserido.

Leitura na perspectiva freiriana: entre o texto e o contexto

Para uma reflexão abrangente da concepção de leitura, é preciso perceber que o ato leitor é acionado a partir de uma ação e de uma atuação do sujeito em relação às situações que o envolvem. Neste sentido, a proposta de Freire (2008) sugere a percepção das

relações coexistentes entre o texto e o contexto. Para delinear esta perspectiva, o autor apresenta o contexto social em que viveu, escrevendo algumas situações de sua infância.

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. (FREIRE, 2008, p.14)

Freire (2008) reporta à descrição de um momento da vida, no caso a infância, que trazia um conjunto de elementos constitutivos de um cenário e de ações do cotidiano, o que exigia a integração por meio da “leitura sensorial”, conforme descreve Martins (1982, p.40). Neste nível de leitura não remete à decifração das palavras escritas, mas refere-se “[...] a uma resposta imediata às exigências e ofertas que esse mundo apresenta; relaciona-se às primeiras escolhas e motiva as primeiras revelações. Talvez por isso mesmo marcantes”. Desse modo, para Freire (2008) a leitura é descrita como uma ação de compreensão do mundo, que também acontece por meio das experiências das situações sociais, econômicas, familiares, entre outras, que envolvem a esfera cotidiana, impelindo o sujeito a assumir posturas ou modos de perceber, de compreender e de interagir com o que ocorre a sua volta.

Por outro lado, temos uma dimensão da leitura que se refere ao ensino e aprendizado sistemático, organizado e planejado, que requer do sujeito o domínio das letras, das palavras, do texto, para assim atribuir sentidos ao que fora emitido sonoramente. Nesta extensão da leitura, o leitor, frente à materialidade textual, utiliza-

se de estratégias cognitivas numa perspectiva cognitiva de compreender os textos, sejam estes escritos ou multimodais¹².

Desta forma, a leitura do texto em sua materialidade escrita ou multimodal requer do leitor atuação em busca da compreensão leitora em que, segundo Solé (1998, p.36), são acionadas estratégias de compreensão, como “[...] ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, etc”, entre as outras possibilidades que podem ser fomentadas em situações que antecedem, que ocorrem durante ou posteriormente ao momento da leitura.

Já na dimensão do contexto social, Freire (2008) convida a redirecionar a compreensão do ato de ler a outros aspectos que o constitui, quando descreve que:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmíns -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa

¹²Entendemos textos multimodais conforme Rojo (2014, p.320) “ na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra texto se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que hoje falamos também em textos orais e em textos multimodais, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no YouTube”.

manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolegar. (FREIRE, 2008, p.14)

A leitura do contexto social requer do sujeito um ato interpretativo, que exige um posicionamento, uma atitude e, muitas vezes, uma sensibilidade aguçada para ativar as estratégias de compreensão, conforme nos aponta Solé (1998), ao acionar conhecimentos anteriores, indagar, prever ações, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, entre outras.

A criança realiza atos de leitura em tempo integral num esforço de compreender em que os objetos, palavras e ações se convergem ou se divergem. Brandão (2014) comenta sobre os aspectos de rememoração deste menino que aprendeu a ler o mundo, que a sombra da mangueira tecia um saber experiencial: “Meu primeiro mundo foi o quintal de casa, com suas mangueiras, cajueiros de fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado, jaqueiras e barrigudeiras” (FREIRE, 1995, p.25).

É necessário destacar que tais dimensões da leitura não correspondem a ações excludentes, mas antes interdependentes, haja vista que “[...] aprender a ler significa aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que bem ou mal, fazemos sem ser ensinados” (MARTINS, 1982, p.35). Essa congruência significa que ao lermos um texto, recorreremos à compreensão do contexto a que se remete.

A forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo está, de um lado, na não negação da linguagem simples, “desarmada”, ingênua, na sua não desvalorização por constituir-se de conceitos criados na cotidianidade, no mundo da experiência sensorial; de outro, na recusa ao que se chama de “linguagem difícil”, impossível, porque desenvolvendo-se em torno de conceitos abstratos. Pelo contrário, a forma crítica de compreender e de realizar a leitura do texto e a do contexto não exclui nenhuma das duas formas de linguagem ou de sintaxe. (FREIRE, 1993, p.23)

Podemos observar que os escritos de Freire (2008, 1995, 1993) demonstram uma preocupação com o aspecto social da leitura, o que viria a ser denominado mais tarde de do letramento social.

Por conseguinte, é possível apontar que Freire (1995), ao prenunciar os aspectos sociais da leitura, ancorava os preceitos dos múltiplos letramentos, o que, segundo Street(1995), configura-se em um letramento crítico, ou seja, o letramento carrega consigo os aspectos ideológicos da prática social, que por sua vez são plurais e múltiplos, a que o sujeito fica exposto no seu contexto social.

Os letramentos na perspectiva de Street (1995) podem ser autônomos, ligados às habilidades individuais do sujeito, incluindo as atividades de processamento da leitura, na construção de sentido do texto ou ideológicos, relacionados às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral, sobre como as pessoas usam a leitura e a escrita atrelados às concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares. Freire (2017) destaca que, muitas vezes, a tendência do educador no processo educativo é a de repassar conhecimentos:

[...]As escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências “dormadoras” de futuros “invadores”. (...) Qualquer que seja a especialidade que tenham e que os ponha em relação com o povo, sua convicção quase inabalável é a que lhes cabe, transferir, levar ou entregar ao povo seus conhecimentos, suas técnicas. (FREIRE, 2017, p.209).

Desse modo, é possível afirmar que para Freire (1995) e Street (1995), as práticas de letramento são constituídas pelas práticas sociais, autônomas, em que um texto escrito, por exemplo, integra a interação do indivíduo com o contexto de comunicação, atribuindo-lhe sentido à medida em que o contexto é inserido, alternando-se em variáveis formas de ler, escrever, falar, ouvir, interagir, em múltiplas possibilidades de se ler o mundo.

Ainda conforme Street (1995), os letramentos também podem ser múltiplos, suscetíveis às relações de poder, alternando-se de uma comunidade para outra, consoantes às condições socioculturais em que se inserem, abrangendo diferentes práticas textuais, em distintos contextos, considerando-se as relações de poder e ideologia de cada contexto. Nesse sentido, o ato de ler e escrever, para Street (2009), é uma matéria de autoridade e poder, o que requer, dos sujeitos, também, o letramento crítico, para discernir os contextos de comunicação.

Ampliando esse olhar, a abordagem de Freire (2008) corrobora com a visão de que para se conhecer uma realidade é preciso lê-la, sendo a leitura o empoderamento do sujeito, o que lhe promove acesso ao conhecimento, que por sua vez possibilita a transformação. Desse modo, é imprescindível a perspectiva de leitura como prática de libertação, de emancipação, em que o ato de ler perpassa pela sinuosidade ideológica e interações sociais.

Assim, o sujeito-leitor é capaz de transformar a realidade em que se insere, tecendo redes de diálogos entre o mundo e a coletividade, sobrelevando as consciências coletivas e individuais críticas, tendo em vista maior equidade social.

Para Freire (2017), é preciso um esforço permanente de reflexão e de leitura, uma vez que a reflexão conduz à prática. Desse modo, os operários, as classes trabalhadoras e populares não são incapazes, sendo elas mesmas capacitadas a ler o mundo e se libertarem:

Mais ainda, a prática conscientizadora verdadeira, precisamente porque não dicotomiza a leitura do texto da leitura do contexto a que o texto se refere ou a que se pretende aplicar o texto, jamais aceita ser reduzida a simples discurso “militante”, vazio, autoritário, ineficaz. (FREIRE, 2017, p.113).

É nesse sentido que a leitura evoca a formação de sujeitos conscientes, responsáveis e engajados socialmente, em que a concepção desujeito perpassa pela ética e criticidade, cujas ideologias se atrelem à libertação, negando todo e qualquer

manutenção histórico-segregadora que, para Freire (1996; 2008), constitui-se em uma educação para a liberdade, ancorada na ética, no respeito, na autonomia e emancipação humana. Freire (2008) considera a alfabetização um ato de conhecimento, um ato político, em que compreensão crítica se antecipa à realidade concreta, haja vista que “[...] a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. (FREIRE, 2018, p.20). O autor ainda reforça:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que alicerça a esperança. Não sou esperançoso, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica. (FREIRE, 2018, p.57).

Desse modo, Freire (2018) acredita que para a libertação, não basta conhecer criticamente a situação vivida, é necessário o engajamento político a favor da transformação. É nesse contexto que a alfabetização se configura em importante ferramenta de luta social e política, apesar de que o analfabeto da palavra não é um analfabeto do mundo, uma vez que o processo de alfabetização proporcionado pela leitura crítica da realidade e atrelado às práticas políticas de mobilização se constituem em um instrumento de ação contra-hegemônica:

[...] educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. É um ‘ensinar a pensar certo’ com quem ‘fala com a força do testemunho’. É um ‘ato comunicante, coparticipado’, de modo algum produto de uma mente ‘burocratizada’ (FREIRE, 1996, p. 52).

Desse modo, a leitura para Freire (2008) representa ler a realidade que nos cerca, em todas as suas nuances, possibilitando e vislumbrando transformações, buscando a compreensão do que foi lido, engajando-se em uma experiência criativa e reflexiva acerca do que foi compreendido, em que o homem, enquanto sujeito de ação, pode alcançar e promover a libertação por meio da leitura da realidade e da transformação.

Nessa perspectiva, Freire (2008) discute que a aprendizagem da norma culta da língua materna padrão, analogicamente, cumpre com a função de dar acesso ao cidadão ao direito de aprendizagem, de modo que possa se instrumentalizar para as transformações sociais. No entanto, Freire (2008) também destaca que é preciso respeitar os padrões culturais de todas as classes, acatando também seus valores, cultura e linguagens.

Nessa lógica, Freire (1994) atribui à linguagem a oportunidade de promoção de um aprendizado crítico, em que a leitura e a escrita são vistas como práticas sociais de emancipação, uma vez que “[...] mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo e a relação linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória.” (FREIRE, 2008, p.94), sendo a linguagem a oportunidade para uma formação desalienante, que desenvolve a consciência histórica, social e crítica.

O papel da autoridade não é, transformando a existência humana num calendário escolar tradicional, marcar lições de vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade de liberdade que se assume. No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridades e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas, é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. (FREIRE, 2017, p.92).

Em virtude disso, Freire (2017) aponta os caminhos para que a alfabetização não se reduza ao comando mecânico de técnicas de leitura e escrita, envolvendo também a compreensão e a tomada de

consciência sobre aquilo que se escreve. Assim, o aprendizado da escrita e da leitura são como uma porta aberta, em que “[...]o analfabeto inicia a sua introdução no mundo da comunicação escrita e para a escola,

Uma das tarefas essenciais como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de amaciá-la ou domesticá-la. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a capacidade de encontrar com exatidão o achado. É preciso por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor do que lhe seja transferido pelo professor. Quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer, tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo. (FREIRE, 2018, p.121).

Vale destacar que os conceitos apresentados por Freire (1995), como posteriormente por Street (1995), extrapolam ao que se conhece como alfabetização, ampliando os olhares para os fenômenos dos múltiplos letramentos, perscrutando a compreensão sobre os processos de leitura e escrita, enquanto processos críticos, conscientes sobre o mundo, uma vez que ensinar a ler e a escrever não é um passatempo “[...]nem tampouco um favor, ou uma caridade que praticamos. É uma espécie de engajamento” (FREIRE, 2008, p.118).

A leitura como ato de interação, dialogicidade e expressividade

Considerando que a leitura ocorre de encontro provocativo entre o leitor e o texto literário, entendemos que a compreensão leitora se trata de um movimento dinâmico e dialógico, permitindo impulsionar ações e intenções capazes de estabelecer reflexões, isso porque “[...] a literatura nos estimula a buscar outros prumos, a

perseguir outras ilusões, a nos dobrarmos sobre nossos limites, e descobrirmos a fragilidade como sendo nossa condição possível” (QUEIRÓS, 2012, p.91).

Estreitando ainda mais a apreensão de leitura, recorreremos à reflexão (acerca) das relações construídas entre o sujeito-leitor e o texto ou o contexto, em busca da compreensão. Nesse percurso, Freire (1993, p.29) descreve que “[...] a leitura de um texto é uma transação entre o sujeito leitor e o texto, como mediador do encontro do leitor com o autor do texto. É uma composição entre o leitor e o autor em que o leitor, esforçando-se com lealdade no sentido de não trair o espírito do autor, ‘reescreve’ o texto”.

Se um aspecto freiriano da leitura constitui-se dessa mobilidade da ação interpretativa, decorrente da interação entre o leitor o texto, outro destaque refere-se ao papel do leitor “[...] enquanto “recriador” do texto que lê” (FREIRE, 1993, p. 29), visto que a compreensão do texto não se encontra descrita de forma estática nas palavras. Para Freire, o processo de significação é resultado dessa integração entre leitor e texto, o que o autor denomina de ato de “composição”, como um momento de criação.

O leitor age e interage com o texto na produção de um sentido, em busca da compreensão das palavras lidas; trata-se de um sujeito ativo que utiliza de todos os recursos disponíveis. Tal aspecto remete à compreensão da “[...] leitura também como experiência dialógica, em que a discussão do texto realizada por sujeitos leitores esclarece, ilumina e cria a compreensão grupal do lido” (FREIRE, 1993, p. 29).

Nesse sentido, o ato de ler não é visto como uma ação isolada, mas antes como um diálogo construído entre o leitor e o texto. Longe de se encontrar ou sentir-se solitário, o leitor depara-se com inúmeras possibilidades de reflexão sobre o que fora lido, pelo fato de que “[...] ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço”. (COSSON, 2012, p.27)

Para Cosson (2012, p. 40), a relação entre leitor e texto possuem mesmo grau de importância e a ação leitora é responsável por essa

interação, pois trata-se de um “[...] diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação”.

Ampliando a discussão, Freire (2017) acredita que o desenvolvimento da linguagem, pautada na realidade concreta, permite a antecipação do mundo: “[...] está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho da invenção da cidadania” (FREIRE, 2017, p.56). Assim, Freire (2017) assevera que alfabetizar é uma introdução à democratização, um ato de criação ligado à democratização da cultura e da sociedade.

Por meio da visão dialética, Freire (2018) propõe uma transição não linear ao desenvolvimento crítico da consciência, por um trabalho educativo crítico e libertador, em que o sujeito toma para si a palavra apreendida e, de posse de sua palavra, é capaz de agir, interagindo em interlocução com o contexto social que o cerca.

Considerações Finais

É recorrente a afirmação de que ler é um ato prazeroso, repleto de magia e encantamento, cujo leitor é um receptor das palavras escritas, por vezes, ignóbil. Para Freire (2017), a leitura requer força, orientação, reflexão, criticidade, persistência e nem sempre será prazerosa, estando para muito além da leitura dos signos, alternando-se assim, as atribuições de significantes e significados, em que as ideologias são explicitadas, analisadas e compreendidas.

Ler, nesse contexto, significa atrelar às aprendizagens versadas ao longo da vida, compreendendo na totalidade os inúmeros significados do mundo e da escrita, em que o leitor é um sujeito ativo, consciente, reflexivo e crítico, capaz de transformar a sociedade em que se insere, por meio da ética e da coletividade, interpretando e atribuindo significados às palavras, evocando os conhecimentos sobre o mundo.

No sentido freiriano, a leitura provoca a criticidade, perpassando pelo campo das ideias e ideologias, constituindo-se em diferentes unidades de sentido, não sendo um entretenimento ou exercício mecânico de memorização, de modo a se configurar

em um instrumento de libertação frente à realidade social concreta, vislumbrando horizontes de equidade e justiça social.

Assim, para Freire (1996), a transformação social perpassa pela instrução dos sujeitos de direitos, cujo poder de modificar a sociedade se dá por meio da educação e da alfabetização, que como massa organizada, passa a ter condições de enfrentamento social, em que utopicamente ocorrerá a democratização social, muitas vezes negada aos populares.

Nesse contexto, consoante a Freire (1996), a educação passa a ser uma especificidade humana, permeável às mudanças sociais, cuja mobilização das práticas democráticas perpassa o espaço escolar, o processo de alfabetização e de leitura do mundo, emergindo, assim, o homem-sujeito, crítico e reflexivo, em contraponto ao homem-objeto.

Destacamos, também, que Freire (2017) reforça a importância de os oprimidos terem acesso ao ensino da norma culta padrão da língua, como forma de instrumentalização contra a opressão, uma vez que a língua e o sujeito formam-se na interação e são histórico-culturais. Sob esse prisma, a aprendizagem da leitura e da escrita são processos que oportunizam a libertação e a transformação social.

Ao se pensar, então, pela perspectiva freiriana, a educação é tida como uma via de construção de uma sociedade democrática, na qual não se confundem direitos e liberdades cívicas aos processos de plenitude da vida humana, ou seja, quando as oportunidades sociais, econômicas e políticas são de fato, de acesso e alcance a todos, em que a cidadania não se constitui na terminalidade educativa, visto ser uma prática dialógica, em que os sujeitos vão ao encontro dos outros, intercambiando significados e significantes, compromissos e afetividade.

Para Freire, é preciso aprender, para além da leitura e escrita, algumas virtudes:

O aprendizado de outra virtude se impõe: a perseverança, tenacidade com que devemos lutar por nosso sonho. Não podemos desistir nos primeiros embates, mas a partir deles aprender como

errar menos. Na existência de uma pessoa, cinco, dez, vinte anos, representam alguma coisa, às vezes muito. Mas não na história de uma nação. (...) Na luta para mudar, não podemos ser nem só pacientes, nem só impacientes. A paciência ilimitada, que jamais se inquieta, termina por imobilizar a prática transformadora. O mesmo ocorre com a impaciência voluntarista, que exige o resultado imediato da ação, enquanto ainda a planeja. " (FREIRE, 1995, p.48).

Por fim, consideramos que autonomia, perseverança, solidariedade, dialogicidade, respeito, valorização do saber popular e a ética são sustentáculos político-pedagógicos de Freire, paradigmas essenciais para a edificação de uma sociedade mais justa, sendo seu legado um mecanismo de que nós, educadores, dispomos para o enfrentamento dos desafios atuais e futuros, em que todos somos um devir, seres incompletos, tecelões de história, inacabados, ontologicamente capazes de sonhar, libertar e ter esperanças. Salve, Paulo Freire!

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A história do menino que lia o mundo**. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

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

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

STREET, Brian V. **Social Literacies**. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harrow: Pearson, 1995.

_____. **Revista Língua Escrita**, número 7, jul./dez. 2009. Entrevista concedida a Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. Tradução Gilcinei Teodoro Carvalho. Disponível em: ISSN 1981-6847.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Contribuições da “Pedagogia do Oprimido” para as discussões sobre interdisciplinaridade na educação

Carollina Martins de Paiva Ribeiro

Introdução

Desafiados pela dramaticidade da hora atual e inspirados pela riqueza e atualidade das ideias contidas na obra “Pedagogia do Oprimido” (1987) de Paulo Freire e pelos estudos sobre interdisciplinaridade, nos propomos no presente capítulo, a refletir sobre algumas contribuições desta obra de Freire para o campo de estudo da interdisciplinaridade na educação.

Segundo Edgar Morin (2007), ao longo de nossa formação escolar e universitária, nós somos ensinados a separar os objetos de seus contextos e as disciplinas umas das outras. Para esse autor, embora essa lógica de separação e fragmentação tenha permitido aos especialistas grandes avanços em seus compartimentos, ao longo do tempo, essa lógica acarretou em dificuldades para compreendermos aquilo que está “tecido em conjunto”, isto é, o complexo (MORIN, 2007, p. 18). Por compreender que os grandes problemas da sociedade moderna são fundamentalmente complexos, Morin (2007, p. 20) argumenta sobre a urgência de uma reforma do pensamento e das instituições de ensino, que substitua o pensamento fragmentado por um pensamento ligado e que corrija a rigidez da lógica clássica por uma lógica dialógica, por considerar que “o conhecimento só se torna pertinente quando somos capazes de situar toda a informação

em seu contexto e se possível no conjunto global no qual se insere” (MORIN, 2007, p. 20).

Paulo Freire (1987, p. 61), em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, também argumentou sobre a importância dos homens partirem de uma “visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltaria com mais clareza à totalidade analisada”. Desse modo, para Freire (1987, p. 61), “o esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” é fundamental no processo de construção de uma educação verdadeiramente libertadora.

Historicamente, em meados de 1970, a discussão em torno da interdisciplinaridade na pesquisa e nos processos educativos também surgiu em resposta a um movimento científico que fomentava uma excessiva especialização e fragmentação dos saberes. No Brasil, esse movimento interdisciplinar surge de forma bastante articulada com as ideias de Freire, sobretudo nas pesquisas desenvolvidas por Ivani Fazenda, em que a autora também defende a articulação dos saberes e das disciplinas, por meio do diálogo e do trabalho colaborativo entre os sujeitos da educação.

Diante disso, no presente capítulo, pretendemos refletir sobre algumas contribuições de Paulo Freire, a partir da obra “Pedagogia do Oprimido”, para as discussões sobre a importância da construção da interdisciplinaridade na educação, fundamentando-as em duas categorias que são essencialmente relacionadas: a relação educador-educando e o resgate da dimensão de totalidade nos processos de construção dos conhecimentos. Para isso, construímos o capítulo em duas sessões. Na primeira, discutiremos um pouco sobre a história e os conceitos de interdisciplinaridade e, na segunda, traremos alguns pensamentos e ideias de Freire, contidos na obra “Pedagogia do Oprimido”, que contribuem e enriquecem a discussão em torno da importância da construção da interdisciplinaridade na educação.

Interdisciplinaridade: história e conceitos

A realidade do ensino contemporâneo é a compartimentalização do conhecimento, que é parte constituinte de um fenômeno mais amplo, o movimento crescente de especialização do saber (GALLO, 2016, p. 18). Esse cenário é reflexo de um processo histórico em que “o crescente acúmulo de conhecimentos nos conduziu a um processo de especialização cada vez mais radical dos mesmos” (GALLO, 2016, p. 18). São inegáveis os inúmeros benefícios que essa perspectiva de especialização trouxe para a nossa sociedade, entretanto é relevante pontuar “a importância de não perdermos de vista a necessidade de compreender sempre essas especializações como parte de um todo complexo e inter-relacionado” (GALLO, 2016, p. 19).

Na esfera da educação básica, essa compartimentalização dos saberes científicos se apresenta através da disciplinarização dos currículos escolares, que para Gallo (2016, p. 20), implica não apenas a questão da fragmentação dos saberes, mas também uma operação de poder, tendo em vista que “a educação sempre esteve permeada por mecanismos de controle” e, nesse caso, “a disciplinarização possibilita esse controle da aprendizagem” ao determinar “o quê, quando, quanto e como o aluno aprende” (GALLO, 2016, p. 21).

Esse processo histórico de fragmentação dos saberes e do ensino nos conduziu a um afastamento das questões do cotidiano e, por isso, da própria vida, que é dinâmica, múltipla e integrada e, em contrapartida, nos aproximou de um cenário irreal, compartimentado e estático, onde cada saber tem o seu lugar e não se comunica com os demais (GALLO, 2016, p. 21). Tendo isso em vista, Gallo (2016, p. 22) sugere que, enquanto professores, devemos “tentar fazer dos currículos novos mapas, não mais marcados por territórios fragmentados, mas tentando ultrapassar fronteiras e vislumbrar novos territórios de integração entre os saberes”. Um dos possíveis caminhos para ultrapassar as fronteiras

disciplinares e integrar os saberes, sugerido pelo autor, é o caminho da interdisciplinaridade.

Historicamente, foi em meados de 1970 que iniciaram as discussões em torno da necessidade de tornar o ensino e as pesquisas científicas mais interdisciplinares. Essas discussões foram iniciadas em resposta a movimentos estudantis que nessa época reivindicavam um novo estatuto de universidade e de escola e o rompimento de uma “*educação por migalhas*” e faziam oposição ao movimento científico que: privilegiava algumas ciências em detrimento de outras; alienava a comunidade científica das questões do cotidiano e; possuía organizações curriculares excessivamente especializadas e fragmentadas limitando o olhar dos estudantes a uma única e restrita direção (FAZENDA, 1994, p. 18). Em meio a esse cenário, aconteceu na Universidade de Nice, na França, o 1º Seminário Internacional sobre Interdisciplinaridade, onde se iniciou a discussão sobre os conceitos de interdisciplinaridade e as teorias e práticas que propunham a articulação de disciplinas (SOMMERMAN, 2015, p. 166).

O maior consenso resultante das discussões travadas nesse Seminário foi o de que a “crescente complexidade dos problemas enfrentados pela sociedade moderna e a grande velocidade das mudanças, exigiam políticas científicas que fomentassem o trabalho e a pesquisa interdisciplinar” (BERGER, 1973, p. 74 apud SOMMERMAN, 2015, p. 166). A partir desse consenso, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) passaram a apoiar e promover outros espaços e eventos, de caráter internacional, para se discutir sobre interdisciplinaridade (SOMMERMAN, 2015, p. 169).

Ao final da década de 1970, o filósofo americano Joseph J. Kockelmans publicou o livro “*Interdisciplinarity and Higher Education*” (1979), trazendo para a discussão de interdisciplinaridade novos elementos relevantes, acerca da necessidade das universidades prepararem os estudantes para a busca pela integração e pela unidade, através da introdução destes às ciências e às humanidades. Ele

acreditava que assim conseguiríamos assegurar que quando esses estudantes estivessem em contato com a vida real, diante de problemas sociais, poderiam propor soluções cientificamente realizáveis e humanisticamente respeitáveis, tendo em vista que as humanidades abarcam disciplinas cujas finalidades são conduzir a um amadurecimento da pessoa, tanto como indivíduo quanto como cidadão (SOMMERMAN, 2015, p. 193-194). Para o autor:

A discussão sobre interdisciplinaridade é a parte integral da discussão contemporânea de todos os nossos esforços sistemáticos e teóricos, de suas possíveis aplicações, seus efeitos sobre o homem e seu meio ambiente, suas implicações educacionais e administrativas, e seu sentido e sua função sociopolítica (KOCKELMANS, 1979, p. 11 apud SOMMERMAN, 2015, p. 192).

Seguindo as ideias de Kockelmans, o filósofo humanista francês George Gusdorf propôs então “humanizar a ciência e integrar o conhecimento”, por considerar “o homem como ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento científico” e por entender que “a fragmentação do conhecimento desnaturaliza a natureza, por um lado, e desumaniza a humanidade por outro” (SOMMERMAN, 2015, p. 195).

Outro pesquisador que contribuiu e ainda contribui grandemente para as discussões acerca da interdisciplinaridade é o sociólogo e pesquisador da complexidade, Edgar Morin. O autor defende, em suas obras, a urgência de uma reforma do pensamento e das instituições de ensino e pesquisa, que substitua o pensamento fragmentado por um pensamento ligado e que corrija a rigidez da lógica clássica por uma lógica dialógica (MORIN, 2007, p. 20). Essa reforma, para o autor (2007, p. 35), “não pretende suprimir as disciplinas, mas sim articulá-las, religá-las, dar-lhes vitalidade e fecundidade”. Segundo ele, o problema da crescente disciplinarização “é o risco da hiperespecialização do investigador e da coisificação do objeto de estudo, à medida que ele passa a ser visto como ‘uma coisa em si’ e esquece-se que esse objeto é extraído

de um contexto e construído por e com esse” (MORIN, 2007, p. 35). O autor argumenta, assim como Kockelmans, que essa reforma do pensamento deve ocorrer a partir da união entre as ciências e as humanidades, pois, segundo ele, a cultura das humanidades (história, literatura, filosofia, poesia e artes) “transmite a aptidão para a abertura e para a contextualização e favorece a capacidade de refletir, de meditar sobre o saber e eventualmente, integrá-lo em sua própria vida” (MORIN, 2007, p. 58).

No Brasil, as primeiras discussões e pesquisas sobre interdisciplinaridade foram iniciadas pelo pesquisador Hilton Japiassu, influenciado pelas ideias do seu professor George Gusdorf. Em sua obra “Interdisciplinaridade e Patologia do Saber”, publicada em 1976, o autor trata o “fenômeno da interdisciplinaridade” como algo “longe de constituir um real progresso do conhecimento, mas sim como a revelação da situação patológica que se encontra o saber” (JAPIASSU, 1976, p. 30). Para Japiassu (1976, p. 27-28), “não bastava o simples encontro entre as disciplinas, mas uma comunicação profunda entre os saberes”.

Outra importante pesquisadora brasileira da temática interdisciplinar é Ivani Fazenda. A autora parte de uma perspectiva fenomenológica e defende uma concepção de interdisciplinaridade mais fundamentada nas interações entre os sujeitos, corroborando com as ideias de Japiassu no que diz respeito à classificação da interdisciplinaridade como uma categoria de ação.

Segundo Sommerman (2015, p. 198), “Japiassu concentrou os seus estudos na dimensão epistemológica da interdisciplinaridade, enquanto Fazenda enfatizou a dimensão pedagógica”. A autora foi fortemente influenciada pelas ideias de George Gusdorf, Hilton Japiassu e Paulo Freire. Segundo a abordagem dessa autora, “o diálogo entre as disciplinas se daria, à medida que, os sujeitos se dispusessem a dialogar” (FAZENDA, 2003, p. 50). Sendo assim, para ela, “a interdisciplinaridade decorreria mais do encontro entre os indivíduos do que entre as disciplinas” (FAZENDA, 2003, p. 71). Portanto, sua teoria está mais fundamentada em estudos das atitudes e interações dos sujeitos do que em métodos.

Na tentativa de formular um conceito de interdisciplinaridade, Sommerman, a partir de uma vasta pesquisa bibliográfica realizada durante o seu doutorado em 2012, encontrou que, no âmbito das pesquisas em educação, a interdisciplinaridade é vista, majoritariamente, como “uma interação prolongada e coordenada entre disciplinas acadêmicas para o tratamento de um tema ou a resolução de um problema complexo que não podem ser resolvido por abordagens monodisciplinares” (SOMMERMAN, 2015, p. 209), cujas finalidades são:

distinguir e articular saberes de diversas disciplinas acadêmicas para o tratamento de determinados problemas complexos (...); contribuir para uma formação mais global da pessoa e desenvolver a humanidade nos seres humanos (...); incluir na pesquisa e no ensino as diferentes dimensões do sujeito pesquisador, professor e aluno, e; encontrar soluções cientificamente realizáveis e humanisticamente respeitáveis (SOMMERMAN, 2015, p. 210).

Ao analisarmos as ideias aqui apresentadas por alguns teóricos da interdisciplinaridade, podemos perceber que a interdisciplinaridade não nega a importância das disciplinas, ao passo que propõe a articulação e a criação de pontes entre as mesmas. Também podemos verificar que o cerne da discussão da interdisciplinaridade se faz em dois princípios fundamentais: a articulação de saberes, disciplinas e áreas do conhecimento, com o objetivo de elaborar e propor soluções para os problemas complexos da nossa sociedade e a promoção de uma formação mais global dos seres humanos, levando em conta as múltiplas dimensões do sujeito pesquisador, professor e estudante, para que os mesmos possam exercer plenamente sua cidadania.

Para Gallo (2016, p. 23), “o sentido geral da interdisciplinaridade é a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas”. Em outras palavras, Gallo (2016, p. 23-24) afirma que “a interdisciplinaridade é a tentativa de superação de um

processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber”.

Ao refletirmos sobre os aspectos práticos do fazer interdisciplinar, para Fazenda (2003, p. 69), a interdisciplinaridade “parte de uma liberdade científica que se alicerça no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercitar-se na arte de pesquisar”. Segundo as pesquisas dessa autora foram encontradas evidências de que nas instituições de ensino em que se realizam projetos interdisciplinares, características como o diálogo, o encontro e a reciprocidade estão muito presentes. Para Fazenda, um projeto de natureza interdisciplinar pressupõe a formação de um professor pesquisador, daquele que busca a redefinição contínua de sua práxis, e de uma instituição que invista na superação dos obstáculos de ordem material, cultural e epistemológica, para a construção de um projeto verdadeiramente coletivo (FAZENDA, 2003, p. 51).

Embora estejamos cientes do grande abismo existente entre o que está posto nos currículos oficiais e o que de fato ocorre nos cotidianos das escolas, dada à construção pouco participativa e dialógica destes documentos, podemos verificar nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica, alguns indicativos de uma proposta de mudança na organização dos currículos escolares, através de posicionamentos que sinalizam para a necessidade de superação da fragmentação dos conhecimentos. De acordo com as DCNs, o objetivo dessas mudanças é favorecer a contextualização dos conhecimentos e promover uma participação mais ativa dos estudantes ao aproximar o processo educativo das experiências e realidades destes, a partir de abordagens interdisciplinares e transversais (BRASIL, 2013).

Nas DCNs para a Educação Básica é afirmado que “todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos” e que “a integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos” (BRASIL, 2013, p. 28). Além disso, também é salientado que ao partir de concepções de currículo

mais integradas e interdisciplinares “é oferecido aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares” (BRASIL, 2013, p. 28).

Nesse documento, a interdisciplinaridade é entendida “como uma abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento” (BRASIL, 2013, p. 28). Essa está fortemente associada à ideia de transversalidade, compreendida como “uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas são integrados às disciplinas de forma a estarem presentes em todas elas” (BRASIL, 2013, p. 28). No documento é feita uma distinção entre interdisciplinaridade e transversalidade, sendo que a primeira “refere-se à abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento” e a segunda “refere-se à dimensão didático-pedagógica” (BRASIL, 2013, p. 29). Ambas as abordagens se aproximam por “rejeitarem a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado” (BRASIL, 2013, p. 29).

Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (BRASIL, 2013, p. 29).

A partir das ideias aqui apresentadas, podemos verificar que as discussões sobre interdisciplinaridade, historicamente, se iniciaram no âmbito das pesquisas científicas e das disciplinas acadêmicas, a partir do consenso de que para solucionar os problemas complexos do nosso tempo seriam necessárias abordagens interdisciplinares. Além disso, também foram introduzidas discussões sobre a necessidade de uma formação mais global dos sujeitos, a partir da união entre as ciências e

as humanidades, para que esses fossem capazes de propor soluções não apenas cientificamente realizáveis, mas também humanisticamente respeitáveis para os problemas da nossa sociedade.

No âmbito da educação básica, essa discussão em torno da interdisciplinaridade, assim como sugere os documentos oficiais, surge diante da necessidade de tornar os processos de ensino-aprendizado mais dialógicos, colaborativos e significativos, a partir da articulação dos conhecimentos das disciplinas com os saberes e as experiências dos educandos, promovendo uma participação mais ativa destes nos processos educativos.

Embora essa discussão esteja presente nos documentos oficiais, o que verificamos na maioria das instituições de ensino, conforme afirmado por Gallo (2016), são ainda práticas que reforçam a compartimentalização do conhecimento. Os desafios para tornar os processos educativos mais interdisciplinares e integrados são muitos, mas por compreendermos a importância dessa transformação, consideramos pertinente refletirmos um pouco mais sobre essa questão. Portanto, na próxima sessão, destacaremos algumas contribuições de Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1987), para as discussões sobre a importância da construção da interdisciplinaridade na educação.

“Pedagogia do Oprimido” e Interdisciplinaridade

A “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire (1987) é uma proposta pedagógica feita não para, mas com os oprimidos, na luta pela recuperação de sua própria humanidade. Nessa pedagogia busca-se “fazer da opressão e de suas causas o objeto da reflexão dos oprimidos, que, conseqüentemente, resultará no engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 1987, p. 20).

Para o autor, a Pedagogia do Oprimido tem suas raízes na inserção crítica das massas na sua realidade através da práxis, isto é, por meio do movimento de reflexão-ação mediatizado pelo mundo na comunhão dos homens. Essa inserção crítica, entretanto,

segundo Freire (1987, p. 61) é inviabilizada quando falta aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão. Ao captá-la em retalhos, sem haver reconhecimento das interações que constituem essa mesma totalidade, segundo Freire (1987, p. 61), os homens não podem autenticamente conhecê-la. Portanto, para o autor, quanto mais se pulverizar a totalidade, mais se intensificará a alienação dos homens e quanto mais alienados, mais fácil será dividi-los, manter essa divisão e a condição de opressão destes (FREIRE, 1987, p. 87).

Nessa obra, Paulo Freire traz à tona a discussão de como a compartimentalização e fragmentação da realidade em pequenos retalhos inviabilizam a inserção crítica dos homens na realidade por meio de uma práxis autêntica, o que, segundo o autor, pode acarretar em visões fatalistas diante da realidade e posturas de ajustamento e estagnação dos sujeitos perante as injustiças e desigualdades sociais. Nessa discussão, Freire (1987) então faz a distinção entre a *educação bancária* e a *educação problematizadora* e argumenta sobre como a primeira sustenta a manutenção dessa realidade opressora e como a construção com os oprimidos da segunda poderia nos conduzir a uma transformação dessa realidade.

Portanto, inicialmente, em sua obra, o autor tece críticas à educação por ele denominada como *bancária*. Essa educação é, segundo o autor, essencialmente narradora, fragmentada e anti-dialógica. Por apresentar essas características, a *educação bancária*, para Freire, reforça a contradição educador-educando, ao passo em que nela, há um professor que se faz narrador de conteúdos vazios, “palavras ‘ocas’; verbosidade alienada e alienante”, que dizem respeito a retalhos de uma realidade estática, “desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganharia significação”, e há um aluno que está na posição de receptor/ouvinte passivo (objeto), cuja função é apenas memorizar e armazenar os depósitos de conteúdos transferidos pelo professor narrador.

Os retalhos dessa realidade estática a serem armazenados pelos educandos os levam a ter a falsa impressão de que essa realidade está pronta e acabada e que, portanto, cabem a eles

apenas o ajustamento e a acomodação nesta. Nesse tipo de educação, o pensar autêntico, isto é, a práxis, é reprimida através de: aulas verbalistas, métodos de avaliação, controle da leitura, critérios de promoção, indicações bibliográficas e do distanciamento e da falta de diálogo entre educadores e educandos (FREIRE, 1987, p. 41).

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação (bancária). A sua irrefreada ânsia. (FREIRE, 1987, p. 37).

Tendo isso em vista, Paulo Freire (1987, p. 61) afirma a importância dos homens partirem de uma visão “totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada”. Desse modo, “o esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes”, é algo há de se realizar na construção de uma educação verdadeiramente libertadora, denominada por Freire como *educação problematizadora*. Ao propor aos indivíduos dimensões significativas da realidade, que são constituídas de partes em interação, essas devem ser percebidas, segundo Freire (1987, p. 61), como parte de uma totalidade, pois a “análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilitará aos indivíduos uma nova postura, também crítica”, diante da realidade.

A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a ‘razão’ da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse (FREIRE, 1987, p. 61).

A *educação problematizadora* proposta por Freire, é fundamentada no diálogo e no exercício da práxis, a partir do encontro dos homens com a realidade tal como ela é: dinâmica, histórica e em constante construção e transformação.

Enquanto na concepção bancária o educador vai enchendo os educandos de falsos saberes, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 1987, p. 46).

Essa *educação problematizadora* parte da afirmação de que os homens libertam-se em comunhão, na solidariedade dos existires, especialmente, por meio, da comunicação e do diálogo entre educadores e educandos. Nessa educação, a realidade é entendida como algo em transformação, em processo, isto é, como realidade histórica. Da mesma maneira, os sujeitos são vistos como seres inacabados, inconclusos e históricos. Por essa razão: “nada é tudo está sendo”. Os conteúdos curriculares, por sua vez, são elencados a partir da escolha de “temas geradores” que emergem da realidade existencial dos educandos. Nesse ponto, Freire argumenta sobre a importância dos conteúdos curriculares partirem de temas que além de possibilitarem a apreensão da situação existencial concreta por parte dos sujeitos, também os insiram ou comecem a inseri-los em uma forma crítica de pensarem o seu mundo (FREIRE, 1987, p. 61). Para isso é importante que esses temas sejam tratados dentro de uma perspectiva de totalidade.

Os temas que foram captados dentro de uma totalidade, jamais serão tratados esquematicamente. Seria uma lástima se, depois de investigados na riqueza de sua interpretação com outros aspectos da realidade, ao serem ‘tratados’, perdessem esta riqueza, esvaziando-se de sua força na estreiteza dos *especialismos* (FREIRE, 1987, p. 73).

Paulo Freire enfatiza que esses “temas geradores” não se encontram nem nos sujeitos isolados da realidade, muito menos na realidade separada dos sujeitos. Os temas só podem ser compreendidos nas relações “homens-mundo”, pois “investigar um ‘tema gerador’ é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis” (FREIRE, 1987, p. 62). Através desses temas e com base no companheirismo e na colaboração entre educador e educando, os conhecimentos são construídos. Nesse ambiente todos aprendem e todos ensinam. Todos são participantes ativos do processo educativo que se faz por meio do “pensar na e pela comunicação em torno da realidade”. Para Freire (1987, p. 104) “o diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração” e “sem diálogo, sem comunicação, não há verdadeira educação” (FREIRE, 1987, p. 53).

A partir dessas ideias de Freire acerca da “Pedagogia do Oprimido”, podemos verificar algumas contribuições do autor para as discussões em torno da importância da construção da interdisciplinaridade na educação. Para Gadotti (2007, p. 30) “a interdisciplinaridade *freiriana* não é apenas um método pedagógico ou uma atitude do professor: é uma exigência da própria natureza do ato pedagógico”. O autor afirma que Freire defendia “o seu paradigma dialético em contraponto ao paradigma estrutural; a razão contextualizada ou referenciada na historicidade à razão cartesiana, positivista e instrumental” (GADOTTI, 2007, p. 77). Para Gadotti, a partir da razão dialética de Freire “a categoria de totalidade é recuperada”, tendo em vista que “o sentido das coisas não é apreendido apenas pela análise racional, mas pela totalidade do aparato epistemológico humano: razão-afetividade-sensibilidade” (GADOTTI, 2007, p. 77).

Para Andreola (2010, p. 406), “a interdisciplinaridade como prática foi uma preocupação permanente de Paulo Freire”. Segundo ele, com base em um depoimento de Freire durante a participação em um Seminário Interdisciplinar, o autor argumentava que “o Real, enquanto Real, é uma totalidade transdisciplinar” e que “o processo analítico de cindir o Real

através das parcialidades disciplinares, deveria seguir-se a *retotalização* transdisciplinar, mediante um processo epistemológico interdisciplinar”.

Com base em nossas reflexões e leituras, elencamos e agrupamos algumas contribuições de Freire para a discussão sobre a importância da construção da interdisciplinaridade nos processos educativos, em duas categorias essencialmente relacionadas, sendo elas: a relação educador-educando e o resgate da dimensão de totalidade no processo de construção dos conhecimentos.

Sobre a primeira categoria, Freire sugere a superação da contradição educador-educando, praticada na *educação bancária*, fundamentada na relação sujeito-objeto. Essa relação supõe a presença de um professor narrador (sujeito) que transfere ou realiza depósitos de conteúdos aos alunos (objeto). Nesse tipo de relação não há espaço para diálogo e para a comunicação, portanto, não há construção verdadeira de conhecimento, apenas memorização e reprodução. Como forma de superação desse tipo de prática *bancária*, Freire afirma a importância da construção de uma *educação problematizadora*, fundamentada no diálogo, na práxis, no encontro dos homens com o mundo e na relação de companheirismo e colaboração entre os sujeitos da educação. Nessa relação, educadores e educandos aprendem e ensinam juntos.

Nas discussões sobre a construção da interdisciplinaridade nas escolas, sobretudo nas obras de Fazenda (1994; 2003), as categorias do diálogo e da colaboração são evidenciadas, pois, segundo a autora, é “a partir do diálogo entre os sujeitos que as disciplinas também irão dialogar” e, nas instituições de ensino em que se realizam projetos interdisciplinares, características como o diálogo, o encontro e a reciprocidade também estão muito presentes, de acordo com as pesquisas desenvolvidas pela autora.

A segunda categoria diz respeito à necessidade de resgatar a dimensão de totalidade nos processos de construção dos conhecimentos. Para Freire, ao tratar da realidade em pequenos retalhos ou fragmentos é inviabilizada a percepção das interações existentes entre estes, sendo essas interações fundamentais para a

construção dos sentidos dessas partes e para a inserção crítica das massas na realidade. Essa inserção crítica dos homens na realidade, necessária para que estes em comunhão possam lutar por sua humanização, libertação e transformação da realidade opressora, só é possível quando as interações entre as partes que compõem a totalidade são compreendidas, isto é, quando os sujeitos são capazes de analisar criticamente uma dimensão significativa-existencial da realidade, para que assim possam verdadeiramente conhecê-la, tal como ela é: dinâmica, histórica e em constante transformação.

Para o autor, ao tratar a realidade de forma parcelar, em pequenos fragmentos desconexos, corre-se o risco de tornar os processos educativos alienantes, por conduzirem, educadores e educandos a uma falsa visão da realidade, como algo estático e imutável. Essa visão errônea pode levá-los a assumirem posições fatalistas e posturas de ajustamento e adequação diante das injustiças e desigualdades sociais que se apresentarão, nesse cenário irreal, como barreiras intransponíveis no processo de humanização e libertação dos seres humanos. Nesse sentido, essa fragmentação contribui para a sustentação e manutenção da situação opressora em que se encontram os homens. Por essa razão, Freire argumenta sobre a importância dos processos educativos partirem de temas que emergem da situação existencial concreta dos educandos, dentro de uma perspectiva de totalidade, pois assim além de possibilitarem a apreensão da situação existencial concreta por parte dos sujeitos, também poderão inseri-los em uma forma crítica de pensarem o seu mundo.

Na discussão sobre interdisciplinaridade, a aproximação e a articulação dos conteúdos das disciplinas escolares com elementos da vida, do cotidiano e da realidade dos educandos, a partir de uma perspectiva integradora, também são elencadas como fundamentais para que os processos educativos sejam mais significativos e críticos e, desse modo, possibilitem aos educadores e educandos uma ampliação dos conhecimentos de si mesmos e do mundo, com o objetivo de inserir-se criticamente na realidade e transformá-la.

Considerações Finais

Nas reflexões que expusemos no presente capítulo, pretendemos demonstrar a atualidade dos pensamentos e a riqueza das contribuições de Paulo Freire, contidas em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, para a discussão em torno da importância da superação da compartimentalização dos saberes e da construção da interdisciplinaridade na educação. Suas contribuições por nós ressaltadas dizem respeito, primeiramente, à “relação educador-educando”. O autor aponta a necessidade de superação da contradição educador-educando, existente nas práticas de *educação bancária*, por meio da construção do diálogo, da parceria e do companheirismo entre educadores e educandos nos processos educativos que, em comunhão, assumem o compromisso de desvelar a realidade e lutar pela humanização e libertação dos seres humanos da realidade opressora em que nos encontramos, através da inserção crítica das massas na realidade. Em seguida, ressaltamos também as contribuições de Freire quanto à importância do “resgate da dimensão de totalidade nos processos de construção dos conhecimentos”, por meio da superação da visão estática e fragmentada da realidade por uma visão dinâmica, histórica e processual, em que seja possível compreender as interações entre as partes que compõem o todo. A partir dessa perspectiva de totalidade, o autor argumenta sobre a necessidade dos conteúdos curriculares serem elencados e articulados a partir de “temas geradores” que emergem da realidade, dos saberes e das experiências dos educandos.

Diante disso, reiteramos a importância de refletir sobre a compartimentalização e fragmentação dos saberes e suas implicações nos processos educativos, para que sejamos capazes de desenvolver uma educação libertadora, tal como nos inspira Freire, que contribua para a formação plena dos sujeitos para que esses sejam capazes de refletir-agir criticamente na nossa realidade opressora com o objetivo de transformá-la.

Referências

ANDREOLA, Balduino. **Interdisciplinaridade**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Autêntica. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acessado em: Abril/2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus. 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed.(23ª reimpressão). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil. 2007.

GALLO, Sílvio. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar**. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). O sentido da Escola. 6. ed. Petrópolis: DP et Alii, p. 15-36. 2016.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago. 1976.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição De; CARVALHO, Edgard de Assis. (Orgs.). 4. ed. São Paulo: Cortez. 2007.

SOMMERMAN, Américo. **Objeto, método e finalidade da Interdisciplinaridade**. In: PHILIPPI Jr, Arlindo; FERNANDES, Valdir. (Orgs.). Práticas da Interdisciplinaridade no ensino e pesquisa. Barueri, SP: Manole, p. 38-89. 2015.

A esperança como ato de resistência

Karina Monteiro Jacob
Sidney Lopes Sanchez Júnior

Pensando o contexto e a educação

É pertinente começar essa reflexão trazendo uma ilustração sobre o pensamento de Freire sobre a Educação escolar, a Educação das classes populares; bem como olhar para o mundo através do mundo, entender a escola a partir da escola, entender o outro, pela perspectiva do outro.

Agora o senhor chega e pergunta: 'Ciço, o que é educação? Tá certo. Tá bom, o que eu penso, eu digo. Então, veja, o senhor fala: 'educação'; daí eu falo: 'educação'. A palavra é a mesma, não é. A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: 'educação'. Mas então eu pergunto pro senhor: É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando eu digo essa palavra? Aí eu digo: Não. Eu digo pro senhor desse jeito: Não, não é. Eu penso que não.

Educação... Quando o senhor chega e diz 'educação', vem do seu mundo. O mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o luar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vêm? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado, livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser... Do seu mundo vem estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso aqui. (FREIRE, 1997, p. 36)

Tratar de esperança em tempos sombrios como o que temos vivido soa praticamente uma utopia, uma subversão ao que está posto e imposto diante de nós. A pandemia da Covid-19 afetou não apenas a nossa saúde física e emocional, mas alterou nossa rotina de trabalho, nossa maneira de comemorar e celebrar a vida. O vírus invadiu nossas vidas através dos noticiários, das redes sociais, é o assunto das conversas entre amigos, familiares e assumiu o palco dos debates, da ciência, dos achismos, dos doutores e leigos.

Há mais de um ano, vivemos em meio às incertezas, que por hora, parece distante de se findar. A pandemia acentuou as desigualdades, as dificuldades no ensino e na aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens; escancarou o desemprego, “naturalizou” a morte e nos aterrorizou com o medo. São inúmeros fatores que ludibriam nossa esperança.

Escolhemos a palavra “Esperança” para subsidiar algumas considerações sobre o viés político, educacional, de saúde pública e crise mundial que vem nos desafiando a ressignificar e adequar nossas vidas nos últimos meses, em um cenário pandêmico avassalador. Esperança vem do latim *spes* (confiança em algo positivo). Para celebrar o centenário de Paulo Freire em um período manchado de dor, desespero e desesperança, abordar esperança é um ato de valentia e coragem. É preciso esperança, é preciso resiliência, esperar por um novo amanhã.

Posto isso, qual o papel da Educação, do professor, do pesquisador em Educação em um cenário pandêmico, mediante a crise econômica, sanitária e educacional no desafio de encontrar a esperança em meio ao caos? Nas primeiras páginas da obra de Freire “Pedagogia da Esperança” o autor nos antecipa sobre a necessidade de o professor conhecer o cenário do seu aluno, ler o mundo através do outro. É (...) estar mais ou menos a par, familiarizado, com sua leitura de mundo, pois que, somente a partir do saber nela contido ou nela implícito me seria possível discutir a minha leitura de mundo, que igualmente guarda e se funda num outro tipo de saber. (FREIRE, 1997,p. 12)

Toda prática pedagógica carece de uma compreensão do contexto, da cultura, da situação econômica, da real condição de aprendizagem que permeia cada sujeito e cada lugar com suas diferenças e especificidades. Não há mudanças sem uma compreensão da realidade. Não se muda o que não se sabe, o que não se tem consciência.

As inúmeras questões emergentes do contexto pandêmico em que nos encontramos, nos leva a dialogar com a Pedagogia da Esperança de Freire, contudo, um diálogo em um sentido atribuído pelo Freire (1999), sem espontaneísmo, ou seja, “[...] não há diálogo no espontaneísmo como no todo poderosismo do professor e da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar” (FREIRE, 1999, p. 118). Essa relação dialógica é pautada na concepção que desenvolve o senso crítico, nos permite ler e compreender o mundo, nos inquieta e nos faz pensar, refletir, *esperançar*.

Ao refletirmos sobre a esperança, não podemos remeter o sentido de viver em esperança na perspectiva da espera, de aceitar uma realidade ruim, desconfortável, desagradável e viver passivamente esperando a mudança. A necessidade em se refletir sobre esperança e o sentido de fazermos a educação *esperançar*.

Para Freire, a esperança é algo que faz parte da natureza humana. No livro *Pedagogia do Oprimido*, pontua que a esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo *esperançar*, porque tem gente que tem esperança do verbo *esperar*. E esperança do verbo *esperar* não é esperança, é *espera*. *Esperançar* é se levantar, *esperançar* é ir atrás, *esperançar* é construir, *esperançar* é não desistir! *Esperançar* é levar adiante, *esperançar* é juntar-se com outros para fazer de outro modo (CORTELLA, 2015, p. 22).

Desta maneira, a esperança dá propósito a ação docente; uma visão para o trabalho docente e intencionalidade para desenvolver

a educação; formar as pessoas para a vida; pois cada vivência mediada, planejada e executada gera a possibilidade de trocas e significações com a finalidade de proporcionar a esperança para mudar a realidade.

De que esperança estamos falando?

É importante destacar que Esperança nesse texto não se trata de uma atitude passiva, simplesmente esperando algo bom que está por vir, Paulo Freire (1997) ressalta que ter Esperança não significa uma simples espera, contudo, compreende Esperança como uma necessidade ontológica alicerçada na luta em favor dos oprimidos. O autor frisa que:

[...] enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim espera vã. (FREIRE, 1997, p. 11)

Ancorar as discussões na Pedagogia da Esperança é redizer sua potencialidade e necessidade nos dias atuais. Esperançar em tempos difíceis requer uma posição política frente a retrocessos tão grandes e com tamanha intensidade que temos vivido no campo educacional em pleno século XXI. Movimentos marcados e financiados por uma política conservadora, mercadológica, elitista que sucateia as universidades públicas com cortes de verbas para pesquisa, ciência e tecnologia; marginaliza estudantes que não possuem acesso à internet em tempos de Educação de modo remoto durante a Pandemia; que impõem uma reforma ao Ensino Médio em tempos obscuros; homologa um documento base sem apresentar uma crítica social e histórica; investe no esvaziamento do pensamento crítico e político de crianças, adolescentes e jovens brasileiros por meio do “Movimento da Escola Sem Partido”; assim como inúmeros exemplos que poderiam ocupar os próximos parágrafos e páginas desse texto.

Embora as preocupações de Freire sempre estiveram ancoradas na superação da opressão, seus pensamentos ainda precisam ecoar nos desafios enfrentados na Educação brasileira de hoje. É preciso redizer sobre esperança, para impulsionar a construção de uma educação pública mais justa, democrática, plural e multicultural (PAVAN, 2018). A esperança ligada à dimensão política do ato de educar torna-se um imperativo ético, que não podemos arrefecer.

Essa esperança que estamos falando não pode negligenciar o contexto político, econômico, social, pandêmico que antecede o processo educativo. Diante desse cenário caótico é preciso contrapor à ideia de uma educação utilitarista (LIMA, 2012), bancária (FREIRE, 2011) que está comprometida com a execução de tarefas, cumprimento de metas, apresentar números, sem considerar a importância do ato educativo, das interações interpessoais e as mediações no ambiente escolar.

O modelo de educação bancária, utilitarista, cumpridora de metas e tarefas não resolverá os problemas da população, como o desemprego, a miséria, a fome, a falta de insumos para vacinas, a construção do pensamento crítico, político e cidadão. É preciso questionar as bases epistemológicas e políticas desses modelos pois de forma perversa impede a luta política, coletiva, uma vez que coloca a culpa no indivíduo que não faz boas escolhas, sendo o responsável pela sua formação, condição, ascensão social, sucesso, fracasso e incompetência (PAVAN, 2018).

Betto (2000, p. 100) na tentativa de sintetizar as ideias freirianas, destaca que “[...] a cabeça pena onde os pés pisam”. Por isso, pensamos esperançosamente, sem ignorar os constrangimentos que sobre nós se abatem, os ataques públicos que sobre nós investem diariamente, o adoecimento psíquico, físico que nos acomete por lidar com inúmeros desafios do ato de educar em tempos de pandemia.

A luta incansável de Paulo Freire, e hoje nossa, sempre foi para não perder a esperança na mudança, mas não uma mudança somente na escola, mas uma esperança para mudar o mundo todo, Freire aponta que: “[...] a sensibilidade em face da dor imposta às

classes populares brasileiras pelo descaso malvado com que são destratadas, nos empurra, nos estimula à luta, política pela mudança radical do mundo” (FREIRE, 2003, p. 70).

Certamente, esse momento pandêmico que escancarou tantos abismos, sendo os sociais, políticos, de saúde pública, de interesses que revelam uma hegemonia neoliberal, encontramos em Freire elementos imprescindíveis para pensarmos o mundo e a educação, especialmente na conscientização do oprimido e na dimensão política da Educação.

Educar é um ato político, de modo que ações no âmbito escolar são carregadas de sentido e intenção, que precisam conscientizar, promover a leitura de mundo, desenvolver o pensamento crítico e político. Acerca disso Paulo Freire alude que:

[...] a pessoa conscientizada é capaz de perceber claramente, sem dificuldades, a fome como algo mais do que seu organismo sente por não comer, a fome como expressão de uma realidade política, econômica, social, de profunda injustiça (FREIRE, 1994, p. 225).

Diante de um modelo remoto, que vimos ser implantado no Brasil do dia para a noite, pode-se observar que legitimou ainda mais as desigualdades, especialmente pelas condições econômicas, raciais, culturais, que sobressaiu em um discurso mercadológico de se fazer educação, responsabilizando a escola pela crise, pelos problemas econômicos, sociais e culturais, como reprodutoras e produtoras dos problemas (LIMA, 2005).

Para Lima (2010) esse discurso pedagogiza os problemas vivenciados pela sociedade, responsabilizando a escola pelas mudanças sociais e econômicas esperadas. Assim, esse modelo de pensamento contribui para tornar ainda mais invisível as razões historicamente produzidas pelas desigualdades econômicas, preconceitos aos diferentes grupos culturais. Um discurso que flexibiliza o trabalho, adequações em excesso, matematizando os dados escolares são alguns elementos que produzem e reproduzem a crise educacional.

Freire chama a atenção em suas obras, para que se perceba a escola como elemento que contribua para as mudanças sociais e não a coloque no lugar de produtora dos problemas, embora estejam nela implicados. Reduzir a crise social à crise na Educação é extremamente perverso, e ainda mais quando a culpa recai sobre o professor como único responsável pelos processos de ensino e de aprendizagem, tendo em vista os inúmeros contextos imbricados na complexidade de se fazer Educação nos dias de hoje.

Não se pode fechar os olhos para a marginalização dos oprimidos; a falta de acessibilidade aos conteúdos escolares devido à falta de equipamentos tecnológicos digitais de qualidade, falta de redes de acesso à internet; sem considerar a precária formação do professor para atuar na linha de frente com os desafios de ensinar e aprender utilizando recursos tecnológicos digitais em meio aos imbróglios políticos e sociais que os assediam todos os dias.

A escola assume uma dimensão política como já mencionado, mas de forma crítica, de modo que não se compromete com uma pedagogia da produtividade, alcançar metas, contudo, com um pensamento democrático em todos os grupos sociais, rompendo com toda marginalização e discriminação. Assim como Freire, almejamos uma escola que seja capaz de pensar criticamente a situação atual, especialmente pela possibilidade de criar coletivamente compromissos sociais. Lima (2005) destaca que é preciso pensar criativamente o futuro, de maneira que haja um engajamento político nas causas educativas, para o bem comum da humanidade, na busca por uma escola deliberativa, autônoma e com sujeitos produtores de saberes.

A Pedagogia da Esperança nos ajuda a pensar em uma escola que não exclui, não discrimina, não reduz a educação à uma lista de competências que o aluno precisa adquirir. Retomar a Esperança de Freire é se afastar de uma educação que coisifica, que explora de forma desumana o mercado de trabalho, que aligeira os processos formativos e esvazia de criticidade. Nesse tempo de pandemia em que se vive em pleno século XXI, torna-se oportuno revistar Paulo

Freire, especialmente pelo seu legado que nos convida e provoca a assumir um compromisso ético, estético, acima de tudo, político.

Nesse momento é preciso reviver a Esperança de que com a luta política e coletiva encurta o caminho para transformação social e educacional. A Esperança de que falamos e nos move, é a certeza de que a educação necessária para a sociedade “[...] não tem nada que ver com sonho, utopias, conscientização e sim com a formação técnica, científica, profissional do educando” (FREIRE, 2004, p. 29). Entretanto, quando se retira o sonho, a utopia, a esperança, a educação se transforma em treinamento, o que esvazia a escola de consciência política e a coloca subjugada aos interesses das classes dominantes.

Ao pensar na escola é preciso um posicionamento crítico que almeja mudança e superação da situação oprimida, que se só se torna possível pela ação intencional da escola e na escola. A escola é um organismo vivo que está inserida em uma comunidade, em uma sociedade com seus desafios multifatoriais, na busca por respostas às suas expectativas. Desse modo, a escola ocupa um lugar de projetar a vida, as possibilidades e esperança. Segundo Sacristán (2005, p. 199): “[...] a escola é instituição pública mais visível (às vezes a única)”, talvez por isso seja considerada um lugar para tudo, “uma instituição total”, que de acordo com o autor, um lugar de mudanças, de esperança e de possibilidades.

A proposta de Esperança freiriana argumenta com o futuro na medida em que o eu e o nós muda o presente, sendo o futuro, uma possibilidade e não determinação. Não é possível compreender a existência humana sem tratar da esperança e um sonho de torná-la melhor. *Esperançar* não muda a realidade. O que transforma a realidade é conhecer os fatos, os dados concretos, materiais em que a esperança se faz necessária, mas não suficiente. Essa esperança de que falamos, quando sozinha, não tem poder de mudar o mundo, mas sem ela, tampouco ela acontece.

Reflitamos então, nos papéis sociais ocupados por diferentes sujeitos, para que a esperança floresça e aconteça. Questionemos: qual é o papel da Educação? Da escola? Dos educadores? Conforme coloca Sacristán (2005, p. 207): “Educar-se para vida somente é

possível na vida do momento [...]”, e acrescenta: “[...] a riqueza com que se vive esta é a base para a vida que virá [...]”.

Destarte, diante de tais reflexões, tantas perguntas aguardam respostas, tantos questionamentos que, talvez, sejam respondidos com experiências reais, alicerçadas em uma visão humanista do viver, sensível para cada ser humano que percorrer esse caminho dentro de si. Carecemos de aprender a ressignificar elementos e a transpor barreiras para chegarmos a tão sonhada esperança.

A proposta freiriana consiste em constituir caminhos para a transformação social, em que o ser humano argumenta e dialoga com o futuro que vai acontecendo. A mudança “[...] 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).

Nesse sentido, compreende-se a luta permanente para transpor, romper barreiras e ressignificar a história, considerando os pressupostos existentes na esperança, na luta, na superação. “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 2002, p. 10). Freire afirma que não é porque o ser humano constitui-se esperançoso que sua esperança terá o poder de transformar a realidade, pois para o embate é necessário levar em conta os dados concretos, materiais, onde a esperança é necessária, mas não suficiente. Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo seria um ato de ingenuidade, mas em contrapartida, sem ela seria cair no fatalismo, no pessimismo.

Esperançar só se torna possível que se toma consciência da sua condição. É preciso lutar para transpor a historicidade da educação bancária, rígida, autoritária, antidialógica que se opõe a todo tipo de pensamento problematizador, flexível, participativo, humano, democrático e dialógico. Esperançar é um movimento em que professores e alunos buscam juntos a construção de conhecimentos, valorizando o que já sabem, indo contra a toda forma de educação opressora, que o “peso do meio o esmaga” (GHIRARDELLI JR, 2012).

Na situação dialética o professor não é aquele que transfere, mas comunica, transmite, viabiliza a construção do conhecimento

em diferentes contextos, tornando homens e mulheres conscientes da situação de exploração em que vivem. Não há esperança sem luta, e não há liberdade sem que se atribua aos dominados uma superioridade científica e epistemológica. O que é sustentado por Freire, ao destacar que somente os oprimidos, libertando-se, pode libertar os opressores e os demais oprimidos.

Educar para a Esperança é firmar um compromisso com uma Educação que conscientiza e politiza, ciente de que a Educação não pode decidir sozinha os rumos da história, mas contribui significativamente para mudar o rumo das coisas; ao conscientizar, organizar e libertar os oprimidos. Uma Educação para Esperança deve superar uma concepção bancária, manipuladora e se responsabilizar com o pensamento crítico, com o diálogo mediado pelo mundo nos processos de ensino e de aprendizagem.

Superar o pensamento opressor é uma urgência, requer Esperança, implica problematizar e não impor. Em uma concepção Freiriana, mediados pela realidade, professor e aluno buscam respostas para os desafios da Educação hoje, de modo que o processo educativo se torne emancipatório e não domesticador. A escola que educa para Esperança se compromete com a superação de uma mentalidade ingênua, mágica, e caminha para uma consciência crítica e científica da realidade. A Educação alicerçada nos pressupostos humanistas de Paulo Freire assume seu papel frente aos desafios impostos, entendendo a ação pedagógica como prática para a liberdade.

Esperança e Educação em tempos de Pandemia

Paulo Freire escreve sobre Esperança em um momento de exílio, em que estava privado do direito de conviver, de ser, de pertencer. Ser exilado e cerceado de seus direitos de cidadania é um ato de crueldade, de banir os direitos. A pandemia nos afastou do ambiente escolar, transformou nossas interações pessoais, presenciais em virtuais, mediadas pelas tecnologias da informação

e comunicação. Fomos colocados em quarentena, sem poder circular de maneira livre pelas ruas, locais públicos, especialmente frequentar a sala de aula, que para nós é tão caro.

O vírus da Covid-19 nos exilou em nossos lares e tivemos que aprender a viver longe das relações afetuosas, das trocas, dos diálogos presenciais. Paulo Freire destaca que:

É muito mais difícil viver o exílio se não nos esforçamos por assumir criticamente seu espaço-tempo como a possibilidade de que dispomos. E esta capacidade crítica de mergulhar na nova cotidianidade, despreconceitosamente, que leva o exilado ou exilada a uma compreensão mais histórica de sua própria situação. É por isso que uma coisa é viver a cotidianidade no contexto de origem, imerso nas tramas habituais de que facilmente podemos emergir para indagar e a outra é viver a cotidianidade no contexto de empréstimo que exige de nós não só fazermos possível que a ele nos afeiçoemos, mas também que nos tornemos como objeto de nossa reflexão crítica, muito mais do que fazemos no nosso (FREIRE, 1997, p. 18)

Examinando o contexto de pandemia e comparando-o ao exílio vivenciado pelo autor e sua respectiva explicação sobre o assumir o seu espaço-tempo vivido é necessário que nós enquanto educadores entendamos o atual cenário em que estamos vivendo, período extremamente delicado para a educação, que, não mudará pelo nosso desejo de voltar ao habitual estilo educacional que estávamos acostumados. É preciso entender esse período, aprender a viver o tempo presente com as ferramentas que dispomos, para que não deixemos o presente ainda mais doloroso e difícil. Compreender não significa esperar passivamente. Compreender significa ler o mundo que nos cerca, pensar e agir sobre ele.

Não devemos ficar presos ao saudosismo de tempos em que as salas de aula estavam cheias de alunos. Tivemos que aprender a viver o tempo presente e conseqüentemente a historicidade que estamos mergulhados. Em uma perspectiva freiriana, a educação não pode perder o seu caráter democrático, dialógica, espaço de formação do pensamento crítico, político, em que a linguagem é o

caminho de alcançar a cidadania, para romper o silêncio, para deixar a condição de oprimido, superar as desigualdades. É dessa esperança que precisamos destacar nesses dias. A Pedagogia da Esperança se alicerça em:

[...] possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blábláblá autoritário e sectário dos ‘educadores’, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfila as conjecturas, os desenhos, as antecipações do novo mundo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a linguagem como caminho de invenção da cidadania (FREIRE, 1997, p.20)

É preciso compreender que a educação popular se trata de mundos de conhecimento diferentes. Estes mundos de conhecimentos diferentes guardam em si formas diversas de leituras de palavras, ou seja, uma mesma palavra possui leituras de mundo diferentes, de acordo com cada sociedade, grupo ou indivíduo. Qual o significado de pandemia para os diferentes grupos sociais, raciais, étnicos? Retomar o conceito de Esperança apresentado pelo autor, requer empatia para compreender o que a palavra Pandemia significa em cada contexto ao qual se faz. Quando falamos em esperança, temos que entender as perspectivas formadas por trás dessa palavra para cada ser humano. O que é ter esperança em tempos tão sombrios? Esperança de quê? Para quê? Por quem? Seria esperança de sair pela rua sem medo de se contagiar com o vírus Covid-19? Esperança de melhorias no cenário econômico nacional ou mundial? Esperança em termos novamente as salas de aulas cheias de vida? Ou seria esperança para sobreviver? A esperança em tempos de pandemia é sentida de formas diferentes por nossa população.

Assim como as palavras são lidas e sentidas de maneira diferente, devido às diferentes leituras de mundo, formadas a partir dos diferentes contextos sociais em que estes indivíduos se encontram, a educação também se faz de forma diferente. Quando

pensamos na alfabetização de crianças e adultos, no desenvolvimento de suas leituras de mundo sobre as mais variadas temáticas, que envolvem a passagem do conhecimento popular para o saber erudito. É impossível falar de Educação, de ensino, de aprendizagem de forma singular para todas e todos os brasileiros.

Este processo de conhecer a realidade do aluno é uma caminhada longa e muitas vezes difícil, principalmente em tempos como o atual, em que o ensino se tem dado de forma remota, pois, muitos alunos não têm sequer condições mínimas de terem acesso às aulas online, não possuindo internet em suas residências ou um aparelho – computador, notebook, *tablet* ou celular – que os possibilitem acesso à educação em todos os níveis de conhecimento.

A partir da somatória desses esforços e dos resultados possíveis ao final desta jornada que a educação luta para se manter ativa em tempos pandêmicos, existem expectativas de grandes mudanças, todavia ficam indagações e reflexões que ponderam sobre as palavras de Santos (2020, p. 28): “nos próximos tempos esta pandemia nos dará mais lições e [...] o fará sempre de forma cruel. Se seremos capazes de aprender é por agora uma questão em aberto”.

Outrossim, caminhamos perseguindo essa Esperança, parafraseando Paulo Freire. “Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (2004, p. 47). “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico (2010, p. 10). Ser esperançoso em tempos difíceis é um ato de coragem, de resistência, de luta e enfrentamentos que só podem se consolidar diante dos entraves e do diálogo no ambiente educacional escolar.

Considerações finais

O texto propõe a discussão sobre o conceito da esperança imbricado à análise das questões educativas, refletindo sobre o contexto pandêmico em que estamos vivendo. Nessa compreensão, aproximou-se ao referencial freiriano que problematiza os conflitos sociais implicados à realidade educacional.

O texto enfatiza a esperança como causa e consequência, impulsionando-nos ao pensamento de liberdade, superação da condição oprimida que nos é imposta historicamente. A esperança é decisiva para a construção de razões e promotora do engajamento dos homens no processo de construção de um futuro concreto e promissor. A esperança a força que potencializa a produção de relações educativas.

Não se pretende nesse trabalho propor conclusões, mas refletir e construir aproximações ao cenário frente à contribuições freirianas, manifestando esperança e ecoando liberdade à classe trabalhadora.

Referências

BETTO, F. Paulo Freire: a leitura do mundo. In: SADER, Emir; BETTO, F. **Paulo Freire: a leitura do mundo**. In: SADER, Emir;

BETTO, Frei. **Contraversões: civilização ou barbárie na virada do século**. São Paulo: Boitempo, 2000. p. 99-100

CORTELLA, M. S. **Educação, convivência e ética: audácia e esperança**. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

FREIRE, P. **À sombra da mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2004.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. C. LIMA, L. C. A democratização das organizações educativas e a participação como ingerência: contribuições de Paulo Freire. **Revista Fórum**, Braga, n. 31, p. 81-94, jan./jun. 2002.:

contribuições de Paulo Freire. *Revista Fórum*, Braga, n. 31, p. 81-94, jan./jun. 2002.

LIMA, L. C. Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 23, p. 71-90, 2005.

PAVAN, R. A necessidade de redizer e reviver a Pedagogia da Esperança de Paulo Freire. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, p. 1437-1456 out./dez.2018 e-ISSN: 1809-3876.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra/PT: Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007

SACRISTÁN, José G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005

Sobre as autoras e os autores

Aloilson Messias Costa. Mestrando do curso Stricto Sensu do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (PPGE - UFLA), Mestrado Profissional em Educação (MPE). Professor Especialista em Mundos Nativos: Saberes, Culturas e História dos Povos Indígenas pela Universidade Federal de São João del Rei - UFSJ. (2020) Professor Especialista em Ensino de Sociologia no Ensino Médio pela Universidade Federal de São João del Rei - UFSJ. (2018) Professor Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. (2014) Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Modalidade Licenciatura. (2007) Professor de Educação Básica - PEB I e II (Ciências Sociais), atuou como Professor Supervisor no PIBID da PUC Minas/Capes. Leciona o conteúdo curricular Sociologia, Ciência Política e Antropologia (Ciências Sociais) para estudantes do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE MG - na Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo, em Betim - MG. Tem experiência na área do Ensino de Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), de História Indígena e de Educação Ambiental.

Aparecida Carmen de Oliveira. Graduação em Filosofia pelo Centro Universitário de Lavras – UNILAVRAS. Especialista em Filosofia Clínica, pelo Instituto Mineiro de Filosofia Clínica - IMFIC-MG; em Cultura Religiosa, pela Faculdade de Educação São Luís – FESLJ; em Gerenciamento de Micro e Pequenas Empresas, pela Universidade Federal de Lavras – UFLA; em Metodologia do Ensino, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança – CETEV. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da

Universidade Federal de Lavras (UFLA); Desenvolve pesquisas sobre a Morte e em Edith Stein. E-mail: cida.carmen@gmail.com.

Ernesto J. Prado Cordero. Engenheiro Agrônomo pela Universidade Católica do Chile, com estudos de pós-graduação na França e PhD em entomologia pela Universidade Agrícola de Wageningen (Holanda). Tem atuado como pesquisador no Instituto de Pesquisas Agropecuárias do Chile e como pesquisador visitante na Universidade Federal de Lavras (UFLA) e na Empresa de Pesquisas Agropecuárias de Minas Gerais (EPAMIG). Participante do grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: epradoster@gmail.com

Maria do Rosário H. Barbosa. Mestre em Educação pela PUC Campinas, especialista em psicopedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes, graduada em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (UNISA/SP), Professora aposentada do ensino fundamental da Rede Estadual Paulista; Tem experiência como professora do Ensino Superior no curso de Pedagogia da Universidade de Pinhal (UNIPINHAL). Pesquisadora do grupo pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: mrgh@zipmail.com.br.

Andrea Alejandra Díaz. Doctora en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora Asociada (Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA). Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES,UNCPBA) y de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. Correo: andiaz@fch.unicen.edu.ar

Carlos Betlinski. Graduação em Filosofia - UNIFAI (1987), graduação em Pedagogia - Liceu São Paulo (1989), mestrado (2000) e doutorado em Educação (2006) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Atualmente é professor adjunto da UFLA -

Universidade Federal de Lavras atuando na graduação e pós-graduação. Foi professor titular da Universidade Metropolitana de Santos e professor titular da Universidade Brasil onde também exerceu a função de coordenador pedagógico do curso de filosofia. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Tem experiência nas áreas de Educação e Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria crítica e educação, educação e estética, formação cultural e cinema, gestão escolar, participação, cultura política, democratização, ética e trabalho docente.

Margarida Montejano da Silva. Mora em Paulínia, SP. Supervisora Educacional na Rede Municipal de Campinas, Poeta, Pedagoga, Dra. em Educação pela Unicamp; Pesquisadora do Loed/Unicamp e Produtora do Canal Literário – N'outras Palavras – histórias que inspiram, no YouTube.

Adão José Peixoto. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo(USP), com a Tese “O papel do educador na perspectiva da filosofia personalista de Emmnuel Mounier” (1998); mestre em Filosofia Política pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP), (1998)), com a Dissertação “Alienação e educação: a divisão do trabalho docente como alienação”; graduado e licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP), (1984); Ex-professor concursado de Filosofia da Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), da Universidade Estadual Paulista (UNESP) , no período de 1989 a 1995; professor concursado de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação (FE) , da Universidade Federal de Goiás (UFG), desde 1996. Em 2018 foi aprovado no Concurso Público para professor titular desta Faculdade, com a tese “Ética e alteridade em tempo de (des)humanização: estudo a partir do personalismo de Emmanuel Mounier”. É autor e co-autor de várias obras sobre Personalismo e educação, Fenomenologia,

Fenomenologia e educação. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia, Educação e Formação Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia grega clássica e formação; Fenomenologia e formação; Personalismo e formação; Educação, ética e cidadania.

Ilsa do Carmo Vieira Goulart. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2013). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2009), na Área: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Especialista em Psicopedagogia pela UCB (2005). Graduada em Letras, pela Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí (1997). Professora Ajunto A, classe A, do Departamento e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: história da literatura didática brasileira, cultura material escolar, leitura, livro, leitor, alfabetização e práticas de leitura. Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) e do Grupo de Pesquisa Linguagem, Leitura e Cultura Escrita, da Universidade Federal de Lavras. Atuou como Coordenadora do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Lavras (2014-2018). Atuou como coordenadora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação (2018-2020). Atuou no Conselho Editorial da Revista *Devir Educação*, da Universidade Federal de Lavras (2016-2019). Membro do Conselho Editorial da Editora UFLA. Membro do Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos COEP, da Universidade Federal de Lavras. Membro da Associação de Leitura do Brasil (ALB), desde 2008, da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), desde 2014. Membro da Rede de Pesquisadores sobre Leitura Literária, Arte Narrativa e Contação de Histórias.

Ellen Maira Alcântara Laudares. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), na linha de pesquisa Formação de Professores, Instituições e História da Educação (FPIHE). Atua como professora e supervisora do Curso de Pedagogia da faculdade Fagammon e em projetos de extensão da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atuou no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), nas disciplinas de Avaliação Educacional, Estágio em Docência na Educação Infantil, Práticas Educativas em Educação Infantil, Gestão Educacional: Coordenação e Planejamento, Introdução à Pedagogia, Metodologias de Pesquisa, Sociologia e Formação Docente, Pesquisa em Educação, Fundamentos da Educação Infantil (EAD) e Escola e Currículo (EAD). Exerce o cargo de Supervisora do Ensino Médio e Ensino Fundamental Anos Iniciais no Instituto Presbiteriano Gammon. Mestre em Educação na linha de pesquisa Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas, pela Universidade Federal de Lavras (2018). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de São João Del-Rei (2005). Graduada em Pedagogia pela Fundação de Educação Regional Serrana (2015). Graduada em História pela FACESB (2015). Possui especialização em Supervisão Escolar, pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2010); em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2011); e em Pedagogia Empresarial: Planejamento Estratégico em ambiente escolar e não escolar, pelo ISEIB (2015). Atuou no Colégio Berlaar Sagrado Coração de Maria exercendo as seguintes funções: Professora; Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil ao Ensino Médio; Gestora Educacional; membro do Conselho Educacional da Rede Berlaar de Educação. Atuou como Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, na Escola Logosófica de Lavras, MG. Atuou como Assessora Pedagógica da escola Sesi Lavras, MG. Atuou como Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, no Colégio Unilavras. Atuou como tutora do curso de Letras/Português EAD, da UFLA nas

disciplinas: Literatura Infanto-Juvenil, Semântica e Pragmática (2015), Sociologia (2018); e nas disciplinas Seminário Integrador: pesquisa, extensão e prática docente I e II, (2017 e 2018). É membro do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) da UFLA. É Leader Coach (Espaço In, 2016) e Líder educacional (Espaço In, 2016). Tem ampla experiência na área de Educação.

Carollina Martins de Paiva Ribeiro. Bacharela em Ciências Biológicas (2016) pela Universidade Federal de Lavras (UFLA/MG) e Mestra em Educação (2021) pela mesma instituição. Professora da Educação Básica (2017-2019) de Ciências e Ecologia, na Escola Agroecológica Sítio Esperança (Lambari/MG). Atualmente, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO/UFLA).

Karina Monteiro Jacob. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Letras-Francês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP- 1992). Graduada em Pedagogia pela UENP (1994). Bacharel em Direito pela Universidade de Marília (1999). Especialista em Formação Vocacional e Profissionalização de Pessoa pela UEL (1994). Especialista em Psicopedagogia pela UENP (2001). Especialista em Educação Infantil pela Universidade Castelo Branco (2003). Especialista em Gestão escolar pela Universidade Castelo Branco (2004), Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela UNIASSELVI (2016). Especialista em Deficiência Visual pela UNIASSELVI (2016), Especialista em Libras- Linguagem Brasileira de Sinais UNIASSELVI (2017). Professora efetiva da Rede Pública Municipal de Ourinhos desde 1995. Atualmente atua como Professora Técnica Pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Educação de Ourinhos-SP.

Sidney Lopes Sanchez Júnior. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) – PR. Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) –

Pedagogo pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) (2011). Possui especialização em Educação Infantil, Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Especial e Inclusiva. Atualmente é pedagogo na Universidade Federal do Paraná – Campus Avançado em Jandaia do Sul, atuando na Pró-reitora de Assuntos Estudantis (PRAE) e Núcleo de Atendimento à pessoa com necessidades educacionais especiais (NAPNE). Atuou como professor da Educação Infantil (2009-2012); Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2012-até o momento). Coordenador da Educação Infantil na cidade de Cornélio Procópio – PR (2013) Orientador Educacional na Escola Municipal Alice Corrêa Diniz (2017-2018). Docente no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari (FAFIMAN) (2019-até o momento) e Pós-Graduação. Desenvolve pesquisa na área da Epistemologia Genética de Jean Piaget, Ensino de Ciências e Matemática, Educação Infantil, Educação Superior, Educação Especial Inclusiva, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação; Neuropsicopedagogia, Cognição Numérica. Vice-Presidente do Conselho Municipal de Educação na Cidade de Jandaia do Sul – PR.

Sobre os Organizadores e Organizadora

Jefferson da Costa Moreira. Professor de Filosofia no Colégio Imaculado Coração de Maria (CICM). Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA); Graduado em Filosofia na Universidade Federal de Lavras (UFLA), na modalidade de Licenciatura. Vem desenvolvendo pesquisas nas seguintes áreas: Educação; Instituições Escolares, Filosofia e Práticas Pedagógicas; História da Educação Brasileira; Formação de Professores; Pensamento e Cultura Latino Americana; Pensamento e Cultura Clássica; Teoria Crítica da Sociedade. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES); Participou do Programa de Residência Pedagógica (CAPES); Participou como bolsista Monitor de História da Educação, no Departamento de Educação (DED/UFLA); Participou do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC/UFLA); Participou do Programa de Bolsa Institucional de Pesquisa (PIBIC/UFLA). É Pesquisador e Secretário do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA); Também é Pesquisador e Vice-Secretário da Rede Internacional de Filosofia Ecológica Integral; Recentemente organizou a obra “Mosaico Cultural Latino-Americano: Educação, História, Filosofia e Espiritualidade”(2020), publicado pela Editora Pedro & João. E-mail: jeffcostmoreira@gmail.com.

Vanderlei Barbosa. Professor da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras - FAELCH da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFLA. Doutor em Educação na área Filosofia, História e Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Mestre em Educação na área Ensino Superior e Avaliação Institucional pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC/Campinas. Licenciatura Plena em Filosofia e Bacharel em

Teologia, também pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC/Campinas. Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFLA. Foi Pró-Reitor Acadêmico do Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal - UNIPINHAL. Foi Secretário Municipal de Educação de Inconfidentes/MG. Vice - Reitor do Instituto de Filosofia dos Estigmatinos. Reitor do Instituto de Teologia dos Estigmatinos e Reitor do Instituto de Filosofia dos Estigmatinos. Coordenador/Pesquisador do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão – MOSAICO/UFLA. Principais áreas de atuação: Filosofia da Educação, Pensamento Latino-Americano, Ética, Pensamento Católico e Teoria Política. É autor do livro *Da Ética da Libertação à Ética do Cuidado* (Editora Porto de Ideias, 2009), do livro *No Tempo Certo* (Editora Siano, 2020) do livro *Apanhador de Histórias: Essas coisas que acontecem* (Editora Siano, 2020), e do livro *A Revolução pelo Ócio: lições poético-filosóficas para o século XXI* (Editora Pedro & João, 2020); Recentemente organizou a obra “*Mosaico Cultural Latino-Americano: Educação, História, Filosofia e Espiritualidade*”, publicado pela (Editora Pedro & João, 2020) . E-mail: vanderleibarbosa@ufla.br

Dulcineia Aparecida Ferraz Ribeiro. Graduação em Pedagogia pela Universidade São Francisco (1990), especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança (2000), especialização em Psicopedagogia pela Universidade São Francisco (1992) e curso técnico-profissionalizante em Magistério pela E.E. Major Juvenal Alvim (1984); Mestre em Educação com ênfase em formação docente pela Universidade Federal de Lavras. Atualmente é Supervisora Pedagógica do Núcleo Educacional "D. Henriqueta Rafael de Menezes - Curumim". Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA); Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Supervisão Pedagógica.

Nesta obra Mosaico Freiriano, os autores e as autoras propõem reflexões sobre a educação e os saberes inspirados em Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, reconhecido mundialmente. Esta obra é um tributo ao centenário deste homem que soube plantar esperanças tanto em solos áridos e insensíveis da história, quanto no coração fértil dos esfarrapados do mundo. Tais sementes germi- naram na terra dos sonhos, produziram frutos concretos na terra da vida e novas sementes de horizontes utópicos na terra da esperan- ça. É um livro que chega na hora oportuna, pois há um pesadelo que atormenta a História recente do Brasil e do mundo. Nesse cenário, visitar Paulo Freire é olhar com amorosi- dade para nossa própria condição humana de homens e mulheres que têm consciência da luta e acreditam na boniteza.



ISBN 978-65-5869-562-2

