

LEITURAS FREIRIANAS: DIÁLOGOS QUE PERMANECEM

Organizadoras:

Joelma Garvalho Vilar

Sheyla Gomes de Almeida

Patrícia Martins Lima Pederiva



**LEITURAS FREIRIANAS:
DIÁLOGOS QUE PERMANECEM**



Pedro & João
editores

**Organizadoras:
Joelma Carvalho Vilar
Sheyla Gomes de Almeida
Patrícia Martins Lima Pederiva**

**LEITURAS FREIRIANAS:
DIÁLOGOS QUE PERMANECEM**


Pedro & João
editores

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 dos autores.

Joelma Carvalho Vilar; Sheyla Gomes de Almeida; Patrícia Martins Lima Pederiva (Organizadoras)

Leituras freirianas: diálogos que permanecem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 217p.

ISBN 978-85-7993-827-6 [Impresso]
978-85-7993-835-1 [Ebook]

1. Paulo Freire. 2. Diálogos. 3. Leituras Freirianas. 4. Educação popular. 5. Epistemologia Freiriana. I. Título.

CDD – 370

Escultura em barro de Paulo Freire: Josiene de Carvalho Santana e Mony Grazielle Barros Santos (Aracaju/SE, 2019).

Arte da capa: Josiene de Carvalho Santana e Mony Grazielle Barros Santos.

Capa: Andersen Bianchi

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 Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)



Pedro & João Editores
www.pedrojoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2020

“A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a”.

“Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, será em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandada pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez mais, sem o saber, à sua capacidade de decidir”.

“A distância social existente e característica das relações humanas no grande domínio não permite a dialogação. A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio”.

Paulo Freire (Livro: Educação como Prática da Liberdade)

“Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”.

“Reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável”.

Paulo Freire (Livro: Pedagogia do Oprimido)

SUMÁRIO

PREFÁCIO Patrícia Lima Martins Pederiva	11
APRESENTAÇÃO Joelma Carvalho Vilar	15
SOBRE A ESCULTURA DE PAULO FREIRE EM ARGILA CRUA, CRIADA PARA A CAPA DESTE LIVRO Josiene de Carvalho Santana Mony Grazielle Barros Santos	23
PAULO FREIRE VIVE Luiza Erundina	25
UMA PEQUENA CARTA DE AUGUSTO CHARAN A PAULO FREIRE Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves	33
A CONSTITUIÇÃO DO SER-HUMANO EM PAULO FREIRE: TRANSFORMANDO VIDAS E LIBERTANDO REALIDADES. Renato Hilário dos Reis Ângela Dumont Teixeira	39
UM ENSAIO SOBRE A DIALÉTICA NO MÉTODO EPISTEMOLÓGICO DE RACIOCINAR DE PAULO FREIRE. Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves	51
DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE À SOMBRA DA MANGUEIRA: RAÍZES EPISTEMOLÓGICAS Andrea Vieira	63

OLHARES: PAULO FREIRE E PEDAGOGIA DO OPRIMIDO Leila Maria de Jesus Oliveira	91
REFLEXÕES SOBRE AUTONOMIA, AUTORIDADE, LIBERDADE E RESPONSABILIDADE NOS PROCESSOS EDUCATIVOS NAS PERSPECTIVAS DE PAULO FREIRE E VYGOTSKI. Sheyla Gomes de Almeida Maria Aparecida Camarano Martins	101
ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CONTAG (ENFOC): PRÁTICAS E SABERES DE UM JEITO DE SER ESCOLA Carlos Augusto Santos Silva Marleide Barbosa de Sousa Rios Raimunda de Oliveira Silva	117
PRESENÇA DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO POPULAR NO PARANOÁ –DF Maria de Lourdes Pereira dos Santos Maria Creuza Evangelista de Aquino Leila Maria de Jesus Oliveira	133
PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE E COMÊNIO: ORIENTANDO UMA REFLEXÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA. Darliane Silva do Amaral Queina Lima da Silva	145
FREIRE E VIGOTSKI: DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO Ana Paula de Medeiros Ferreira	157
PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA COMUNIDADE Edinei Carvalho dos Santos	167

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ESCOLA PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL Erlando da Silva Rêses Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves	181
SEMINÁRIO PAULO FREIRE, VIDA E OBRA: DIÁLOGOS QUE PERMANECEM Joelma Carvalho Vilar	203
SOBRE OS AUTORES	211

PREFÁCIO

Em janeiro de 2015 embarquei rumo à UAM - *Univesridad Autónoma de Madrid, na cidade de Madri, España*, para a realização de meu pós-doutoramento. Parti em busca de novos conhecimentos e diálogos com outros profissionais e autores que arejassem minhas formas de fazer e pensar educação e desenvolvimento humano.

Naquele ano, a Espanha, assim como muitos países da Europa, já enfrentava o desafio da chegada de imigrantes e refugiados de várias partes do mundo, que convidavam a novas formas de organização social, frente aos desafios que essa mudança instaurava no cotidiano do povo espanhol em meio a esse fenômeno migratório.

A equipe da UAM havia, em minha programação de pós-doutoramento, planejado que eu fizesse rodas de conversa com estudantes e professores de lá, além de estudos específicos com minha supervisora, professora Dra. Marta Morgade. Como sou estudiosa da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski, imaginei que as conversas girassem em torno desse assunto.

Entretanto, qual foi minha surpresa, quando minha supervisora anunciou: ***queremos saber sobre Paulo Freire***. Respondi a ela que não era especialista no autor, apesar de ter lido e estudado alguns de seus livros, mas, que poderia conversar sobre o que eu sabia, até então, com os estudantes e professores da universidade.

Antes desse encontro, perguntei à professora Morgade sobre o porquê do interesse em discutir as ideias de sobre Paulo Freire, ao que ela me respondeu: *por que sabemos que ele pensou e se debruçou sobre vários dos problemas sociais que agora estamos enfrentando em nosso país. Jamais pensamos que pudéssemos nos deparar com tantas diferenças sociais, tantas formas de ser e de estar, tantas culturas e formas de pensar em nossos processos educativos, principalmente na escola pública. O Brasil de Paulo Freire deve ter a resposta.*

Frente ao desafio proposto, ciente de que o Brasil ainda não tinha todas as respostas esperadas e, que não havia estudado Paulo Freire como deveria, fui à biblioteca da universidade, onde encontrei várias obras traduzidas para o idioma espanhol da obra de Freire. Debrucei-me sobre tudo o que pude ter acesso e organizei-me para a roda de

conversa. Quiseram saber dos principais conceitos dos problemas sociais e educativos que enfrentávamos, como lidávamos com a diversidade brasileira e com os problemas educativos, econômicos e sociais a partir do autor.

Saí dessa conversa admirada com o acontecimento, apesar do meu pouco estudo sobre Paulo Freire, propondo-me a voltar para o Brasil e estudar tudo o que eu pudesse de Freire. Assim o fiz. Antes disso, estive em outros países da Europa, França, Alemanha, Itália, entre outros. Em todos os lugares por onde passei, lá estava Paulo Freire, traduzido, reconhecido e respeitado nos mais diversos idiomas.

Voltei para o Brasil no segundo semestre de 2015. Nesse ano, o país já caminhava para o Golpe, para a retirada da Presidenta Dilma Rousseff do poder, para o declínio de um país que, nos anos de esquerda começava a se reerguer de toda uma história de ditadura, opressão, medo, silenciamento. Os pobres, os marginalizados, as ditas minorias estavam nas universidades, nos cargos públicos. Vários investimentos, desde o governo Lula, tinham sido feitos na área de educação e, Paulo Freire, apesar de ainda ser tão pouco estudado nos cursos de Pedagogia erguia-se majestoso como patrono da educação brasileira.

Estamos em outubro de 2019. O atual governo, neoliberal de extrema direita, tenta retirar Paulo Freire como patrono da educação. O incriminam, mesmo depois de morto, dos mesmos nomes, das mesmas acusações sobre suas ideias e práticas, e que o levaram ao exílio. Eles sabem e temem a potência de seu pensamento.

Mas, as sementes lançadas por Paulo Freire por tantas décadas ao redor do mundo, em livros, artigos e práticas pedagógicas, por mais que não sejam tão respeitadamente cultivadas em nosso país, sobrevivem. Elas vivem na esperança e na resistência para que o conhecimento seja de todos para todos, na luta por uma sociedade mais justa, humana e equânime. Na consciência da potência de que cada ser humano pode ser um agente transformador, de si e do mundo. No saber da experiência, na convivência das diferenças culturais, no respeito a todas as formas de ser e de existir.

O presente livro carrega a chama freiriana. É uma bandeira que se ergue em meio às atrocidades do governo atual contra a educação, contra a universidade, a ciência e o povo brasileiro, convidando, ainda e mais uma vez, a permanecermos no ato de resistência por meio do

livre pensar, do esperar, do dar as mãos e a seguirmos juntos, entoado o hino à fraternidade, na luta por novas formas de relações sociais e educativas, mais humanas, em meio a uma sociedade mais justa.

Esse livro, portanto, convida a todas e a todos a resistir. Inspiradas e inspirados em nosso patrono da educação, Paulo Freire. As autoras e autores dos artigos aqui presentes, convidam, sob as lentes freirianas, ainda e mais uma vez, ao diálogo, ao desenvolvimento humano por toda a vida, sobre o pensar, organizar e fazer educação dialógica, ao entendimento das raízes epistemológicas do autor, à luta com e pelos oprimidos, a não esquecer experiências passadas e presentes que nos indicam à possibilidade de transformação da escola e da educação, a reconhecer a presença constante de Paulo Freire na educação popular, a conhecer o diálogo do pensamento freiriano com outros autores, como Comênius e Vigotski, por exemplo, a compreender práticas pedagógicas nessas bases e a dar ouvidos para quem vive o processo educativo com e a partir de Paulo Freire.

Gostaria de encerrar essas breves palavras, compartilhando a alegria que tenho em participar desse livro com amigas-irmãs, como Joelma Vilar e Sheyla Almeida. Obrigada por caminharmos juntas parceiras queridas!

Muito me honra também, saber que aqui estão gravadas as palavras de Luiza Erundina, exemplo de cidadã brasileira, de mulher, de militante. Lembro-me de uma palestra sua no Seminário Paulo Freire, organizado pela professora Dra. Joelma Vilar, em junho de 2017, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, auditório da ADUnB, em que, perguntada por um estudante, sobre o momento político atual, se isso não a preocupava, ela, que com seus cabelos brancos, com muitas histórias para compartilhar, respondeu: *meu filho, tudo é história...como outras, estas também passarão!* Obrigada por dividir esperança Luiza!

Outra presença que muito me orgulha, por estar ao seu lado nesse trabalho, é a do professor Dr. Renato Hilário. Seu trabalho durante a vida, como pesquisador, educador e amigo é um caminhar fraterno e amoroso, digno de suas raízes freirianas. Obrigada por tanta amorosidade Renato, você, assim como Freire, é um exemplo para mim!

A todas as autoras e autores aqui presentes, obrigada pela parceria. Que continuemos espalhando a semente de Paulo Freire pelo mundo. Ontem, hoje e sempre. Avante!!!

*Professora Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva
Uma aprendiz de Paulo Freire
Brasília, 29 de outubro de 2019.*

APRESENTAÇÃO

Esse é um Livro feito de Diálogos...

Dos mais francos e belos diálogos de pessoas que, em dado momento de suas existências, estudaram, trabalharam e viveram sob a inspiração da obra do Mestre Paulo Freire. É um livro formado por pessoas muito diferentes, de distintas gerações e ocupações sociais que tiveram suas trajetórias de vida, pessoal e profissional, marcadas pela presença amorosa e potente do pensamento educacional revolucionário do maior educador brasileiro de todos os tempos. **Alguns** tiveram a oportunidade de conhecer de perto Paulo Freire e trabalhar com ele, imagine você leitor que experiência ímpar. **Outros** estudaram quase todas as suas obras, tornando-se exímios conhecedores da epistemologia profunda e das proposições ontológicas sobre o ser humano e a educação. **Todos** pautaram seu labor profissional e relacional a partir das diretrizes seguras e imorredouras de respeito e de amor ao humano e da verdade que isso emana.

Todos os autores são pessoas comprometidas com as pequenas e silenciosas revoluções cotidianas que ocorrem nas relações com as pessoas em nosso tempo-lugar (nas escolas, sindicatos, nas associações, no congresso, universidades onde esses sujeitos autores vivem a experiência de construir sua própria humanidade). São pessoas lindas, éticas e cheias de fé e de esperança no ser humano e no mundo, pois guardam dentro de si uma histórica teimosia Freiriana de acreditar no ser humano e no mundo melhor.

Os textos presentes nesse livro são bonitos e, ao mesmo tempo, necessários para esse momento do Brasil. Bonitos porque trazem as marcas da identidade de cada um e da vivida influência da teoria do conhecimento de Paulo Freire na ontogênese textual. Necessário porque toca no campo da ação e da utopia, salvando-nos da alienação do ativismo e da intransitividade da consciência ingênua que a turbulência da anti-democracia e do anti-diálogo dos tempos atuais, por usar uma terminologia de Freire, pode provocar.

Os textos têm múltiplas direções e sentidos. **Alguns** trazem análises profundas, com complexas relações conceituais que ajudam na capacitância filosófica e científica que todo intelectual competente da educação deve acessar para o trabalho com a Educação e as Pedagogias. **Outros** trazem memórias, vivências, experiências e afetos das aproximações teóricas e práticas com Freire. **Todos** trazem à vida e à educação como pauta vivencial, sejam textos mais acadêmicos ou intimistas.

A linguagem múltipla e polissêmica dos textos enaltece a identidade e alteridade dos autores. **Alguns** usaram uma linguagem objetiva e pouco usual para tratar com precisão da episteme do pensamento de Freire, sem se descuidar da dimensão subjetiva inerente ao pensar genuinamente filosófico e científico. **Outros**, pelo afeto, dialogaram com Freire com liberdade, como que de um saudoso amigo. O uso dos recursos e metáforas da natureza para falar está muito presente nos relatos e ilações teóricas inspiradas em Freire. Tudo isso sem descuidar da qualidade estilística, do valor e da autenticidade científica que uma obra dessa monta solicita. **Todos**, à sua maneira, escreveram com sua verdade pessoal, fazendo um contributo para o pensamento desse grande intelectual brasileiro.

No primeiro texto, intitulado “PAULO FREIRE VIVE”, é improvável não se entregar à emoção da narrativa de Luiza Erundina. O texto remonta, em palavras cálidas e firmes, as memórias de uma mulher admirável e sua relação profissional e afetiva com Freire. As palavras revelam as fibras que tramaram tão nobre vida, vida sofrida, forjada na luta pela humanização das mulheres e dos homens brasileiros. Com Paulo Freire aprendeu as lições de esperança e de fé na vida e no país. Contigo aprendemos o sentido de resiliência e do exercício da coragem e da humildade que fecundou o seu corpo de mulher “entregue a boniteza doida de servir”.

Em “UMA PEQUENA CARTA DE AUGUSTO CHARAN A PAULO FREIRE”, Charan conversa com o “Patrono da Educação Brasileira como se ele ainda existisse materialmente entre nós”, sim, o autor está certo, Paulo Freire Vive entre nós através de seus livros e dos seus pensamentos que inspiram o fazer e o saber em educação. É uma carta amorosa, cingida por uma interlocução teórica profunda e instigadora.

No texto “A CONSTITUIÇÃO DO SER-HUMANO EM PAULO FREIRE: TRANSFORMANDO VIDAS E LIBERTANDO REALIDADES de

Renato Hilário dos Reis e de Ângela Dumont, adentramos na ambiência sonora de um poema de Thiago de Melo feito para Freire, que nos conecta com as típicas narrativas que Freire fazia em suas exposições orais públicas no Brasil e no mundo e em alguns de seus livros dialógicos, nos quais dialogava com outros autores. Cria-se assim, no texto, um clima de aproximação do leitor com a voz e a forma-pensamento de Paulo Freire para assim iniciar uma discussão madura sobre temas ácidos da educação e sua relação com o sistema capitalista. Em clima de diálogo Renato Hilário e Ângela Dumont fazem uma conversa franca com Freire e interrogam: *“Você acha Paulo, que existe alguém que nasce sem uma herança biológica cultural capitalista, num mundo, em que impera este modo de produção? Que oprimida/o não tem o germe do opressor dentro dela ou dentro dele mesmo?”* Nesse ponto, os autores fazem uma provocação-reflexão inédita que pode apontar caminhos para repensar as formas de reprodução da educação no capitalismo. Além disso, no texto, outros temas como indignação, a raiva como ato de amor, a esperança, o saber de experiência feito, o trabalho, a natureza de produção do conhecimento, práxis, diálogo e coletividade, entre outros, são abordados em um clima de curiosidade e cumplicidade epistemológica, matizado por uma apropriada dialética que se enaltece com as contribuições de Vigotsky e Bakhtin.

Seguindo com a série de diálogos, o livro apresenta o potente e vibrante texto de Augusto Charan que faz com sua peculiar maneira **“UM ENSAIO SOBRE A DIALÉTICA NO MÉTODO EPISTEMOLÓGICO DE RACIOCINAR DE PAULO FREIRE.** Nesse texto, o autor demonstra sobejamente que Freire compôs uma autêntica forma de raciocinar que se estrutura em uma Teoria do Conhecimento, caracterizada por uma epistemologia e por um método dialético específico desenvolvido por esse intelectual. A síntese histórica e múltipla que Charan realiza acerca da dialética e os diálogos diretos travados com o pensamento de Freire, a partir de suas obras, levam o leitor a atingir a complexidade da temática e compreender a grandeza do pensamento Freiriano, para além de um método de alfabetização.

No texto **“DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE À SOMBRA DA MANGUEIRA: RAÍZES EPISTEMOLÓGICAS”**, de Andrea Mara Vieira, segue-se com a intenção de aprofundar a compreensão das bases epistemológicas do pensamento de Freire. Nesse sentido, a autora

dialoga, profunda e rigorosamente, com o idealismo de Hegel e o materialismo de Marx e apresenta a teoria de Paulo Freire como uma síntese dialética forjada com essas duas vertentes do pensamento histórico humano. Para tanto, apresenta as categorias Consciência, Práxis e Dialogia que dão o tom e a cor das interpretações trazidas à lume pela autora. Argumenta-se sobre a validade e a fecundez da epistemologia Freiriana, como diretriz para a estruturação dos fundamentos principiológicos do Sistema de Educação Brasileiro. O texto é belo, contundente e apresenta uma posição política desejável para os tempos presentes e vindouros. A sombra de tão frondosa Mangueira, à qual a autora se sentou para produzir esse texto, tem um elevado potencial para produzir frutos sazonados que podem inspirar uma educação nacional democrática, consciente e dialógica. Oxalá, que isso se manifeste.

“OLHARES: PAULO FREIRE E PEDAGOGIA DO OPRIMIDO” é o título do texto de Leila Maria de Jesus Oliveira. Com boniteza poética a autora usa a metáfora elaborada a partir do Bioma Cerrado para falar de Paulo Freire, um cidadão brasileiro “*casca grossa*”. Não se preocupe que isso não é um descaramento, porque essa foi a maneira poética e comprometida de Leila referir-se ao educador que inspira sua vida profissional e afetiva. E sobre o significado de “*casca grossa*”? Isso, caro leitor, você vai ter que ler para entender. Sugiro que leia debaixo de uma árvore. Pode ser um ipê branco, ou alguma outra do seu lugar de afeto. E, assim, se encontrará com as palavras dessa educadora popular que ao estudar e experienciar a práxis em si mesma da Pedagogia do Oprimido afirma: “Por me reconhecer na condição de oprimida e opressora, tomo consciência da necessária superação em mim e no outro, do oprimido e do opressor”.

No texto “REFLEXÕES SOBRE AUTONOMIA, AUTORIDADE, LIBERDADE E RESPONSABILIDADE NOS PROCESSOS EDUCATIVOS NAS PERSPECTIVAS DE PAULO FREIRE E VYGOTSKI”, de autoria de Sheyla Gomes de Almeida e Maria Aparecida Camarano, encontramos o prazer de conhecer de perto, a partir dos relatos dos processos educativos da Escola Âncora, a vivência genuína da autonomia Freiriana. No texto, as autoras discutem com delicadeza a complexa categoria autonomia de PAULO FREIRE, eivada da intrincada relação epistemológica da AUTORIDADE e DIALOGICIDADE. Um belo texto que aguça nossa reflexão, de natureza dialética, sobre a AUTONOMIA

e sua implicação sobre a LIBERDADE e a RESPONSABILIDADE, sem as quais a autonomia Freiriana simplesmente não existiria.

No capítulo seguinte, “ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CONTAG (ENFOC): PRÁTICAS E SABERES DE UM JEITO DE SER ESCOLA”, a experiência da Escola Nacional de Formação da CONTAG (ENFOC) evoca as lições do pensamento político, ético e educativo de Paulo Freire e seu valor para o fortalecimento das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. O artigo, elaborado por Carlos Augusto Santos Silva, Marleide Barbosa de Sousa Rios e Raimunda de Oliveira Silva, traz, através da enunciação das metodologias, dos processos e itinerários formativos da ENFOC, a semente úbere da concepção pedagógica Libertadora de Freire que inspira os povos do campo, da floresta e das águas a produzirem a educação em sua face emancipadora. As lições dessa escola estão presentes no texto que mostra, através das práticas e saberes existentes, “um jeito de ser escola onde as escritas e leituras em Paulo Freire” iluminam o sentido de fazer educação popular e humanizadora.

“A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO POPULAR NO PARANOÁ – DF” é sentida na escrita de Maria de Lourdes Pereira dos Santos, Maria Creuza Evangelista de Aquino e Leila Maria de Jesus Oliveira que descrevem, calidamente, a história e os desdobramentos da experiência de alfabetização popular de jovens e adultos, através da luta dos homens e das mulheres pelos direitos básicos de existência às margens do Paranoá. O texto é de puro encantamento, pois capta a força da mobilização comunitária em tempos de opressão, a participação da UNB nesse processo e revela o poder transformador da educação na perspectiva libertária de Freire. Realmente, é possível sentir a presença de Freire entre trabalhadoras e trabalhadores que ao entender sua realidade, foram capazes de a problematizar e a transformar. Gratidão às “três Marias”, Maria de Lourdes, Maria Creuza e Leila Maria, educadoras e alfabetizadoras popular, por tão benfazeja partilha.

O artigo “PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE E COMÊNIO: ORIENTANDO UMA REFLEXÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA” tem autoria de Darliane Silva do Amaral e Queina Lima da Silva. Ele traz uma reflexão acerca das aproximações teóricas, guardadas suas distinções ideológicas, do pensamento pedagógico de Freire e de Comênio, entre os quais se destacam: o poder atribuído à

educação como mecanismo de transformação social e pessoal da realidade humana, o compromisso social da educação com os excluídos do mundo, e a educação como um processo democrático e universal de formação humana, no qual a própria vida, natural e cultural, é uma escola. Vale a pena aproximar-se das proposições das autoras para conhecer, mais de perto, algumas semelhanças e divergências das teorias desses dois intelectuais que lastreiam a Pedagogia contemporânea.

Seguindo o sentido dos diálogos de Freire com outros pensadores, o texto “FREIRE E VIGOTSKI: DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO” de Ana Paula de Medeiros Ferreira, traz uma apropriada contribuição para pensar a Educação em nossos tempos. Com as lentes subversivas do pensamento de Freire e Vigotski, que se encontram no materialismo histórico-dialético, a autora reflete sobre a concepção de educação como prática pedagógica histórica e cultural dos seres humanos em sociedade e apresenta a tese de que é pela educação que se dá o processo de constituição da nossa humanidade. A crença no poder da educação para transformar e o compromisso com o desenvolvimento humano, contra as injustiças sociais, são os pontos de contato entre os dois grandes intelectuais, segundo a autora.

Continuando os diálogos desse livro, no qual teoria e prática conversam declaradamente, o artigo, resultante de uma pesquisa qualitativa na comunidade de Taguatinga-DF, aborda as “PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA COMUNIDADE”, de autoria de Edinei Carvalho dos Santos. A partir de sua pesquisa, o autor apresenta os múltiplas funções e sentidos da escrita e leitura, relacionando-as à vida social, cultural e política das pessoas, extrapolando os limites meramente instrumentais da alfabetização. É notória a influência do pensamento de Freire na configuração da estrutura metodológica da pesquisa, assim como em sua base teórica. De fato, é um texto valioso para educadores que exercem a atividade de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, desde uma perspectiva de democratização e participação social, ou seja, no letramento.

Nessa linha de diálogo, apresentamos o texto “SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ESCOLA PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL” de Erlando da Silva Rêses e de Lukelly Fernanda Amaral

Gonçalves, que traz os resultados de uma pesquisa feita na comunidade de Santa Maria - DF, cuja fonte de inspiração teórico-metodológico está também em Freire. O texto toca na categoria dos oprimidos/oprimidas presentes na escola pública, ou seja, dos alunos/alunas oriundos da classe trabalhadora, e analisa a trajetória escolar de jovens e adultos, identificando quem são os alunos/alunas da EJA, os sentidos e significados atribuídos por eles à escola, assim como os motivos do retorno e as expectativas depositadas na escola da EJA. Tudo isso na intencionalidade de “corroborar na construção de uma educação voltada às especificidades e expectativas desse público”.

Para concluir a composição desse livro, e dá ainda mais sentidos e significados à sua estrutura, o texto “SEMINÁRIO PAULO FREIRE, VIDA E OBRA: DIÁLOGOS QUE PERMANECEM” conta a história do nascimento desse livro através da memória de Joelma Carvalho Vilar. Para tanto, faz-se um retrospecto dos fatos e acontecimentos que geraram essa composição, desde a realização do estágio Pós-doutoral à realização do seminário que culmina com a **Carta a la Paulo Freire**, apresentada no próprio evento. É um texto simples e breve, escrito com a singela intencionalidade de apresentar ao leitor a gênese desse livro.

Como se pode ver, são muitas as faces e identidades presentes nesse livro, que aqui se unem com a intenção maior de mostrar as contribuições de Freire para a educação na atualidade. E nesse momento, no qual as palavras se demoram a sair de minhas mãos, eu me aproximo dos escritos iniciais, quando nos reunimos na sala de aula da Pós-graduação em Educação da UNB e desenhamos a proposta do **Seminário Paulo Freire, vida e Obra: Diálogos que permanecem**, para recriar e continuar o diálogo:

“Depois de mais 20 anos de despedida de Paulo Freire, seu pensamento reverbera em muitos educadores e educadoras que, amando a humanidade, assumem o compromisso histórico de viver na pele a densidade e a beleza da vida através da educação. Esse livro abre as possibilidades de reflexão sobre as múltiplas pedagogias desse educador que influenciou o mundo ocidental no século XX e que até a atualidade mobiliza profissionais e intelectuais de diferentes áreas do conhecimento. No cenário educativo atual precisamos veementemente das lentes múltiplas de Paulo Freire presentes nas Pedagogias da

Liberdade, do Oprimido, da Autonomia, da Pergunta, da Indignação, por citar algumas, para ver e compreender a pauta histórica da contemporaneidade e criar, desde uma ação pedagógica da Esperança, um reencontro com nossa humanidade que se manifesta na relação com os outros e com o mundo”.

De fato, esse é um livro de diálogo, do mais perene, radical e humano diálogo.

*Joelma Carvalho Vilar
Brasília, Verão de 2020.*

SOBRE A ESCULTURA DE PAULO FREIRE EM ARGILA CRUA, CRIADA PARA A CAPA DESTE LIVRO.

O trabalho com argila em si é a expressão do modo de ser do povo nordestino. Um fazer ancestral tão rico que une o inconsciente coletivo e a identidade de cada artesão - aquele que é mestre na vida, em seu labor, cria e recria, forja o que é mais puro, genuíno, do que é "ser gente", em Arte! Cultura!

A escultura "Paulo Freire inacabado", retratada na capa deste livro, carrega a sabedoria desse povo, que transmite esse "fazer" através da oralidade às novas gerações. As mesmas mãos que amassam o barro, modelam a vida com traços fecundos porque confiam na força dessa ação e, por isso, nutrem e são inspiração, assim como esse grande educador.

Escultoras/Artistas:

Josiene de Carvalho Santana
Mony Grazielle Barros Santos

Aracaju, Dezembro de 2019.

PAULO FREIRE VIVE!

Nada teria a acrescentar a respeito da obra de Paulo Freire que os acadêmicos e pesquisadores da área de educação, como vocês, já não o conheçam, inclusive quem foi Paulo Freire e o legado que ele deixou, e que o torna eterno.

Talvez minha contribuição seria partilhar com os/as participantes deste seminário um pouco do que eu vivi com Paulo Freire, o privilégio que foi conviver com aquela figura humana extraordinária e beber na sua fonte de sabedoria.

Conheci Paulo Freire por meio do seu método de alfabetização de adultos que adotei no meu trabalho com os camponeses no interior da Paraíba. E durante os anos em que ele esteve no exílio tive acesso a alguns dos seus livros, como, “Educação como prática da liberdade”, “Pedagogia do oprimido” e outros, que conseguíamos adquirir clandestinamente e lê-los escondido. Foi assim que, aos poucos, conheci a obra monumental do grande mestre da educação.

Na época, para nós jovens, ele era um mito, arrancado do nosso meio, como um perigoso “subversivo”, por ser um professor que, não só alfabetizava os trabalhadores, mas também os conscientizava, tirando-os da alienação. Isso para o regime militar era uma ameaça, portanto tinha que ser eliminado. Ele foi preso, mas conseguiu fugir e exilar-se.

A arma que ele usava contra o arbítrio e a força bruta da ditadura civil-militar era poderosa: a conscientização que transformava o/a trabalhador/a em sujeito político e, como tal, agente transformador de si mesmo e da sociedade, aquela onde vivia e que o oprimia.

Durante os quase 16 anos de exílio de Paulo Freire, nosso contato com ele se dava por meio dos seus livros, editados em diferentes países por onde passou e em línguas estrangeiras e que entravam clandestinamente no Brasil, por meio de pessoas que viajavam para o exterior e que não participavam da luta de resistência ao regime, e que por isso conseguiam incluí-los em suas bagagens, sem despertar suspeita.

Mais do que nunca, as obras de Paulo Freire eram fonte de inspiração para nossa reflexão como ativistas na resistência à

repressão política, e no trabalho junto aos setores populares da sociedade, no campo e na cidade.

Por ordem do comando militar da Paraíba, fui vetada, por restrições ideológicas, a integrar o corpo docente da Universidade Federal daquele Estado, o que me levou a migrar para São Paulo. Saí de lá magoada, com a sensação de estar deixando a luta para trás. No entanto, a máxima de que “Deus escreve certo por linhas tortas” no meu caso se confirmou.

Chegando em São Paulo, fiz concurso público para o cargo de Assistente Social da Prefeitura Municipal e, tendo conseguido uma boa classificação, fui nomeada logo e designada para trabalhar nas favelas e nos cortiços na periferia da cidade, onde estavam instalados os camponeses sem terra, que tiveram que sair do seu lugar de origem em razão da mudança da política agrária do governo militar, que substituiu a atividade de produção agrícola pela pecuária, gerando excedente de mão-de-obra no campo. Daí o aumento do fluxo migratório para o sul do país, e a cidade de São Paulo era o destino da maior parte dos imigrantes.

O primeiro problema que essa população enfrentava ao chegar à cidade era, exatamente, onde morar. Aí passaram a ocupar os espaços vazios da cidade, dando origem ou adensando os núcleos de favelas já existentes. Então, tiveram que enfrentar os conflitos com os donos dos terrenos ocupados, tanto os proprietários privados, como o poder público a quem os terrenos públicos pertenciam. Daí me dei conta de que eu havia mudado apenas de frente de luta em relação à mesma causa: a divisão da terra no campo e na cidade, ou seja, a luta pela Reforma Agrária e Reforma Urbana.

Nosso compromisso profissional como Assistentes Sociais era o de ajudar na organização da população para enfrentar os despejos e a repressão policial a mando dos proprietários de terra e/ou do próprio Estado.

Uma contradição se colocou para nós, profissionais e agentes públicos, por termos que executar uma política pública contrária aos direitos e interesses populares. Não havia como escaparmos do dilema: estar a favor ou contra a população excluída. Assim, tivemos que enfrentar também na cidade de São Paulo a perseguição dos governos em razão do nosso compromisso com o povo. Tudo isso me preparou para assumir responsabilidades ao longo da minha trajetória

peçoal e política, e em todas as circunstâncias tive sempre as lições de Paulo Freire como referência.

Como Assistente Social da Prefeitura também trabalhei no programa de alfabetização de adultos do governo militar: o MOBREAL, na condição de coordenadora da equipe técnica. Então, conseguimos engendrar uma saída para aplicarmos o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire, sem que fôssemos flagrados. Elaboramos um material para substituir o que era distribuído pelo governo e adotado em todo o Brasil, da Editora Abril. Assim, tínhamos as nossas apostilas e capacitávamos os monitores seguindo outra orientação pedagógica inspirada em Paulo Freire. Claro que passávamos por grandes riscos, mas isso fazia parte da luta de resistência ao regime militar. É verdade que sofremos alguns processos administrativos e graves ameaças de demissão. A luta de resistência continuou, bem como a perseguição aos que lutavam pelas liberdades democráticas.

Outro meio que usamos na luta de resistência à ditadura militar foi a organização política da categoria. Reativamos a Associação Profissional das Assistentes Sociais de São Paulo, para apoiar e defender os assistentes sociais que trabalhavam com o povo e que sofriam perseguição. Contribuímos também na organização dos movimentos sociais populares que se mobilizaram em defesa dos seus direitos sociais, inclusive o direito à moradia, que resultou no forte movimento dos moradores de favelas e cortiços da cidade de São Paulo, que se expandiu por todo o país e se tornou um importante movimento nacional.

Em um dado momento desse processo de resistência nos demos conta de que a luta reivindicativa dos movimentos sindical e populares não eram suficientes para enfrentar a ditadura e para transformar a realidade no interesse dos trabalhadores e trabalhadoras. Aí, então, tomamos consciência da necessidade de um instrumento mais eficaz na luta que travávamos, ou seja, um partido político, sem, no entanto, abandonarmos a luta sindical nem a luta reivindicativa dos movimentos populares. Foi quando fui convidada por Luís Inácio Lula da Silva para nos juntarmos a ele e a outros companheiros(as) na construção de um partido político, o Partido dos Trabalhadores (PT), que envolvesse os trabalhadores do campo e da cidade. Assim, comecei minha primeira experiência político-partidária que procurei articular com minhas experiências profissional e sindical, no sentido de

ampliar meu sonho de transformação da realidade, na perspectiva de construção de uma nova sociedade. A partir de então, passei a participar da construção do PT e iniciei a minha militância política na formação dos núcleos de base do partido.

Como candidata do P.T. fui eleita vereadora à Câmara Municipal de São Paulo; deputada estadual da Assembleia Legislativa de São Paulo; e prefeita de São Paulo, abrangendo o período de 1983 a 1992. Por um curto período de tempo fui Ministra da Administração Federal do governo Itamar Franco. Atualmente, exerço o quinto mandato de Deputada Federal pelo PSOL.. Essa caminhada continua até hoje e sempre foi coletiva; sozinha não se chega a lugar nenhum, muito menos na ação política.

Conheci Paulo Freire pessoalmente só depois que ele voltou do exílio, no final da década de 70, por ocasião de uma solenidade de formatura de uma turma de Assistentes Sociais das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), onde eu era professora, e que havia me escolhido paraninfa e Paulo Freire patrono. Aquela festa de formatura se realizou fora do espaço da Universidade por restrições da sua direção a mim e a Paulo Freire, considerados por ela subversivos. Foi, portanto, naquela oportunidade que se deu meu primeiro encontro pessoal com Paulo Freire, que representou para mim um momento mágico ao abraçar alguém cuja imagem e história de vida povoaram o imaginário da minha adolescência e inspiraram meu sonho de ver nosso povo emancipado e feliz.

Eu esperava que Paulo Freire fizesse um discurso ressentido e de denúncia sobre o que a ditadura lhe fizera e aos demais opositores do regime. Ao contrário disso, ele mostrou doçura e falou do seu afeto pelas pessoas, do seu amor pela vida, e do quanto era feliz por estar de volta para “reaprender” o seu país, de poder estar novamente com a sua gente e de se deliciar com a comida típica do Nordeste. Enfim, ele não falou do passado, nem do que havia sofrido no exílio. Falou, sim, do presente e do futuro e do quanto estava feliz naquele momento. Esta foi a primeira lição que recebi dele naquele extraordinário e inusitado primeiro encontro. Foi incrível ver que ele conseguira transformar a dura e cruel experiência de um longo período de exílio, e projetá-la em uma perspectiva de esperança e de fé na vida e no país.

Algum tempo depois, fui eleita vereadora à Câmara Municipal de São Paulo pelo PT, o que serviu de pretexto para me demitirem após dez anos em que lecionei naquela Faculdade. É verdade que há muito queriam se livrar de mim, por causa de minhas posições político-ideológicas. Como vereadora, apresentei e consegui que fosse aprovado um Requerimento à Mesa Diretora da Câmara Municipal de São Paulo, concedendo a Paulo Freire o Título de Cidadão Paulistano.

Anos depois fui eleita, também pelo PT, prefeita do Município de São Paulo, primeira mulher a ocupar esse cargo. Foi, sem dúvida, uma vitória inusitada, não só para o PT, mas para toda a esquerda brasileira. Antes da posse, fui a Uiraúna, na Paraíba, cidade onde nasci, para visitar minha gente, beber na fonte e reiterar meu compromisso de luta com meu povo. Passei por várias cidades do Estado nas quais vivi em busca de oportunidade de estudar. Campina Grande foi uma delas, e de lá telefonei a Paulo Freire para convidá-lo para ser o Secretário de Educação do nosso governo, embora sem muita expectativa de que ele aceitasse, pois sabia da sua aversão a cargo público. Mesmo assim, ousei fazer o convite. Liguei para sua residência, em São Paulo, e quem atendeu foi Nita, sua esposa, que informou que ele se encontrava em Campinas dando aula na Unicamp. Então, liguei e consegui falar com ele.

Foi enorme minha alegria e surpresa ao ouvi-lo dizer ao telefone: “Eu jamais pensei assumir novamente um cargo público, mas não ficaria em paz com a minha consciência se recusasse a colaborar com a primeira experiência de governo democrático e popular. Eu aceito o convite”. Do outro lado da linha, a milhares de quilômetros de distância, me emocionei com a sua resposta e generosidade. Estava, portanto, escolhido o primeiro nome para o meu secretariado. O Nordeste e o país inteiro vibraram e aplaudiram minha escolha.

A partir de 1º janeiro de 1989, Paulo Freire foi o Secretário Municipal de Educação do Município de São Paulo, cargo em que permaneceu por quase dois anos e meio, marcando definitivamente a história da educação na maior cidade do país, terceira maior cidade do mundo. As crianças pobres da periferia de São Paulo, a quem ele chamava de “meninos populares”, se tornaram sua paixão de educador e, para elas, criou uma “escola alegre”.

Foi competente e democrático na condução da pasta. Formou uma equipe de auxiliares a quem delegou poder e autonomia. Exercia

autoridade de forma democrática e enfrentava situações conflituosas com muita paciência e dizia que o trabalho educativo exigia paciência histórica porque a educação é um processo de longo prazo. Encontrou uma secretaria com prédios e equipamentos deteriorados, os educadores desmotivados e sem qualquer orientação pedagógica.

Em entrevista a um jornal, em 19 de fevereiro de 1989, menos de dois meses do mandato, ele afirmou: “Se não apenas construirmos mais salas de aula, mas as mantivermos bem cuidadas, zeladas, limpas, alegres, bonitas, cedo ou tarde a própria boniteza do espaço requer outra boniteza: a do ensino competente, a da alegria de aprender, a da imaginação criadora tendo liberdade de exercitar-se, a da aventura de criar”.

Dedicou-se à formação permanente dos educadores e defendia ardorosamente melhores salários para os professores. A propósito, ele me escreveu a seguinte carta, em julho de 1990: “Prezada Erundina, se há algo que não precisamos fazer, você e eu, é tentar convencer, você a mim, eu a você, de que é urgente, entre inúmeras mudanças neste país, mudar a escola pública, melhorá-la, democratizá-la, superar seu autoritarismo, vencer seu elitismo. Este é, no fundo, seu sonho, nosso sonho. A materialização dele envolve, de um lado, o resgate de uma dívida histórica com o magistério, de que salários menos imorais são uma dimensão fundamental, de outro, a melhoria de condições de trabalho, indispensáveis à materialização do próprio sonho. Suprem estas condições a possibilidade de trabalho coletivo para a efetivação da reorientação curricular e a formação permanente dos educadores e das educadoras, que não se pode realizar a não ser mudando-se também o que se entende hoje por jornada de trabalho nas escolas”.

“Se há muito estou certo e absolutamente convencido hoje de que, só na medida em que experimentamos profundamente a tensão entre a “insanidade” e a sanidade, em nossa prática política, de que resulta nos tornarmos autenticamente sãos, é que nos faremos capazes de separar as dificuldades só aparentemente intensas possíveis que nos apresentam na busca da concretização de nossos sonhos”.

“Na verdade, querida Erundina, é isso o que você vem sendo e é isso o que você vem fazendo ao longo de sua vida de militante, amorosa da verdade, defensora dos ofendidos, entregue sempre à boniteza doida de servir”.

“O texto que se segue, de produção coletiva, amorosamente militante também, é uma espécie de grito manso, de apelo, em busca de concretização de nossos sonhos. Do amigo, Paulo Freire”.

Depois de dois anos e meio ele me pediu para deixar o cargo: “A equipe que formei e que vou deixar é plenamente capaz de continuar o trabalho que começamos. Quero ir para casa, para escrever sobre a experiência que realizamos”. Relutei em aceitar a sua saída, porém eu sabia do quanto o cargo lhe pesava, sobretudo devido aos problemas que enfrentava na relação com o partido. Outra questão que lhe custava muito era conviver com as críticas injustas e ofensivas da mídia ao nosso governo; com o preconceito e discriminação contra nós.

Todos nós que convivemos com ele no governo nos lembramos com emoção de sua presença humilde e discreta nas reuniões do Secretariado, da profundidade e riqueza de suas intervenções. Ele nos marcou a todos e todas com a beleza da sua sabedoria e coerência, e com a leveza do seu afeto e compreensão humana.

A última vez que estive com Paulo Freire foi no ato de lançamento do seu último livro, “Pedagogia da autonomia”. Ele escreveu no meu exemplar: “Para Erundina, com a mesma esperança, com a mesma força com que briguei a seu lado, pela educação em São Paulo. Com o querer bem de Paulo Freire”. Vi, na ocasião, como ele estava feliz e, brincando, me disse: “Como vê, estou cumprindo a promessa que fiz a você. Este é o sétimo livro que escrevi depois que saí do governo”.

Terminando o mandato de prefeita, fui eleita deputada federal pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) em 1998, e nessa condição tive a oportunidade de prestar mais uma homenagem a Paulo Freire que já havia partido. Sou autora da Lei nº 12612, de 13/04/2012, que declara Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Justo tributo do povo brasileiro, por meio de seus representantes no Congresso Nacional, a um dos maiores mestres e filósofos da educação do Brasil e do mundo.

Por tudo isso e muito mais “Paulo Freire Vive” na história da Educação brasileira e na mente e no coração de todos(as) nós!!!

LUIZA ERUNDINA DE SOUSA

04/01/2019

UMA PEQUENA CARTA DE AUGUSTO CHARAN A PAULO FREIRE

De acordo com a segunda esposa de Freire e herdeira legal de sua obra – Nita Freire – Paulo, como ela comumente o chama ainda, gostava de escrever textos em formato de carta (FREIRE, 2000a, p. 9). Assim, tive a ideia ousada de escrever algumas palavras para o Patrono da Educação Brasileira como se ele ainda existisse materialmente entre nós. Pois, vivo ele está! De uma certa maneira, ele se faz presente em nossas mentes quando nos debruçamos sobre os seus livros, sobre seus pensamentos. Freire dizia, conforme relato de Nita que “as verdadeiras ações éticas e genuinamente humanas nascem de dois sentimentos contraditórios e só deles: do amor e da raiva” (FREIRE, 2000a, p. 13). Sendo assim, é com muito amor que me comunico aqui com Freire. Interlocação teórica que começou a mais de uma década.

Poderia começar falando sobre a “Pedagogia do Oprimido”, escrito que lhe proporcionou renome internacional. Antes disso, porém, irei brevemente me deter em como eu conheci o referido educador. Quando eu cursava a graduação na Universidade de Brasília, li em um determinado artigo científico que agora não me recordo nem o título e muito menos o autor, a seguinte frase escrita por Freire: “Quando a educação não é libertadora o sonho do oprimido é ser o opressor”. Eu fiquei fascinado e doido (à la Freire) e extremamente contente (à la Spinoza). Essa espécie de axioma proferido por você, Freire, marcou tanto meu espírito que se tornou a epígrafe de minha tese de doutorado (GONÇALVES, 2017). Freire, eu objetivei defender em minha pesquisa uma educação musical conforme os princípios oriundos da Teoria Histórico-Cultural de Lev (Leão) Semionovitch (Filho de Simeão) Vigotski de cunho marxista e spinozista (GONÇALVES, 2017).

Para demonstrar que a teoria de Vigotski possibilita a proposição de uma educação musical em novas bases, auxiliando a conceber a música como atividade educativa forjada na unidade educação-música voltada para a educação do desenvolvimento da musicalidade das pessoas, utilizei, ao longo de todos os capítulos, o método materialista histórico-dialético (tão caro a você, Freire) de raciocínio que me permitiu extrair todos os fundamentos da psicologia histórico-cultural

necessários para a consolidação epistemológica de um outro modo de educação musical que pensa, dentre muitas outras coisas, a experiência, a vivência (*radical experience*), a emoção, a educação, o professor, o estudante, o ensino, a escola, o desenvolvimento, a aprendizagem, a estética, a arte e a música de uma forma singular e extremamente humana (GONÇALVES, 2017).

Por falar neste assunto, sobre Vigotski, sei que você é um notório admirador e já afirmou o seguinte:

[...] É preciso que a escola progressista, democrática, alegre, capaz, repense. [...] Que reveja a questão da compreensão do mundo, enquanto produzindo-se historicamente no mundo mesmo e também sendo produzida pelos corpos conscientes em suas interações com ele. Creio que desta compreensão resultará uma nova maneira de entender o que é ensinar, o que é aprender, o que é conhecer de que Vygotsky não pode estar ausente (FREIRE, 1993 [1997, pp. 49-50] *apud* PEDERIVA, 2018, p. 21).

Assim como Spinoza, Marx e Vigotski, eu o considero meu Mestre, Freire. E isso eu fiz questão de explicitar em minha investigação (GONÇALVES, 2017, p. 259). Você brilha pelo respeito que guarda pelos diversos autores que estudou, pelo amor que possuía ao conhecimento, pela amorosidade ética que a sua epistemologia irradia aos quatro cantos do mundo, pela defesa que sempre fez dos oprimidos, dos “esfarrapados do mundo”, dos que vivem no terceiro mundo do primeiro, pelas minorias (populações negras, indígenas, pobres, etc.) que na realidade são maiorias dominadas por uma pequena elite serviçal (verdadeira minoria) das leis impostas pelo mercado financeiro.

Você ilumina o mundo por sua boa luta, pela “boa raiva” e pela indignação contra as ideologias fatalistas que pregam a ideia de que as coisas sempre foram assim desse jeito mesmo ou que a pobreza ou as favelas foram eternamente dessa forma, isto é, nessa direção, não haveria como mudar (!) e isto é para você, algo a ser combatido, uma ideia e postura que merecem ser postas em xeque. Sobre isto especificamente, Freire assegura que “[...] mudar o mundo é tão difícil quanto possível [...] não há cultura nem história imóveis” (FREIRE, 2000, pp. 30-39). Tudo está na permanente impermanência, não é mesmo, Freire?

Você clareia os horizontes quando critica a perversidade de alguns teóricos e pessoas que juram, por interesses nebulosos, não

haver mais lutas de classes, explorados e exploradores, oprimidos e opressores. Não, você assevera com todas as palavras: há pessoas que para ser, tiveram que não saber e para saber, tiveram que não ser. Ao serem exploradas, as pessoas foram e ainda são proibidas ou de ser ou de saber ou ambas as coisas.

Freire, devo lhe confessar: como é difícil libertar o opressor que habita em nós! Como é complexo nos libertar! Como é difícil não oprimir e ser oprimido cotidianamente! Como é problemático entender que não há liberdade sem autoridade (o que não quer dizer autoritarismo)! Como é difícil ser neste mundo governado por lógicas que vão na contramão de nossa humanização e emancipação social! Você sempre brigou pela possibilidade do SER ser mais, ser epistemologicamente curioso e politicamente consciente de si e do mundo social.

De modo semelhante ao que Marx propunha, você defende a ideia de que a ideologia seria uma “falsa consciência”, um “mascaramento”, uma “neblinização”, um “ofuscamento” da realidade objetiva. Por isso você também lutou pela constituição de uma pedagogia da “desocultação da verdade”, como você costuma chamar! Na minha opinião, Freire, você conseguiu este feito e nos legou uma teoria que ainda merece ser mais estudada, mesmo sabendo que tu és um dos autores mais citados do mundo.

Sua epistemologia é de uma riqueza imensurável. Digo epistemologia pela razão de que o seu método de alfabetização permite muito mais do que chamá-lo de alfabetizador, possibilita denominá-lo de filósofo ou um pensador que considerava, segundo você mesmo, a alfabetização apenas como um momento do fluxo das coisas e das leituras da palavra e do mundo.

Eu tenho até minhas dúvidas se pode falar de Método. E há, há um método. Aí é que está um dos equívocos dos que, por ideologia, analisam o que eu fiz procurando um método pedagógico, quando o que deveriam fazer é analisar procurando um método de conhecimento e, ao caracterizar o método de conhecimento, dizer, “mas esse método de conhecimento é a própria pedagogia”. Entendes? O caminho era o caminho epistemológico. Evidentemente tem gente que descobriu isso [...] não é o método do ba-be-bi-bo-bu. Se o sujeito ler direitinho os textos que eu tenho escrito, sobretudo os recentes, sobre o problema da alfabetização, ele descobre que o que eu estou fazendo é teoria do

conhecimento. A alfabetização enquanto um momento da teoria do conhecimento (FREIRE, 1978, p. 4 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 513).

Um momento tão importante, que se por um lado começou a te fazer conhecido no Brasil e no mundo todo, por outro lado, fez de você uma *persona non grata* para a Ditadura Militar Brasileira (e todos os seus asseclas) iniciada no ano de 1964 e oficialmente encerrada em 1985, data em que eu nasci, no mesmo mês em que você veio ao mundo: setembro, perto da primavera.

Como você pôde ter sido exilado, Freire? Que culpa você teve ao querer alfabetizar (conscientizando gnosiologicamente, politicamente e epistemologicamente, etc.) uma quantidade esmagadora de brasileiras e brasileiros trabalhadores e oprimidos? Você foi condenado a sair do país porque a sua intenção era muito luminosa para um período histórico tão sombrio, com a utilização da tortura, da censura, da mentira, da calúnia, da difamação, da injúria, da truculência, da ira e da violência em todos os âmbitos imagináveis. Tenho meus pressupostos e o principal é: você não almejou apenas que as pessoas aprendessem a ler e a escrever.

Na realidade, você conseguiu em parte que milhares de pessoas mundo afora aprendessem a ler e a escrever a história humana pelo ponto de vista dos que foram saqueados, dos que foram amordaçados, dos que foram excluídos, dos que foram invisibilizados pela sociedade. Sei que no tempo de exílio a saudade e a nostalgia do Brasil eram enormes, do sabor das frutas daqui: do cajá, do cajú...

Freire, como pôde a “Pedagogia do Oprimido” ter sido publicada primeiramente em outras línguas (e países) que não o português, nossa língua natal? Eu sei, meu amigo... Não foi tua culpa... Não precisa se justificar para mim. Originalmente, o livro “Pedagogia do Oprimido” foi confeccionado para caber no bolso de toda trabalhadora e trabalhador brasileiro, sei disso. Freire, você fez muito bem ao pensar antes no povo do que nos acadêmicos. É que estes últimos, muita das vezes tem uma dificuldade enorme de seguir teus conselhos, sobretudo um: “Encurtar cada vez mais o que se diz com o que se faz”.

Mas não posso ser injusto. O exercício de coerência é um desafio para todas as pessoas (sejam elas acadêmicas ou não). E nisso você está de parabéns. Como você foi coerente com você mesmo e com a sua teoria! Você não teve medo de ser humano. Não teve receio de assumir que você algum dia foi machista (escrevendo em seus textos

apenas o termo homem e se esquecendo das mulheres), o como foi difícil parar de fumar os maços de cigarros que diariamente você tragava. Você não tinha temor de se (re)pensar. Você não tinha timidez de se assumir humano e admitir seus próprios preconceitos. Freire, realmente creio que não podemos ter preconceito de ter preconceitos. Devemos aceitar os nossos conceitos prévios, nossos condicionamentos históricos e culturais e declarar para nós mesmos que somos seres “inacabados”, como você mesmo advogava.

Temos que ter a humildade para compreender que sabemos alguma coisa, mas não sabemos tudo, como você gostava de escrever em seus livros. E mais, ter a certeza (como você tinha) de que ninguém é melhor ou pior do que ninguém. Você não sentia paúra de alegar que a educação é permeada pelos conflitos de classes e que nós precisamos saber de que lado estamos dispostos a lutar: pelos oprimidos ou pelos opressores? Não existe neutralidade para você e, para ser sincero e honesto, nem para mim. Você escreveu certa vez que a professora e o professor “progressista ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor [...] mas não esconde sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer” (FREIRE, 2000, p. 44).

Vivemos em uma época tenebrosa no Brasil atual, Freire. Temos um Projeto de Lei criado há alguns anos intitulado “Escola sem Partido” que pretende retirar das salas de aula quaisquer assuntos que se relacionem à política (como se não fôssemos seres essencialmente sociais e políticos) ou às questões de gênero, dentre outras coisas. Você já deixou claro que essa pretensa despolitização do ser humano é na realidade uma cilada. É um absurdo o que querem fazer ao quererem tirar das classes a criticidade dos educandos, a possibilidade de ler o mundo com “rigoriedade metódica” na esperança por um mundo mais bonito, onde haja mais “boniteza”, termo tão utilizado por você!

A esperança para você é ontológica, isto é, faz parte mesmo da natureza social do ser humano. Eu acho uma verdadeira “boniteza” a maneira como você concebe a esperança, até o tornou verbo! Esperancear! Não é aquele tipo de esperança do esperar, do se sentar e ver passivamente as coisas acontecerem ao nosso redor. Não! É uma esperança que só faz sentido lutando, esbravejando, enfim, sendo sujeitos ativos e transformadores. Você realmente não se dá muito bem com a passividade política, não é mesmo, Freire? É por isso que na “Pedagogia do Oprimido” você se refere ao termo “educação bancária”

a todo modo de educação que respalde um educador supostamente detentor de todo o saber e educandos “*tabula rasa*” que necessitariam receber passivamente depósitos de conhecimentos empacotados em suas “cabeças vazias” e desprovidas de espírito crítico.

Bom, chegou a hora de me despedir de você, meu querido educador. Estou ouvindo algo que você também adorava escutar: as “Bachianas” de Villa-Lobos, exímio compositor brasileiro. Aliás, foi inesquecível a homenagem que eu e alguns educadores lhe prestamos no ano de 2017, no auditório da Associação dos Professores da Universidade de Brasília. Foi muito marcante quando eu toquei em meu violão e meu amigo Tiago Romão (no violino) a “Bachianinha nº 5” para a Nita Freire e algumas pessoas ilustres que se fizeram presentes naquele dia tão especial e emocionante.

Um grande abraço, Mestre.

Ass.: Augusto Charan

Referências

FREIRE, Ana Maria Araújo (Nita Freire). **Apresentação**. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000a.

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

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa (2017). **Educação Musical na Perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski: A Unidade Educação-Música**. Tese de Doutorado em Educação. Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **Alfabetização como ato de conhecimento em Freire: escrita e leitura de mundo**. In: Linhas Críticas: revista da Faculdade de Educação/UnB. Universidade de Brasília: FE/UnB, 2012.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Apresentação: Educação na Perspectiva Histórico-Cultural**. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo (Orgs.). **Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos**. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

A CONSTITUIÇÃO DO SER-HUMANO EM PAULO FREIRE: TRANSFORMANDO VIDAS E LIBERTANDO REALIDADES

Prof. Dr. Renato Hilário
Profª. Ms. Ângela Dumont Teixeira

*“Mudar é difícil, mas, é possível: a história como possibilidade”
(FREIRE, 1996, p. 85-94 e 2001, p. 161-184).*

“Querido Paulo,
Começamos esta carta com um trecho de um poema de Thiago de Mello, seu particular amigo, faz em sua homenagem:

“Peço licença para algumas coisas
Primeiramente para desfraldar
Este canto de amor publicamente
Sucede que só sei dizer amor
Quando reparto o ramo azul de estrelas
Que em meu peito floresce de menino”
(Thiago de Mello, em Canto Geral, 1984, p.223)

A poética do Thiago de Melo, introduz nossa carta, e quer dizer, de nossa gratidão também de quantas saudades temos de você, que continua sendo, uma fogueira de esperança, um círculo de possibilidades dialógicas, uma presença inspiradora nestes tempos difíceis no Brasil e no Mundo.

Neste texto, Paulo, como evidência de sua continuidade entre nós, fazemos uma evocação e significação de sua vida e obra, com ênfase na sua Pedagogia da Autonomia, Pedagogia da Indignação e Pedagogia dos Sonhos Possíveis. Pedimos sua licença, para fazer este esforço hermenêutico, destacando o que nos ensina como possibilidade histórica de mudança a uma sociedade, que seja diferente e melhor para todas e para todos, particularmente, para os esfarrapados do mundo.

Estamos em um mundo talvez, ainda mais complexo do que quando nos deixou há cerca de 21 anos atrás (1997). O capitalismo

mostra sinais de expansão. Permanece não respondendo aos anseios e necessidades da distribuição igual, fraterna e solidária da riqueza produzida pelo conjunto dos seres humanos.

Imaginávamos, em tempos idos, a superação eminente, do modo de produção capitalista, mas, eis que refulge vigoroso e globalizado, sem contraponto dialético e na sua natureza mais selvagem. No nosso Brasil, as classes dominantes, através da presteza e subserviência de um governo ilegitimamente empossado e a fragilidade da democracia representativa (quando teremos a participativa?), a classe trabalhadora é violentamente surrupiada em seus direitos trabalhistas e previdenciários. O desespero, a polaridade certo/errado, a intolerância no mundo e no Brasil fazem você, cada vez mais atual, sobretudo, com sua Pedagogia da Esperança.

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 88), você nos diz que “Mudar é Difícil, mas, é Possível”; que “a rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente”. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora.

Você ainda nos diz, que “é a partir deste saber fundamental '*mudar é difícil, mas, é possível: a história como possibilidade*' que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão de obra técnica”. Como, sempre, Paulo, você denuncia uma sociedade injusta, mas, anuncia ao mesmo tempo, uma sociedade de iguais, fraterna, solidária, amorosa. Anticapitalista, pois.

Com sua licença, vamos abordar agora nesta carta, alguns de seus enunciados práticos, que estão, a nosso ver, a base desta sua ontologia revolucionária de mudança, transformação, libertação e emancipação. Não são todos. São alguns. Mas, que julgamos adequados, para este momento de nossa carta. Vamos a eles:

1. Amor e Raiva/Indignação.

Sua querida Nita, em 11 de fevereiro de 2000, quando da apresentação do “*Pedagogia da Indignação*” (2000, p. 13), nos lembra, que: “não podemos esquecer que Paulo sempre dizia que as verdadeiras ações éticas e genuinamente humanas nascem de dois

sentimentos contraditórios e só deles: do amor e da raiva. E este livro (Pedagogia da Indignação), talvez mais do que os outros, está ‘empapado’, como ele dizia, de seu amor humanista e de sua raiva ou indignação que se traduziram em toda sua obra, porque as vivia na sua existência. Quer sob a forma de antropologia política/ compaixão/ solidariedade genuinamente humanista __, quer sob a forma de uma epistemologia histórico cultural __crença/fé nos homens e nas mulheres e certeza na transformação do mundo a partir das(os) oprimidas(os) e injustiçadas(os), através da superação da contradição antagônica opressor/oprimido__ quer ainda sob a forma de uma filosofia sociológica com base, sobretudo, na esperança. Esta, pois, entendida em relação com o amor e a indignação. “[...] Paulo nos conclama para a concretização deste ‘inédito’, desta utopia que é a democratização da sociedade brasileira, através do amor-indignação-esperança”.

2. Saber Só de Experiência Feito.

Tenho que contemplar, também, seu “saber só de experiência feito”, que se inspira em Camões e que está em um capítulo muito bonito, elaborado com as Professoras Maria Luísa Pinho Pereira e Rita Carolina Verezza Bruzzi e o professor Renato Hilário dos Reis, com o nome de “Implicações da Pesquisa-Ação no Proeja”, publicado no livro: “Proeja-Transiarte: construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores” (2012, pp. 94-110).

Com este “saber só de experiência feito”, você nos diz que todo ser humano tem um saber acumulado, histórico, culturalmente herdado e aprendido, a partir de sua concepção e na relação que este ser humano estabelece dialeticamente com seu mundo interno e em relação social. Saber este, conectado e processualmente ligado a nossos antepassados e nossas antepassadas.

Você nos convida a considerar o “saber só de experiência feito”, sem permanecer nele, uma vez que ele precisa ser superado. Nesta perspectiva sinto que você se aproxima de Bakhtin, quando este nos coloca a necessidade da transformação da palavra alheia em palavra alheio-própria e palavra-própria.

Tendo o “saber só de experiência feito”, como eixo norteador e referência, perguntamos ao amigo: como, ter um currículo de uma

educação infantil sem escutar a criança, no que tem de vida? Como ter um currículo do ensino fundamental, médio, graduação, mestrado, doutorado e uma base comum nacional sem escutar os adolescentes, jovens, adultos e idosos? Como ensinar e aprender com crianças, jovens, adultos, idosos sem considerar como ponto de partida o saber acumulado historicamente vivo delas e deles? Como conceber um currículo que não seja resultado e processo de um movimento dialógico de educandas, educandos, educadoras, educadores, sociedade civil e política e que pressuponha a organização em disciplinas do currículo? Com estas perguntas, vamos a mais um enunciado seu de denúncia e anúncio:

3. Consciência de Classe: Trabalho e Capital.

Como se dá na subjetividade em cada pessoa, a contradição e resistência do trabalho frente ao capital. Você acha Paulo, que existe alguém que nasce sem uma herança biológica cultural capitalista, num mundo, em que impera este modo de produção? Que oprimida/o não tem o germe do opressor dentro dela ou dentro dele mesmo? Qual de nós não se deixa encantar pela sedução da educação bancária, com sua exclusiva transmissão e legitimação de conhecimento historicamente produzido e acumulado pelas classes dominantes, e seus acenos de poder, status, prestígio e dinheiro? Do dar-se “bem” na vida!? Há alguém imunizado desta contaminação egóica-individualista que parece quase ontológica?

Mas, também, como não se seduzir pela educação emancipadora e transformadora, em que vamos nos libertando, no dia a dia, do que temos de opressor e de oprimido, dentro de cada um de nós? Em que vamos conquistando individual e coletivamente, a hegemonia do trabalho sobre o capital; em que vamos substituindo os valores capitalistas de consumo, competição desenfreada e desqualificação/assassinato do outro, pelos valores da sociabilidade coletiva, distribuição igualitária da riqueza produzida, do desenvolvimento humano na relação social, da ruptura e vitória sobre o fenômeno da mais valia e em que uma ética universal do ser humano vai substituindo uma ética do mercado e do lucro a todo custo?

4. Dialogia Paulo Freire, Vigotski e Bakhtin.

Uma educação emancipadora/transformadora, em que entendemos o trabalho, como eixo central da constituição da espécie, com o qual produzimos socialmente a vida e o nosso próprio tornar-se humano, na perspectiva de um Vigotski marxista e sua “Psicologia do Homem Concreto”, “Transformação Socialista da Sociedade”, quando diz que “não nascemos humanos, tornamo-nos humanos nas relações sociais e estas são de classe”, que está em sintonia com você, quando diz na sua “Pedagogia da Indignação”(2000, p.119), que: “a natureza humana se constitui social e historicamente”, e na página 121: “nós indivíduos somos o que herdamos genética e culturalmente”.O que reforça, mais uma vez, sua perspectiva histórico cultural de base marxista, a que agregamos também o nosso Bakhtin?

Paulo, podemos dizer, então, que é quando temos, na dialética da vida, a vitória do trabalho sobre o capital, é que nos humanizamos? Se assim é, a espécie animal de que somos parte, não está ainda longe de poder ser chamada de humana? Humanizamos, então, com nossas vitórias cotidianas micro e macro do trabalho sobre o capital, arduamente conquistadas em nossas fábricas, escolas, entidades de defesa do meio ambiente, igrejas, ONGs, sindicatos, partidos, pastoral da terra, entre outras, famílias, economia solidária, serviços, mídia, internet e todo o conjunto dialético infra e superestrutural da sociedade? Enfim, Paulo, podemos compreender que o tornar-se humano é libertar-se, processual e historicamente, da dominação do capital!? É superá-lo pelo Trabalho!? O trabalho que constitui e é constituído pelo Ser que se Torna humano ao sobreviver e existir.

Tornamo-nos humanas e humanos à medida que vamos enfrentando e superando as “situações problemas desafio: afetivas, econômicas, sociais, culturais” (REIS, 2011, p. 161), base da educação de jovens e adultos do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá-Itapoã e da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que tem como eixos fundantes você, Vigotski, Bakhtin e outras/os da perspectiva histórico cultural de base marxista.

A partir das “situações problemas desafio”, desenvolvemos o texto coletivo; a análise de suas múltiplas determinações; os encaminhamentos à superação das mesmas, acordados em cada sala de aula e em reuniões coletivas (fóruns); a interrelação entre e das

múltiplas linguagens (língua portuguesa, linguagem matemática, linguagem da história, linguagem da geografia, linguagem da arte, linguagem da informática, entre outras) e o acompanhamento e desenvolvimento humano-processual de educandas/os; educadoras/es; gestores/as da UNB: Universidade de Brasília/Genpex: Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico Culturais e do CEDEP: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá-Itapoã.

Dentro desse círculo de amor, poder e saber (REIS, 2011), a produção de conhecimento emerge como transformação da realidade, como intervenção na história humana e não só, como mera constatação e não só como mera diagnose como aprendemos com você?

Esta produção é realizada com e entre estudantes de graduação, mestrado e doutorado da UNB, junto com educandos e educadores do movimento popular organizado e da rede pública de ensino do Paranoá-Itapoã, aqui no Distrito Federal, como pode ser encontrado nas produções do Genpex – Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico- Culturais, e entre estas, o livro: *A Constituição do Ser Humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*”, gestado praticamente no trabalho conjunto UNB e CEDEP: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá-Itapoã.

5. Trabalho Coletivo como SER-MAIS.

A sobrevivência e existência da espécie, o desenvolvimento e avanço da espécie humana se deram e se dão com o Trabalho Coletivo. Fica cada dia mais nítido, com os estudos da evolução humana, que nossas e nossos ancestrais só sobreviveram no passado porque aprenderam a viver coletivamente. Frente ao desafio de sobreviver e existir estabeleceram um elo entre mãos, mentes, corações e puderam vencer animais maiores e mais fortes. Não é o que deveríamos e poderíamos fazer hoje, para um movimento de permanência de um tornar-se humano em movimento e consigamos superar os desafios que se nos colocam de sobrevivência e existência, a começar pela educação?

Creemos que mais uma vez, estamos a concordar com você, quando na sua *Pedagogia da Indignação*, p. 119, nos diz que: “o ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo, à razão de que faz a história. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto”.

Você é ainda mais enfático quando afirma na página 121, da *Pedagogia da Indignação*: “uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da longa história que feita por nós, a nós faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo ou reproduzi-lo”, que nós do Genpex/FE/UNB e do CEDEP denominamos de “inserção contributiva participativa transformativa superativa mútua”. Mas, Paulo, vamos a mais um enunciado práxico, que estabelecemos como base de sua obra:

6. Dialogia.

Como tornar-se humana ou humano sem a dialogia? Sem uma imbricada relação dialética fala e escuta, escuta e fala?

Mas, como sermos dialógicas e dialógicos, se a fala não é permeada da escuta ao outro e a outra, e vice-versa? Como acontecer dialogia, sem interpenetração mútua de sentimentos, valores, energias entre e com as pessoas? Como dizer que a relação é dialógica?

Poderíamos dizer Paulo, que o princípio da sua dialogia são uma fala e escuta elaborantes (BOGOMOLETZ, 1990), em que ressignifico objetivamente minha subjetividade no intercâmbio reciprocamente constitutivo com o outro e suas relações sociais? E relações sociais de classe? Eu, a Outra, o Outro, constituindo Humanos e cada vez mais Humanos?

Na sua *Pedagogia da Indignação*, p. 131, você insiste que “no processo de fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam, é “sine qua” da comunicação dialógica”? Da construção de uma sociedade dialógica do trabalho e contra a sociedade antidialógica do capital? Paulo, querido, aí vem mais um enunciado:

7. Tornarmos Seres de Ciência, com Arte, Sabedoria Popular, Espiritualidade e Subjetividade.

Quando abordamos a natureza da produção do conhecimento, não tendemos a permanecer e considerá-la, exclusivamente, numa perspectiva racionalidade instrumental, tanto à esquerda, quanto à direita? Será que não deificamos a razão, como critério único de verdade, o que ao longo de séculos indica o quanto insuficiente isto tem representado, para com a vida e a felicidade no planeta? As consequências predatórias e depredatórias de uma ciência sem subjetividade, arte, sabedoria popular e espiritualidade não estão cada dia mais evidentes em todo o planeta? Basta ver como estamos ameaçados em nossa sobrevivência e existência de espécie humana: contaminação da água, do ar, dos alimentos produzidos e tantas outras coisas.

Extinguir-nos, é o que queremos? Quando você fala de um sujeito libertado, não está falando também libertação de tudo que é predatório, depredatório e que ameaça a vida de todos os seres vivos da nossa mãe Terra?

Não desejava você, uma sociedade e educação em que há o aprendizado e constituição de um saber que é poder (Foucault), mas saberes e poderes exercidos à conquista do bem coletivo, de todas e todos, independente de raça, cor, classe, sexo, gênero?

Paulo, uma constituição de sujeitos de amores, poderes, saberes, porque, decorrência de uma sociedade permeada não da verdade observável, demonstrável, contável, experimentável, mas, igualmente, banhada na subjetividade estética, ética, espiritual, da sabedoria popular, numa subjetividade que é também objetividade, como nos lembra Mikhail Bakhtin?

8. A práxis constituinte de um Sujeito de AMOR e do AMOR.

Buscamos compreender Paulo, que esta sua categoria praxica é fundante em uma existência humanizante/humanizadora, e como tal, na educação pública e privada de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. A constituição de Um Sujeito de Amor. De um Sujeito Amoroso, base de um saber e poder que produzem felicidade e bem viver no coletivo do universo.

Este sujeito amoroso acolhe a outra e o outro. E é também acolhida/o pela outra e pelo outro. Creio que a constituição deste sujeito amoroso, é condição imprescindível, à dialética constituição nossa em humanas e humanos, como você viveu com Elza, Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim, Lutgardes e Nita.

As pessoas me constituem. Eu constituo as pessoas. Nós nos constituímos mutuamente, na relação social, que é de classe, como você nos lembra junto com Vigotski e Bakhtin.

Você sempre enfatiza veementemente, que as diferenças e os diferentes nas várias pessoas e suas relações sociais são crise, ou seja, oportunidade de desenvolvimento humano da nossa espécie, quando você anuncia em *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*”, (2001, p. 22), que “Amar é um ato de libertação”.

O desafio, Paulo, é que nosso corpo e nossa mente enraizados no chão possam tocar-se numa ciranda de amor, numa entrega recíproca, fazendo-nos cúmplices uns dos outros e uma das outras, na constituição dessa aventura chamada vida. Mas, temos ainda outro enunciado.

9. Pesquisa-ação em Paulo Freire:

Você nos diz, em sua *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 32):

“Não há ensino sem pesquisa e não há pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, re-procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

“Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e assuma, porque professor, como pesquisador” (Ibidem, p. 32, nota de rodapé).

E por fim, você assinala que a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual a teoria pode ir virando blá, blá, blá, e a prática ativismo” (ibidem, p.24).

Em seu sentido de ser e pesquisar pressupõe-se, que vivemos a contradição de seres incompletos que buscam a completude. Inacabados, conquistando o acabamento. Inconclusos, buscando a

conclusão. Nesta relação ontológica dialética de inacabamento/ acabamento, inconclusão/conclusão, incompletude/ completude, o diferente, a diferença, tem sentido essencial no desenvolvimento humano e em nosso desenvolvimento humano como espécie.

Na dialogia de e entre todas as pessoas presentes na leitura desta carta-texto, estamos permeados da polissemia e polifonia, como nos diz Bakhtin. Polissêmicos porque estamos atribuindo vários sentidos à vida, à educação, às coisas, aos fenômenos. E polifônicos, porque estamos em uma sociedade em relação, de e com múltiplas vozes. Vozes da raça, do gênero, da classe, do sexo, da cor, da religião, no enredo da convivência cotidiana, condições indispensáveis à democracia participativa e holística, em que homem, mulher e natureza são uma coisa só.

Neste sentido, você nos chama a atenção em Pedagogia da Indignação (p. 132): “parece-me uma contradição lamentável fazer um discurso progressista, revolucionário e ter uma prática negadora da vida. Prática poluidora do ar, das águas, dos campos, devastadora das matas, destruidora das árvores, ameaçadora dos animais e das aves”.

Ao concluirmos esta carta, Paulo, queremos celebrar sua trajetória e caminhada como “Estadista da Esperança Amorosa”, À semelhança de um D. Hélder Câmara, Mahatma Gandhi, Amílcar Cabral, Nelson Mandela, D. Paulo Evaristo Arns e Educadoras e educadores populares anônimos, você anunciou e anuncia com testemunho de sua vida, um mundo em que a Esperança com Amor são a base de uma sociedade e humanidade fraternas, justas e livres, porque amorosas.

Obrigado, Paulo, e nossa gratidão, pela acolhida e doçura de sempre.

Carinhosamente,
“Renato Hilário e Ângela Dumont”.

Referências

BAKHTIN, Mikhailovitch Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra – 6ª Ed. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BOGOMOLETZ, David. **Crise de Cidadania: paroxismo da individualidade**. Revista Tempo Brasileiro, vol. 5/8, n. 100, jan/mar/1990, p. 31-52.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1995

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo, Editora da UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo, Editora da UNESP, 2001.

_____. FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, Moacir et al. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez-Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire, e a Educação de Adultos: Possibilidades para uma ação transformadora**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de Vigotski. Educação e Sociedade**. Campinas, ano XXI, n. 71, jul. 2000, p. 45-78.

_____. Prefácio. In REIS, R.H. dos. **A Constituição do Ser Humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, Autores Associados, 2011, p. XVII a XXIV.

REIS, Renato Hilário dos. **A Constituição do Ser Humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, Autores Associados, 2011.

REIS, Renato Hilário dos; RIOS, Guilherme Veiga. **Alfabetização de Adultos, como Linguagem-Desenvolvimento do Ser Humano**. Emancipação: revista on line da Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 16, p. 205-217, 2016.

RESES, Erlando; Reis, Renato Hilário dos; Vieira, Maria Clarisse. **Presença e Pegadas de Paulo Freire no Distrito Federal**. Linhas Críticas: revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, v.18, n. 37, set/dez/2012, p.529-550.

VIGOTSKI, L.S. **“The socialist alteration of man”**. In: Veer, Renée Van Deer & Valsiner, Jaan. *The Vygotsky Reader*. Oxford, Blackwell, 1994, p. 175-184.

_____. **Manuscrito de 1929. Educação e Sociedade**. Campinas, ano XXI n. 71, jul. 2000, p.21-44. [Tradução de Alexandra Marenitch, assistente de tradução Luiz Carlos de Freitas e revisão técnica de Angel Pino. Apresentação de A. A. Puzirei].

UM ENSAIO SOBRE A DIALÉTICA NO MÉTODO EPISTEMOLÓGICO DE RACIOCINAR DE PAULO FREIRE

Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves

La Dialéctica es la luz elemental interior, el ojo penetrante del Amor, el Alma íntima que no es oprimida por el Cuerpo de la Escisión material, el lugar interior del Espíritu [...] por eso Plotino la llama medio para la [...] unión inmediata con Dios, una expresión en la que se unen ambas cosas [...] la teoría de Aristóteles con la Dialéctica de Platón (MARX, 1982, p. 137 apud VARELA, 2012, p. 91-92).

Dialética, um termo tão caro à filosofia. Algo que foi tão exaustivamente tratada ao longo dos milênios e ainda hoje não absolutamente compreendida (GOLDMANN, 1967). Até porque, caso ela seja, já não seria mais dialética no sentido mais adequado da palavra. A dialética é assim mesmo, contempla o passado, se fixa no presente, mas reside é no devir, no fluxo, nas passagens de algo para outro, na imprevisibilidade dos acontecimentos, na necessidade da liberdade e na liberdade da necessidade de existir na permanente impermanência. Vale ressaltar que do ponto de vista da dialética, o permanente é uma impossibilidade lógica. Estamos de acordo com as palavras de Montaigne (Essais, II, p. 2) *apud* Konder (2004, p. 15):

Todas as coisas estão sujeitas a passar de uma mudança a outra; a razão, buscando nelas uma subsistência real, só pode frustrar-se, pois nada pode apreender de permanente, já que tudo ou está começando a ser – e absolutamente ainda não é – ou então já está começando a morrer antes de ter sido (grifos nossos).

Em um resgate histórico, dialética era,

Na Grécia Antiga, a arte do diálogo. Aos poucos, passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão. Aristóteles considerava Zênon de Eléa (aprox. 490-430 a.C.) [discípulo de Parmênides e defensor de que o movimento era ilusório] o fundador da

dialética. Outros consideram Sócrates (469-399 a.C.) [...] na acepção moderna, entretanto, a dialética significa outra coisa: é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. No sentido moderno da palavra, o pensador dialético mais radical da Grécia Antiga foi, sem dúvida, Heráclito de Éfeso (aprox. 450-580 a.C.). Nos fragmentos deixados por Heráclito, pode-se ler que tudo existe em constante mudança, que o conflito é o pai e rei de todas as coisas. Lê-se também que vida ou morte, sono ou vigília, juventude ou velhice são realidades que se transformam umas nas outras [...] os gregos [...] chamaram o filósofo de Heráclito, o Obscuro. Havia certa perplexidade em relação ao problema do movimento, da mudança. O que é que explicava que os seres se transformassem, que eles deixassem de ser aquilo que eram e passassem a ser algo que antes não eram? Heráclito respondia a essa pergunta de maneira muito perturbadora, negando a existência de qualquer estabilidade do ser. Os gregos preferiam a resposta que era dada por um outro pensador da mesma época: Parmênides. Parmênides ensinava que a essência profunda do ser era imutável e dizia que o movimento (a mudança) era um fenômeno de superfície. Essa linha de pensamento – que podemos chamar de metafísica – acabou prevalecendo sobre a dialética de Heráclito [...] embora menos radical que Heráclito, Aristóteles (384-322 a.C.) foi um pensador de horizontes mais amplos que o seu antecessor; e é a ele que se deve, em boa parte, a sobrevivência da dialética (KONDER, 2004, p. 7-8-9-10).

Em outras palavras, complementando a explicação do autor acima, Netto (2011) assegura:

Dialética denotava um método discursivo, uma forma retórica. Ao longo da história da filosofia no Ocidente, ora a dialética se referiu a esse significado original, ora ganhou outros sentidos. Na entrada da Modernidade, ela se constituiu como pedra angular do pensamento de Hegel, um filósofo que é, até hoje, para muitos, um pensador enigmático ou, no limite, cheio de obscuridades. Para Hegel, o que era dialética? De forma muito breve, pode-se dizer que era um modo de pensar o mundo, um ‘método’. Em Hegel, esse método constitui uma superação da grande tradição intelectual que vem desde Aristóteles. Se você fala em método, logo está pensando em lógica. Aristóteles é o fundador de uma lógica rigorosa que vai ser conhecida nos manuais de filosofia como ‘lógica formal’, que se funda numa série de princípios e elementos. Um princípio importante, por exemplo, é o da não identidade: A não é igual a não-A. Hegel diria que essa é uma forma de pensar o mundo que não é falsa, mas é unilateral, insuficiente. Por quê? Porque A, se é diferente de não-A, é simultaneamente igual a não-A. Pode

parecer muito confuso, mas o que Hegel está querendo dizer é que o ‘mundo é um processo, movimento’. Em Hegel, o ser é processualidade. A dialética, para ele, é o método para pensar o mundo enquanto movimento (NETTO, 2011, p. 334, grifos nossos).

Perante o que foi exposto até agora, nos deteremos a partir deste momento a explicitar aos poucos o quão dialético o pensamento de Paulo Freire é. Sem sombra de dúvidas, Freire se filia, dentre alguns outros eixos epistemológicos, ao materialismo histórico-dialético de Marx que, conforme Varela (2012, p. 39) e concordamos com ele, tem uma linhagem histórica característica de pensadores dialéticos: Spinoza-Leibniz-Aufklärung¹-Kant-Fichte-Schelling-Hegel (mas não só). O estudo que Freire fez de Marx, de Sartre, de Jaspers e de tantos outros diversos autores (inclusive vários latino-americanos), lhe permitiu uma síntese tão potente que se singularizou numa teoria do conhecimento que é de Freire e de ninguém mais. É uma epistemologia que não apenas norteia (em referência às teorias advindas do que se convencionou politicamente ser o Hemisfério Norte). Mas, sobretudo, suleia².

Em outros termos, existe um método em que Freire conhece (e por isso mesmo nos deixa conhecer também) as coisas - que não é tão somente epistemológico, científico, etc., mas é em boa medida gnosiológico também, isto é, abrange o conhecimento como um todo, não apenas o escolástico, o acadêmico³. É como se Freire não tivesse nenhum temor em descobrir as máximas imbricações (políticas, pedagógicas, filosóficas, etc.) que estão impregnadas em cada atividade humana (e nelas todos os diferentes momentos que a causam e a resultam), é como se houvesse um método envolto nas ações perpetradas pelas pessoas ou nas palavras dele mesmo, um “saber de experiência feito” (FREIRE, 2011).

Experiências que se fazem e se encarnam em saberes, em seres. Assim, podemos depreender que, para Freire (2016, p. 292), do ato de pensar ao exercício da escrita científica: há método, há técnica, uma

¹ Iluminismo em alemão.

² Paulo Freire (2016, p. 33) nos chama a atenção para sulear nossas práticas. Inclusive, antes mesmo de Boaventura de Sousa Santos (um europeu) ter publicado quaisquer textos nessa direção (até que se prove o contrário).

³ Aqui Freire (2016) se sintoniza bastante com o seu amigo Ivan Illich (1985) que teceu, a partir da década de 1970, uma severa crítica à mente ou “lógica escolarizada” de controle social da aprendizagem.

gnosilogia e uma epistemologia que unas, não se desfalecem jamais. Em Freire (2011), há uma unidade dialética entre ser e conhecer. Unidade, que no mundo empírico, científico e filosófico tem sido fragmentada, produzindo, *grosso modo*, indivíduos que ora deixam de conhecer porque não tiveram a oportunidade de ser ou que para ser tiveram que abrir mão de conhecer. No primeiro caso, podemos citar os “esfarrapados do mundo”, os oprimidos que não conseguem ler o mundo adequadamente não só porque não lhes foram permitidos compreender as palavras — algo que é extremamente prejudicial e socialmente desumano *per se*. Mas, sobretudo, porque foram proibidos de ser, de existir. No segundo caso, mencionemos a maioria das pessoas que nascem no mundo social, mas muitas das vezes deixam de vivê-lo para se exaurirem no trabalho alienado que lhes retiram o tempo de existência, o esforço para perseverarem naquilo que mais as aprazem e as potencializam. De acordo com Freire (2007), viver é uma coisa e existir, outra. Ouçamos sensivelmente o que o autor nos tem a dizer neste sentido:

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles (FREIRE, 2007, p. 48-49, grifos nossos).

Ou seja, em relações que se dão no espaço-tempo histórico-cultural, natural-social. Para existir, ser, conhecer e se conhecer, é sumamente necessário do ponto de vista quantitativo e qualitativo, experiências e vivências, enfim, um certo tempo. Este? Não o temos de modo a conseguirmos, no processo mesmo de nossas trajetórias, investigarmos satisfatoriamente quem podemos ser (ética), quem realmente somos (ontologia), por quais meios são possíveis para conhecermos adequadamente a vida, a natureza, o universo, a ciência, dentre tudo o que pode ser cognoscível (gnosilogia) e cientificamente investigado (epistemologia).

Freire estava atento a todas essas questões mencionadas acima, dentre muitas outras. Isso se deve, em boa medida, à sua forma de

raciocinar forjada por diversas sínteses históricas de múltiplas determinações. Determinações que para Freire (2012), deveria não significar fatalidade ou que somos programados como seres autômatos desprovidos de quaisquer desejos ou ímpetos de transformações de nós mesmos e da sociedade a que pertencemos. A dialética freiriana, para singularizá-la como um modo específico de dialética, nos possibilita extravasar, por um lado, os cânones ou as leis “clássicas” da dialética (unidade dos contrários, transformação da quantidade em qualidade e vice-versa, negação da negação, etc.) e por outro lado, sendo, a nosso ver, uma autêntica dialética do devir, da transformação e da emancipação, permite colocá-la no campo da essencialidade, na eticidade, na esteticidade, no campo do que podemos conquistar (pois não se trata de inatismo e nem de um empirismo grosseiro): a racionalidade, a colaboração, a “busca do ser mais”, a curiosidade, a esperança, a “amorosidade”, a “boa raiva”, a indignação, a liberdade.

Quando dizemos que a racionalidade não está dada é porque caso estivesse, não veríamos atitudes contrárias à própria manutenção de nossa espécie e de outras também. Em síntese, diz-se que o ser humano é um animal racional. Mas, no cotidiano, não raro cometemos atos irracionais que vão contra nós mesmos e os outros. De igual maneira, a “boa raiva” também é uma conquista. Pois, caso ela já fosse inata, teríamos um outro Brasil e Freire sequer teria sido exilado por querer, dentre outras coisas, alfabetizar as brasileiras e os brasileiros conscientizando-as/os ética, gnosiológica e politicamente, etc. Sobre isso e em tom de protesto e desabafo, Paulo Freire (2007), como se fosse hoje mesmo (pela atualidade da triste situação política vivenciada no Brasil), tem algo a nos esclarecer:

O Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. De cabeça baixa, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem escolas. “Doente”. Sem fala autêntica. Depois de uma citação latina, que termina com a palavra *infans*, diz Vieira num dos seus sermões: “Conhecemos por esta última palavra, *infans*, infante, quer dizer o que não fala. Neste estado estava o menino Batista, quando a senhora o visitou, e neste estado estava o Brasil muitos anos que foi, a meu ver, a maior ocasião de seus males. Como doente não pode falar, toda outra conjectura dificulta muito a medicina. Por isso Cristo nenhum enfermo curou com mais dificuldade, e em nenhum milagre gastou mais tempo, que em curar um endemoniado mudo; o pior acidente que teve o Brasil em sua

enfermidade foi o tolher-se-lhe a fala: muitas vezes se quis queixar justamente, muitas vezes quis pedir os remédios de seus males, mas sempre lhe afogou as palavras na garganta, ou o respeito, ou a violência: e se alguma vez chegou algum gemido aos ouvidos de quem deveria remediar, chegaram também as vozes do poder e venceram os clamores da razão (FREIRE, 2007, p. 74-75, itálicos do original, grifos nossos).

Após essa pequena e necessária digressão, voltemos à dialética de Freire ou como ele rigorosamente raciocinava o mundo. Mas, para os que duvidam que é possível extrair de um autor a forma-conteúdo que ele pensa, demos um exemplo de como Marx (que é uma das maiores referências de Freire) metódica e dialeticamente raciocinava, conforme Varela (2012).

1. La Ciencia es concebible sólo como “realización del Principio mismo” (Marx), o sea, en la jerga hegeliana que utiliza significa la exigencia de un círculo de continuidad y necesidad entre Principio y Resultado. La exigencia es que para Marx, como para Hegel, el método es, en efecto, sino la estructura del Todo, presentada en su esencialidad pura; 2. La realidad está compuesta no sólo por determinaciones materiales, es decir empíricas y las cuales experimentamos mediante los sentidos, sino además y en especial de determinaciones ideales como las llama Hegel, o según ya la terminología propia del joven Marx [...] determinaciones formales o construcciones, que se estructuran y unifican la realidad empírica, aunque no son visibles ni directamente perceptibles en ella; 3. Entre las determinaciones materiales y las determinaciones formales se encuentra la gran heterogeneidad [...] (VARELA, 2012, p. 42-43).

Freire é ainda tachado de alfabetizador. E isso, a nosso ver, não é algo pejorativo, depreciativo. Muito pelo contrário! Mas, é pouco, é reduutivo, não contempla tudo aquilo que Paulo representa no campo da educação, da ciência. Não é à toa que ele foi o terceiro autor mais citado do mundo em 2016⁴ e recebeu incontáveis títulos de *Doutor Honoris Causa* respeitosamente concedidos por variadas universidades do Brasil afora⁵. Se o método de alfabetização concebido por Freire é em si mesmo revolucionário (!), o método de conhecer as coisas

⁴ Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2016/06/paulo-freire-e-terceiro-teorico-mais-citado-em-trabalhos-academicos-no-mundo/>. Acesso em: 01/07/2018.

⁵ Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2016/06/paulo-freire-e-terceiro-teorico-mais-citado-em-trabalhos-academicos-no-mundo/>. Acesso em: 01/07/2018.

proporcionado por ele é ainda mais. Leiamos atentamente o que Freire pensa sobre método:

Eu tenho até minhas dúvidas se pode falar de Método. E há, há um método. Aí é que está um dos equívocos dos que, por ideologia, analisam o que eu fiz procurando um método pedagógico, quando o que deveriam fazer é analisar procurando um método de conhecimento e, ao caracterizar o método de conhecimento, dizer, “mas esse método de conhecimento é a própria pedagogia”. Entendes? O caminho era o caminho epistemológico. Evidentemente tem gente que descobriu isso [...] não é o método do ba-be-bi-bo-bu. Se o sujeito ler direitinho os textos que eu tenho escrito, sobretudo os recentes, sobre o problema da alfabetização, ele descobre que o que eu estou fazendo é teoria do conhecimento. A alfabetização enquanto um momento da teoria do conhecimento (FREIRE, 1978, p. 4 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 513, grifos nossos).

Alfabetização que, na concepção de Freire (2007, p. 120), se dá por distintas “fases”: 1. Levantamento do “universo vocabular” do coletivo social em que se trabalhará; 2. Escolha das palavras, “selecionadas do universo vocabular pesquisado”; 3. “Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem vai se trabalhar”; 4. “Elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho”; 5. “Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores” (FREIRE, 2007, p. 121-123). Diante disto, o método de alfabetização de Freire é uma maiêutica que permite aos homens e mulheres conhecerem e fazerem parte da dialética histórica que está envolta na leitura do mundo social e na fala escrita. O Método (de Freire) que com “m” maiúsculo entendemos por um modo de descobrir e desvelar o mundo, permite compreender e vivenciar a existência como um fluxo heraclítico de revoluções, transformações e saltos qualitativos.

O ímpeto que Freire tinha de modificar as condições de ser e estar dos oprimidos sociais era enorme e para isso ele possibilitava, de modo sistemático, algumas saídas para que os oprimidos se libertassem e ao se libertarem, libertassem os opressores de si e dos outros. A alfabetização foi uma dessas escapatórias juntamente com a criação de uma epistemologia particular que não reside tão somente no saber local, mas que parte dele, contudo.

O “universo vocabular mínimo” naturalmente emerge da pesquisa necessária que se faz e é fundando-nos nele que organizamos o programa de alfabetização. Nunca, porém, eu disse que o programa a ser elaborado à base deste universo vocabular deveria ficar absolutamente adstrito à realidade local. Se o tivesse dito não teria da linguagem a compreensão que tenho, revelada não apenas em trabalhos anteriores, mas neste ensaio também. Mais ainda, careceria de uma forma dialética de pensar (FREIRE, 2016, p. 120, grifos nossos).

A pergunta que podemos nos fazer é o que caracteriza o método dialético específico que Freire se utiliza para conhecer. Veja-se que aqui não iremos tratar do método de alfabetização. Mas, especular como Freire conhecia o mundo em busca da verdade, em uma constante procura por desmistificar ou desocultar a realidade, retirando todo o papel muitas vezes perverso imposto pela ideologia que é entendida por nós e por Freire (2007; 2016) como o mascaramento ou o embaçamento da realidade. Nada mais adequado do que o método dialético para não apenas criticar a ideologia, mas para destruí-la em troca da revelação da realidade objetiva na consciência⁶ (FREIRE, 2016). Com a palavra, Freire (2016, p. 139, itálico do original, grifos nossos):

Só numa perspectiva dialética podemos entender o papel da consciência na história desvencilhada de qualquer distorção que ora exacerba sua importância, ora a anula ou a nega. Nesse sentido, a visão dialética nos indica a necessidade de recusar, como falsa, por exemplo, a compreensão da consciência como puro *reflexo* da objetividade material, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de rejeitar também o entendimento da consciência que lhe confere um poder determinante sobre a realidade concreta.

A citação acima nos adverte o seguinte: há na vertente dialética uma unidade contraditória e conflituosa entre matéria e consciência, corpo e mente, extensão e pensamento em que um elemento não domina o outro, mas guarda uma relação de paralelismo, de simultaneidade. É a interpenetração dos contrários! Uma coisa não

⁶ Diga-se de passagem, fazer ciência, conforme Freire (2012, p. 113, itálicos do original, grifos nossos) “é *descobrir, desvelar* verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas, que repousavam à espera do desnudamento, é dar sentido objetivo a algo que novas necessidades emergentes da prática social colocam às mulheres e aos homens”.

existe sem a outra. É o devir sempre incerto, como parece nos esclarecer Freire (2016) logo abaixo:

A visão dialética nos indica a incompatibilidade entre ela e a ideia de um amanhã inexorável que já critiquei antes [...] não importa que o *amanhã* seja a pura repetição do hoje ou que o *amanhã* seja algo pré-datado ou, como tenho chamado, um *dado dado*. Esta visão “domesticada” do futuro, de que participam reacionários e “revolucionários”, naturalmente cada um e cada uma à sua maneira, coloca, para os primeiros, o *futuro* como repetição do presente que deve, porém, sofrer mudanças adverbiais e, para os segundos, o futuro como “progresso inexorável”. Ambas estas visões implicam uma inteligência fatalista da história, em que não há lugar para a esperança autêntica (FREIRE, 2016, p. 140, itálicos do original, grifos nossos).

Esperança que para Freire (2007, 2012, 2016) é ontológica, ou seja, constitui os seres humanos. É, além de tudo, uma esperança que implica a “boa raiva”, a luta, um indivíduo ativo e transformador de sua condição e posição sociais. É uma esperança que não espera o tempo acontecer, mas que faz no e com o tempo mesmo. Daí que se torna equivocado qualquer argumento que coloque Freire na ala dos conformados, dos fatalistas, dos passivos inexoráveis. Escutemos Paulo Freire (2016, p. 141, grifos nossos) falar:

Na percepção dialética, o futuro que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos [...] enquanto para as posições dogmáticas, mecanicistas, a consciência, que venho chamando de crítica, toma como uma espécie de epifenômeno, como resultado automático e mecânico de mudanças estruturais, para a dialética, a importância da consciência está em que, não sendo a fazedora da realidade, não é, por outro lado, como já disse, puro reflexo seu.

O Patrono da Educação Brasileira encerra a citação precedente ressaltando a educação como algo fundamental:

É exatamente neste ponto que se coloca a importância [...] da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos, mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de “interdição do corpo” consciente, a que estamos submetidos (idem, p. 141).

Essa “interdição do corpo” que Paulo critica certamente é um dos resultados de práticas e teorias antidialéticas que congelam o Outro e, portanto, o movimento, a negação da negação, o atrito, o conflito, em suma, o diálogo. Este tem para Freire (2007) um significado que se cristaliza nas seguintes palavras:

O diálogo [...] é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade [...] nutre-se do amor, da humildade⁷, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O antidiálogo [...] implica numa relação vertical de A sobre B [...] é desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 2007, p. 115-116).

Esse diálogo, que para nós é evidente ser um dos elementos que compõem a dialeticidade teórica de Freire, se faz presente em sua epistemologia do começo ao fim de sua existência e de sua obra. É assim mesmo que quando começou o processo de alfabetização de trabalhadores em Angicos (RN), jamais antidialogicizou (FREIRE, 2007). A horizontalidade presente na epistemologia de Freire e em seu método dialético de raciocinar se faz concreta na busca constante pelo saber permeada pela “curiosidade ingênua” que no processo do conhecer, torna-se “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2011).

Isto é, parte-se do empírico, da prática, do cotidiano, mas não se restringe apenas a ele. De uma simples pergunta do porquê os semáforos serem em três cores e a razão de ser do vermelho nos instrumentos de alerta, poderemos chegar à conclusão, após certas investigações, de que o vermelho, por ter o maior comprimento de onda, é a cor mais adequada para se chegar não apenas mais rápido no olho do observador (piloto de avião, motorista, etc.) mas também por

⁷ “A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência” (FREIRE, 2012, p. 132).

conseguir percorrer a maior distância. Neste exemplo, partimos de um mero questionamento do dia a dia que nos levou a obter uma resposta social que desnaturalizou o que para muitos de nós “sempre esteve ali e desse jeito permanecerá”, assim, sem a busca de uma explicação minimamente satisfatória que explique a razão de ser da coisa ou de sua existência. Não é um absurdo afirmar com toda a certeza que Freire amava o conhecimento que, para Spinoza (2007), é o amor eterno ao intelecto de Deus ou da natureza.

Conhecimento que dialeticamente pode ser realizado, de acordo com as próprias palavras de Freire (2011), na rigorosidade metódica, na pesquisa, no respeito aos saberes das pessoas, na criticidade, na estética e na ética, na corporificação das palavras pelo exemplo, na aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, na reflexão crítica sobre a prática, no reconhecimento e a assunção da identidade cultural, na consciência de que somos seres inacabados, no reconhecimento de sermos condicionados, no respeito à autonomia dos indivíduos, no bom-senso, na humildade, na tolerância e luta em defesa dos direitos humanos, na apreensão da realidade, na alegria e na esperança, na convicção de que a mudança é possível, na curiosidade, no comprometimento, na liberdade e autoridade (sem autoritarismo), na consciência das decisões tomadas, na escuta sensível, na disponibilidade para o diálogo, no querer bem das pessoas e da humanidade (FREIRE, 2011). Em um exercício de coerência, podemos certamente asseverar que é primeiramente a si mesmo que Freire postulava princípios que fundamentam um modo dialético de pensar a vida, as pessoas, as relações, o conhecimento, a pesquisa, a ciência, dentre muitas outras coisas.

Como brevemente queríamos demonstrar ao longo deste escrito, a dialética é, enquanto método, um modo de raciocínio que assume a existência como um fluxo ininterrupto de diálogos, conflitos, contradições, afirmações, negações, afecções, afetos, paixões, ideias, superações, transformações. E é dessa forma que Freire, na nossa maneira de compreender, conhecia e deixava-nos conhecer o mundo por meio de sua teoria do conhecimento que jamais deixou de propagar a amorosidade e a esperança na luta por um tempo em que todas e todos possam verdadeiramente existir, ser, estar e pensar em liberdade.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- _____. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- GOLDMANN, Lucien. **Origem da Dialética: A comunidade humana e o universo em Kant**. Tradução de Haroldo Santiago. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- ILLICH, IVAN. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- NETTO, José Paulo. **Entrevista. Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v. 9 n. 2, p. 333-340, 2011.
- OLIVEIRA, Edna Castro de. **Alfabetização como ato de conhecimento em Freire: escrita e leitura de mundo**. In: Linhas Críticas: revista da Faculdade de Educação/UnB. Universidade de Brasília: FE/UnB, 2012.
- VARELA, Nicolás González. **Karl Marx, lector anómalo de Spinoza**. In: MARX, Karl Heinrich. Cuaderno Spinoza. Traducción, estudio preliminar y notas de Nicolás González Varela. Ulzama: Edición propiedad de Ediciones de Intervención Cultural/Montesinos, 2012.
- SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. Edição bilíngüe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE À SOMBRA DA MANGUEIRA: RAÍZES EPISTEMOLÓGICAS

Andrea Vieira

O pensamento de Paulo Freire marcado pela complexidade, dinamicidade e incompletude do humano reafirma a sua atualidade e nos conduz a analisá-lo e compreendê-lo em seu todo, não apenas na esfera do método ou da pedagogia como boa parte dos estudos, mas também a partir de suas raízes, isto é, da estrutura epistemológica que constitui os pilares do pensamento antipositivista em ruptura com a visão de educação dogmática tradicional. Para chegarmos às raízes epistemológicas utilizaremos os autores *Wilhelm Hegel*, *Karl Marx* e *Karl Jaspers*, referências e fontes utilizadas pelo próprio Freire ao analisar as categorias da consciência, práxis e dialogia presentes no seu pensamento. Com isso, além de demonstrar o lastro epistemológico do pensamento freiriano¹, o nosso objetivo, é também contribuir para se pensar na viabilização do uso da epistemologia freiriana (ao lado de outras de viés progressista) como possível fundadora e estruturante de uma “Política Educacional enquanto Projeto de Estado”, de forma a servir de referência para a construção do Sistema Nacional de Educação – SNE nos moldes propostos por Saviani (2010), para quem a teoria da educação deve desenvolver o papel norteador das normas, dando-lhes coesão e consistência de forma a delimitar os objetivos e princípios educacionais. Compreender a educação a partir de sua epistemologia pode impactar no avanço da sistematização das bases teóricas contribuindo para

¹ Agradeço ao diretor fundador do Instituto Paulo Freire de São Paulo, professor José Eustáquio Romão pela leitura atenta e conversas inspiradoras. Agradeço também por me alertar para o uso correto da expressão “freiriano” em substituição a “freireano” diante da invariabilidade do sufixo “iano”, visto que, escreve-se “eano” apenas se a última sílaba da palavra de origem tiver o “e” tônico.

que a educação deixe de funcionar como “moeda de troca” em “políticas de governo” que a desviam da sua finalidade para atender interesses próprios, econômicos, políticos e de mercado, sem qualquer compromisso com a formação e o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Em tempos sombrios no qual o algoz à espreita parece perseguir a sua presa educação, coloco-me junto de Paulo Freire a pensar *À Sombra desta Mangueira*². Freire, com sua especial maestria, ao conceber a educação *no e com* o mundo nos instiga a revolver a terra e perceber a Mangueira a partir de suas raízes e não apenas nos contentarmos com a clareza e beleza de seus frutos. Aos incautos, colocar lado a lado “tempos sombrios” e “sombra da mangueira” pode soar como uma tautologia, mas não é. Os primeiros mostram-se soturnos e manipulam a educação como financiadora de interesses políticos, ideológicos e econômicos³ em detrimento de sua principal finalidade - formação do ser humano a partir de uma educação libertadora. A segunda, ao revés, significa abrigo, acolhimento, é aquela que nos protege dos algozes para enfim refletirmos de forma endógena sobre a educação enquanto conhecimento científico e suas finalidades, uma vez que a transformação social por meio da consciência crítica deve compor a base estruturante da educação.

² Organizado por sua esposa Nita Freire (Ana Maria Araújo Freire) e prefaciado pelo economista Ladislau Dowbor que a pedido do próprio Paulo Freire escrevesse um prefácio que permitisse “traçar a ponte entre uma economia que desarticula e uma pedagogia que se quer integradora”. Dowbor classifica o livro como portador de “uma visão explícita do mundo, da política, dos valores” [...] “voltando à mangueira como âncora da identidade que se reencontra e se recria”. Disponível em: <http://dowbor.org/1995/01/prefacio-paulo-freire-a-sombra-desta-mangueira-2.html/>. Acesso em: 15/01/2018.

³ Poderíamos discutir aqui temas contemporâneos como: a precarização da educação pública como etapa de implantação do projeto neoliberal, ou ainda, a onda conservadora e repressora que defende a “Escola sem Partido”, o “Ensino Religioso Confessional” e a “Militarização das Escolas Públicas”, à luz de autores como Louis Althusser para quem a Escola funciona como “aparelho ideológico do Estado” ou de Michel Foucault a partir do adestramento dos corpos pelo “poder disciplinar” ou ainda, a partir dos conceitos de “violência simbólica”, “capital cultural”, “capital social” e “reprodutivismo” de Pierre Bourdieu, mas no momento, extrapolaria o objetivo deste artigo.

A escolha deste livro para iniciar a nossa abordagem epistemológica sobre o pensamento de Paulo Freire não se deu ao acaso. Na condição de intelectual Freire dialogou com diversos autores e escolas de pensamento, e, embora sua epistemologia encontre raízes também eurocêntricas, Freire de maneira endógena soube pensar a educação brasileira para brasileiros. De acordo com Dowbor, prefaciador do livro em destaque, para Freire, voltar à sombra da mangueira é voltar ao ser humano completo, e neste sentido, partindo do mais elevado expoente de “brasildade” defende que a racionalidade não deve neutralizar as emoções:

[...] manifestar minha recusa a certo tipo de crítica cientificista que insinua faltar rigor no modo como discuto os problemas e na linguagem demasiado afetiva que uso. A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anúncio. (FREIRE, 2013, p.18).

Embora o momento histórico-político esteja propício para a abordagem da educação como “ato político” tal como defendida por Freire especialmente após o exílio decorrente da ditadura, entendemos que para a construção de uma base sólida e crítica é fundamental voltarmos às raízes. É nas raízes da teoria do conhecimento científico que podemos encontrar a chave para a emancipação por meio da educação, inclusive para a emancipação política.

Lembremos que em quaisquer circunstâncias a proposta emancipatória e de liberdade freiriana decorre da “consciência crítica”, sem ela, de acordo com o autor, não estaremos preparados para a vida e, tampouco, para o cenário político que costuma ser um ambiente ainda mais árido e hostil.

Mas a essa altura diante do “tema gerador” educação enquanto ato político considerando os nossos conhecimentos prévios (por certo um tanto limitado), eis que do diálogo com Freire fazemos a passagem da consciência “transitiva ingênua” para a “transitiva crítica” quando descobrimos que Freire se afirma como “inteireza e não uma dicotomia” e prossegue: “não tenho uma parte de mim esquemática, meticulosa, racionalista, conhecendo objetos e outra desarticulada imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo” (FREIRE, 2013, p.18), se conhece com seu “corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também” (FREIRE, 2013, p.18). As palavras de Freire me

fizeram perceber que não há como atomizar o seu pensamento, de forma que abordar a sua epistemologia ou a sua pedagogia implica em tratar também da política.

No entanto, o pensamento de Freire colecionou algumas críticas⁴ no sentido de reduzi-lo apenas a um método, a uma educação de Adultos, a uma pedagogia ou até mesmo a um pensamento gnosiológico por envolver assuntos do humano, como liberdade, igualdade, respeito e amor. Talvez em lugar da perspectiva gnosiológica que sugere categorias universais para o humano, Freire se aproxime mais de uma perspectiva ontológica existencialista, em que o ser humano incompleto e em movimento se perfaz no mundo e com o mundo.

A profundidade e a complexidade do pensamento e das ideias freirianas aliadas à inquietação própria do intelectual e do homem sempre inacabado teve diversas fases que subdividimos em duas grandes fases: a primeira voltada para a “educação de adultos” e seu método, desenvolvida nas obras *Educação como prática da Liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Extensão ou Comunicação?* (1968), escritas durante a ditadura e o período do exílio; e a segunda, no período pós-ditadura quando do seu retorno ao Brasil, diz numa conversa com Frei Betto: “vim para reaprender o Brasil, e não para ensinar os que aqui ficaram como ‘exilados internos’” (FREIRE *apud* GADOTTI, 1996, p.162), e, de fato, o fez. Aproximou-se da política e da educação formal, em especial, quando esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação São Paulo (1989-1991)⁵ o que agregou novos elementos ao seu pensamento, que podem ser vistos nas obras *Educação na Cidade* (1991), *Pedagogia da Esperança* (1992), *Política e*

⁴ “Nas campanhas que se faziam e se fazem contra nós, nunca nos doeu nem nos dói quando se afirmava e afirma que somos “ignorantes”, “analfabetos”. Que somos “autor de um método tão inócua que não consegui, sequer, alfabetizá-lo (ao autor). Que não fomos o “inventor” do diálogo, nem do método analítico-sintético, como se alguma vez tivéssemos feito afirmação tão irresponsável. Que “nada de original foi feito” e que apenas fizemos “um plágio de educadores europeus ou norte-americanos. E também de um professor brasileiro, autor de uma cartilha... Aliás, a respeito de originalidade sempre pensamos com Dewey, para quem ‘a originalidade não está no fantástico, mas no novo uso de coisas conhecidas’”. (FREIRE, 2011, p. 159).

⁵ Em 15 de novembro de 1988 o Partido dos Trabalhadores (PT) ganhou as eleições municipais de São Paulo, tendo à frente a prefeita Luiza Erundina. Paulo Freire foi por ela nomeado Secretário de Educação, assumindo o cargo dia 1º. de janeiro de 1989 no qual permaneceu até 1991.

Educação (1993), *À Sombra desta Mangueira* (1995), *Pedagogia da Autonomia* (1996).

Diante de toda complexidade e dinamicidade do pensamento freiriano, marcas da história e da incompletude humana e científica, ainda há autores, que em fluxo contrário, insistem em cristalizar as suas ideias, contribuindo para potencializar a acusação de reducionismo do seu pensamento, impossibilitando de compreendê-lo em seu todo, a partir de suas raízes.

O que propomos aqui é reinterpretar as fronteiras internas do seu pensamento (fronteiras não criadas por Freire), substituindo as barreiras por pontos de contato. Buscaremos compreender a estrutura epistemológica do pensamento freiriano em especial, face às categorias de consciência, práxis e dialogia⁶ que constituem os pilares do seu pensamento antipositivista em ruptura com a visão dogmática tradicional.

As categorias freirianas desdobradas em conceitos como: concepção bancária e dialógica, educação problematizadora, emancipatória e libertadora, consciência ingênua e crítica, inter-relacionadas e integradas às variadas dimensões, cognitivas, políticas, éticas, pedagógicas, gnosiológicas, ontológicas e epistemológicas, ainda não foram institucionalizadas pela educação brasileira como um paradigma capaz de se opor ao pensamento de tradição positivista ainda dominante em parte expressiva dos conteúdos pedagógicos e livros didáticos.

Insistir em uma epistemologia para o pensamento freiriano é não tratá-lo apenas na esfera do método ou da pedagogia que podem ser utilizadas por um, por outro ou por alguns educadores ou instituições de ensino. A nossa pretensão ao contrário, é contribuir para viabilizar ou só da epistemologia freiriana, ao lado de outros autores, como por exemplo, os signatários do Manifesto dos Pioneiros, como fundadora e estruturante de uma “Política Educacional enquanto Projeto de Estado”, de forma a servir de referência para a construção do Sistema Nacional de Educação –

⁶ Os autores que serão aqui utilizados foram as fontes do próprio Freire para desenvolver o seu pensamento em torno dessas categorias, sendo eles: Wilhelm Hegel, Karl Marx e Karl Jaspers, respectivamente.

SNE⁷, contribuindo para que as bases educacionais estejam sistematizadas, e, que a educação deixe de funcionar como “moeda de troca” em “políticas de governo” que a desviam da sua finalidade para atender interesses próprios, econômicos, políticos e de mercado, sem qualquer compromisso com a formação e o pleno desenvolvimento da pessoa humana. Aliás, Freire nos adverte que a conscientização é um compromisso histórico, o que implica que os homens devam assumir o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (FREIRE,1983).

Para investigar as raízes epistemológicas em que estão assentados os três pilares do pensamento freiriano, quais sejam: a consciência, a práxis e a dialogia, utilizaremos duas de suas obras, *Educação como Prática da Liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1968).

A Mangueira

Estudos sobre o pensamento freiriano se voltam em grande medida para os seus frutos que seriam o aspecto prático das suas ideias, o que aqui chamaremos de pedagogia, ou seja, são os frutos que podemos colher dessa Mangueira. Contudo, além dos frutos, a Mangueira nos dá também a sombra, que metaforicamente, poderíamos assemelhá-la à visão de mundo, que nos acolhe dando a noção do todo, e, claro, não nos esqueçamos das raízes, que dão sustentação à Mangueira e embora nem sempre visíveis, são elas que conduzem os nutrientes necessários para que a árvore continue viva, com frondosa sombra e excelentes frutos. Conhecer e cuidar das raízes significa proporcionar a manutenção da visão de mundo, que mesmo em constante movimento, dada à dialética da própria natureza, a Mangueira, como um todo, responsabiliza-se por transformar o ambiente.

⁷ Na perspectiva de Saviani (2010) o SNE contribui para que a educação seja portadora de uma ação sistematicamente articulada de modo a permitir unidade e coerência ao sistema, contudo, essa ação precisa ser orientada por uma intencionalidade, ou seja, pela escolha de uma teoria da educação que oriente as normas educacionais dando-lhes coesão e consistência aos objetivos e princípios educacionais. “É a organização intencional dos meios, com vistas a se atingir os fins educacionais preconizados em âmbito nacional, é o que se chama “Sistema Nacional de Educação” (SAVIANI, 2010).

Paulo Freire como todo ser histórico foi um homem do seu tempo, tendo a sua epistemologia sido forjada a partir do universo intelectual a que teve acesso, bem como, de suas vivências histórico-sociais. A realidade brasileira no período desenvolvimentista pré-ditadura de 1964, auge da industrialização e urbanização, contribuiu para acentuar o fosso da desigualdade, fazendo emergir a pobreza, o desemprego, a opressão e o analfabetismo, que perdurou durante a Ditadura (1964-1985). Esse período de efervescência despertou em Freire a defesa de direitos como a democracia, alfabetização emancipadora, igualdade e liberdade, que foram reunidos por Freire a partir de raízes científicas que os sustentam.

Importante estudioso e colaborador de Freire, Moacir Gadotti (2002), no texto intitulado *Los Aportes de Paulo Freire a la Pedagogia Crítica* corrobora as palavras de Paulo Freire, no sentido de não querer que a sua teoria do conhecimento fosse reduzida a mera metodologia, ressaltando para tanto, que a forma como Freire cristalizou suas reflexões é bastante peculiar, talvez um pouco distintas das formas clássicas de elaborações teóricas, uma vez que seus escritos, reúnem além da linguagem filosófico-científica também a literário-poética, todas agregadas à dimensão existencial e histórico-cultural.

Concebemos essa peculiaridade como um diferencial dos grandes mestres que detêm a facilidade e o domínio da técnica da “transposição didática”, no caso de Freire “mediação didática”, dada a facilidade com que transformou um objeto de saber em um objeto de ensino de forma leve, sem, no entanto, perder a densidade. Ao mesmo tempo, a partir de um movimento muito próximo da “antropofagia modernista” *deglutiu* os conhecimentos complexos para a eles incorporar crítica e seletivamente “o outro”, criando um novo conhecimento, atendendo às especificidades e demandas do conhecimento científico local enraizado em uma epistemologia, mas constituindo nova epistemologia a partir dos saberes locais e da realidade brasileira.

Numa perspectiva pedagógica (mas não só) Freire defende uma educação libertadora e emancipatória, o que conduz alguns de nós que tentam implementar a pedagogia de Freire em ações práticas,

especialmente, quando se pensa em inovação⁸ e se procura encaixá-lo na expressão simplista e atual “pensar fora da caixa”⁹, acabamos por implodir toda uma teoria científica densa e complexa sobre emancipação e libertação pelo pensamento, que embora proponha uma ruptura com o pensamento dogmático hegemônico, não guarda qualquer relação com inovação nos moldes “mágicos” e descomprometidos com a tradição no formato proposto por defensores mais entusiastas.

Esses entusiastas movidos pela “modernidade líquida” tão combatida por Zygmunt Bauman, parecem defender a efemeridade, desconsiderando a tradição, substituindo “o velho” pelo “novo” sem sequer considerar o primeiro, o que de início contradiz o pensamento de Freire em sua estrutura, posto que lhe retira o seu motor, a dialética (contrariar a tese, ou seja, utilizar a antítese para formar a síntese), comprometendo também a dialogia. Pensam Freire como revolucionário e inovador que “criou” categorias sem qualquer lastro epistemológico, o que por certo, para a ciência atual, jamais faria do seu pensamento um conhecimento científico. Para Freire, a educação que cumpre o seu papel emancipador e que liberta, é aquela submetida à dialética dentro dos “limites da caixa”, ou seja, a que faz uso da antítese que promoverá síntese que extrapolará esses limites e será o novo, e deverá estar acompanhada da crítica que necessita de desenvolvimento, posto que não imanente. Assim, estaremos

⁸ Esse conceito associado a Paulo Freire é contrário à proposta freiriana para Educação. De acordo com Christopher Freeman (1988) inovação é o processo que inclui as atividades técnicas, concepção, desenvolvimento, gestão e que resulta na comercialização de novos (ou melhorados) produtos, ou na primeira utilização de novos (ou melhorados) processos. É quando o protótipo se transforma em produto comercializável.

⁹ Em tempos de discussões acerca de “descolonialidades” e “epistemologias do sul”, talvez à muitos causa a impressão de um possível “vale-tudo científico”, no qual a hegemonia do saber europeu e norte-americano devem ser extirpados do nosso conhecimento científico. Todavia, a não ser que o conceito de ciência seja totalmente reformulado, atualmente isto não seria possível, haja vista que os conhecimentos se encontram amalgamados. Algumas correntes contra-hegemônicas propõem o protagonismo cultural, epistemológico e metodológico dos saberes locais, mas não a substituição de um pelo outro como se fosse possível depurá-los, ou seja, assumem que protagonizar não implica em eliminar totalmente os conhecimentos eurocêntricos e do norte. Diante deste quadro Romão sugere que está surgindo uma nova “geopolítica do conhecimento” (ROMÃO, 2008, p. 64).

diante do novo, em diálogo e/ou contradição com a tese, concebido de maneira crítica e não ingênua.

A inovação promovida pelo “pensar fora da caixa” encontra-se muito próxima da *doxa* (δόξα)¹⁰ que é a crença comum ou opinião popular, utilizada pelos retóricos gregos como ferramenta para formar seus argumentos através de opiniões comuns, opondo-se à *episteme* (ἐπιστήμη) grega de Aristóteles, o saber “verdadeiro”. Diferentemente da *doxa* e da *episteme* grega, a ciência moderna a partir do século XVII (no séc. XIX surge Comte com o Positivismo e aplica-o às ciências humanas), transforma-se em um saber sistematizado, metódico, que permite explicações acerca de fatos e fenômenos passíveis de críticas, confirmações ou refutações, posto que, onde “no senso comum vemos fatos e acontecimentos, a atitude científica vê problemas e obstáculos, aparências que precisam ser explicadas [...]” (CHAUÍ, 2010, p. 274).

A epistemologia propõe a clareza demarcatória entre os limites da ciência e do senso comum. Pressupõe a existência de teorias, reflexões, métodos e metodologias utilizadas na construção do conhecimento, sem os quais, não teremos uma teoria do conhecimento científico da qual fora acusado Freire. Ernest Nagel em *The Structure of Science* (1961) arrola entre as características da ciência: existência de uma forma sistematizada de organização do conhecimento; definição do método ou metodologia que estabeleçam o objeto de estudo e a forma de estudá-lo; incompletude e falibilidade do conhecimento científico. Essas características podem ser encontradas na epistemologia freiriana.

Dos frutos às raízes

Diversos autores contribuíram substancialmente para a análise do pensamento freiriano a partir do viés epistemológico. Gadotti (1989) ao apresentar o pensamento humanista de Freire, respalda a sua estruturação no “existencialismo, na fenomenologia e no marxismo” (GADOTTI, 1989, p. 107). Saviani (1987) se refere à filosofia de Freire como de inspiração de “concepção humanista moderna de

¹⁰ Na perspectiva freiriana, a *doxa* corresponde à “transitividade ingênua” da consciência e a ciência no sentido moderno corresponderia à almejada “transitividade crítica” que implica em tomada de consciência.

filosofia da educação” e na fase de constituição e implantação de sua pedagogia no Brasil (1959-1964) suas fontes de referência foram Emmanuel Mounier, Gabriel Marcel e Karl Jaspers. Ainda, segundo Saviani (1987), a filosofia dialética de Freire é idealista, uma espécie de “dialética de consciências”, que, com base no método fenomenológico existencial é sinônimo de diálogo.

Os frutos da educação libertadora a serem colhidos a partir da *Pedagogia do Oprimido*¹¹ no qual o diálogo com o oprimido exige a superação da contradição opressor/oprimido para que ambos tornem-se sujeitos do processo e juntos se libertem, encontra raízes na epistemologia hegeliana.

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E 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 dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (FREIRE, 2003, p. 30).

Referindo-se expressamente à dialética do “senhor x escravo” de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) Freire ressalta que não basta aos oprimidos “saberem-se numa reclamação dialética com o opressor — seu contrário antagônico — descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria (Hegel), para estarem de fato libertados” (FREIRE, 2003, p. 22), mais do que isso, será preciso que se entreguem à práxis libertadora (FREIRE, 2003, p.36).

Assim, se o que caracteriza os oprimidos como sendo uma “consciência servil”¹² em relação à “consciência do senhor” é fazer-se

¹¹ No primeiro Capítulo intitulado “Justificativa da ‘pedagogia do oprimido’”, Freire esclarece que tem por objetivo aprofundar alguns pontos discutidos no seu primeiro livro *Educação como Prática de Liberdade*.

¹² Antes de Hegel, no século XVI um jovem francês estudante da *l’université d’Orléans*, Étienne de La Boétie amigo de Montaigne, escrevera em 1548, aos 18 anos o *Discours de la Servitude Volontaire*, na qual não há imposição direta do opressor. Tomando como epígrafe de seu livro o Canto II da Odisseia de Homero em que Ulisses diz: “*D’avoir plusieurs seigneurs aucun bien je n’y voi: Qu’un, sans plus, soit le maître et qu’un seul soit le roi*” (LA BOÉTIE, 1922, p.49). La Boétie disse que bastaria a Ulisses

quase “coisa” e transformar-se, como salienta Hegel, em “consciência para outro”, “a solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este “ser para outro” (FREIRE, 2003, p. 36).

Para Hegel o senhor tem com o escravo uma relação que, inicialmente, não se vislumbra a possibilidade do escravo se libertar na luta, posto que a sua independência encontra-se na coisa externa, isto é, no senhor e não em si.

No entanto, Hegel e Freire propõem que a solução para a libertação está em si, na própria consciência. O conceito de consciência, tão caro ao pensamento freiriano, foi abordado por Hegel na *Fenomenologia do Espírito*¹³ onde abordou aspectos sobre a formação da consciência (*Bewusst*) humana e intencional (*Gegenstand*). Hegel emprega *Bewusstsein* (ser consciente) “para denotar não só a consciência de um sujeito, mas o próprio SUJEITO

escrever que “ter vários senhores não é nenhum bem”. Esse fragmento faz com que La Boétie questione sobre o que nos seduz na servidão, no desejo de “abrirmos mão” da nossa liberdade para servirmos voluntariamente, e, apresenta três razões: a primeira é que nascemos servos e somos criados como tais, de maneira que “acostumados à sujeição” nos contentamos em viver como nascemos, o que não nos conduz a pensar em ter outros bens ou direitos; a segunda é que sob tirania, as pessoas tornam-se covardes e submissas, não têm ardor e não lutam por uma causa, mas, por obrigação, situação que é estimulada pelos tiranos que mantêm os homens estúpidos dando-lhes “pão e jogos” (próximo ao *Panem et circenses* romano); e a terceira apresenta-se como “suporte e fundamento de toda tirania” e está nos homens fiéis ao tirano, nos “cúmplices de suas crueldades” responsáveis por submetê-las a outros, que por sua vez, estendem-nas a outros subordinados, isto é, os tiranizados tiranizam os que estão abaixo (oprimidos tornam-se opressores), onde todos eles, em caso de punição, não devem estar sujeitos às leis, mas devem depender da proteção do tirano. O autor conclui: “*Soyez résolu de ne servir plus, et vous voilà libres*” (Seja resoluto em não servir mais e você estará livre) (*Ibid*, p. 60). Em outras palavras, utilizando-se da metáfora da lenha e do fogo, La Boétie defende que basta não apoiar e não alimentar a tirania (contemporaneamente podemos substituí-la pelo sistema) porque assim ela perde as forças e consome a si mesma.

¹³ Vale lembrar que “não é, contudo, a fenomenologia hegeliana que iria se perpetuar no século XX sob a forma do movimento de pensamento que traz o nome de *fenomenologia*” (DARTIGUES, 1992). Quem dá novo significado à fenomenologia utilizada por autores como: Maurice Merleau-Ponty, Martin Heidegger, e Karl Jaspers, para citar alguns, será Edmund Husserl (citado por Freire (2003) p. 50 e Freire (1983) p.35) influenciado por Franz Brentano, para quem a consciência, por ser sempre “consciência de algo”, é caracterizada pela intencionalidade.

consciente, em contraste com o objeto do qual ele está consciente” (INWOOD,1997, p. 78). Na linha do pensamento hegeliano Freire diz:

Se a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão. O medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe. No fundo, o que teme a liberdade se refugia na segurança vital, como diria Hegel preferindo-a à liberdade arriscada (FREIRE, 2003, p.13). Por que não fenecem as elites dominadoras ao não pensarem com as massas? Exatamente porque estas são o seu contrário antagônico, a sua “razão”, na afirmação de Hegel, já citada. Pensar com elas seria a superação de sua contradição. Pensar com elas significaria já não dominar (FREIRE, 2003, p. 90).

O senhor encontra-se em relação imediata com a consciência e com a coisa relacionando-se com os dois e com cada um de forma mediata, por intermédio do outro. É o senhor consciência “para-si” mediada consigo mesma por outra consciência ou pelas coisas em geral. Sendo assim, o senhor enquanto conceito da consciência de si é relação imediata do “ser-para-si”, mas também, simultaneamente, mediação, ou seja, um ser-para-si que só o é por meio do outro.

São essenciais ambos os momentos; porém como, de início, são desiguais e opostos, e ainda não resultou sua reflexão na unidade, assim os dois momentos são como duas figuras opostas da consciência: uma, a consciência independente para a qual o ser-para-si é a essência; outra, a consciência dependente para a qual a essência é a vida, ou o ser para um Outro. Uma é o senhor, outra é o escravo (HEGEL,1992, p. 130).

O idealismo¹⁴ alemão hegeliano propõe uma filosofia da atividade da consciência (ou do espírito), uma consciência que se encontra em relação com circunstâncias históricas, reais e concretas,

¹⁴ No idealismo o ponto central é o da subjetividade que concebe a ideia como essência da realidade, ou seja, o real é redutível à ideia e tem como oposto o materialismo. O idealismo alemão é uma espécie de muitos outros e também diferente entre si, visto que temos, por exemplo, o idealismo transcendental de Kant e o “idealismo absoluto” de Hegel caracterizado pela defesa de que a única realidade plena e concreta é de natureza espiritual (da consciência), cujo percurso da consciência do mundo se dá na história.

posto que, para Hegel uma revolução implementada por ato da consciência corresponde a uma revolução em termos práticos históricos. Neste sentido, Hegel admite a separação entre a teoria e a prática, questão que foi abordada posteriormente por Marx, mas não separa sujeito e objeto¹⁵, consciência (espírito) e mundo. Reconhecer o mundo é autoconhecimento do sujeito e objeto, sendo a sua história real também a sua história espiritual. Entretanto, a autoconsciência não pode manter-se em sua singularidade, de maneira que a “autoconsciência só o é na medida em que se reconhece”.

Hegel concebe a sua dialética em sentido estrito como “a compreensão dos contrários em sua unidade ou do positivo no negativo” (HEGEL, 1997, p. 56).

É o método que permite ao pensador dialético observar o processo pelo qual as categorias, noções ou formas de consciência surgem umas das outras para formar totalidades cada vez mais inclusivas, até que se complete o sistema de categorias, noções ou formas, como um todo.

A consciência dialética de Hegel envolve o esquema triádico de tese, antítese e síntese. A tese é a ideia absoluta ou razão, o “eu”; a antítese é o sair de si da ideia, a natureza, o “não eu”; e a síntese é a regeneração da ideia na consciência espírito, o “eu absoluto”. Por ser idealista, a dialética hegeliana considera que o mundo se movimenta a partir da consciência e das ideias, cujos círculos dialéticos que atravessam a história com vistas à ampliação da liberdade e consciência humana.

Importante lembrar que Hegel não separa o sujeito do objeto (assim como Freire não separa homem-mundo)¹⁶, transferindo para o sujeito a condição de fenômeno que em Kant pertencia ao objeto. Com isso o fenômeno é para si mesmo no próprio ato em que constrói o

¹⁵ O seu pensamento opõe-se ao dualismo cartesiano e kantiano entre sujeito e objeto. Hegel como crítico do pensamento de Kant que admite a existência da “coisa-em-si”, eleva a consciência (espírito) ao absoluto, onde a própria constituição do objeto é feita pelo sujeito e aquele (objeto), por sua vez, interfere no sujeito.

¹⁶ A relação que se estabelece entre homem-mundo é dialética, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2003, p. 47).

saber de um objeto - é o sujeito no processo de formação da consciência do “*ser-em-si-e-para-si*” e somente “*para nós ele é-para-si*”:

[...] a experiência do que é o Espírito, essa substância absoluta que, na liberdade acabada e na independência da sua oposição, a saber, de diversas consciências-de-si que são para-si, é a unidade das mesmas; *Eu* que é *Nós*, e *Nós* que é *Eu*” (HEGEL, 1997, p. 18).

Freire por sua vez assume que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2003, p. 34).

A dialética hegeliana da qual Freire se aproxima assume a ideia de uma razão progressista, em constante movimento, devir e expansão. A consciência do mundo desperta progressivamente para a consciência de si-mesmo, cada vez mais consciente de seu valor obtido com a cultura e desenvolvimento humano. Essa mesma consciência culmina num desenvolvimento dentro da história. Segundo Vaz (1992) o processo de formação do sujeito para o saber, une dialeticamente as experiências da consciência que encontram expressões exemplares na história da cultura ocidental (VAZ, 1992, p. 11). Hegel em sua filosofia adotou o enfoque histórico, no qual via o mundo de forma abrangente como “um processo histórico em perpétua evolução” (STRATHERN, 1998, p. 37).

Contrário ao pensamento de seus antecessores René Descartes, Baruch Spinoza, David Hume e Immanuel Kant que compreendem que o fundamento de todo conhecimento humano, são atemporais e eternos, Hegel não acredita na existência de verdades eternas, numa razão atemporal, mas na existência de verdade temporal, histórica, logo, mutável. Para ele a base do filósofo é a sua própria história.

Ao trazer a história para a filosofia Hegel consolida sua crítica à Kant, que por acreditar que sujeito e objeto são apartados defendia que o homem não conhecia o mundo em si. Em Hegel os princípios dialéticos da contradição, mediação e totalidade, tornam-se explícitos quando o sujeito diz o que é o mundo em contato com ele, assim, sendo o mundo cambiante, também o é a sua configuração e a do sujeito, logo, se modificam a todo instante. Essa inter-relação contraditória, fruto da historicidade, é chamada de “mediação” cuja dialética entre “ser” (sujeito) e “ser outro” (mundo) formam a “consciência de si”, que será duplicada por uma nova “consciência de

si”, dado ao movimento do mundo, que em que pese as contradições internas gera uma totalidade, uma unicidade em si mesma. Do pensamento hegeliano podemos extrair que o sujeito é um ser histórico, cuja realidade é dinâmica e dialética.

A dialética da consciência simultânea ao mundo, ou seja, histórica, também está em Freire:

[...] “consciência e mundo se dão ao mesmo tempo”. Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção[...] (FREIRE, 2003, p. 50).

A formação da consciência em Hegel consiste num processo em que no primeiro instante valoriza o papel que o outro exerce na formação, na medida em que o indivíduo só se reconhece quando o outro o reconhece, e, este, por sua vez, depende do reconhecimento daquele para se reconhecer como tal. Ao final, essa consciência absoluta do ser intervém no real.

A história é o processo e seu motor é a dialética. A contradição impulsiona o autoconhecimento que expande a consciência e a torna “consciência de si” para somente então, tomar consciência do outro, retornando a si integrada ao outro, para posteriormente, ter a consciência do todo.

Freire promove uma síntese e inova ao aplicar a dialética hegeliana e marxista à educação, porque ele utiliza tanto como atividade da consciência considerando uma situação histórica como Hegel, quanto a materializa na educação como Marx. É clara a aproximação do pensamento de Freire com o idealismo hegeliano, especialmente, quanto à consciência como forma de libertação. Todavia, Freire constrói o seu pensamento a partir da promoção de uma síntese entre o idealismo de Hegel e o materialismo de Marx. Mas como isso é possível? Já que em princípio, a proposta de Marx rompe com a teoria hegeliana. Por certo, Freire (2003) defende a emancipação e libertação pela consciência, mas segundo ele não existe consciência crítica sem comprometimento histórico, não existe fora do processo de ação-reflexão, uma vez que os homens são seres da práxis.

É preciso que haja uma emancipação do ato da consciência do oprimido em relação ao opressor ou do educando em relação ao educador, mas também, é preciso que essa libertação se dê

materializada na luta de classes, ou seja, historicamente, com vistas também à emancipação da consciência.

O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador (FREIRE, 2003, p. 40).

Aproximando-se do feito de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820 – 1895) que ao fundarem o materialismo histórico, fizeram o mesmo, apreendendo a dialética na história que está sempre em movimento, Freire aplica o pensamento hegeliano à educação, onde, ora refere-se à dialética que está na consciência (às duas consciências do senhor e do escravo) e é o ponto chave da educação libertadora e emancipadora, ora refere-se às pessoas do oprimido e do opressor (relações da sociedade e entre professor e aluno).

No jovem Marx, por alguns autores visto como neohegeliano “porque estava mergulhado na corrente de autores, que mais tarde se convencionou chamar de “jovens hegelianos, dominante na filosofia alemã depois de Kant” (BARROS, 2011, p.224), percebemos também um movimento dialético no qual, ao lado de seu amigo Friedrich Engels, escreveu o livro *A Sagrada Família* ([1844] 2011)¹⁷ que significou uma crítica ao pensamento hegeliano dos irmãos Bauer.

Não há como negar os impactos do pensamento de Hegel em Marx, em especial, da dialética¹⁸, bem como, da percepção hegeliana de mundo enquanto processo histórico¹⁹, que ao incorporar a

¹⁷ O nome é uma referência aos irmãos Bauer: Bruno, Edgar e Egbert. Também chamado *A crítica da Crítica crítica: Contra Bruno Bauer e consortes*, jovens hegelianos que após a morte de Hegel submeteram à crítica o seu idealismo.

¹⁸ “No Posfácio à segunda edição alemã de *O capital* (escrito em janeiro de 1873), Marx registra a enorme importância da dialética de Hegel para a filosofia e seu próprio trabalho. Por outro lado, ele nunca foi um “discípulo” de Hegel e não se via como um hegeliano. Apesar de ter assimilado sua dialética na primeira fase, Marx fez severas críticas a Hegel” (BARROS, 2011, p.224).

¹⁹ “A filosofia alemã foi completada por Hegel, o qual, pela primeira vez [...] concebeu o mundo da natureza, da história e do espírito como um processo, isto é, como um mundo sujeito à mudança” (ENGELS, 1990, p. 22).

historicidade à filosofia, viria ser a principal referência para o materialismo histórico de Marx.

O que distancia Marx de Hegel é que a dialética deste é idealista, cujo mundo movimenta-se a partir do espírito, isto é, da consciência. Marx inverteu a dialética de Hegel de modo a situar a “base material da sociedade” como ponto de partida da história, num materialismo dialético. “Se em Hegel o espírito situa-se no início e no centro do movimento da história, em Marx essa centralidade será ocupada pela “atividade de produzir o mundo” (BARROS, 2011).

O materialismo histórico utiliza-se - da totalidade, movimento e contradições - ou seja, de todas as categorias do pensamento dialético hegeliano. Em carta a Kugelman, Marx esclarece:

Ele sabe muito bem que meu método de desenvolvimento não é hegeliano, já que sou materialista e Hegel é idealista. A dialética de Hegel é a forma básica de toda a dialética, mas só depois de ter sido purgada de sua forma mistificada, e é precisamente isso que distingue meu método. (Carta a Kugelmann, 6 de março de 1868) (MARX *apud* BOTTOMORE, 1988, p. 169).

De acordo com Konder (2008) Engels tinha como preocupação a defesa do caráter *materialista* da dialética, tal como Marx e ele a concebiam, sendo preciso evitar que a dialética da história humana fosse analisada “como se não tivesse *absolutamente nada* a ver com a natureza, como se o homem não tivesse uma dimensão irreduzivelmente *natural*” (KONDER, 2008, p. 55). Uma certa dialética na natureza era para Marx e para Engels condição prévia para que pudesse existir a dialética humana.

Além da apropriação materialista da dialética hegeliana, Marx faz a apropriação dialética do materialismo, distanciando-se do que ele próprio denominou de “materialismo vulgar” e, para tal utiliza como ponto de partida o materialismo de Ludwig Feuerbach (1804-1872), embora tenha sido criticado por Marx por ser um modelo materialista que desconsidera a história²⁰. O materialismo histórico tem como fundamentos centrais o materialismo, a dialética e a

²⁰ Nas *Teses sobre Feuerbach*, Marx critica as teses 6 e 7 ao argumento de que o filósofo faz uma “abstração da marcha histórica” não compreendendo que o “indivíduo abstrato que analisa pertence a uma determinada forma social”.

historicidade, a ausência de qualquer desses elementos dissolve ou o transforma em outro conceito.

Engels escreveu em 1892 na introdução *Do socialismo utópico ao socialismo científico* que o materialismo histórico, que segundo Marx seria “o fio condutor” de todos os seus estudos subsequentes:

[...] designa uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na consequente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre essas classes (ENGELS *apud* BOTTOMORE, 1988).

Em entrevista²¹ Paulo Freire destaca que foi a realidade dos camponeses que o conduziu a aproximar-se de Marx, reafirmando a importância do materialismo histórico em seu pensamento:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2003, p. 24). [...] Não há realidade histórica — mais outra obviedade — que não seja humana. Não há história sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz, como disse Marx (FREIRE, 2003, p. 89).

As citações acima aproximam a vivência prática a que Freire se refere, ainda mais do pensamento marxiano²² no qual Marx propõe transformar o mundo sem deixar de interpretá-lo, defendendo a noção de práxis²³ que significa a junção entre teoria e prática. Mesmo

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uvdc2YlcZkE>. Acesso em: 10/04/2018.

²² Utilizamos “marxiano” quando nos referimos à produção pessoal de Karl Marx (texto ou análise própria). “Marxismo” quando nos referimos à ação política e “marxista” quando fazemos referência aos ativistas do programa político e também quando nos reportamos aos teóricos do materialismo histórico.

²³ No texto a “*Crítica da filosofia do direito de Hegel: introdução* (Deutsch-Französische Jahrbücher, 1844) Marx proclama a práxis como a meta da filosofia verdadeira (isto é, da crítica da filosofia especulativa) e a revolução como a verdadeira práxis (a práxis à *la hauteur des principes*)” (BOTTOMORE, 1988, p.462).

o “mergulho pragmático na ação política revolucionária” (KONDER, 2006, p. 24), que seria na esfera do ativismo político não representa apenas a prática, mas também a interpretação responsável pela autocrítica e revisão das posturas e objetivos. Interpretar o mundo ao mesmo tempo em que o transformamos.

Transformar o mundo com plena consciência. Teoria e prática juntas representavam a práxis em Marx e também em Freire (2003):

Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. (FREIRE, 2003, p. 34)

Segundo Sánchez Vázquez (2007) as primeiras *Teses sobre Feuerbac*²⁴ são as responsáveis pelo desenvolvimento da noção emancipadora da práxis de Marx, para quem “o mundo não muda somente pela prática: requer uma crítica teórica (que inclui fins e táticas) tampouco a teoria pura consegue fazê-lo” (SANCHEZ VÁZQUEZ, 2007), fazendo-se, portanto, necessária a conjugação de ambas. A práxis exclui o materialismo ingênuo, no qual sujeito-objeto está em relação de exterioridade, bem como, o idealismo que desconsidera os aspectos sociais da ação.

O conceito de práxis em Marx desde as suas primeiras obras até aquelas escritas na maturidade sofreu algumas variações, como por exemplo, n’*O Capital* [1867] que além da teoria e prática o próprio autor acrescenta a *poiesis*, que corresponde ao fazer concreto que configura a produção material, ou seja, o trabalho. Representa o resgate do *homo faber* (o homem que fabrica) integrado ao *homo sapiens*²⁵ (homem da teoria da prática).

Freire (2003) complexifica ainda mais o conceito de práxis ao conceber a “práxis autêntica” a partir de uma “solidariedade” entre subjetividade-objetividade como unidade dialética:

²⁴ Frase emblemática de Karl Marx sobre a Tese 11 de Feuerbach: “os filósofos não fizeram mais do que interpretar o mundo; cabe a nós transformá-lo”.

²⁵ Além desses conceitos da *Poética* (384-322 a.C.) de Aristóteles, Marx retoma nos *Grundrisse* o conceito aristotélico do homem como animal político (*zoon politikon*), que por meio da práxis realiza-se na *pólis*.

Este fazer “a opressão real ainda mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão”, a que Marx se refere, corresponde à relação dialética subjetividade-objetividade. Somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica (FREIRE, 2003, p. 24).

Importante destacar que a “práxis autêntica” surgiu da abordagem da práxis fundada no “marxismo humanista” realizado por filósofos iugoslavos (SOUZA, 2017) participantes da “Escola de Verão em Korčula” nas décadas de 1950 e 1960, que numa tentativa de libertar Marx das errôneas interpretações stalinistas e de reviver e desenvolver o seu pensamento original passaram a considerar o conceito de práxis como central no pensamento deste.

Na visão desses autores o homem para Marx era um ser de práxis, não apenas no sentido da atividade econômica, política ou revolucionária, mas sim de uma práxis especificamente humana do ser, do homem, como atividade livre criadora e auto criadora (BOTTOMORE, 1988). Autores importantes da teoria crítica marxista como Herbert Marcuse, Jürgen Habermas e Lucien Goldmann²⁶, dentre outros, mantinham diálogo com filósofos iugoslavos.

Essa perspectiva teórica passou à história do pensamento social sob a denominação de “marxismo humanista”. Para alguns desses autores Marx utilizou-se do conceito de “práxis” no sentido aristotélico (*praxis*, *poiesis* e *teoria*) restrito à “boa práxis” ou “práxis autêntica” no sentido ontológico e antropológico, em oposição à “má práxis” ou alienada (BOTTOMORE, 1988). Em Freire, a pedagogia do oprimido humanista e libertadora se caracteriza por homens cuja vocação ontológica é humanizar-se, por homens que lutam permanentemente pela sua libertação (FREIRE, 2003, p. 32) por meio da reflexão sobre a opressão e suas causas, sempre com vistas à transformação.

No Capítulo 1 do livro *Pedagogia do Oprimido* em que Paulo Freire busca explicar o título aproximando-se do “marxismo humanista”, ao defender que o homem precisa enfrentar a classe dominante que

²⁶ Freire cita Goldman na *Pedagogia do Oprimido*, quando aborda a “consciência real”: “Real consciousness is the result of the multiple obstacles and deviations that the different factors of empirical reality put into opposition and submit for realization by this potential consciousness” (FREIRE, 2003, p. 75).

pela violência, opressão, exploração e injustiça tenta perpetuar-se, e para isso, precisa transformar-se num sujeito da realidade histórica em que está inserido, humanizando-se, lutando pela liberdade, pela desalienação e pela sua afirmação.

Mas Freire (2003) avança em seu pensamento e ao longo de sua obra percebemos claramente uma aproximação com a filosofia existencialista²⁷, ao defender que não basta que o homem se reconheça enquanto ser histórico e social, mas que perceba que é na inserção no mundo que nos tornamos seres históricos, visto que “é atuando no mundo que nos fazemos”, de maneira que “consciência e mundo se dão ao mesmo tempo” (SARTRE *apud* FREIRE, 2003, p. 49). Para que o homem saia do estágio da “consciência ingênua” para a “consciência crítica” é preciso que ele possua “integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele” (FREIRE, 2003, p.42).

[...] “descodificando-o” [o mundo] criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; [...] (FREIRE, 2003, p. 6).

Embora a corrente existencialista seja heterogênea, na qual encontraremos diferenciação de linhas de pensamento e classificações, a exemplo do existencialismo ateu de Sartre²⁸ e cristão²⁹ ou teísta de

²⁷ Paulo Freire cita os existencialistas Karl Jaspers (pp.40,107 e 108) e Gabriel Marcel (pp. 42, 60 e 62) no livro *Educação como Prática de Liberdade* e Karl Jaspers (pp.47) e Jean Paul Sartre (pp.49,50) no livro *Pedagogia do Oprimido*.

²⁸ “O que torna as coisas complicadas é que existem duas espécies de existencialistas: os primeiros, que são os cristãos, e entre os quais eu listaria Jaspers e Gabriel Marcel, de confissão católica; e por outro lado, os existencialistas ateus, entre os quais é preciso colocar Heidegger e também os existencialistas franceses e eu próprio” (SARTRE, [1946] 2010, p. 23 *apud* MENDES,2017). Em Carta sobre o humanismo Martin Heidegger rejeita essa classificação.

²⁹ O Programa de filosofia de Jaspers chamado de “fé filosófica” tem por objetivo explicitar situações históricas e espirituais que enfrentadas em determinadas épocas, pauta-se no questionamento, no filosofar, e por isso em constante movimento, diferenciando-se da “fé cristã e religiosa” que é dogmática e doutrinária. A “fé filosófica” não está relacionada à teologia, mas à transcendência que é quando

Jaspers (Freire cita os dois), a tensão com a estranheza da existência que surge o pensamento que marcará o primeiro momento da história do existencialismo, virá com o pastor protestante dinamarquês Søren A. Kierkegaard (1813 – 1855).

O que as variadas correntes da filosofia existencialista possuem em comum é a análise da existência compreendida como o modo de ser do homem no mundo. A relação homem-mundo constitui o principal tema de toda filosofia existencialista. Em primeiro lugar, o existencialismo se caracteriza pelo fato de questionar o modo de ser do homem no mundo; em segundo lugar, se caracteriza por questionar o próprio mundo, sem por isso pressupor o ser como já dado ou constituído.

A análise da existência não será então o simples esclarecimento ou interpretação dos modos como o homem se relaciona com o mundo, nas suas possibilidades cognitivas, emotivas e práticas, mas também, e simultaneamente, o esclarecimento e a interpretação dos modos como o mundo se manifesta ao homem e determina ou condiciona as suas possibilidades. (ABBAGNANO, 1984, p. 127).

Tanto no livro *Educação como Prática de Liberdade* (2011) quanto na obra *Pedagogia do Oprimido* (2003) Freire dá ênfase ao conceito de comunicação utilizado pelo filósofo existencialista Karl Jaspers (1883-1869). Freire enfatiza a comunicação, a dialogia, como forma de combate à “educação bancária” para dar lugar à “educação problematizadora” caracterizada pela intencionalidade, posto que alfabetizar é conscientizar:

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers - chama de “cisão”. Cisão em que a consciência é consciência de consciência (FREIRE, 2003, p. 47).

tomamos consciência de nós mesmos em relação a um mundo que não tem explicação em si mesmo.

No pensamento de Jaspers uma existência humana não é isolada, mas se confirma na comunicação da *Existenz* de outros, sendo que esses nunca podem destruir a nossa existência já que ela se consolida no estar-junto no mundo. A existência em Jaspers (também em Freire) não se apresenta como algo pronto e acabado, está em movimento e se efetiva no curso da história.

Na visão de Hannah Arendt (1946) o pensamento de Karl Jaspers é uma importante referência para a filosofia da existência por romper com a visão tradicional de compreensão do ser sob o viés de estruturas filosóficas sistematizadas que o definem como tal, de maneira que a existência para Jaspers associa-se à liberdade humana, pois, ao se definir o ser retira-se a liberdade, dando lugar a um ser humano definido e não inacabado como propõe o autor.

Neste sentido, a existência proposta por Jaspers associada à liberdade humana propõe que a filosofia se transforme num “filosofar” como uma espécie de preparação para que o ser humano enfrente a sua própria realidade no mundo e crie a sua liberdade, propiciando uma comunicabilidade. E Freire (2011) converge para esse pensamento:

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles. Neste aspecto ver Jaspers em: *Origen y Meta de la História* e *Razão e Anti-Razão de Nosso Tempo*” (FREIRE, 2011, p. 40).

Com destaque para a comunicabilidade em Jaspers e sua perspectiva fenomenológica, Arendt (1946) esclarece que se a existência não se dá de maneira isolada, mas em diálogo com o outro, nessa comunicabilidade encontra-se a possibilidade do surgimento de um novo conceito de humanidade e dignidade, posto que, em constante movimento o homem percebe-se como senhor dos seus próprios pensamentos. Quanto a Paulo Freire, este concebe cada ser como autor responsável pela construção de sua existência e de seu saber e no estar-junto no mundo.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. “O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos” (FREIRE, 2011, p.107).

Sombra para todos

Não se trata apenas de aspectos gnosiológicos ou pedagógicos, mas também de ontologia e epistemologia. A importância da análise do pensamento freiriano a partir do viés epistemológico é fundamental para a educação como visão de mundo, inspiradora de um “projeto de estado” para educação, sistematizado pelo Sistema Nacional de Educação, conforme dito anteriormente, evitando que a educação fique exposta às mudanças propostas pelos diversos governos.

Não tratar toda a obra freiriana como uma pedagogia apenas, mas também como epistemologia possibilita adotar o seu pensamento como estruturante de uma sociedade, no sentido de estabelecermos o que pretendemos para o futuro da educação. A epistemologia freiriana está na base, é constitutiva da educação brasileira (mais como aspiração do que implementação enquanto políticas públicas), e claro, não estática ou dogmática, posto que enraizada em princípios norteadores acompanha o movimento histórico.

Tivemos por propósito demonstrar a complexidade e as profundas raízes do pensamento freiriano tensionado por muitos para que se classifique apenas com o método ou pedagogia. O pensamento de Freire é também isso, mas muito mais, o que o torna atemporal, um clássico no qual estabelece um projeto de educação para a nação brasileira, a partir do diálogo com fontes clássicas da filosofia mundial considerando as especificidades da educação no Brasil.

Conceitos que formam o eixo estruturante do seu pensamento pressupõem que a educação deve ser formadora e não “bancária” ou impositiva, cuja escola e professor devem estimular o autoconhecimento e o reconhecimento pelo outro para ter a consciência de si, libertando-se da opressão até atingir a consciência crítica e conceber a educação como ato político transformador.

Revolver a terra e chegar às raízes epistemológicas fez emergir do pensamento freiriano, ao contrário das acusações de seus detratores, a existência de um diálogo com outras epistemologias que serviram de referência para pensar a epistemologia educacional brasileira e contra-hegemônica, de modo a romper com o ciclo reprodutivista e de preservação do poder das classes dominantes, possibilitando a construção de uma epistemologia local.

Paradoxalmente, sentados à sombra desta frondosa Mangueira com elevado potencial de produzir bons frutos, a realidade educacional brasileira a despreza preferindo os tempos sombrios que se avizinham, estimulando a “educação bancária” e reprodutivista dando lugar à uma educação alienada com vistas a atender a demandas governamentais pautadas na lógica neoliberal globalizada.

Referências

ABBAGNANO, N. **História da Filosofia**. Lisboa, Portugal: Presença, 1984.

_____. **Introdução ao Existencialismo**. Lisboa, Portugal: Minotauro, 1962.

ARENDETT, Hannah. **What is Existenz Philosophy?** Partisan Review, XVIII/1, 1946. Disponível em: <http://www.bu.edu/partisanreview/books/PR1946V13N1/HTML/files/assets/basic-html/index.html#51>.

Acesso em 01/05/2018.

BARROS, José D’Assunção. **O Conceito de Alienação no Jovem Marx**. Tempo Social Revista de Sociologia da USP, v. 23, n. 1. pp. 223-245.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Editora: Jorge Zahar, 1988.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia?** São Paulo: Ed Moraes, 1992.

ENGELS, F. **Anti-Dühring**. São Paulo, Paz e Terra, 1990.

FREEMAN, Christopher; PEREZ C. **Structural crisis of adjustment, business cycles and investment behaviour**. In: DOSI, G. et all... (org.) *Technical Change and Economic Theory*. London: Pinter Publishers,1988.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como Prática de Liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2003.

_____. **À Sombra desta Mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2013.

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

_____. **Los aportes de Paulo Freire a la pedagogía crítica**. *Revista Educación* 26 (2): 51- 60, 2002.

_____. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora,1996.

_____. **História das ideias pedagógicas**. 8ª. ed. 15ª. impressão. São Paulo: Editora Ática, 2011.

HEGEL, Friedrich. **Enciclopédia das ciências filosóficas**. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992.

INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel**. Rio de Janeiro: JorgeZahar,1997.

JASPERS, Karl. **Introdução ao Pensamento Filosófico**. São Paulo: Ed. Cultrix,1993.

KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis - o Pensamento de Marx no Séc. XXI**. Rio de Janeiro. Editora: Paz Terra, 2006.

_____. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense,2008.

_____. **Em torno de Marx**. São Paulo: Boitempo,2010.

_____. **Hegel: a razão quase enlouquecida**. Rio de Janeiro: Campus,1991.

LA BOÉTIE, Etienne. **Discours de la Servitude Volontaire**. Editions Bossard: Paris, 1922.Disponível em: http://etiennedelaboetie.net/wp-content/uploads/sites/1010/2010/02/Discours_M%C3%A9moire-%C3%A9dition-Paul-Bonnefon-1922.pdf. Acesso em 15/03/2018.

MARX, Karl. **Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel**. Lisboa: Edições 70, 1993.

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Centauro Editora, 2006.
- _____. **A sagrada família ou A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MENDES, Breno. **Os Sentidos do Sentido na Filosofia da História de Paul Ricoeur**. Qualificação Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 2017.
- NAGEL, Ernest. **The Structure of Science**. London: Routledge & Kegan Paul, 1961.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1987.
- _____. **Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Razões Oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento**. In: TORRES, Carlos Alberto [et al.]. Reinventando Paulo Freire no século 21. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire**. In: TORRES, Carlos Alberto (comp.) Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana em El siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO, 2001.
- _____. **Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 25-37, jul./dez.1999.
- SOUZA, L. G. C. **Aproximação a um grupo quase esquecido: os marxistas iugoslavos do Praxis**. Em Debate (UFSC. Online), v. 15, p. 4-22, 2017.
- STRATHEAURN, Paul. **Hegel em 90 minutos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- VAZ, Henrique. **A significação da Fenomenologia do Espírito**. In: Apresentação da Fenomenologia do Espírito. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLHARES: PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Leila Maria de Jesus Oliveira

Um olhar: sobre (ser) Paulo Freire

Não sei precisar em minha trajetória quando aconteceu o primeiro encontro com Paulo Freire, mas certamente faz muito tempo que ele habita minha vida-existência.

É sempre desafiante falar desse nordestino pernambucano, nascido em Recife, numa segunda-feira com a Lua se preparando para encher o céu de brilho e, certamente, aqui no Cerrado central os ipês brancos florindo como capuchos de algodão anunciando a chegada da primavera. Era o dia 19 de setembro de 1921, exatamente o início da 38ª semana do ano, o que me faz pensar que Paulo Freire foi um presente de Natal que chegou em setembro do ano seguinte.

Paulo Freire, um sujeito para além dos seus livros, artigos e legado, resgata sua amorosidade e humanização quando fala de sua família e origens. Por ele mesmo, deixo que nos apresente seus pais:

Joaquim Temístocles Freire, do Rio Grande do Norte, oficial da Polícia Militar de Pernambuco, espiritista, embora não fosse membro de círculos religiosos, extremamente bom, inteligente, capaz de amar: meu pai. Edeltrudes, de Pernambuco, católica, doce, boa, justa: minha mãe. Ele morreu há muito tempo, mas deixou-me uma marca indelével. Ela vive e sofre, confia sem cessar em Deus e sua bondade. Com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos (FREIRE, 1980, p. 13-14).

Ouso dizer que, além de (e por) tamanha amorosidade, Paulo Freire é um casca-grossa. Sim, Paulo Freire é um sujeito casca-grossa. Assim mesmo, com a força do verbo no presente. Mas não é o casca-grossa apontado pelo Dicionário Aurélio e tantas outras definições que adjetivam o substantivo composto, referindo-se a uma pessoa rude, sem educação ou de modos grosseiros. Não é desse casca-grossa que estou falando.

Explico, então.

Foi meu irmão, Flávio do Carmo, sujeito entendido dos mistérios do cerrado, quem um dia me apresentou esse termo fazendo referência a um sujeito valente, duro na queda, que sobrevive resistente às lutas todas. Tempos depois fui entender o significado dessa palavra presente com tanta força no bioma Cerrado¹, vegetação característica do Planalto Central.

Casca-grossa, na linguagem do povo do cerrado, é referência para designar sabedoria, força, mistério e teimosia de vida. Marca de resistência, a casca-grossa é um importante elemento que permite à árvore do cerrado sobreviver às queimadas e à seca.

Explico de novo.

O mistério da natureza traz, para o bioma Cerrado, características que o protegem da morte pelas queimadas, muito comuns, principalmente no período de seca. As árvores do cerrado têm a peculiaridade de casca-grossa, o súber, um tecido externo que, ao envolver troncos e galhos, age proporcionando à planta um isolamento térmico, impedindo que as queimadas atinjam os tecidos internos vivos presentes nos caules, o que propicia uma rápida recuperação das árvores diante de uma queimada, rebrotando após o fogo. Ou seja, a casca-grossa é uma parte importante para que a árvore sobreviva, preservando e renovando si mesma e o cerrado.

As árvores do cerrado são de valentia, resistência, amorosidade e beleza. Seus troncos tortos, porque nada na vida tem de ser estritamente em linha reta, guardam as contradições e a dialética dos segredos de cores, cheiros e sabores inigualáveis. Segredos apaixonadamente vivos, como Paulo Freire nos faz sentir quando adentramos em seus pensamentos, reflexões, posicionamentos e questionamentos do oprimido, da esperança, da autonomia, da indignação.

Paulo Freire é muito casca-grossa, ou não sobreviveria ao conservadorismo reacionário sempre presente neste país. Em sua trajetória, Paulo Freire tem sobrevivido a muitas queimadas e incêndios da ignorância, do poder, da classe dominante, do opressor. Exemplo infeliz é a lembrança da manifestação pública ocorrida em 15 de março de 2015, na Esplanada dos Ministérios, em Brasília-DF, onde

¹ O Cerrado tem como característica árvores espaçadas, de troncos retorcidos, cascas e folhas grossas. É um bioma exclusivo da América do Sul, predominante no Centro-Oeste do Brasil, cuja vegetação é típica e resistente ao clima seco.

uma faixa carregada por estudantes universitários trazia dizeres que pediam um basta a Paulo Freire. São de ferir a alma essa história e tantas outras que vieram na esteira do ódio sem porquês!

Digamos que a seca e as queimadas (criminosas, na maioria) são a parte opressora do cerrado. Como opressora, silencia, queima, acinzentada e destrói a vida na ansiedade da devastação. Quantos incêndios criminosos no cerrado escondem a cruel intenção de limpar o terreno para o agronegócio (principalmente)? Estritamente bancário!

Porém, a força da vida que brota no impossível do cerrado queimado, pela sua natureza de resistência, transforma cinzas em renascimento, ressignificando a existência da natureza do seu ser, rompendo com a condição imposta. Isto é Freire! E desse modo a revolução acontece diante do impossível, do hostil, da desesperança.

Entre as árvores que florescem no cerrado, quero destacar o ipê, o meu favorito! E novamente encontro em Paulo Freire a energia contagiante das floradas dos ipês. Ipê, cujo significado vem do tupi-guarani e quer dizer “árvore de casca grossa”, é uma espécie nativa do cerrado e do pantanal. Há muitas referências do ipê considerando-o como árvore símbolo do Brasil devido às suas floradas, e em especial o amarelo. Embora o Pau-Brasil tenha reconhecimento legal², as floradas dos ipês são puro encantos do Brasil.

Uma das espécies mais resistentes das Américas, o ipê tem sua florada no final do inverno. Quando tudo parece não ter mais vida, ele anuncia o início da primavera, colorindo radiantemente o tom acinzentado e seco, abrindo as portas para a nova estação, para o novo que se anuncia. A casca-grossa do ipê é o que favorece a sua floração, é ela quem mantém a hidratação da árvore no inverno. Para economizar energia e água, a árvore perde suas folhas para dar força à sua florada que, em meio ao cinza, colore desafiando qualquer ausência de vida. Suas flores se juntam formando uma espécie de buquê e nesse desafio de vidas se estabelece uma ordem de beleza, primeiro florescem o roxo e o rosa, depois o amarelo e, por último, o branco, já com a porta aberta para a primavera. A florada dura poucos dias e cai no chão formando um tapete encantador. O ipê tem raízes

² Lei n.º 6.607, de 7 de dezembro de 1978, declara o Pau-Brasil árvore nacional, institui o Dia do Pau-Brasil, e dá outras providências.

exploradoras capazes de buscar água nas profundezas do solo e assim se manterem na hostilidade da seca extrema.

Por isso, eu considero Paulo Freire um sujeito casca-grossa. Ele venceu tantos invernos, secas e queimadas, que lhe permitiram cair folhas, mas não se deixou morrer e, como o colorido das floradas, isso se materializa em suas obras.

O ipê ainda tem propriedades medicinais anti-inflamatórias, anti-infecciosas e cicatrizantes, chegando a ser apelidado pelo costume indígena de “para tudo”, dadas as suas propriedades medicinais para “quase tudo”. Sua casca e entrecasca são utilizadas há muito tempo pelas culturas de origem indígena e quilombola. E a sua madeira, considerada de lei devido à sua dureza, resistência e flexibilidade, é muito utilizada em construção civil, naval e para artefatos de arco e flecha. Como vemos, tudo se aproveita de um ipê. Paulo Freire, também, é um “para tudo”.

Paulo Freire, reconhecido como Patrono da Educação Brasileira, é hoje dialogado não apenas na educação, mas talvez em todas as áreas do conhecimento. Seu legado, registrado em livros, entrevistas, artigos e ou imagens, demonstra o quanto sua passagem criou raiz. Para tudo haverá a possibilidade de diálogo, mesmo que oposto ou contraditório, debate do qual Paulo Freire nunca se opôs.

Mas o ipê é também aventureiro e se põe ao vento para percorrer novos territórios. Depois da florada em pequenos e românticos buquês, os frutos, em formato de vagem, quando secam se rompem liberando as sementes, que, percorrendo levemente os ares ao movimento do vento, assim espalham novas árvores, outras distâncias.

Quando Paulo Freire inicia a escrita de Pedagogia do Oprimido, ainda no exílio, vivendo o seu cerrado queimado, não tinha dimensão de quantos terrenos férteis acolheriam as sementes ao vento da produção sempre atual em todos os tempos.

Outro olhar: do encontrar-me (ser) oprimida

Pedagogia do Oprimido nasce comigo, no conturbado ano de 1968, e mais tarde eu renasço com ela. Cinquentenária, Pedagogia do Oprimido completou meio século com vigor revolucionário e é certamente uma das obras de Paulo Freire que mais inquieta e que por

isso alcançou germinar e transformar tantas práticas pedagógicas, ressignificar sujeitos e esperar a vida. Discutindo a contradição em “opressor” e “oprimido”, Paulo Freire convida ao debate e à reflexão sobre o aprisionamento do sujeito nas relações sociais. Paulo Freire é tão casca-grossa que ousou escrever um livro para dialogar com a pedagogia e com o oprimido.

Com ele eu entendi que o exercício da “liberdade” é uma conquista que se dá no coletivo, pois não há o libertador nem a autolibertação, mas a liberdade em comunhão, na qual ressignificar o eu e o outro é uma via de mão dupla. Não é a minha atuação no movimento popular que vai libertar o sujeito, somos eu e ele a nos libertar das amarras do oprimido e da opressão em mim, nele e em nós. Oprimido e opressor conflitam dentro de mim e dentro do outro o tempo todo. Por isso, libertamo-nos! Libertemo-nos uns aos outros!

Paulo Freire me leva a entender a educação que eu vivi desde o tempo em que sentei pela primeira vez no banco da escola. Eu só posso libertar o outro se primeiro me libertar do princípio da educação bancária, aquela em que não há espaço para a problematização. A problematização é parte fundamental do processo educativo porque a liberdade de expressar-me se faz num contínuo coletivo.

A concepção bancária de educação é um instrumento para opressão dos sujeitos, pois, ao apresentar formas de controle e dominação, de manipulação, mantém-se uma sociedade com essência opressora. Ela é tida como depósito de conhecimento, pois o que está historicamente construído como saber, sem problematizá-lo, é descontextualizado da realidade desses sujeitos. Não há espaço para o debate, para o coletivo.

O encontro com Paulo Freire me leva a compreender também que a inquietude em mim instalada é resposta da minha inconclusão como ser humano, levando-me a buscar e querer mais, resultante do estado consciente de inconclusão que incomoda.

Meu encontro com a Pedagogia do Oprimido desmonta todo e qualquer desejo, ainda que escondido, de silenciamento a mim e ao outro. Compreendo aquilo que já exercitávamos na educação popular: o diálogo (dialogicidade) é a base para a construção de uma educação que se faz libertadora. A antialogicidade se apresenta como elemento que serve à contramão da liberdade, uma vez que se mostra

instrumento de dominação e silenciamento dos sujeitos e era isso que tentávamos (e tentamos) derrotar.

Encontro em Freire o diálogo como a chave para disparar o processo de libertação do sujeito. Compreendo que não existe troca sem diálogo e por isso não existe conhecimento sem troca. A ausência do diálogo no processo de ensino-aprendo-ensino torna-se mera repetição. Quando há diálogo, a palavra é a própria transformação minha e do outro. Se me silencio, silencio também o outro; se me permito dessilenciar, dessilencio o outro.

E não existe diálogo sem fala, mas, sobretudo, sem escuta. E para escutar o outro, eu preciso primeiro escutar a mim e ao mundo. E, ao escutar o mundo, preparo-me para escutar o outro e isso não se dá distante da natureza humana, do ser humano, da amorosidade, pois “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 1987, p. 45).

Contudo, é importante destacar que o diálogo não significa anular o eu em detrimento do outro, até mesmo porque não existe diálogo de uma só parte, mas se estabelece uma comunhão com o outro a partir de suas próprias experiências e daí surge outra construção, decorrente da soma dos conhecimentos de cada um. E essa nova construção é a base da transformação da realidade minha, do outro, da nossa, sem que nenhuma das partes precise se anular, se destruir, se negar. Mas, garantindo suas essências, suas experiências e seus saberes avançam no caminho para outros saberes constituídos coletivamente. E são estes novos saberes o caminho para a libertação.

É da natureza humana a capacidade de reflexão, de consciência e de ação. Portanto, é o diálogo que abre a palavra-ação-reflexão-práxis no caminho de mão dupla, onde não há uma hierarquia na sequência dos atos, mas uma comunhão. Assim, para Freire, o diálogo é um mecanismo de defesa e superação da opressão e do opressor no qual nos amparamos em nossas vozes e ouvidos para esta comunhão, que só se dá no campo da fraternidade humana e, também, amorosa.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação (FREIRE, 1987, p.45).

E, ao compreender a educação como princípio libertador, não posso distanciá-la da humanização, da “desalienação”. Para Freire, a sociedade cada vez mais coisificada, individualizada e “bancária” torna indivíduos silenciados e, por isso, oprimidos. Somente por meio de uma educação que respeite o sujeito como ser (total), esse será visto como homens, como pessoas (FREIRE, 1987, p. 16).

A *Pedagogia do Oprimido* me levanta questões que inquietam dialeticamente a contradição do opressor e do oprimido, que não está só no outro, pois está também em mim. Por me reconhecer na condição de oprimida e opressora, tomo consciência da necessária superação em mim e no outro, do oprimido e do opressor. Porque eu não me liberto sozinha e tampouco serei capaz de libertar o outro sem me libertar. Libertamo-nos em comunhão no conjunto de relações contraditórias, mas necessárias a esta superação. É complexo o aprendizado e não é fácil, porque se faz no cotidiano das relações comigo mesma e com o outro.

Opressor e oprimido, na dialética da contradição e na construção da liberdade, não se processam isoladamente. O sujeito, como ser social, não alcança consciência e transformação de si só e por si só. É um processo que se dá nas relações sociais, não se dá de forma isolada em cada um/uma ou um pelo outro, pois “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 29).

Encontro-me educadora popular e a sintonia imediata de nossa busca com Freire em *Pedagogia do Oprimido* faz-me compreender ainda mais o lugar do educador como problematizador da realidade do educando e de seu papel na construção de uma educação liberadora de si e do outro. Mas a realidade do educando é também a minha e, ao problematizar a realidade dele, educando, problematizo a minha.

Não é uma tarefa fácil, uma vez que a situação de oprimido está instalada em nossas vidas, muitas vezes como uma situação tão normalizada que nem mesmo conseguimos identificar o estado de opressão em que nos encontramos. Libertar-se é, pois, uma tarefa que não acontece de forma instantânea, mas mediante a necessária tomada de consciência de seu estado oprimido para a necessidade de caminhar para a libertação. Só quem vive de perto a condição de opressão e toma consciência do estado de opressão é capaz de entender o que é ser oprimido.

Segundo Freire, as relações sociais são tão perversas em uma sociedade opressora que leva o oprimido a sonhar em ser um opressor. A opressão leva a um sentido de poder, de dominação do homem pelo homem, que leva o oprimido à falsa ilusão da liberdade ao se tornar um opressor. Aí Freire sugere uma tarefinha bem difícil, a tarefa de libertar os opressores! Segundo ele, cabe aos oprimidos, conscientes e libertos, libertar os opressores, pois “Somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores”. Oprimidos libertos, opressores libertos, pois estes deixariam de existir por não haver mais a quem oprimir (FREIRE, 1987, p.24).

Em toda a sua obra, Paulo Freire provoca a reflexão da necessidade de mudança em mim e no outro, de superação do opressor e do oprimido em mim e no outro. Não há, segundo Freire, mudança se não houver movimento para caminhos construídos coletivamente no desafio de sair da inércia minha, e do outro. Desafiamos, educadores, a sair da condição de depositantes do conhecimento no educando, da fórmula pronta e mecânica de transmissão do conhecimento (FREIRE, 1987, p. 33).

Para isso, no entanto, é necessário que também nós, educadores, tenhamos a consciência de que somos sujeitos oprimidos e que precisamos nos libertar de nossas amarras, do formato como aprendemos a ser professores, para um novo modo de fazer-ser-educação. Tomar a consciência talvez seja mais desafiante que se libertar.

Mas, assim sendo, também nós, educadores, estaremos libertos para libertar outros sujeitos no processo dialógico e prático da construção do conhecimento e não mais nos curvaremos à dominação do currículo imposto, da repetição, da memorização e, sobretudo, da tirania do saber absoluto e silenciador. Seremos sujeitos aprendizes, narradores dos nossos processos, de vivências historicamente constituídas e a dialogicidade estará presente na práxis diária do fazer pedagógico.

Esse desafio de Paulo Freire por uma educação problematizadora, que transforme a realidade, é a essência de sua obra e, digamos, a casca-grossa desta “pedagogia”. Uma pedagogia que me faz compreender que a consciência em mim e no outro, uma vez instalada, não estagna como finalizada em si própria, mas desperta o processo de mais e mais buscas. Não há o esgotamento de saberes, porque haverá sempre mais a aprender e sempre mais a ensinar na troca dialética e mútua entre quem

ensina e quem aprende, na qual a incompletude humana está conscientemente presente no educador e no educando.

Não é ficar na contradição, é superar a contradição. Não é ficar na seca, ou nas cinzas da queimada, é superar e fazer brotar a superação, coletivamente, como em cachos de flores a encantar. Encanto que não serve à dominação, mas serve à libertação da opressão, do oprimido e do opressor.

Por fim, Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, me deixa o aprendizado de que não se faz educação sem a ação consciente do eu, do outro, de nós. Compreender que a transformação do cerrado cinza em ipês floridos depende do quanto há de vida interna em cada ipê, mas também da resistência de sua casca-grossa. Eis um desafio bem atual, a resistência às investidas do opressor. A resistência ao retrocesso.

Paulo Freire resistiu e ainda resiste. Só um sujeito casca-grossa é capaz de movimentar tantos seres humanos em processos de libertação do seu estado opressor, todos os dias e de forma tão atual. Freire é um casca-grossa que, aos 75 anos, aguardou passar o Dia do Trabalhador e em uma sexta-feira, quando a Lua se preparava para ser nova, faltando pouco mais de um mês para a chegada do inverno, fez a sua passagem no dia 2 de maio de 1997, em São Paulo, a cidade mais nordestina do Brasil depois do Nordeste. Voou levemente como uma semente de ipê ao vento. Mas continua florindo em todas as estações e partes do Mundo. Paulo Freire não é nosso, ele é do Universo.

Eu oprimido.

Eu opressor.

Você oprimido.

Você opressor.

Para sempre?

Não!

Referências

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
CONSULTAS - <http://www.caliandradocerrado.com.br>

REFLEXÕES SOBRE AUTONOMIA, AUTORIDADE, LIBERDADE E RESPONSABILIDADE NOS PROCESSOS EDUCATIVOS NAS PERSPECTIVAS DE PAULO FREIRE E VYGOTSKI

Sheyla Gomes de Almeida
Maria Aparecida Camarano Martins

Refletir sobre educação e autonomia, na perspectiva Freiriana, possibilita-nos perceber e entender uma dimensão da educação, efetivamente integrada e integradora do ser humano com o mundo, na qual, não se definem dimensões específicas a serem priorizadas no processo educacional, mas, relações sincréticas do indivíduo com o mundo e vice-versa, com tudo e em tudo que os constituem, objetiva e subjetivamente. Em movimentos dialéticos sucessivos, ininterruptos, divergentes, convergentes, mas, num sempre caminhar, onde ninguém, nem nada, é estático, mas sim, inconcluso e com potencial de se modificar e de “ser mais”.

Entretanto, definir por realizar uma educação voltada para o “ser mais”, está intrínseco o reconhecimento de que cada ser humano envolvido com e por ela é um “ser de possibilidades” (Vigotski, 2001), educandos(as) e educadores(as). Para tanto, as relações e processos inerentes a essa educação, precisam estar imbuídas de elementos essenciais, como: liberdade, diálogo, dialeticidade e ética.

Nesse sentido, estes elementos precisam ser vivenciados e desenvolvidos com amplitude, para que possa florescer um efetivo campo de relações e conhecimentos que leve ao autoconhecimento e conhecimento do mundo, do meio social e cultural que os cerca, de modo a impulsionar o sentido ontológico humano de transformar-se e transformar, como afirma Freire (1996),

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco

e à aventura do espírito. [...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais, implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideias. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p. 60 e 70).

No âmbito da educação, observa-se ainda, preocupações, críticas e inseguranças em torno de processos e métodos, que vem se desenvolvendo em várias instituições educativas, como a que identificamos no Projeto Âncora¹ objeto desta abordagem.

As quais, tem priorizado fundamentar-se naqueles elementos, contudo, sob críticas como: que as crianças precisam aprender a ter disciplina, e para tal, precisa-se tratá-las com rigor e energicamente; que é prejudicial às crianças muita liberdade, porque com isso, não aprendem a ter limites, responsabilidades e a cumprir as regras e as obrigações escolares; entre tantos outros argumentos fundamentados em concepções autoritárias e moralistas.

Essas visões, entende-se ser, sobretudo, consequência de uma cultura histórica de relações hierárquicas, que movimentam-se pela opressão e pelo medo, que nos imbui de uma ‘necessidade’ e/ou ‘direito’ de controle e dominação sobre o outro. Sobre isto, Freire (1996) aponta que,

[...] Não há nada que mais inferiorize a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez com que se comporte. [...] A reação negativa ao exercício do comando é tão incompatível com o desempenho da autoridade quanto a sofreguidão pelo mando. [...] A autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se. [...] Se recusa, de um lado, silenciar a

¹ A abordagem feita neste texto sobre o Projeto Âncora, foram extraídos da dissertação de mestrado de Sheyla Gomes de Almeida, sob a orientação da Prof^a. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva, com título: Projeto Âncora: Uma perspectiva de educação para a integralidade humana. Defendida em Dez/2017, no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação (PPGE/FE) da Universidade de Brasília (Unb). Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31471>.

liberdade dos educandos, rejeita, de outro, a sua supressão do processo de construção da boa disciplina (FREIRE, 1996, p. 92-93).

Em contraponto a esse viés de relações autoritárias, o autor faz uma interessante reflexão, quando discorre sobre a “autoridade docente democrática”, quando indica que,

[...] Uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se. [...] A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade [...] O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autêntica o caráter formador do espaço pedagógico (FREIRE, 1996, p. 91-92).

Entretanto, compreende-se que, concepções como autoridade, liberdade, responsabilidade e tantas outras que se convencionaram e regem o âmbito e relações educativas, principalmente nos ambientes escolarizados, podem e devem ter outros significados e sentidos, quando pretende-se realizar uma educação voltada para a integralidade humana. Que objetive contribuir com o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e personalidades dotadas de capacidades criativas, críticas, autônomas, solidárias, éticas e que vislumbre a construção de outras culturas e relações sociais, de fato, democráticas e justas, nas quais tenha na centralidade e prioridade de tudo que a constitui o reconhecimento do ser humano.

Para tanto, entende-se que a educação – dentro ou fora da escola -, está no centro desse caminho, por ter se tornado a principal instituição que dissemina conhecimento e cultura, e a forma, processos e relações com as quais realizam sua função social, contribui essencialmente com a sociedade que somos e poderemos vir a ser, se estática, acrítica, autoritária, desigual, injusta, excludente e antidemocrática ou se progressista, crítica, solidária, dialógica, justa, includente e democrática.

Nesse sentido, Freire (1996), contribui com suas reflexões com os outros sentidos que as concepções de autoridade, liberdade,

responsabilidade, entre outras, podem ter no âmbito da educação e de qualquer ato educativo independente do tempo e lugar que a desenvolva.

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço, dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. A autoridade coerentemente democrática, mais ainda, que reconhece a *eticidade* de nossa presença, a das mulheres e dos homens, no mundo, reconhece, também e necessariamente, que não se vive a eticidade sem liberdade e não se tem liberdade sem risco. O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações, decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco (FREIRE, 1996, p. 93).

Numa visão histórico-materialista, fundadas nas relações sociais, buscam-se os pormenores destas, a inserção de todos no mundo, no mundo da consciência de estar no mundo, de fazer parte dele e, qualquer condição que não represente este “estar”, seria uma deturpação de nossa humanidade, que é possível, como seres inconclusos que somos, mas não determinista no que podemos ser.

Na perspectiva Freiriana, o ser humano deve estar sempre na centralidade de qualquer processo da existência humana e prioritariamente no da educação, afinal, estamos no mundo para nos educar, e “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa. Foi aprendendo socialmente, que historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 23-24).

Freire, em toda sua obra, defende uma pedagogia humanizadora, baseada em práticas educativas de concepções progressistas e problematizadoras, fundamentalmente, guiadas por uma “ética universal do ser humano”, baseada no diálogo, elemento essencial no ato educativo, convergente ao fazer política².

² A palavra política nesse contexto, consiste “em sentido amplo, política significa sair da individualidade para encontrar-se no coletivo, na comunidade, para debater,

Para ele, a educação precisa ser conscientizadora, para levar ao autoconhecimento e ao conhecimento do mundo, o que só é possível através de ações e movimentos pautados na liberdade de agir e pensar, o que leva à autonomia, elementos imprescindíveis à efetivação de uma educação emancipatória e humanizadora.

A concepção educativa e pedagógica de Paulo Freire é uma das mais autênticas expressões de um pensamento pedagógico progressista, gestada no seio de grupos populares na década de 1950, no movimento das Ligas Camponesas³, no sertão do nordeste brasileiro, e por isso, muito bem entendida e desenvolvida pelos movimentos sociais populares⁴. O exemplo mais concreto dessa “apropriação” são os movimentos sociais populares do campo no Brasil, como desenvolvem suas relações e processos educativos.

A dialogicidade inerente a essas relações, expressa o respeito à autonomia do ser dos(as) educandos(as), que segundo Freire (2002), para haver esse respeito, é necessário o reconhecimento da “inconclusão do ser”, afinal, “o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez 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, 2002, p. 65-66). O autor afirma ainda, que,

empreender. Isso traduz mudanças e transformações nas individualidades. A dinâmica da experiência do coletivo produz novos pensamentos, novos valores, novos comportamentos, novas ações. Superam-se problemas. A isso se pode chamar de educação política” (FRANTZ, 2006, p. 7).

³ “No ano de 1955, trabalhadores rurais revoltados contra a quebra de acordos por parte dos fazendeiros para quem trabalhavam, fundaram a Liga Camponesa da Galileia, em Pernambuco, que iria servir de exemplo para que novas ligas camponesas se organizassem em outros estados” (RIBEIRO, 2010, *apud* Vários autores, 2003; Morissawa, 2001; Priore; Venâncio, 2001; Pessoa, 1999; bezerra Neto, 1999; Bastos, 1984). “Mera associação de autodefesa e solidariedade, no princípio, as ligas camponesas não tardam em situar-se no cenário político com uma bandeira arrancada das classes dominantes: a reforma agrária radical” (RIBEIRO, 2010 *apud* Marini, 2000).

⁴ “Uma contradição está presente e, ao mesmo tempo, oculta na expressão movimentos sociais. Tendo por sujeitos políticos coletivos os movimentos sociais, estes tanto podem significar a ação de transformar a sociedade e a educação quanto a reação, ou a retroação para defender o *status quo*. [...] Desse modo, a luta de classes está no cerne dos “movimentos sociais, seja na perspectiva de revolução, seja na de reação, como se pode ver na magistral obra de Marx sobre os movimentos revolucionários e de reação na França de 1848” (RIBEIRO, 2010, *apud* Marx, 1982a, In: Ferraro; Ribeiro, 199, p.9).

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Idem, p. 67).

Foi essas dimensões de sentidos e significados que verificou-se no Projeto Âncora, o qual tem sua atuação centrada na criança, onde a pedagogia desenvolvida baseia-se na concepção de que:

Entendemos a escola como um espaço de humanização no qual a criança é convidada a vivenciar os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que a cerca. A escola é um local que propicia oportunidades para desenvolvimento de habilidades sociais críticas e da autonomia. Para nós, cada criança é um indivíduo único e deve ser tratado como tal. Não nos interessam as padronizações escolares convencionais de idade, séries, gênero. O que nos importa são os interesses do educando, suas necessidades, descobrir e encorajar suas aptidões e potencialidades, respeitando sempre sua história e sua cultura. Visamos a um ideal de educação: aprender sem paredes, no convívio com os outros. O Projeto Âncora implode a tradicional relação hierárquica entre mestre e discípulo. Aqui o aprender se faz junto, na troca de experiências, de ideias, de gostos e de sonhos. Temos como meta o desenvolvimento da autonomia - a do educando e a dos educadores (Projeto Âncora, 2016).

O sentido de autonomia defendido e realizado por essa experiência educativa está refletido no depoimento a seguir de uma de suas educandas (que vamos denominar como Educanda X), que com quinze anos na ocasião da entrevista, chegou no Projeto Âncora com dez anos, a qual demonstra sua percepção sobre os valores, as relações e os processos que vivencia nessa comunidade educativa. Na ocasião, estava no núcleo⁵ do desenvolvimento e fez parte do grupo que realizou um projeto de intercâmbio⁶, que viabilizou o sonho de

⁵ No Projeto Âncora, não existem ciclos nem turmas, as crianças organizam-se em núcleos de aprendizagem, e o que define o núcleo que cada uma deve estar, é o nível de autonomia e responsabilidade desenvolvido por cada uma (Nota das autoras).

⁶ No link https://www.youtube.com/watch?v=kLF1bk_im6M, pode-se ver um vídeo sobre como foi realizado o projeto de intercâmbio dos(as) educandos(as) do Âncora para Tamera/Portugal.

“Dezoito pessoas: 13 educandos e educandas e 2 tutores e 2 mães e um pai partiram para Tamera, comunidade autosustentável no sul de Portugal” (ÂNCORA, 2018).

DIALÓGO 11 – Sobre os valores e as relações humanas, pela Educanda X.

=====

P. – Eu fiquei sabendo que vocês fizeram uma pesquisa sobre o vestibular e aí eu queria entender como foi que vocês fizeram essa pesquisa e quais as conclusões ou concepções que vocês conseguiram construir disso.

Educ. X – Sim. O interesse surgiu quando alguns adolescentes que já estão entrando ou que já estão no ensino médio, o que corresponderia o ensino médio numa escola tradicional, tiveram a preocupação e quiseram começar a estudar pro vestibular, porque algumas pessoas tem o interesse de fazer o ENEM e entrar numa faculdade.

Mas antes de tudo a gente não costuma pesquisar e estudar os conteúdos porque isso não faz sentido pra gente, mas pesquisar alguma coisa que possa englobar esses conteúdos, mas ao mesmo tempo a gente também levantou um estudo sobre o que é o vestibular e o que o vestibular representa hoje pros jovens.

No começo eu não participava e quando eu entrei, eu também tive que fazer essa pesquisa, e foi uma coisa bem tensa, porque a gente já tinha uma noção de que provas e

avaliações, diagnósticos assim pra você ganhar uma nota, pra você passar pra alguma coisa não funciona, e a gente tem isso aqui, a gente acredita nisso, e as crianças também tomaram isso pra elas.

Então, o Enem é só mais uma que também não funciona, e que não é válida pra você entrar numa faculdade, entendeu?

Então, eu comecei esse estudo também, pesquisando e falando com um dos educadores, pra ver qual é o papel do Enem e dos vestibulares e o grupo inteiro chegou à conclusão que é uma coisa que segrega as pessoas e que não dá oportunidade pra todo mundo, e que às vezes você não tá num dia bom, você não fez a prova, você não vai passar e isso pode mudar toda a estrutura da sua vida, isso é o que o Enem representa pra gente, não é uma coisa boa!

Mas pensando nisso também, a gente pensa pelo outro lado, que as pessoas que hoje estão aqui, elas entendem esse lado do Enem, mas ao mesmo tempo elas querem fazer, por acreditar que uma faculdade pode agregar na vida delas também. Então, a gente fez esse estudo de base pra entender o que o Enem significa pra cada um, pra depois estudar os conteúdos que a gente acredita que vai cair no Enem.

E depois de um tempo a gente começou a pesquisar sobre o que cai nos conteúdos e a gente viu que também não faz sentido pra gente, que acredita numa coisa mais concreta e ativa dos conteúdos.

A gente pensou em montar um grupo, onde tem um assunto em comum pra começar a pesquisar, porque aí as pessoas ficam mais interessadas, não fica estudando só continhas e fórmulas, porque isso pra gente é bem chato, inclusive pras outras crianças também e o grupo do vestibular ele continuou e eu tive que sair porque eu tenho outro projeto também que é o projeto de intercâmbio.

Mas ao mesmo tempo eu acredito que isso também pode englobar os conteúdos que eu vou precisar pra estudar no Enem, o que também não exclui a possibilidade, se eu tiver uma necessidade de abrir uma pesquisa à parte e começar a estudar com algum assunto que eu goste pra eu estudar pro Enem.

Eu tenho todo suporte pra isso mas, hoje eu assim, como educanda e vendo a demanda de coisas que eu tenho pra fazer eu acho que isso não cabe agora no momento que eu tenho bastante coisa pra fazer. É isso.

P. – E como está esse projeto de intercâmbio de vocês?

Educ. X - *É, agora é a fase final⁷. Assim: final que eu digo pra arrecadação e ta sendo bem tenso, a gente tá ficando a tarde, tá ficando semanas aqui, vai ter evento de lançamento.*

Durante dois anos, a gente fez um processo muito grande, com muitos roteiros, muito aprendizado envolvido também.

Eles vieram pra cá né? Porque a gente tá fazendo intercâmbio com uma comunidade de Portugal, onde tem os jovens e eles vieram pra cá, conheceram nossa escola, aprenderam várias coisas e agora o segundo passo é a gente ir pra lá e tá sendo bem legal assim agora, porque a gente ta bem engajado e tem algumas pessoas que fazem mais, tem outras pessoas que fazem menos, mas todo mundo tá bem assim, concreto que a gente vai conseguir e assim ta bem tenso mesmo.

P. – Qual é a previsão da viagem agora?

Educ. X - *Pra setembro, dia 30 de setembro a 28 de outubro.*

P. – Então, você já estudou em outras escolas?

Educ. X - *Já estudei em outras escolas.*

P. – Você percebe alguma diferença entre essas duas estruturas?

Educ. X - *É bem engraçado porque essa pergunta, todas as pessoas que vem aqui fazem essa pergunta, e eu sempre... mas, não é cansativo pra mim responder.*

⁷ O depoimento da Educ.X, foi concedido em jun/2017, o intercâmbio foi realizado em out/2017. (Nota das autoras).

Porque eu gosto de enfatizar isso que quando as pessoas perguntam qual a diferença, eu sempre respondo “que é toda a diferença, tudo é diferente”, e ao meu ver assim, como educanda, como aluna, eu penso que é tudo diferente, tudo melhor pra diferente!

Porque além da gente ter toda essa abertura pra escolher, pra entender o que, que a gente precisa aprender, e pra ter o gosto de aprender mesmo, além da gente ter isso, a gente tem também, a coisa que a gente é escutado como aluno, como educando.

Então, a gente é sempre escutado pra tudo, uma opinião que eu tenho, com construção de argumentos, tem a assembleia que é um dispositivo ótimo pra gente decidir coisas pra escola.

Então, a gente sente mesmo que a escola é nossa e que o que for melhor pro coletivo a gente pode fazer.

Então toda é a diferença quando você não tá enfileirado e quando você não tem que obedecer ordens e quando você tem que fazer provas e a diferença também é justamente essa, de você ser escutado como pessoa, como indivíduo, mas tratado como indivíduo pra trabalhar num coletivo, então pra mim essa é a maior diferença.

P. – Qual teu sentimento ou entendimento em relação aos valores que norteiam o Âncora?

Educ. X - Os valores eles foram construídos desde o começo da escola, então, todo mundo sabe quais são esses valores desde o começo, e eles passaram a se tornar não só uma coisa que eu preciso viver dentro da escola, uma coisa que eu preciso viver na minha vida também, que você precisa ter em todo lugar, que são o respeito, a afetividade, tudo isso. A responsabilidade com o que você fala, com o que os outros falam, responsabilidade de arcar com as suas coisas, entendeu? Então, esses valores é uma coisa que passam a fazer sentido pra você, na sua vida externa, não só dentro do Âncora.

=====

Por tudo que foi observado na comunidade do Projeto Âncora, tanto a fala, quanto a postura expressa pela Educanda X, simbolizam as possíveis consequências na constituição da personalidade dos(as) educandos(as) dessa escola. A capacidade reflexiva, crítica e autônoma que demonstra ter, sobre todos os assuntos a que foi instigada a falar. Quando trata da pesquisa sobre o vestibular, com elaborações complexas de argumentação e visões diversas, apresentando questões e soluções, com base não só no campo da racionalidade, mas também dos sentidos e sentimentos que o processo do vestibular pode engendrar individual e coletivamente.

Quanto a sua percepção sobre como o Projeto Âncora desenvolve seus processos e relações educativas e o que tudo isso, oportuniza e contribui para o desenvolvimento de todos(as). Como essa educanda demonstra sentir pertencente a esta comunidade, o senso de responsabilidade e compromisso com tudo e todos e a liberdade e autonomia que demonstra ter em agir e realizar ações neste lugar. O engajamento no projeto de intercâmbio, que durou dois anos e oportunizou a ida de um grupo de educandos(as), educadores(as) e familiares para uma viagem à Europa, para conhecer uma comunidade de Tamera no interior de Portugal.

A Educanda X, demonstra com segurança, uma capacidade de autoavaliação de si mesma, no que tange às suas condições objetivas e subjetivas para realizar seus compromissos e consciência de suas capacidades para realizá-las. Expressa-se com liberdade quanto às suas escolhas, partindo do que faz sentido ou não para ela, analisando os prós e contras, ou seja, identificando as possíveis consequências de suas escolhas e atitudes, o que se configura em um senso de responsabilidade muito consciente.

Essa habilidade de análise e avaliação de si mesmo e do meio social que está inserida, quanto às suas capacidades, condutas e comportamentos, percebe-se em todos(as) os(as) educandos(as), em menor ou maior grau, de acordo com a trajetória e condições expressadas por cada um(a), o que são plenamente respeitadas pelos educadores(as). No entanto, é evidente que o objetivo é o incentivo constante para o desenvolvimento dessas capacidades. Até em relação às crianças menores, percebe-se esse movimento, dentro da constituição e condições que cada uma apresenta. Entretanto, identifica-se o gérmen desses movimentos que vão constituindo-se como hábito, por estarem convivendo e sendo instigados cotidianamente por essa prática inerente a essa comunidade. Nesse sentido, Vygotski (2001, p. 63), afirma que,

[...] a consciência deve ser entendida como uma das formas mais complexas de organização de nosso comportamento humano – como frisa Marx – como certa *duplicação da experiência*, que permite prever os resultados do trabalho e orientar as próprias reações para esse resultado.

Portanto, identificar o gérmen desse movimento de desenvolvimento de consciência nas crianças pequenas e em plena progressão nas crianças maiores e adolescentes, nesse espaço educativo, confirma-se as possibilidades e competências que são inerentes às capacidades humanas, independente de sua idade, mas considerando e respeitando suas condições, que acompanham à princípio suas condições biológicas, mas desenvolve-se sobretudo, pelas vivências e relações sociais, inseridas numa cultura, que caracteriza-se num conjunto de ideias, concepções, valores, que direcionam as atitudes, condutas, comportamentos e consequentemente vai constituindo a personalidade de cada um.

Nesse sentido, Freire (1996), discorre sobre a responsabilidade e coerência que precisa existir no ato educativo por parte dos(as) educadores(as) que se propõem a realizar uma educação progressista, efetivamente comprometida com o desenvolvimento da integralidade humana, para a constituição de seres autônomos, solidários e criativos. O autor afirma também que, como professor,

[...] não posso negar que meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens e adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar (FREIRE, 1996, p. 70).

Evidencia-se que essa autonomia, não é uma ideia de autonomia rasa, a exemplo, que é comum difundir-se em muitos ambientes educacionais, onde restringe o entendimento de autonomia a uma concepção mercadológica e monetarista, que a confunde com uma suposta ‘independência financeira’, pela possibilidade de ter um emprego e ganhar um salário, disseminando uma ilusão de que autonomia restringe-se a poder ter alguma liberdade de consumo e de auto sustento material, o que a depender

da condição social e econômica que o indivíduo se encontre, dificilmente se concretizará.

Como educadores(as), torna-se imprescindível, revermos nossas concepções e sentimentos em relação a nós mesmos, em relação ao mundo que nos cerca, onde e como estamos e atuamos sobre ele, o que faz ou não sentido e como se constituem esses ‘sentidos’, porque é exatamente como nos constituímos emocional, sentimental, moral e eticamente, que vai refletir como ‘ensinaremos’ e ‘compartilharemos’ os conhecimentos, as culturas e o mundo com nossos(as) educandos(as), independente da idade.

Tudo isso evidencia a importância de definir que tipo de lugar, ambiente e principalmente processos e relações humanas queremos ou precisamos realizar nos espaços educativos, que educação queremos conceder as atuais e futuras gerações.

Afinal, se temos um ambiente escolar competitivo, autoritário, antidialógico, opressor, onde os instrumentos de formação baseiam-se na transmissão e recepção de conteúdo para resultar numa nota, na prova constante de atender às expectativas do outro, do professor, do colega, do sistema de ensino, da família, pois, para muitos, essas expectativas se restringem a uma nota, que independente do que seja efetivamente aprendido ou não, irá referendar a passagem pelos sequenciais ciclos de ensino e prioritariamente um possível lugar e status profissional.

Isso nos faz refletir sobre quando Freire (1996) evidencia que,

[...] não devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai e vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou em quanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 1996, p. 86).

Que tipo de sociedade, que tipo de cultura, estamos e estaremos difundindo e ensinando à essas crianças e adultos também? Uma sociedade nos mesmos moldes e relações. Porque tudo isso, contribui com a orientação de visão de mundo e relações que essas crianças

terão. Sabemos que esse tipo de configuração social e educacional atende ao ideário e concepções de mundo de muitas pessoas e quanto a isso, só nos cabe – a quem não comunga -, respeitar, o que não quer dizer resignar.

E o que vemos no Projeto Âncora e em outras experiências educacionais que decidiram e estão decidindo mudar esse cenário, nos ambientes educativos, é que, desenvolver educação em outras configurações, sobre perspectivas dialógicas, solidárias, respeitosas, afetuosas, democráticas, com liberdade e ampliando suas relações com as comunidades e ambientes ao seu redor, demonstram com muita competência que também desenvolve educação e de forma mais ampla, e tudo isso mobilizado principalmente pela convicção de que outras relações humanas precisam ser desenvolvidas, e desta forma constituir outras configurações sociais e culturais.

Quando a Educanda X externa o autorreconhecimento e sentimento de pertencimento dessa comunidade educativa, como pessoa ativa, que como ela relata, a reconhece, *“de você ser escutada como pessoa, como indivíduo, mas tratado como indivíduo pra trabalhar num coletivo”*. Desta forma, responsabiliza-se por esse lugar. Quando ela afirma que a diferença que existe entre o Projeto Âncora e as “escolas tradicionais”, está principalmente na não existência de relações autoritárias e pré-definidas.

No que concerne aos valores⁸, ela confirma que como eles são vivenciados no cotidiano, passam a fazer sentido, e por isso, integram-se às suas condutas, comportamentos e personalidade, refletindo em todas as suas relações. Ela afirma serem importantes não só para a convivência dentro da escola, mas em todos os outros lugares, que ensinam a ter responsabilidades consigo e com os outros e que eles passam a fazer sentido para a sua vida.

Toda a reflexão externada por essa aluna reporta-nos a concepção de desenvolvimento das funções psíquicas superiores de que trata Vygotski (1995), sobre as quais afirma que, *“sobre a conduta humana cabe dizer, em geral, que em primeiro lugar, sua peculiaridade se deve ao que o homem intervém ativamente em suas relações com o meio e que através desse meio, modifica seu próprio*

⁸ Todas as relações, ações e processos educativos desenvolvidos no Projeto Âncora, são fundamentados nos valores da afetividade, honestidade, respeito, responsabilidade e solidariedade (Nota das autoras).

comportamento” (VYGOTSKI, 1995, p. 90, tradução nossa). Ainda, que esses processos ativos, de convivência e influências sobre o objeto, sobre as outras pessoas e sobre si mesmo, “agrupam-se em um todo na estrutura complexa da conduta. A criança começa a utilizar, com relação a si mesma, aquelas formas de conduta que os adultos geralmente aplicam em sua relação com ele” (Ibidem, p. 128, tradução nossa).

Concepção esta, que converge com o pensamento de Freire (1996), quando afirma que,

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que embora vindo de fora de si, reelaborados por ela, a sua *autonomia*. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade ou preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* vai sendo assumida (FREIRE, 1996, p. 93-94).

Portanto, contribuir para o desenvolvimento de seres autônomos, responsáveis, críticos e criativos, não pode estar dissociado de relações pautadas na liberdade. Nós só aprendemos a ser autônomos, responsáveis e solidários, por meio das vivências e experiências que respeitam nossa liberdade de ser, de experimentar, criar, criticar, errar, refletir, de recriar e recriar-se, só assim conseguimos nos autoconhecer, conhecer o mundo e ter condições de reinventá-lo, se assim for nossa vontade e/ou necessidade. Esses são tipos de conhecimentos que só aprenderemos exercendo-os na vivência cotidiana.

Referências

FRANTZ, Walter; TEIXEIRA, Ana Maria Rotili. **Organizações solidárias e cooperativas: espaços de educação e bases da Economia Solidária e Associativismo: iniciativas que reforçam os laços sociais**. Ijuí: Unijuí, 2006. Série Economia Solidária, caderno n° 03.

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

PROJETO ÂNCORA. **Intercâmbio – Quando um sonho coletivo é realizado.** Disponível em: <https://www.projetoancora.org.br/blog/conteudo-vivo/intercambio-quando-um-sonho-coletivo-e-realizado.html>. Acesso em: 17 de jun. 2018.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica** – edição comentada. Tradução: Não informado. São Paulo: Artmed, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas III. Problemas del desarrollo de La psique.** Traducción em lengua castellana: Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CONTAG (ENFOC): PRÁTICAS E SABERES DE UM JEITO DE SER ESCOLA

Carlos Augusto Santos Silva
Marleide Barbosa de Sousa Rios
Raimunda de Oliveira Silva

Este artigo nos remete ao desafio de partilhar nosso diálogo no “Seminário Paulo Freire Vida e Obra em Movimento: diálogos que permanecem” apresentando a experiência da Escola Nacional de Formação da CONTAG¹ (ENFOC), que adota em sua prática educativa a perspectiva pedagógica libertadora de Paulo Freire que afirma “educação que, liberte a alienação, seja uma força de mudança e de liberdade” (FREIRE, 1967, p. 36). O que se pretende nos limites deste texto é discorrer sobre um jeito de ser escola onde as escritas e leituras em Paulo Freire são pressupostos para a concepção político-pedagógica em seu itinerário formativo articulado ao propósito de fortalecer as lutas dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. A contribuição do legado de Paulo Freire por meio do seu pensamento político, ético e educativo, se mantém necessária no atual contexto político e nos remete segundo Rossel (2012, p. 452) reconhecermos em Freire a ligação da educação como uma concepção de mobilização social.

A obra de Paulo Freire, baseada na ação educativa com as classes populares e influenciada por suas experiências de perseguição e exílio durante a ditadura militar, registram a dimensão política da educação popular, [...]. Na caminhada e no aprendizado com o povo trabalhador, Freire percebe que esse povo assume a identidade de classe e o papel de sujeito político coletivo de educação e de transformação, no próprio processo de luta (RIBEIRO, 2013, p.46).

Para Aranha (2006, p.128) a história da educação tem uma tradição de exclusão, onde a escola é excludente e não democrática, e por consequência os sujeitos são diminuídos em sua cidadania. A

¹ Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares – CONTAG.

democracia pressupõe, entre outros, participação e consciência crítica e requer uma educação baseada nesses pressupostos. Paulo Freire afirma que é necessário “um empenho sério e coerente no sentido da superação das velhas marcas autoritárias [...]. E sem o exercício dessa tentativa de superação [...] toda tentativa da escola para pô-la numa direção democrática, tende a não vingar” (FREIRE, 1992, p. 168-169).

A educação não está desvinculada da situação na qual está inserida e, como tal, reflete os confrontos de força presentes na sociedade e a influência dos conflitos de interesses, sobretudo pelo papel que ela desempenha. Sendo a educação um fenômeno social, pressupõe-se que a escola deva promover oportunidades iguais de estudo para todos. Do contrário, a essência da educação será descaracterizada à medida que representa apenas os objetivos do grupo dominante (RIOS, 2018, p. 68).

É fundamental colocar em prática uma educação que considere a compreensão de mundo e o pensar crítico dos sujeitos envolvidos. Portanto, a educação popular deve ser uma referência para outra concepção de educação enquanto prática e teoria social voltada para a transformação social e humanização dos sujeitos. De acordo com Paludo (2013, p. 281) a educação popular vai se firmando como teoria e prática educativas alternativas às pedagogias tradicionais e liberais, que estão a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força do trabalho e de domínio cultural. Para a autora:

A educação popular, em sua origem, indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direitos como formador, e também de voltar a reconhecer que a vivência organizativa e de luta é formadora. Para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade. Ela se constituiu, ao mesmo tempo, como uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria da educação (PALUDO, 2012, p. 284).

Desse modo, a educação popular “nasce e constitui-se como ‘Pedagogia do Oprimido’ vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade visando à transformação social” (PALUDO, 2012, p. 281). Para Arroyo (2012) Pedagogia do Oprimido é uma concepção e prática pedagógica

construídas nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão. Essa pedagogia assevera o autor, “nos obriga a assumir que todo conhecimento é inseparável dos sujeitos históricos dessas experiências produtoras de conhecimentos, de valores, de cultura e de emancipação” (ARROYO, 2012, p. 556).

Paludo (2012) afirma que a educação popular decorre em sua origem do modo de produção da vida em sociedade no capitalismo e emerge a partir das lutas das classes populares ou dos trabalhadores mais empobrecidos na defesa de seus direitos. E que as raízes da educação popular são a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação, as elaborações dos Centros de Educação e Promoção Popular e as experiências históricas de enfrentamento do capital pelos trabalhadores. Para Freire (1996, p.128) diz que, o sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadeza intrínseca. Necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à “fereza” da ética do mercado.

Para Arroyo (2012) a ênfase no direito à educação como formação humana plena é uma opção política que se contrapõe aos reducionismos mercantis do trabalho e da formação humana, e deve se articular aos interesses dos trabalhadores e trabalhadoras, ao seu direito a se humanizarem plenamente no trabalho e na produção de sua existência. O autor destaca a importância de inserir cada tempo humano na sua especificidade, nas lutas e nas ações coletivas e ressalta que:

Essas propostas incorporam também as concepções de educação popular, com sua ênfase na educação como humanização, assim como as concepções dos diversos movimentos sociais, em sua condição de movimentos pedagógicos que reafirmam os vínculos entre as lutas pelo trabalho, pela terra, pelo espaço, pelos territórios, pelas identidades coletivas e o direito humano à formação humana plena (ARROYO, 2012, p. 736).

Em meio à crise civilizatória que estamos vivendo, ao contexto de desmonte e retrocessos aos direitos individuais e coletivos, à mercantilização da educação e ataques à democracia continua sendo

imprescindível a influência do pensamento e da prática freiriana. Freire (1996, p. 78) aponta que é preciso que tenhamos na resistência que nos preserva vivos um dos fundamentos para a nossa rebeldia e não para nossa resignação. É na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. Diante disso, frente ao cenário de tensões e conflitos, é necessário ampliar e intensificar ações formativas para o fortalecimento das lutas de resistência e transformação buscando apreender as experiências de educação popular e as relações das concepções de liberdade, autonomia e emancipação que a fundamentam.

Escola Nacional de Formação da CONTAG (ENFOC): lugar de transformação política²

“[...] diversas vozes possibilitaram identificar o despertar da consciência política e crítica que o conhecimento produz, quando este é produzido mediante diálogo, interagindo assim com um jeito de ser escola, cujo objetivo é a transformação política dos sujeitos”³.

Uma experiência que tem efetivação de processos de lutas dos trabalhadores e trabalhadoras rurais ancorada nos princípios da educação popular é o que apresentaremos – a experiência da Escola Nacional de Formação da Contag (ENFOC)⁴. Uma escola orgânica⁵ à Contag, que em seus 12 anos de atuação, completados em 2018 tem uma vasta trajetória na realização de processos formativos com amplitude e alcance do seu itinerário formativo no conjunto do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), coordenado pela CONTAG.

A CONTAG foi a primeira organização sindical nacional no campo, fundada em 22 de dezembro de 1963, pela organização dos trabalhadores em sindicato de trabalhadores rurais e das federações estaduais de trabalhadores na agricultura. Consolidou-se como organização de representação sindical e de lutas dos povos do campo. Essa organização

² A fundamentação teórica tem como base as produções da ENFOC.

³ ENFOC: Multiplicação criativa, um entrelaçar de práticas e saberes (ENFOC, 2012, p. 13).

⁴ Colaboração: Raimunda de Oliveira Silva, Educadora Popular, Coordenadora Pedagógica da ENFOC.

⁵ Entende-se como orgânica, uma organização vinculada politicamente à outra, com espaços comuns de deliberação e construção política. (CONTAG/PNF, s/d, p. 47).

representa atualmente mais de 4.000 sindicatos e 27 federações filiadas. Em 2018 completou 55 anos de existência e tem “uma trajetória marcada pela defesa incansável dos direitos e dos interesses dos trabalhadores e trabalhadoras rurais” (CONTAG, 2013, p. 11).

Em seu 9º Congresso Nacional, a CONTAG, ancorada em torno do debate sobre a formação política para as mulheres e a necessidade de criação de uma escola de formação política do MSTTR com cursos específicos, deliberou pela criação de uma Escola Sindical com atividades voltadas para formação dos(as) dirigentes e assessores(as), indicando como perspectiva uma formação militante, processual e ampla nas temáticas que desafiam a luta sindical. Portanto, o referido congresso visando consolidar a relação formação-organização aprovou pela retomada da formação político-sindical e pela constituição de uma Escola de Formação com atribuição de construir e desenvolver processos formativos articulados nacionalmente.

O Conselho da CONTAG se tornou um espaço de diálogo sobre a escola, para a definição do caráter e das estratégias a serem desenvolvidas para a concretização dos objetivos e construção dos primeiros documentos orientadores da concepção e da prática da escola, bem como, elaborar um esboço do primeiro curso que seria desenvolvido. A partir daí constituiu-se um desenho, a várias mãos, do Projeto Político Pedagógico (PPP), dos espaços de gestão e da estratégia formativa. “Aprender a fazer fazendo” foi o caminho encontrado para dar conta das demandas exigidas para desenvolver uma ação formativa transformadora e libertadora que alcançasse o conjunto das organizações sindicais.

Assim, no dia 14 de agosto de 2006, a ENFOC foi inaugurada como a missão de “desenvolver processos formativos continuados numa perspectiva crítica, libertadora e transformadora” em um mesmo referencial pedagógico, crítico e dialógico, dirigido à formação humana.

ENFOC – um espaço construído a várias mãos

A ENFOC se consolida como um espaço de reflexão crítica da prática sindical e por meio de sua estratégia, o movimento sindical vem experimentando processos formativos amplos que alcançam, desde as comunidades rurais até as esferas nacionais, envolvendo lideranças locais, dirigentes de sindicatos, federações e confederação. E investe

na capacidade das pessoas ao acreditar que estas, ao terem acesso à formação qualificam sua prática política, contribuem de forma significativa para a organização e luta do movimento sindical.

Para Freire (2001, p. 25) a compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a consciência política dos educadores(as) com relação ao seu projeto e demanda que o educador(a) assuma a politicidade de sua prática.

A pedagogia que fundamenta a formação política da ENFOC está embasada nas matrizes discursivas da educação popular que Freire considera como uma teoria de conhecimento com metodologias incentivadoras à participação e de transformação social; no marxismo, em especial a abordagem dialética do processo formativo; no pensamento pedagógico e na formação humanística de Gramsci e na teologia da libertação.

Desse modo, A ENFOC define processos educativos, norteia sua linha pedagógica, orienta as ações e estabelece seus conteúdos criando condições para a pluralidade de ideias em sua prática e para transformação de realidades.

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então, como a escola vai trabalhá-los? [...]. A questão é [...] ir às raízes do campo e incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação (ARROYO, 2004, p. 80).

Para Arroyo (2012) ter os movimentos sociais como sujeitos políticos que contribuem para a conformação de uma concepção de educação que incorpore a pluralidade de dimensões e funções formadoras e ter militantes - educadores(as) traz uma concepção ampliada de formação, onde as matrizes carregam processos totalizantes: o trabalho, a terra, a cultura, as experiências de opressão-libertação.

Essas matrizes orientam as abordagens, os fundamentos políticos pedagógico-metodológicos dos processos formativos que a Escola desenvolve. Portanto, pretende-se com isso que a Escola contribua para: a) constituir e desenvolver itinerários formativos que valorize a abordagem ideológica e classista para estimular o protagonismo dos trabalhadores e das trabalhadoras na disputa por um projeto de

sociedade; b) construir e desenvolver metodologias que respeite a pluralidade de ideias, as especificidades dos sujeitos políticos e possibilite aos educandos e educandas o acesso às diversas visões existentes sobre um tema; c) estimular o desenvolvimento de processos formativos continuados nas diversas áreas temáticas, que possibilitem dialogar, interagir e aprofundar reflexões sobre o Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PADRSS); d) qualificar o debate sobre concepção sindical; identidade camponesa, de gênero e geração étnico-racial; campo; desenvolvimento; modos de produção; políticas públicas e inclusão social; democracia e participação cidadã; organização sindical; e ação político-sindical; e) qualificar e ampliar quadros de militantes do MSTTR, potencializando capacidades e habilidades dos sujeitos para atuarem na luta por uma sociedade justa, democrática, soberana e solidária.

Referenciais políticos-pedagógicos e metodológicos da formação sindical

A organicidade da ENFOC com a CONTAG é construída por meio da integração efetiva das entidades sindicais na vida e na gestão da Escola, criando condições para que a pluralidade de ideias, experiências e a diversidade de sujeitos do MSTTR se expressem em sua prática pedagógica, no fazer coletivo e na luta pela emancipação, ou seja, uma pedagogia que “transformada a realidade opressora, deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 1987, p. 23). Para o autor a pedagogia do oprimido é definida:

Como aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele [...]. Na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 17).

A ENFOC se consolidou como um espaço coeso e dinâmico com estratégia e itinerário próprios e missão de desenvolver processos formativos continuados. Uma formação que traz o legado da educação popular para subsidiar o debate sobre a luta de classe e as estratégias de contraposição e enfrentamento ao modelo de desenvolvimento em

disputa, fundamentado nos referenciais políticos, pedagógicos e metodológicos do MSTTR, a saber: Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PADRSS), Política Nacional de Formação (PNF) e o Projeto Político Pedagógico (PPP).

O PADRSS é o projeto político do MSTTR para o desenvolvimento do campo cujos pilares estruturadores são a luta pela reforma agrária para democratizar o acesso à terra, ampliar e fortalecer a agricultura familiar reconhecendo os povos do campo, das florestas e das águas como sujeitos políticos que mobilizam e dinamizam ações capazes de transformar as relações sociais e construir o bem viver. No PADRSS o meio rural é concebido como um espaço político, social, econômico, produtivo, ambiental e cultural, que possuem sujeitos organizados e dinâmicas de desenvolvimento potencializadoras da sustentabilidade. Com essa concepção o PADRSS se articula a um projeto de desenvolvimento de sociedade que visa a garantia de direitos e o pleno exercício da cidadania.

A Política Nacional de Formação (PNF) por sua vez está articulada à concepção do PADRSS e do PPP ao contemplar conteúdos e abordagens às diversidades dos sujeitos, ritmos e tempos do ensino aprendizagem. Para tanto “os princípios e as abordagens devem se pautar pela articulação permanente entre prática e teoria e pela construção coletiva de conhecimentos [...]. Uma prática que articule as dimensões: mobilização-proposição-organização-formação” (CONTAG, s/d (a), p. 27). A ENFOC se referêcia nas reflexões e proposições do Encontro Nacional de Formação (ENAFOR) que, desde 2005, vem sendo realizado para refletir e impulsionar os processos formativos.

O ENAFOR acontece a cada três anos, em 2018 teve sua 5ª edição, e se consolida como efetivo espaço de debates sobre formação política, na perspectiva da educação popular emancipadora, comprometida com os interesses da classe trabalhadora engajada nas lutas pela construção de uma sociedade soberana e inclusiva.

Estratégia pedagógica e itinerário formativo da ENFOC

Em sua atuação, a ENFOC considera a pluralidade de culturas e ideias e estimula a leitura ampla do universo rural, com suas dinâmicas, atenta às demandas, necessidades e potencialidades daqueles e daquelas que reúne. Devido à amplitude da base social do movimento

sindical e à diversidade de temas que envolvem sua atuação, a estratégia é da formação de educadores e educadoras populares que, em rede, promovem a multiplicação criativa⁶ dos processos vivenciados nos níveis regionais, estaduais e locais. A estratégia pedagógica tem concretude por meio de um itinerário formativo⁷ composto por: 01 Curso Nacional de três módulos de oito dias cada; 05 Cursos Regionais de três módulos de sete dias cada; 27 Cursos Estaduais de três módulos de cinco dias cada; e Cursos Microrregionais e/ou Municipais. Todos esses espaços de formação são precedidos por um participativo processo preparatório por meio de oficinas pedagógicas de auto formação nas quais são revisitados os conteúdos dos cursos e definidas as metodologias a serem vivenciadas.

Os cursos têm como principal objetivo proporcionar uma formação política que fortaleça e qualifique a atuação do movimento na disputa por políticas e projetos na sociedade, enfatizando a importância do projeto político, como enfrentamento às políticas neoliberais e valorização do campo como espaço de qualidade de vida e de construção da identidade dos sujeitos do campo, suas pautas e lutas.

Com a Escola, o MSTTR constituiu espaço de caráter estritamente formativo, crítico, reflexivo, potencializando a luta sindical e os demais espaços formativos existentes. A ENFOC, embora guarde autonomia quanto ao fazer pedagógico, se efetiva politicamente pelos espaços deliberativos como conselhos e congressos. A vivência escola estimula outras formas organizativas, também horizontais, como redes de educadores(as), de colaboradores(as) e de parceiros(as) institucionais, que potencializam a ação formativa numa perspectiva transformadora e dinamizadora da ação sindical.

Por sua vez, sustenta uma prática militante, continuada e articulada em âmbito nacional, regional, estadual e municipal, corresponsabilizando cada educando e educanda e as organizações das quais participam com os desdobramentos do processo formativo que a ENFOC desenvolve estimulando reflexões sobre práticas educativas emancipatórias em consonância com o projeto de

⁶ Por multiplicação criativa compreende-se a recriação do curso de formação política da Enfoc nos âmbitos estaduais, municipais, microrregionais e a constituição de Grupos de Estudos Sindicais (GES) nas comunidades (ENFOC, 2012, p. 11).

⁷ Caminho político e metodológico adotado pela ENFOC para desenvolver o processo formativo (ENFOC, 2016, p. 29).

sociedade que queremos construir, e contribui para fortalecer e consolidar a Rede de Educadores e Educadoras Populares da Enfoc e a Equipe Pedagógica da CONTAG.

O enraizamento e fortalecimento do trabalho coletivo em rede realizado pela prática militante da escola deu robustez para construir uma rede de formação como um espaço de articulação horizontal que proporciona a conexão entre educadores(as) que fazem desse espaço um lugar de experiências vivenciadas e compartilhadas, de reflexões sobre essa prática e da construção coletiva sobre o próprio processo formativo.

Portanto, a Rede é comprometida com a educação popular por meio da multiplicação crítica do conhecimento de um jeito solidário, criativo e participativo; planeja, articula, mobiliza, prepara, cria e recria processos formativos com um jeito próprio. Dessa forma, a Rede “fortalece a atuação do sujeito e de suas organizações na perspectiva classista; ressignifica e afirma a luta e a militância como estratégia e prática de resistência que oportuniza e dá força à atuação da base” (ENFOC, 2016, p. 53).

Entre os módulos dos cursos os educandos(as) são estimulados a formar Grupos de Estudos Sindicais (GES) que são parte do itinerário formativo e espaços formativos articulados à comunidade e aos sindicatos com a participação dos trabalhadores e trabalhadoras de base, animados pelos educadores e educadoras populares da ENFOC.

O GES em sua prática experimenta elementos chave como a problematização, o diálogo e a ampliação da consciência crítica sobre a realidade. Isso nos remete aos círculos de cultura, em que “o aprendizado ou a discussão das noções de “trabalho” e “cultura” jamais se separa de uma tomada de consciência, pois se realiza no próprio processo desta tomada de consciência. E esta conscientização muitas vezes significa o começo da busca de uma posição de luta” (FREIRE, 1967, p. 8).

Diante disso, Freire (1967) aponta que uma pedagogia que estrutura seu círculo de cultura como lugar de uma prática livre e crítica não pode ser vista como uma idealização a mais da liberdade, pois as dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos.

Os processos formativos da ENFOC estabelecem dois tempos: o tempo-escola e o tempo-comunidade. O tempo escola é o da vivência

coletiva durante os cursos com educandos(as) e educadores(as). O tempo comunidade é o momento de olhar para as relações nos espaços de vida e militância, a partir de suas realidades e suas frentes de atuação política no MSTTR, combinando a formação político-militante a uma atuação sindical transformadora desde o local onde as ações sindicais acontecem. O período alternado de estudo e vivência (alternância) exerce uma função metodológica e pedagógica no processo formativo dos educandos e educandas.

Em 2016 a ENFOC incluiu a Plataforma Moodle como um recurso pedagógico vinculado à estratégia formativa, como forma de aprimorar as atividades intermódulos do tempo comunidade. O uso desse ambiente virtual de aprendizagem nos mostrou que é possível lançar mão das tecnologias da comunicação e informação sem, contudo, comprometer a matriz humanizadora da educação popular. A inserção da plataforma atribuiu maior qualidade as atividades, maior troca de vivências e comunicação, construção coletiva do conhecimento e maior conexão entre os módulos, estimulando compromissos e corresponsabilidade dos educandos e educandas com a integralidade do processo formativo.

Eixos e unidades de aprendizagens

Todo processo se estrutura a partir de eixos pedagógicos e unidades temáticas, ambos contêm um conjunto de conteúdos, desenvolvidos em diálogo com os contextos históricos e da atualidade, com as realidades, diversidades e demandas do MSTTR e dos sujeitos que compõe cada turma. Um eixo é Ação Sindical e Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário que consiste em resgatar, avaliar, reorientar e fortalecer coletiva e criteriosamente, as práticas e as lutas sindicais, as conquistas e o projeto político do MSTTR, explicitando as contradições, os desafios, as possíveis saídas e atribuindo maior sentido a corresponsabilização (militância e institucional) de modo à ressignificar as práticas e as lutas. O outro eixo é o pedagógico que articula Memória, Identidade e Pedagogia para uma Nova Sociabilidade que consistem em refletir sobre aspectos da história, antiga e mais recente, explicitando as contradições e desafios; os sujeitos da luta, as lutas e as conquistas em uma perspectiva crítica. E as atuais pautas e demandas, a especificidade, diversidade e os

desafios da luta contemporânea. Destaca-se que este processo apesar de evidenciar dois percursos, estes na prática são vivenciados de maneira articulada.

As unidades temáticas são: I – Estado, Sociedade e Ideologia; II – Vida sindical: história, concepção e prática; e III – Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário. Estas estão interrelacionadas ao eixo estruturante e aos eixos pedagógicos, “levando em consideração o contemporâneo, o histórico, o contexto sindical, social, político e econômico, contextualizados de acordo com a abrangência das atividades nacionais, recortes regionais, estaduais e locais em seus respectivos âmbitos de realização” (CONTAG, s/d (b), p. 56).

As três unidades temáticas são vivenciadas articuladamente, ou seja, nos momentos em que uma unidade adquire centralidade, as demais constroem pontes que facilitam o entendimento dos conteúdos, conceitos e concepções apoiadas pelos diálogos pedagógicos⁸ que são espaços de reflexão sobre prática-teoria-prática do processo de aprendizagem. Freire (1987, p. 45) aponta:

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.

As três unidades temáticas são entrelaçadas por dinâmicas de modo a favorecer um ambiente estimulador de leituras, pesquisa e reflexões sobre a prática e a construção coletiva do conhecimento e pelas dimensões da mística que fortalece as diversas vivências e expressões do processo formativo. Mística essa:

[...] compreendida como um processo presente em todos os momentos do curso, com passos consonantes com os temas e objetivos do módulo. É planejada e realizada coletivamente a partir de recursos e vivências criativas, a partir da expressão artística e corporal, valendo-se de ritmos, sons, o uso e a reinvenção de símbolos, ressignificação das inquietações e dos sentimentos. Busca, com isso, proporcionar vivências e reflexões

⁸ Espaços especialmente planejados aprofundar reflexões sobre os temas trabalhados e construir sínteses e articulações entre temas e subtemas explicitando o encadeamento lógico eixos e unidades temáticas (ENFOC, 2012, p. 247).

que alimentam os sonhos e a utopia, na perspectiva de fortalecer o desejo por uma sociedade igualitária, solidária e democrática (CONTAG, 2010, p. 33).

A ENFOC tem em sua estratégia formativa a Sistematização de Experiência em processo, que possibilita um olhar crítico sobre a caminhada, refletir sobre a prática sindical, construir novas aprendizagens, produzir conhecimentos valorizando os sujeitos da experiência e traçar novos caminhos para a construção de uma nova sociabilidade. Une pessoas que se desafiam a escrever sobre suas mais encantadoras e também conflituosas vivências formativas é “uma dinâmica de produção coletiva de conhecimentos situada sobre práticas sociais, mediante diálogo entre vivências, reflexão e teoria” (FALKEMBACH, 2006, p. 38).

Essa sistematização ocorre ao tempo em que acontecem os processos formativos, de modo que os educandos(as) se desafiam a vivenciar essa experiência e atuar na multiplicação criativa. Essa experiência permite aos educadores(as) populares um maior conhecimento de suas práticas, dos diferentes saberes, do poder da comunicação, das aprendizagens. A consolidação dessa prática pedagógica coletiva do conhecimento se referêcia na educação popular e fortalece a Rede de Educadores e Educadoras Populares.

Gestão política e pedagógica da ENFOC

A gestão da ENFOC coerente com as deliberações das instâncias do MSTTR se efetiva nos seguintes espaços: Coordenação Política; Conselho Político Gestor; Coordenação Pedagógica e Equipe Operativa. Além desses espaços a Escola conta também com uma Secretaria Administrativa. A Secretaria de Formação e Organização Sindical da Contag coordena a ENFOC em diálogo direto com a Coordenação Política, Equipe Pedagógica e com o Coletivo Nacional de Formação. A escola conta também com uma rede de colaboradores(as) multidisciplinar que atuam durante os processos formativos continuados. Isso também exige consolidar parcerias com forte afinação e alto grau de identidade ideológica e política.

A ENFOC integra a Equipe de Coordenação estratégica do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL) e

no Brasil integra o Coletivo CEAAL Brasil o em conjunto com 15 organizações.

Considerações finais

A estratégia da Escola Nacional de Formação da CONTAG (ENFOC) alcançou diversos lugares e se enraizou com seu jeito próprio de ser e fazer formação, dar continuidade a construção coletiva do conhecimento articulando teoria e prática de forma dialética e problematizadora conforme requer um processo de formação política. Partilhar essa experiência, recontar essa trajetória representa de maneira significativa compartilhar fazeres e saberes de uma escola que ainda terá muito desafios ao desenvolver processos formativos próprios ancorados na concepção da educação popular.

No 5º Encontro Nacional de Formação (ENAFOR) realizado em maio de 2018 o tema foi “*Educação popular é resistir, é transformar*” afirmando a importância de se ampliar e intensificar ações formativas para o fortalecimento das lutas de resistência para combater os retrocessos e para defender a democracia em nosso país. A tônica está em fortalecer as estratégias formativas articuladas às lutas populares de resistência ao conservadorismo e ao neoliberalismo.

Estamos em um crescente e intenso processo formativo cuja intencionalidade é construir visão crítica sobre a realidade, de modo a favorecer a transformação e emancipação dos sujeitos. Os caminhos da formação e da multiplicação criativa constroem novos e revolucionários saberes, afinal a educação popular requer estar aberto à convivência com o diferente, pois cada processo é singular e cada educador(a) é único(a). Os passos da ENFOC se realizam por vários caminhos nutrindo o sonho de construir um mundo mais humano, justo, incluyente e amoroso.

É preciso ter um campo de atuação que contemple projetos emancipatórios que ressignifiquem as lutas no campo da educação e promovam a transformação da realidade social, e os movimentos sociais têm um papel importante na luta por garantias e direitos, pois são protagonistas da sociedade civil organizada na luta pela educação.

Que o diálogo, a construção coletiva e a intencionalidade política da ação educativa do pensamento Freiriano sejam perenes em nossos atos de militância, no saber-fazer cotidiano e na formação política. Que

esta publicação possa celebrar o encontro com o pensamento e a prática de Paulo Freire, os 50 anos da Pedagogia do Oprimido e as diversas experiências educativas emancipadoras. Que o seu legado esteja presente em nossas utopias e esperanças e que possamos intensificar a educação crítica, humanizadora e emancipadora acreditando na construção de outro mundo possível.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. rev. ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Pedagogia do Oprimido**. In CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 555- 563.

_____. **Tempos humanos de formação**. In CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 735 - 742.

_____. **A educação básica e o movimento social do campo**. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli; MOLINA Mônica. *Por uma educação do campo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004, pp. 67-86.

CONTAG. **Congresso Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais**, 11º., 2013, Brasília. *Anais...* Brasília/Brasil: CONTAG, 2013, 327 p.

_____. **Política Nacional de Formação (PNF)**. Brasília/Brasil: CONTAG, s/d (a), 55 p.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Formação do MSTTR**. Brasília/Brasil: CONTAG, s/d (b), 63 p.

ENFOC. **Repercussões de um jeito de ser escola**. (Org.) SILVA, Raimunda de Oliveira... [et al.]. – Brasília : *Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura-Contag*, 2010 – 166 p. : il. – (Experiências Enfoc; 1).

_____. **Multiplicação criativa, um entrelaçar de práticas e saberes**. (Orgs.) LINS, Iara; FALKEMBACH, Elza; SILVA, Raimunda de Oliveira. Brasília: *Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura-*

Contag/ Escola Nacional de Formação Político Sindical da Contag – ENFOC, 2012. – 303 p. – (Experiências Enfoc ; 3).

_____. **Rede de educadores e educadoras populares da Enfoc.** *Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura-Contag/ Escola Nacional de Formação Político Sindical da Contag – ENFOC.* – Brasília: 2016. – 76 p. : il.

FALKEMBACH, Elza M. F. **Sistematização, uma arte de ampliar cabeças.** In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE – MMA/PDA. *Arte de ampliar cabeças: uma leitura transversal.* Brasília: MMM/PDA, 2006. (Série Sistematização 11).

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

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

_____. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Política e educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

PALUDO, Conceição. **Educação popular.** In CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 280 - 285.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana** - 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013. 456 p.

RIOS, Marleide Barbosa de Sousa. **Trabalho e educação: repercussões das políticas públicas de formação profissional para os trabalhadores rurais assalariados.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ROSSEL, Nélida Céspedes. **Paulo Freire está vivo no movimento da educação popular.** In: *Linhas Críticas: revista da Faculdade de Educação.* Universidade de Brasília / Brasília: FE/UnB, v. 18, n. 37, set/dez. 2012.

PRESENÇA DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO POPULAR NO PARANOÁ – DF

Maria de Lourdes Pereira dos Santos
Maria Creuza Evangelista de Aquino
Leila Maria de Jesus Oliveira

Uma capital construída por oprimidos

O ano de 1956 marca o início das obras que dariam formato à idealizada Brasília. O projeto de construção da nova capital do país não foi realizado sozinho. Para que ele se materializasse, no concreto que forma os monumentos e edifícios que abrigam as esferas do poder, foi necessária muita mão de obra de sujeitos vindos dos vários cantos do Brasil.

O sonho de Juscelino Kubitschek torna-se o sonho de muitos brasileiros e brasileiras, arrancados de suas origens em busca de melhores condições de vida na terra profetizada por Dom Bosco: aquela que jorra leite e mel. No Planalto Central, trabalhadores e trabalhadoras vieram com o que nada tinham, e aqui quase nada obtiveram. Sujeitos que trouxeram, em suas bagagens, o peso de suas histórias de vida já tão marcadas pela exclusão, pela negação de direitos e pela opressão.

Foram estes trabalhadores que chegaram para a construção da Barragem do Lago Paranoá¹, em 1956, obra que deu início à constituição da hoje cidade de Paranoá². No alto do morro que margearia as águas do Rio Paranoá, represado para formar o Lago

¹ O Lago Paranoá é projeto inicial da construção da Capital e tem por finalidade o lazer e o embelezamento paisagístico da região. Suas águas resultam do represamento do rio Paranoá e vários córregos e riachos afluentes. Embora esteja sofrendo a ação devastadora da ocupação do solo, que tem secado várias nascentes, o Lago Paranoá dá leveza ao clima árido do cerrado central do Brasil.

² Há de se considerar que, antes mesmo da construção de Brasília, havia moradores nessa região, o que inclui a região ribeirinha do rio Paranoá. Por isso, reconhecemos que, historicamente, havia uma comunidade antes mesmo da construção da barragem.

Paranoá, foi erguido o primeiro conglomerado de barracos do que futuramente se tornaria a parte mais antiga da Vila Paranoá.

Os acampamentos das construtoras, muito comuns naquela época, abrigavam os peões que realizavam o trabalho braçal das obras, barracões de madeira serviam de moradia quase que coletiva para aqueles que chegaram sem ter onde morar e necessitavam cumprir uma jornada diuturna para dar conta do calendário de entrega da obra e inauguração da nova capital. Barracos, esses mais estruturados, mesmo sendo de madeira, abrigavam os trabalhadores mais escolarizados e com grau mais elevado de poder dentro da construção civil.

O perfil dos trabalhadores que vieram para o canteiro de obras da Barragem do Paranoá não era muito diferente dos demais espalhados por toda a região do Distrito Federal, principalmente a parte central, com muitas construções, onde abrigaria o poder. As pessoas eram de baixa escolaridade, que não tinham concluído o percurso escolar ou mesmo que nunca haviam frequentado escola.

Após a conclusão e a inauguração da Barragem, o canteiro de obras foi extinto, mas os trabalhadores, como não tinham onde morar, ali permaneceram. Familiares e agregados foram chegando e, aos poucos, mais e mais famílias oriundas de todas as partes do país e do Distrito Federal foram ocupando a área. O conglomerado dos moradores foi dando forma à Vila Paranoá, como carinhosamente é lembrada pelos moradores mais antigos.

Com o crescimento populacional, os problemas também aumentaram e o território que abrigava cada vez mais moradores começava a travar uma luta por moradia e melhores condições de vida, já no final dos anos 1970. Esta luta se deu em meio a enfrentamentos e estratégias dos moradores da Vila Paranoá, já organizados em entidades representativas, como a Associação de Moradores, fundada em 1979, e o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapuã, fundado em 1987.

Segundo Jesus (2007), o crescimento da Vila Paranoá faz destacar ainda mais as mazelas da comunidade e a luta se fortalece com a adesão cada vez maior da comunidade.

O crescimento dos problemas como a falta d'água, esgoto, iluminação, transporte, saúde e educação, dentre outros, segue junto com o populacional. A Vila Paranoá cresce também em graça, raça, força, luta e resistência. A mobilização da comunidade, encabeçada pelos jovens do

Movimento Pró-Melhorias, toma espaço dentro e fora da Vila Paranoá. Cresce a adesão da comunidade e o movimento, os jovens e as lutas se fortalecem (JESUS, 2007, p. 29).

Esta intensa organização e mobilização da comunidade possuía objetivos claros em fortalecer a luta para transformar a realidade em que vivem. Mas, para transformar a realidade, é preciso transformar as consciências. O pensamento de Paulo Freire já aparece, mesmo que de forma velada, na organização da comunidade ainda sem que um conheça o outro. Ainda segundo Jesus (2007), a luta por serviços e equipamentos públicos era parte da estratégia para fortalecer a fixação da Vila Paranoá. Desse modo, “reivindicar bens de serviço, construir novos barracos, organizar a comunidade e promover atividades são estratégias de fortalecer o movimento, legitimar a ocupação e garantir condições favoráveis à fixação” (JESUS, 2007, p. 40).

Por fim, a Vila Paranoá conquista a fixação em agosto de 1988 e a expansão em outubro de 1989³, como resultado da luta dos moradores que já marcava mais de 30 anos após a instalação do acampamento da construtora da Barragem do Lago Paranoá. Mas a luta não findou e o processo de transferência dos moradores foi tão opressor quanto os 30 anos já vividos até o momento. Sendo assim, Jesus (2007) caracteriza essa transferência dos moradores como arrancamento, isto pelo modo como os moradores foram arrancados (novamente) de suas raízes.

Consideramos o processo de transferência como um arrancamento. Primeiro porque a área que ocupávamos já estava decretada como área de fixação. Segundo porque o processo de transferência se dá da forma mais bruta e desumana que se pode pensar. Os moradores foram mesmo arrancados de suas raízes, daquele pedacinho de terra em que plantara a mangueira, o abacateiro, a graviola, a jaca, os sonhos, as lutas. O umbigo dos filhos (JESUS, 2007, p. 44).

É nesse contexto de luta pela fixação e por moradia digna que, como estratégia para fortalecer o movimento, inicia-se o trabalho de alfabetização de jovens e adultos na Vila Paranoá, ainda em 1985, e que permanece até os dias atuais.

³ Lei n. 49/89, que cria a área para a cidade de Paranoá.

A Alfabetização de Jovens e Adultos do/no Paranoá e Paulo Freire.

Pouco ou nada se lia ou sabia de Paulo Freire entre os militantes naquela época, mas parece que a sinergia daqueles tempos trazia meio que telepaticamente a conversa de ponto a outro, apresentando-nos Paulo Freire em cada roda de conversa, em cada atividade de cultura e em cada ação pela educação, seja ela com crianças, adolescentes, jovens, adultos ou com idosos da comunidade.

Para Jesus (2007), a alfabetização das pessoas jovens e adultas da comunidade resulta da necessidade proeminente de oportunizar a participação dessas pessoas de forma mais efetiva e libertadora nas atividades e movimentos, na luta pela moradia já muito freiriana em sua essência.

Nos muitos momentos de mobilização e contato com a comunidade, percebemos e sentimo-nos incomodados com o fato da grande maioria não conseguir ler os panfletos das chamadas para mobilização, não conseguir assinar os manifestos e ter que colocar o polegar para legitimar sua participação e concordância com os documentos reivindicatórios aprovados e encaminhados em assembleia com os moradores (JESUS, 2007, p. 47).

Assim, nasce no movimento popular da Vila Paranoá uma concepção de alfabetização onde, “não basta que uns saibam, será preciso que todos tenham o mesmo acesso às discussões, mobilizações, leitura e escrita. Não basta aprender a ler e escrever, mas ler e escrever contribuindo com a transformação da realidade em que se vive” (JESUS, 2007, p. 48).

Essa preocupação de entrelaçar a luta da comunidade à alfabetização, dando sentido a uma e fortalecendo a outra, em um caminho de mão dupla, vai encontrar Paulo Freire em uma frase de domínio público, quando faz referência crítica a uma educação reprodutora, por sua vez bancária: *Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho*⁴

⁴ Citação atribuída a Paulo Freire, porém, de domínio público, porque não foi localizada em fonte oficial.

É importante destacar a parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que, não institucionalmente de início, mas pelo compromisso de pessoas que fazem a Universidade, alia-se a uma construção do conhecimento no fazer pedagógico da alfabetização de jovens, adultos e que era inovadora, tanto para o campo acadêmico (alfabetizar adultos) quanto para a comunidade, que tinha apenas uma escola e cerca de 80% da comunidade com o Ensino Fundamental incompleto. O acolhimento vindo primeiramente da professora Marialice Pitaguary e depois do professor Renato Hilário foi a contribuição necessária para se construir coletivamente uma proposta que desse conta de estabelecer não apenas a leitura e a escrita, mas de atrelar e entrelaçar esse conhecimento à leitura da realidade, aos enfrentamentos e anseios da comunidade, fortalecendo a cada um e estes ao coletivo e, por conseguinte, à luta de todos.

O trabalho com as turmas efetivamente começou com uma turma de alfabetizandos/alfabetizandas, sete alfabetizadoras⁵ da comunidade e sete estudantes da Universidade de Brasília, de cursos como história, letras, pedagogia, no primeiro semestre de 1987. A turma iniciante tinha o propósito de compreender como seria a ação alfabetizadora, já que tudo era novo para o grupo, a comunidade e a academia. Já no segundo semestre de 1987, foram formadas sete turmas na Vila Paranoá, distribuídas em áreas diferentes na comunidade e funcionando algumas na escola e outras em espaços alternativos como salão de igrejas. O funcionamento das turmas era sempre no noturno, visto que tanto alfabetizandos/alfabetizandas quanto alfabetizadoras tinham o diurno como jornada intensa de trabalho.

Essa proposta de alfabetização já nasceu essencialmente freiriana, sem, contudo, os jovens militantes e engajados nas lutas da comunidade terem parado para estudar ou ler Paulo Freire até então. Assim,

Nesta trajetória só podemos nos identificar com um processo de alfabetização que leve em conta a historicidade do alfabetizando e da comunidade. Que o aprender a ler e escrever estejam intrinsecamente

⁵ Deste ponto em diante usarei a palavra alfabetizadora referindo-me ao gênero feminino e masculino em respeito e homenagem à participação feminina nos processos de alfabetização popular e considerando as autoras.

ligados à superação do processo de exclusão social que sofremos e de enfrentamento dos problemas e desafios. Provocar a mudança/superação no sujeito com a mudança/superação na/da comunidade (JESUS, 2007, p. 50).

Os jovens envolvidos na luta da comunidade vinham de trajetórias parecidas, histórias de vida marcadas por determinação. O envolvimento com a educação popular é também reflexo das próprias trajetórias na sua escolarização e de seus familiares. Tornam-se educadoras forjadas na luta da comunidade, na reflexão da prática, do que já experienciaram em suas trajetórias e movidas por um forte desejo de fazer diferente, de permitir-se ao novo. Ninguém sabia como fazer, nem como começar, mas sabia que precisava fazer e onde se queria chegar. Como diz Paulo Freire em *A Educação na Cidade*,

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Ao optar por uma ação alfabetizadora que fosse transformadora e libertadora, a comunidade escolhe um novo caminho, escolhe fazer política, escrever uma nova história assumindo o lugar de quem também aprende enquanto ensina, tanto comunidade quanto academia. E, assim, vai intervindo na realidade para melhorá-la e torná-la mais justa.

Mesmo diante das dificuldades impostas pelas condições de vida e de sobrevivência da comunidade, onde moravam juntos alfabetizando/alfabetizadas e alfabetizadoras em um amontoado de “barraquitos”, largados à beira do Lago Paranoá, a educação popular, por meio da alfabetização de jovens e adultos, ganha força amparada cada vez mais nos próprios problemas da comunidade, que eram não apenas da moradia, mas de princípios básicos de vida, como água, esgoto, energia elétrica, saúde, escola, segurança, transporte, lazer, cultura, enfim, de toda ordem de necessidade. A alfabetização torna-se, desse modo, um importante instrumento para fortalecer a luta por melhores condições de vida, como aponta Paulo Freire:

[...] o trabalho de alfabetização, na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhora da qualidade de vida e pela transformação social (FREIRE, 2006, p. 68).

É assim que Paulo Freire entra na vida da comunidade da Vila Paranoá, por meio da alfabetização de jovens e adultos, nas mãos do movimento popular organizado discutindo os problemas e buscando alternativas e meios para encaminhar as soluções, despertando cada um em si e no outro a percepção da realidade em que viviam e fortalecendo a organização para a luta.

Já em 1989, com o processo de “arrancamento” e transferência da Vila Paranoá para a nova área onde seria instalada a cidade de Paranoá, grande parte das turmas funcionava na Escola Classe 01 (escola de lata), sempre no período noturno, destacando-se o trabalho com as palavras geradoras: *fixação, água, lago, lote*.

No ano de 1990, houve diminuição das turmas em virtude do processo de arrancamento e transferência dos moradores, aliado à distância e ainda às mais precárias condições de moradia, uma vez que não existia iluminação pública e a insegurança era muito grande. Porém, nesse período, as turmas que permaneceram trabalharam com destaque para as palavras geradoras, que refletiam as problemáticas ainda sofridas na comunidade, entre elas, *água, luz, tijolo*.

Quanto mais era desenvolvido o trabalho de alfabetização no Paranoá, mais a consciência de alfabetizandos/alfabetizandas e alfabetizadoras era tomada na leitura da realidade em que viviam. Não era o fato de ser alfabetizado que torna o sujeito mais ou menos consciente de sua realidade, mas sim a forma como esse enxerga e lê a sua própria realidade. Por isso, a experiência da alfabetização no Paranoá foi, e ainda é, uma caminhada coletiva no contraditório, no conhecimento, na aprendizagem e na transformação do eu e do outro/outra.

O ano de 1991 possibilitou a retomada e ampliação da mobilização da comunidade com a formação de novas turmas e utilização das salas de aula ociosas no noturno em escolas públicas já instaladas na nova área. Os temas mais trabalhados, discutidos dentro dos problemas vividos na comunidade, foram: transporte, violência e segurança. Com o avanço das discussões, compreensão metodológica e de

aprendizagem, foram instituídos os Fóruns com a participação de alfabetizadoras, alfabetizandos/alfabetizandas, estudantes e professores/professoras da UnB, movimento popular e comunidade.

O Fórum do projeto de alfabetização do Cedep constitui-se como um encontro mensal ou quinzenal para organização e planejamento das ações e atividades pedagógicas. É no Fórum, como um grande Círculo de Cultura, que emerge, após o debate, a Situação Problema Desafio– SPD como eixo do processo de alfabetização e vai alimentar o tema/palavra geradora que finaliza com o texto coletivo. Segundo Reis (2011, p. 55),

O fórum é uma reunião geral, uma aula coletiva, com a participação de todos os alfabetizandos, alfabetizadores, dirigentes da organização popular, professores, alunos e técnicos da UnB. Há também a ocorrência da participação dos já alfabetizados, como uma das formas de oxigenação da práxis de alfabetização.

No fórum, alfabetizandos identificam os problemas, as dificuldades que estão vivendo/enfrentando como moradores do Paranoá. Selecionam, discutem e escolhem as situações-problemas-desafios mais urgentes e prioritárias.

No caso da ação alfabetizadora no Paranoá, a SPD é a articuladora do planejamento e dela suscitam as discussões e encaminhamentos dos problemas da comunidade. Da SPD emergem as palavras e os temas geradores, que, na construção, vão dando norte à alfabetização.

Os anos 1990 foram marcados como uma década de fortalecimento da ação alfabetizadora no Paranoá. Sempre coordenado pelo Cedep, a formação de turmas avança para novas parcerias com outros movimentos organizados na comunidade, ONGs e grupos de igrejas. Turmas foram ampliadas para o campo, atendendo à área rural e cobrindo as áreas distantes dentro da própria área urbana do Paranoá.

Aí já havia uma consistência maior na formação e acompanhamento das turmas, dada a experiência acumulada desde 1987. Os Fóruns constituíram-se como espaços importantes de formação, discussão e encaminhamento da ação pedagógica, bem como de definição da Situação-Problema-Desafio – SPD. Tanto a Situação Problema Desafio quanto as palavras geradoras estão

presentes na realidade de vida dos/das alfabetizandos/alfabetizandas e alfabetizadoras, problematizadas no seu cotidiano, e buscam transformar e superar a sua própria realidade.

A virada do milênio, no entanto, não traz grandes conquistas, uma vez que, na mudança de governo, as escolas fecharam suas salas para a ação alfabetizadora dos movimentos populares em todo o Distrito Federal, e no Paranoá não foi diferente. Com isso, retoma-se o funcionamento de turmas em salões de igrejas, salas comunitárias, na sede do Cedep, em garagens e salas de casas de alfabetizadoras e de próprios alfabetizandos/alfabetizandas. Uma única escola foi ainda mantida, por força da resistência, mas não por muito tempo. Alguns desses espaços de escolas foram retomados em 2007, a partir de negociação e acordo com o governo local.

Ao percorrer as ruas e ruelas da Vila Paranoá, a busca ativa não resultava apenas em novos alfabetizandos/alfabetizandas, mas de, ao se deparar com dificuldades e realidades que ao mesmo tempo eram tão comuns e tão diferenciadas, trazer cada vez mais Paulo Freire para perto. Ainda hoje a busca ativa de alfabetizandos encontra diálogo com Paulo Freire e sua presença e pensamento continua frequente em cada momento, em cada turma, em cada formação.

Foi-se afirmando que, no processo, o empoderamento da leitura e da escrita, entrelaçado à discussão e problematização da realidade dos moradores da Vila Paranoá, empoderava também outras pessoas e mais pessoas empoderaram o movimento, que dá força à luta. Assim, Reis (2011, p. 202) dialoga freirianamente sobre esse empoderamento das e nas relações sociais no e do Paranoá:

O Paranoá é um micromundo de relações sociais, dentro do macromundo da totalidade das relações sociais. E nestas relações estão presentes a luta histórica pela fixação, os bens de serviço e a luta pela alfabetização de jovens e adultos. Esta com a ação de sujeitos falantes-atuantes: moradores, professores e alunos da UnB e outras organizações que mantêm a intencionalidade histórica de transformação. Ação esta que possibilita a alfabetizadores e alfabetizandos significação e ressignificação do seu cotidiano, estes sujeitos produzem dialógica e dialeticamente a sua história e de suas relações sociais: que é saber e ao mesmo tempo poder estar mobilizado/mobilizando minorias subvertedoras da subjetividade e objetividade hegemonicamente estabelecidas. Isso dentro das

contradições presentes em nível macro das próprias relações sociais predominantes.

A ação alfabetizadora na comunidade foi sendo fortalecida ao longo do tempo com parcerias em programas e projetos que ora possibilitavam um número maior de turmas, ora um número menor, mas sempre na perspectiva de avanço, tanto no atendimento quanto na compreensão do fazer pedagógico da ação alfabetizadora.

Resgatando o ser político, epistemológico e amoroso dos sujeitos no processo, tanto de alfabetizando/alfabetizandas quanto de alfabetizadoras, a experiência do projeto de alfabetização do Paranoá constitui-se um espaço de ensino, pesquisa e extensão, onde ressignificar a práxis, exercer a escuta compreensiva e dessilenciar os sujeitos é um desafio constante para as pessoas envolvidas, para a comunidade e para a academia.

Com o desafio da proposta de alfabetização, houve também o desafio de se romper com os muros da Universidade de Brasília, e trazer a academia para a comunidade e comunidade para a academia, com uma real e concreta relação de troca e construção do conhecimento. Uma via de mão dupla em constante movimento de vai e volta.

A Alfabetização Popular do Paranoá tornou-se uma referência importante no Distrito Federal, contribuindo para ampliar e fortalecer a alfabetização nas demais Regiões Administrativas. Chegou a ser agraciada com o Prêmio Medalha Nacional Paulo Freire, do Ministério da Educação, em 2006, pela experiência exitosa no campo da alfabetização popular de pessoas jovens e adultas.

Em toda a caminhada da educação popular no Paranoá, Paulo Freire se faz presente, da busca ativa à palavra geradora, aos Fóruns e à SPD, com produção de texto coletivo, da resolução dos problemas à participação social e comunitária, a consciência e o pertencimento do sujeito à sua história que se faz presente no ontem, no hoje e no que virá. Paulo Freire ainda está presente nas formações, nos momentos de debate, nas saídas da escola, nos momentos de busca ativa, na relação com a comunidade, na leitura de mundo, da palavra, da vida, quando dialogada com a realidade.

Mas é preciso estar atentos e fortes, porque chegamos ao tempo de, mais que defendermos avanços, defender as conquistas historicamente construídas na luta para que essas não se percam em

meio ao retrocesso conservadorista. Atento a isso, Paulo Freire já alertava que a ação alfabetizadora por si só não é transformadora. As condições de justiça social far-se-ão realidade “pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade” (FREIRE, 2006, p. 70).

O reconhecimento da trajetória da comunidade do Paranoá, em suas lutas e resistências, é também reconhecer que esses sujeitos trabalhadores constituem-se em comunhão, como afirma Paulo Freire, também, Reis (2011, p. 235):

A história do Paranoá e de sua alfabetização de jovens e adultos é um indício sinalizador de que o sujeito produz socialmente a vida ao mesmo tempo em que se produz, com os avanços e recuos exigidos e impostos pelas condições objetivas. Mas que na resultante de sua iniciativa individual e coletiva com os obstáculos que se lhe antepõem ele faz a história e a história de seu próprio desenvolvimento como ser humano.

Foram a participação e a ação coletiva dos trabalhadores que nos possibilitaram hoje escrever esta história assentada em um território de luta, resistência e conquista, onde a alfabetização de sujeitos possibilitou a consciência crítica e o empoderamento pessoal e coletivo.

Mas os desafios ainda persistem e nos unem na alfabetização e na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, pela luta na garantia do direito ao acesso, permanência e continuidade à escolarização. O direito à aprendizagem e à garantia de uma escolarização integrada à educação profissional.

Somos Marias, aquelas com a estranha mania de ter fé na vida.

Somos três Marias. Alfabetizadoras e educadoras populares. Por opção de vida, a educação!

Chegamos à Vila Paranoá em diferentes momentos de nossas vidas, mas no caminho da resistência nos encontramos nas lutas da comunidade e na educação, havendo o encontro consigo, com a outra, com as outras, com a comunidade.

Nossa caminhada pessoal se confunde com a caminhada coletiva e no aprendizado seguimos em frente, ampliando o projeto de alfabetização de jovens e adultos. Tomamos a formação individual

para fortalecer a formação coletiva. Construímos pontes e derrubamos muros. Tomamos a dimensão de nossa trajetória familiar e pessoal como desafio para fortalecer o coletivo.

Por muitas vezes vimos refletir no espelho o nosso lado oprimido e o nosso lado opressor. Combatemos o opressor e fortalecemo-nos para que o oprimido rompesse o silenciamento e se libertasse das amarras da educação bancária que nos perseguia. Lutamos juntas por nós e para nós mesmas, para dar conta de lutar pelos e com os outros.

Transformamos umas às outras, transformamo-nos. Libertamo-nos em comunhão. Aprendemos a vencer nossos próprios desafios, aprendemos a superar juntas. Somos três Marias: Maria de Lourdes, Maria Creuza e Leila Maria. Somos educadoras popular.

Referências

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____, Paulo. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____, Paulo. **A Educação na Cidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JESUS, Leila Maria de. **A repercussão da atuação de educadores/as populares do Cedep/UnB na escola pública do Paranoá-DF**. 2007. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2007.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE E COMÊNIO: ORIENTANDO UMA REFLEXÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA

Darlíane Silva do Amaral
Queina Lima da Silva

A pedagogia é reconhecida como ciência no século XV, período em que se assiste ao fim da Idade Média e ao nascimento da modernidade, que alterará formas de organização social, cultural, política e educacional. A modernidade apresenta ideais de renovação para um tempo sombrio, autoritário e estático, a partir da proposta de um mundo novo no qual a transformação ganha uma centralidade jamais permitida na Idade Média. Evidencia-se, nesse contexto, a ruptura de um ciclo histórico. Com isso, a estrutura educacional passa a ser questionada e surge, nos anos quinhentos, um ousado projeto de revolução para a pedagogia por Jan Amos Comênio. De lá para cá, surgem muitos outros projetos de educação e de escola com vistas, a convergir ou divergir com o que já está posto, dentre os quais referimo-nos aos de Paulo Freire.

Freire e Comênio almejam, em seus projetos pedagógicos, uma transformação pessoal do homem através da educação, embora por vieses ideológicos distintos. Para Comênio (2011), o fim último da educação é ensinar tudo a todos, com o intuito de preparar o homem para a eternidade a partir de vivências na terra entre o homem e Deus, uma vez que o homem é a imagem de Deus. O eixo central do pensamento freiriano, entretanto, fundamenta-se na libertação do homem, pela qual se desejava uma transformação nas atitudes, a fim de inferir na realidade em que se vive. Ambos os autores criticaram ações educativas e propostas educacionais pautadas em métodos de ensinamentos enfadonhos. Freire (2016) foi categórico ao denunciar o modelo “bancário” de educação, em que se perpetuava o autoritarismo e a alienação do homem diante da sua condição social, e, ao defender uma reforma educacional, Comênio (2011) propõe uma didática que observa a necessidade de o ensino teórico ser associado

à prática a fim de que o conhecimento fosse ensinado a todas as pessoas.

Paulo Freire e Comênio pensaram, a seu tempo, o compromisso social da educação e da educação escolar com os excluídos. Comênio rompe paradigmas ao incluir todos, inclusive mulheres e crianças, em seu pensamento pedagógico. Freire confronta as práticas escolares, responsabilizando-as pela exclusão do homem de seu processo de libertação, uma vez que essas práticas acabavam por reproduzir um sistema opressor e autoritário.

É inegável reconhecer que, ao falar de escola, deparar-nos-emos com conflitos, sejam dos que consideram essa instituição como promotora de liberdade ou dos que a vêem como reprodutora de opressão. De todo modo, entendemos como uma mais-valia o diálogo entre os pensamentos pedagógicos desses autores, uma vez que propicia conhecimento e reflexão pedagógica. Desconsiderar o diálogo como ferramenta pedagógica é acentuar processos de exclusão nas escolas e na pedagogia.

Comênio e seu pensamento pedagógico.

Jan Amos Comênio (1592-1670) nasceu no século XVI, na Morávia, região da Europa Central, atualmente República Tcheca. Graduou-se em Teologia pela Universidade Calvinista de Herborn, na Alemanha. Após sua formação, atuou como professor primário e pastor da Igreja Moraviana, na qual fez parte da congregação dos Irmãos Morávios, que, posteriormente, fora destruída pela Guerra dos Trinta anos. Muito jovem, torna-se órfão. Já adulto, perde duas esposas e os filhos, que morrem ainda jovens. Logo em seguida, para fugir da perseguição da igreja, peregrina exilado por vários lugares, por onde vai escrevendo suas obras e pregando sobre o retorno voluntário à vida interior (PIAGET, 2010).

Esse contexto em que Comênio se inseria era, justamente, o final da Idade Média, cujo cenário fora de implosão dos conflitos de ordem religiosa pela Europa. “O clima de perseguições, guerras e constante instabilidade política, foram características marcantes da vida de Comênio” (GARCIA, 2014, p. 314). É nesse momento que ele escreve *Didática Magna*, o qual, na visão de Piaget (2010), constitui-se como uma obra que apresenta uma reforma radical no ensino. A nosso ver,

essa obra propõe pensar a relação entre educação, divindade e humanismo, tecendo críticas e sugestões às escolas e aos modelos escolares vigentes nos anos de 1612. Para Gasparini (1997), é consenso que Didática Magna seja a obra prima de Comênio, uma vez que se constitui como uma didática no tempo em que a pedagogia se torna ciência. Comênio almejava que aquele escrito fosse propagado quando da ascendência das navegações e do desenvolvimento do comércio.

Para Cambi (1999), Comênio é um espírito luminoso e grandioso, pois, frente aos conflitos, ele se empenha em pensar uma renovação social por meio da educação, inclusive, a defendê-la como uma prioridade a qual se deve atribuir centralidade na sociedade moderna. Comênio é considerado o pai da pedagogia, o que primeiro sistematizou um discurso pedagógico que pensou uma didática sobre os aspectos técnicos da formação, da universalidade da educação e de uma organização escolar.

Com ele se delineiam pela primeira vez de maneira orgânica e sistemática alguns dos problemas já relevantes da pedagogia: desde o projeto antropológico-social que deve guiar o mestre até os aspectos gerais e específicos da didática, para chegar às estratégias educativas referentes às diversas orientações da instrução (CAMBI, 1999, p. 281).

Uma das máximas defendidas no pensamento pedagógico de Comênio (2011) era ensinar tudo a todos. “Ele se dirige a todos os homens sem levar em conta as diferenças de condição social ou econômica, de religião, raça ou nacionalidade” (PIAGET, 2010, p. 30). A partir dessa premissa, Comênio almejava que, por meio da educação, o homem se tornasse virtuoso e capaz de buscar a salvação. Especialmente na Didática Magna, ele desenvolve seu método de ensino pautado no conhecimento como um caminho de encontro do homem com Deus.

Paulo Freire e seu pensamento pedagógico.

Nascido no século XX, Paulo Reglus Freire (1921-1997) é natural de Recife, Pernambuco. “Paulo Freire sentiu a dureza da vida. Ele conta da dificuldade que teve para estudar devido à precariedade financeira da família, mas, ao mesmo tempo, lembra o afeto e a amorosidade que nunca lhes faltaram e que serão uma marca de sua vida e obra”

(STRECK, 2010. p. 329). Graduou-se em Direito em 1946, na Faculdade de Direito do Recife, contudo, não exerceu a profissão nessa área. Escolheu o viés da educação e nele construiu seu legado e uma vasta obra, na qual desenvolveu uma perspectiva de educação com vistas à libertação do homem. Sua pedagogia esteve voltada a afirmar que “[...] não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 2003. p. 43).

Um dos marcos do autor foi sua atuação na alfabetização de adultos, inicialmente atribuindo-lhe visibilidade nacional e, posteriormente, internacional. Para Cambi (1999), o movimento da educação de adultos representa um enriquecimento para a pedagogia e a educação, uma vez que propiciou uma releitura dos modelos eurocêntricos, oportunizando aos homens e mulheres excluídos da cultura começarem a ter contato com o alfabeto, integrando-os à vivência de um conhecimento crítico. Pensando a educação de adultos especificamente na perspectiva de Freire (2016), cumprimos ressaltar que ela é forjada com os educandos e não para os educandos, pois só assim é possível que o homem resgate a sua humanidade. Um elemento fundamental nesse percurso de constante resgate pela humanidade é a tomada de consciência da realidade. É preciso “[...] que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26).

Essa mudança de consciência é vista por Saviani (2013), como um processo de trabalho que não se dá automaticamente. Chama a atenção, ainda, que as pessoas, ao vivenciarem essa transição “[...] da consciência ingênua para a consciência crítica, podem cair na consciência fanatizada, configurada pelo fenômeno da massificação” (SAVIANI, 2013, p. 324). É recorrente o questionamento de Freire para que a educação não seja uma espécie de modelo assistencialista, no qual o homem não desenvolva uma autonomia para a tomada de decisão, engajamento social e político, mas defenda, sobretudo, a responsabilização com as problemáticas do mundo onde está inserido.

Freire foi convidado em 1963 para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização no Brasil e, em menos de um ano, o projeto foi interrompido em decorrência do golpe militar de 1964 no país (SAVIANI, 2013). “Esse Plano previa a alfabetização de 5 a 6 milhões de

brasileiros em 1964 através da formação de 20.000 “Círculos de Cultura” (SCOCUGLIA, 1999, p. 9). Com o golpe militar, Freire fica alguns meses preso e, depois, vive quinze anos de exílio, passando pelos Estados Unidos da América (EUA), Bolívia, Suíça e Chile, ampliando, assim, suas lutas em outros continentes. Com a Anistia de 1979, volta ao Brasil, inicia seu trabalho na Universidade de Campinas e na Pontifícia Católica de São Paulo e, ainda, aceita o cargo de Secretário de Educação do Município de São Paulo.

Diante de uma infância difícil no Nordeste brasileiro, uma vida adulta durante a ditadura e uma década de exílio, Paulo Freire não desanima nem adere ao discurso de se tornar vítima. Ao contrário, ampara suas lutas também em sua vida e, corajosamente, rompe com consensos e propõe uma práxis educativa que acaba por ser a renovação da própria pedagogia. Freire (2016) denuncia a educação “bancária” na obra *Pedagogia do Oprimido*, e defende que o homem seja um ser mais. “Esta busca no ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (FREIRE, 2016, p. 129). Assim, o pensamento pedagógico daquele educador pode ser considerado inovador, ao passo que se propõe uma Pedagogia que se sobreponha ao modelo escolar que reproduz a educação “bancária”, respeitando o ser humano em sua integralidade, onde nenhuma prática educativa pode diminuir ou excluir a possibilidade do homem de ser mais.

Freire e Comênio: aproximações e distâncias das concepções sobre os pensamentos pedagógicos.

Identificamos nas ideias pedagógicas de Paulo Freire e Comênio proximidades e distâncias abissais. Apoiar-nos-emos em algumas dessas percepções de distanciamentos e proximidades para desenvolver uma apreciação dos pensamentos desses autores e dos seus contributos para a educação. Esclarecemos que não é nosso interesse eleger um dos pensadores como o que mais contribuiu ou foi mais revolucionário para a pedagogia.

Na concepção pedagógica de Paulo Freire é defendida uma visão antropocêntrica do homem, ao passo que em Comênio é defendido o teocentrismo, que elege como principal objetivo da educação formar

o bom cristão nos pensamentos e na verdadeira fé. A arte de ensinar tudo a todos é a máxima de que todos devem ser conduzidos a Deus pela educação. “A constituição do nosso ser mostra que não nos bastam as coisas que possuímos nesta vida” (COMENIUS, 2011, p. 59). Em Freire, o homem deve lutar pela libertação como um caminho que o torna mais humano. “Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca: pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 2016, p. 65).

Um aspecto comum aos dois autores é o de que o ser humano não nasce formado. Freire chama de inconcluso e, consciente dessa inconclusão, busca ser mais (FREIRE, 2016). “É evidente que todo o homem nasce apto para adquirir conhecimento das coisas: primeiro, porque é imagem de Deus” (COMENIUS, 2011, p. 59). Comênio e Freire acreditavam que, por meio da educação, era possível haver uma mudança de consciência no homem, a qual, por vezes, repercute na ação pessoal, social e política. Comênio defende que o aluno, ao terminar o curso, é capaz de interagir no mundo. Para Freire (2016, p. 128), “[...] não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo”.

Acreditando que o homem é um ser em transformação e que a educação é um processo de aprendizado constante, identifica-se, no pensamento de ambos, que o ensino teórico deve estar vinculado à prática, a fim de promover o que, anteriormente, foi designado por consciência e conscientização. Referindo-se a esse ideal de ensino, Comênio tece crítica à desvinculação entre teoria e prática, afirmando que “[...] quase nunca os espíritos são alimentados com coisas verdadeiramente substanciais, mas na maior parte dos casos, são atulhados com palavras ocas” (COMENIUS, 2011, p. 149). Corroborando essa crítica, Freire (2016, p. 118, grifo do autor) refere que a libertação autêntica, ou seja, a conscientização “[...] não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Cumpri-nos referir uma crítica, no tocante a autonomia pensada a partir da perspectiva comeniana, pois se torna limitada ao considerarmos que todo o processo de tomada de consciência humana já seja para direcionar e induzir o homem ao encontro com Deus. Conforme Freire (2015, p. 105), “[...] uma pedagogia da

autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. Junto com a libertação, outra categoria presente na pedagogia de Freire é a concepção humanista, uma vez que ele acreditava na humanização do ser humano e na possibilidade de transformação do mundo em que se vive. Atribui-se que parte de tal pensamento se deu em decorrência de sua vivência com a Igreja Católica, uma vez que Freire se engajou em movimentos socioreligiosos.

Outrossim, no pensamento pedagógico de Freire é condenada, veementemente, a concepção “bancária” da educação, para que o ensino não seja um ato oco, de transferência de conhecimento ou o aluno seja depositário e o professor o depositante. Comênio (2011, p. 154) dizia:

[...] que o homem, enquanto animal racional, se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros e a entender, ou ainda a reter ou a recitar de cor as opiniões dos outros, mas a penetrar por si mesmo até o âmago das próprias coisas e a tirar delas conhecimentos genuínos e utilidade.

Num processo dialético de idas e vindas entre os dois autores, deparamo-nos com aproximações ideológicas que, por vezes, sentimos haver mútua inspiração entre Comênio e Freire, embora cada autor tenha posicionamentos distintos. Um dos fatores presentes nos dois autores é a importância da relação do homem com o meio cultural em que vive, pois esse meio é entendido como um aliado do processo educacional de formação e constituição do ser humano, seja ele numa visão teocêntrica ou antropocêntrica. A esse respeito, Comênio (2011, p. 105) exemplifica casos em que atesta sobre a ausência do convívio em ambiente cultural para demonstrar que o homem acaba por ser o que, culturalmente, vive: “[...] temos exemplo que alguns que, raptados na infância pelas feras e crescidos no meio delas, nada mais sabiam que os brutos”.

Outra aproximação nas concepções pedagógicas dos autores em questão é a visão sobre a responsabilização do professor/educador, ao referirem que “[...] todos aqueles a quem cabe a missão de formar homens façam com que todos vivam conscientes desta dignidade e excelência” (COMENIUS, 2011, p. 57). É na Didática Magna que as

mulheres são incluídas no processo educacional, como também ele almejava desenvolver uma didática que ensinasse tudo a todas as pessoas. Freire (2015, p. 28) defende que “[...] o educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão”. Ademais, Comênio (2011) atribuiu importância à natureza, entendendo-a como uma ferramenta de aprendizagem pela qual o homem deveria instruir-se.

Uma categoria de Freire como condição existencial para a aprendizagem é o diálogo. Este assume um papel central, uma mais-valia na constituição educacional e pessoal de formação do homem no processo educativo. É através do diálogo que o homem elimina as relações de autoritarismo (FREIRE, 1967).

Ele é o encontro em que se solidarizam 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 (FREIRE, 2016, p. 135).

A presença do diálogo no processo educacional favorece a libertação do homem da condição de oprimido, uma vez que se tem como frágil qualquer relação de dominação que impeça o homem de ser mais. Assim, Freire (1967) amplia o discurso sobre o diálogo para pensar a relação, colonizado-colonizador, elegendo o antidiálogo como uma ferramenta vertical de imposição de reforço da opressão no colonizado. Aquele educador foi revolucionário ao questionar a estrutura do conhecimento científico como o único conhecimento validado em virtude do conhecimento popular. Tanto Freire quanto Comênio marcam a Pedagogia com propostas educacionais inovadoras.

Reiterando ainda sobre as proximidades desses ideais pedagógicos, evidenciamos a importância da alfabetização que, embora com menor centralidade em Comênio, foi bastante prezada por Freire. “Comênio teria aplaudido as campanhas modernas contra o analfabetismo, entendidas como campanhas de educação de base e reintegração social” (PIAGET, 2010, p. 30). Vale salientar que, nas concepções pedagógicas em análise, foram criticados métodos de ensino enfadonhos.

Os autores supramencionados estabeleceram relações próximas com a Igreja e a religião. Comênio foi um líder religioso, e tinha a religião como um meio pelo qual o homem poderia evoluir sua humanidade com base no crescimento concomitante do binômio espírito-intelecto. Freire integrou ações educativas em diversas igrejas em Recife. Foi nas paróquias católicas que ele participou de projetos educacionais. Antes do exílio, colaborou com o Movimento de Educação Popular (MEP), cujo objetivo era problematizar com a classe trabalhadora temas da realidade cultural e política, para que conscientizado da realidade, o homem pudesse transformá-la. “De 70 a 79, quando voltou do exílio, trabalhou no Conselho Mundial de Igrejas, sediado em Genebra (Suíça) e lecionou na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo” (GADOTTI, 1999, p. 253). Ainda após o exílio, Freire trabalhou nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), dando continuidade ao projeto de alfabetização de adultos nas classes populares da sociedade.

Propondo um apontamento que distancia, substancialmente, Comênio de Freire, estabelecendo um abismo ideológico entre os dois, apontamos a doutrinação religiosa, que fundamenta todo o pensamento pedagógico de Comênio e se opõe à condição de libertação do homem, defendida, insistentemente, por Freire. “O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados” (FREIRE, 2016, p.118). Cumpri-nos salientar que, de modo algum, essa divergência é motivo para exaltar ou menosprezar o pensamento de um dos autores. Piaget (2010) afirma não haver nada mais fácil ou perigoso que a tentativa de modernizar o pensamento de Comênio, querendo encontrar, nele, as origens de tendências contemporâneas. Assim, julgamos ser pertinente o exercício do entendimento de cada autor no tempo em que viveram e, a partir disso, desenvolver a abordagem mais importante para o recorte do estudo que se pretende investigar. Consideramos que cada um deu a sua contribuição a seu tempo e para além dele, permanecendo vivo na história da pedagogia.

Considerações finais.

Freire e Comênio ainda hoje auxiliam no debate sobre a educação e a escola atualmente existente. Eles inquietam a pensar em que

medida a escola atual ainda rege sua prática pela educação bancária e sobre os processos de inclusão e exclusão. Não obstante, uma questão que impõe um abismo entre os ideais pedagógicos destes é a percepção acerca da instituição escola, pois, Comênio se apresenta na defesa da educação e do ensino institucionalizado, ao passo que Freire, por um lado, se opõe à institucionalização e, por outro, propõe uma educação escolar pautada nas vivências sociais e culturais do ser humano.

No que concerne ao modo de ver o homem, Freire defende o antropocentrismo ao passo que Comênio perspectiva o homem a partir de uma visão teocêntrica. Quanto à educação, os dois autores constituem-na como um mecanismo de transformação capaz de possibilitar uma mudança de consciência. Em Comênio (2011), a educação é um meio pelo qual se supera a condição humana e se conhece a Deus e as suas manifestações. Ainda propõe um método de ensino que aproxima o aluno da natureza, a fim de que desenvolva sua autonomia e, conseqüentemente, se alcance o conhecimento. Em Freire (1967, 2016), a educação deve incidir numa tomada de consciência para que o homem possa refletir e agir no seu cotidiano. Nele, o método de ensino defende a imersão no mundo cultural do educando para que o conhecimento seja resignificado na prática.

De fato, aqueles autores convergem em seus pensamentos pedagógicos ao acreditarem na educação como um mecanismo transformador da realidade humana. Ambos viam o homem como um ser inacabado, sendo a escola um meio de constante aprimoramento da vida, de importância e responsabilidade na constituição do ser humano, nas práticas sociais, nas vivências culturais e nos processos metodológicos de ensino. Grosso modo, o pensamento pedagógico de Freire denuncia modelos educacionais que não respeitam a condição de ser do homem, que o oprime e não o capacita para uma tomada de consciência do mundo em que vive. Comênio propõe seu pensamento pedagógico em uma educação que incluísse a todos no processo educativo, mas pauta seu pensamento na oportunidade de aproximar o homem de Deus.

Sem dúvida, têm-se dois pensadores que entre convergência e divergência, podem ser considerados revolucionários por uma proposta de uma Pedagogia que questionasse o fazer educativo, confrontando a escola com práticas inovadoras. Dessa conclusão, é de

suma importância que a educação e a escola atuem de maneira a promover o desenvolvimento e a libertação do homem. Em Comênio (2011), a educação é um meio pelo qual se supera a condição humana e se conhece a Deus e as suas manifestações. Ainda propõe um método de ensino que aproxima o aluno da natureza, a fim de que se desenvolva autonomia e, conseqüentemente, se alcance o conhecimento. Em Freire (2016), a educação deve incidir numa tomada de consciência para que o homem possa refletir e agir no seu cotidiano. Nele, o método de ensino defende a imersão no mundo cultural do educando para que o conhecimento seja resignificado na prática.

Freire viveu 76 anos e, em 2017, completou duas décadas de sua morte. Comênio viveu 78 anos e, em 2017, faz 347 de sua morte. Ambos viveram anos de exílio e desenvolveram pensamentos pedagógicos reconhecidos, embora não tenham sido implementados na íntegra. A educação popular de Freire ainda se faz necessária, uma vez que há homens e sistemas escolares opressores e oprimidos. A pedagogia de Comênio proclamou deveres do Estado na universalidade do ensino, mas torna-se, ainda, necessária quanto à ênfase de que a tarefa educativa é uma ação de toda a sociedade.

Referências

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COMENIUS. A. J. **Didática magna**. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2011.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

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

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

- GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.
- GARCIA, R. A. **A Didática magna: uma obra percussora da pedagogia moderna?** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 60, p. 313-23, dez. 2014.
- GASPARIN, J. L. **Comênio: a emergência da modernidade na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- PIAGET, J. **Jan Amos Comênio**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SCOCUGLIA, A. C. **A história das ideias pedagógicas de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1999.
- STRECK, D. **Fontes da Pedagogia latino-americana: uma antologia**. In: _____ (Org.). Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE E VIGOTSKI: DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO

Ana Paula de Medeiros Ferreira

Refletir sobre educação em uma perspectiva emancipadora em tempos de golpe político e sob ameaças de intervenção militar torna-se um ato de subversão na sociedade brasileira na atual conjuntura.

Este artigo pretende elucidar a importância dos escritos de dois dos mais subversivos autores da história moderna, um da Rússia, outro do Brasil, ambos desafiando todas as regras sociais, de opressão e subjugação humana: Vigotski e Paulo Freire.

Ambas as teorias foram construídas em tempos e contextos distintos, realidades e culturas distintas, no entanto, carregam algo em comum: o compromisso com a educação. Além do mais, são duas teorias críticas, ancoradas no materialismo histórico-dialético (ALVES, 2012) e numa concepção ética no que tange a constituição humana.

Como aporte teórico para a construção deste artigo, utilizaremos, além das próprias obras de Freire e Vigotski, o livro de Solange Maria Alves, publicado no ano de 2012, "Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freiriana e a psicologia histórico-cultural".

De acordo com Caruso (2007) na introdução histórica do livro "Pensamiento y habla", o redescobrimiento da obra de Lev Vigotski desde a década de 1980, significa uma revalorização de uma produção intelectual no campo da educação e da psicologia.

Vigotski, nasceu e cresceu na Rússia, num contexto de Revolução e busca por um homem novo para um mundo novo. Caruso (2007), coloca que Vigotski cresceu em meio às mudanças sociais desencadeadas na revolução, transformando, também, a educação do país.

Lev Vigotski creció en ese momento de divisoria de aguas y de creciente descontento liberal en la ciudad de Gomel, en lo que hoy es la república de Bielorrusia . Gomel era una ciudad periférica, cerca de las fronteras con Rusia y Ucrania misma. [...] Los Vigotski pertenecían a la numerosa comunidad judía de la ciudad . Su padre, un empleado bancario con estudios superiores pertenecía a la floreciente burguesía judía local. Su

madre, una docente que lo sobrevivió un año, era una políglota de sólida formación cultural (CARUSO apud Vigotski, 2007, p. 13).

Lev Vigotski termina seus estudos na efervescência da Revolução de 1917. Nomes como Lênin e Krupskaia, trabalhavam na construção de uma nova sociedade e de uma nova escola, baseada em uma Pedagogia condizente com a revolução cultural que acontecia naquele período, buscavam uma educação social.

Los teóricos de la educación social imaginaban una sociedad de pequeñas comunidades y ponían un énfasis considerable en la vida campesina. La educación era de por sí educación social y, aunque las posiciones de reivindicación de la individualidad no faltaban, se veía una posible concordancia entre las individualidades y los conceptos de colectividad (CARUSO apud Vigotski, 2007, p. 29).

Foi neste contexto, que segundo o autor, Vigotski, deu seus primeiros passos na psicologia, como educador e militante político, escrevendo importantes obras como Psicologia da Arte, na qual afirmava que o conceito de educação deveria ser ampliado (CARUSO, 2007).

Do outro lado do mundo, um século depois, nascia Paulo Reglus Neves Freire, no ano de 1921, na cidade de Recife. Assim como Vigotski, Freire também foi alfabetizado pela mãe, dona Edeltrudes Neves Freire.

Quando relembra de sua infância, dizia: “Eu aprendi a ler na sombra da mangueira no quintal dessa casa, meus pais, sobretudo minha mãe; ela pegava os pequenos gravetos, e escrevia palavras, escrevia frases de minha vida cotidiana, daquilo que eu estava presenciando, que eu estava vivendo”. Dessa maneira aprendeu, já na infância, que a vida deve ser tratada na sua concretude, que o ato de educar vem da solidez da própria vida (FREIRE, 2017, p. 3).

Paulo Freire, mesmo com todas as dificuldades de uma infância pobre, conseguiu formar-se advogado no ano de 1947, tendo apenas uma única causa no exercício dessa profissão, segundo Ana Maria Freire, sua segunda esposa,

Sua primeira e única causa era a seguinte: Um credor pedia para confiscar todos os instrumentos de um dentista que devia aluguel há meses da sala onde ele atendia como dentista. Paulo Freire ao saber daquilo se sentiu constrangido e foi conversar com o dentista, que lhe diz: “Doutor não faça isso, se o senhor me tira os instrumentos como é que eu vou trabalhar se o que eu ganho mal dá para sustentar minha mulher e meu três filhos, eu não estou podendo pagar o aluguel, não que eu não seja sério, é que eu não posso. Se o senhor me tira os aparelhos o que é que vai ser da minha vida, como é que eu vou chegar em casa e dizer para minha mulher que eu não tenho mais como trabalhar?”. Diante desta situação, Paulo Freire respondeu: “Fique sossegado, vai aparecer outro advogado aí”. Foi embora, ao chegar no escritório, disse: “Eu não vou ser mais advogado coisa nenhuma, eu vou embora para casa!” (FREIRE, 2017, p. 6).

Paulo Freire teve seu primeiro contato com a alfabetização de adultos quando foi trabalhar no Serviço Social da Indústria - SESI, no ano de 1947.

Este trabalho, pode-se assim dizer, será a “semente” do grande “Pensamento Pedagógico de Paulo Freire”, pois é nesse momento que ele vai ter contato com o povo, que ele vai escutar o povo, valorizar e compor sua Teoria do Conhecimento (FREIRE, 2017, p. 7).

Tornou-se doutor em 1959, lecionando de 1960 a 1964. Quando ocorreu o golpe militar foi aposentado aos 42 anos de idade. Neste período, suas ideias eram consideradas subversivas e uma ameaça aos ideais militares, dessa forma, foi exilado. “Tive três exílios que me fizeram sofrer, o exílio de sair do útero de minha mãe, o exílio de ter ido para Jabotão e o exílio político que me fez ficar dezesseis anos fora do País” (FREIRE, 2017, p. 6).

A maior contribuição de Paulo Freire para a educação talvez tenha sido o seu olhar sensível às causas sociais e a importância que deu a uma educação que surgisse da realidade dos educandos e vislumbrasse a superação da opressão e uma transformação social.

"Vigotski e Freire são diferentes, uma vez que vivem contextos sociais e políticos diferentes e olham o desenvolvimento humano a partir de lugares teóricos distintos" (ALVES, 2012, p. 71). No entanto, o que os aproxima, é o compromisso social em seus determinados

tempos e lugares, e seus esforços e comprometimentos com a educação, com o desenvolvimento humano e com as injustiças sociais.

Os encontros teóricos entre Freire e Vigotski

Para a construção de uma prática pedagógica emancipadora, de acordo com a teoria de Freire, é preciso uma educação para além da escola, acolhendo a comunidade e tendo o conhecimento como ferramenta de libertação. Para Freire (1989, p.28) "O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém".

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho, pode criar um mundo próprio (FREIRE, 1989, p. 30).

Neste contexto, a fala tem grande importância, pois é o lócus de ação para a prática pedagógica, lugar de onde emergem diferentes interpretações da realidade. Dessa forma, para a construção de novas bases para a educação como ferramenta de libertação, é importante dar voz às pessoas.

Para Vigotski (2007) a fala tem papel importante nos processos educativos, pois é um signo de transmissão dos conhecimentos. A fala possibilita o compartilhamento de idéias, de experiências e de histórias de vida. "*La función primaria del habla, tanto en los adultos como en el niño, es la de comunicación, de vinculación social, de influencia sobre las personas circundantes*" (VIGOTSKI, 2007, p. 74). Para o autor, a fala tem o papel de organizar o pensamento e é um meio de comunicação social, de expressão e de compreensão. A fala humana surge como uma necessidade de comunicação em meio aos processos de trabalho.

Para Freire (2005), a palavra tem uma força transformadora, no entanto, na educação bancária, a mesma assume o único papel de som, se eximindo de sua prática política.

A interpretação de falas como manifestações vivas e conteúdo histórico, cultural e ideológico da concreticidade humana (como quer Freire) não cabe em concepções pautadas na meritocracia individual, na passividade do ser humano compreendido como um acumulado de reflexos, de

estímulos e respostas ou marcado pelo destino absoluto de suas condições físicas e/ou espirituais. Ao contrário, o exercício de interpretar falas como manifestações de um sujeito humano concreto, que vive, sente e significa a experiência histórica nas condições de vida real em que se encontra, requer outros parâmetros teóricos (ALVES, 2012, p. 17).

Como novos parâmetros teóricos que forneçam aporte para uma nova concepção de interpretação da realidade, aponta-se a teoria histórico-cultural de Vigotski, para a qual, o ser humano é constituído pelas suas relações socioculturais.

As relações socioculturais, pelas quais encontram-se atrelada a constituição humana, de acordo com Alves (2012), é o resultado de um longo processo histórico marcado fundamentalmente pela invenção e pelo uso de instrumentos técnicos utilizados para o trabalho - atividade vital humana - e pela linguagem, fruto da necessidade de comunicação e intercâmbio entre os homens.

Assim, podemos dizer que o ser humano é síntese de um processo complexo e relações sociais desde a sua origem. E compreender o pensamento e o comportamento humano implica compreender os processos sociais constitutivos desse pensamento e/ou comportamento. Pensamento que, na concepção de Paulo Freire, manifesta-se da palavra, cujo conteúdo é analisado e transformado em conteúdo mediado de novas interpretações acerca da realidade vivida, pelos sujeitos (ALVES, 2012, p. 19).

Neste contexto podemos compreender as proximidades entre ambas as teorias. Para Freire, nos tornamos humanos na relação Homem-Mundo, na sua interação com a realidade. Para Vigotski, a humanização acontece na cultura, na apropriação histórica de artefatos e símbolos presentes no meio cultural.

Segundo Alves (2012), Paulo Freire defende que a organização da práxis pedagógica libertadora só se efetiva observando-se a manifestação do mundo pela palavra pronunciada por sujeitos humanos. Considera a ação educativa como ação de tomada de consciência. O processo pedagógico deve exercitar essa tomada de consciência do mundo.

Da mesma forma, Vigotski defende o papel de auto-regulação que a cultura pode desenvolver nos sujeitos. Esta auto-regulação seria, de

acordo com Alves (2012), uma tomada de consciência de seu próprio funcionamento psicológico.

Essas observações sinalizam para um diálogo entre as teses freireanas acerca da consciência e da conscientização e as formas culturais de pensamento, cuja compreensão exige situar o homem em termos sócio-históricos? Não abriria espaço de diálogo com uma psicologia que concebe a consciência como um reflexo psíquico cuja gênese só pode encontrar na vida, na atividade do sujeito inserido, numa dada realidade sócio-histórica e cuja realização traduz um movimento de deslocamento do sujeito em relação aos processos sociais e culturais vivenciados? E, ainda, porque afirma que a elevação da consciência como resultado do trabalho pedagógico escolar só se efetiva pela mediação de conteúdos fortemente articulados com a realidade vivida e significada pelo sujeito, possibilitaria uma aproximação forte com a ideia de elaboração conceitual tal como proposta por Vigotski? (ALVES, 2012, p. 30).

Para Vigotski (2001), a educação "é a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo" (VIGOTSKI, 2001, p. 37).

Já vimos que o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência. Para o organismo, só é real o vínculo que ocorreu em sua experiência pessoal. Por isso, a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico. A rigor, do ponto de vista científico, não se pode educar a outrem [diretamente]. Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é modificar as reações inatas através da própria experiência (VIGOTSKI, 2001, p. 75)

Dessa forma, a educação não se encontra restrita apenas aos espaços formais, ela acontece também em outros meios sociais da vida cotidiana. Para o autor, "Nossos movimentos são nossos professores" (VIGOTSKI, 2003, p. 75). Com essa afirmação, Vigotski (2003) rompe com algumas ideias no campo da educação, como por exemplo, a de que o professor deve ser o centro do processo educativo, concepção que ainda encontra-se arraigada em nosso sistema educacional formal. Menosprezar as experiências pessoais dos alunos é um grande erro, de acordo com o autor. Para ele, a ideia de passividade do estudante nos

processos educativos deve ser ultrapassada, pois em sua base, deve estar em primeiro lugar, a atividade pessoal do mesmo e a função do educador seria a de orientar e regular essa atividade, direcionando seus movimentos.

Na escola, na maioria das vezes, não há aplicabilidade prática do que é aprendido, não tem sentido para os alunos, pois os conteúdos são vazios de significado. De acordo com Vigotski (2007) há mil caminhos para o ensino de uma pessoa sem que seja baseado apenas no aprendizado mecânico e na memorização ou em uma concepção bancária, como bem destacou Freire.

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. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (FREIRE, 2005, p. 65, grifos nossos).

Na concepção do autor, nessa educação bancária, na qual os professores são os depositantes e os educandos os depositários, não há conhecimento, mas sim, memorização e arquivamento de informações em arquivos humanos "Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser" (Freire, 2005, p. 66). Na educação bancária o educador sabe tudo e o educando não sabe nada.

A questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranhamento humanismo desta concepção "bancária" se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário - o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais (FREIRE, 2005, p. 70).

A educação tem o papel, de orientar no sentido da busca pela humanização, levando à luta pela libertação da opressão decorrente de uma educação bancária. Ao educador cabe acreditar no poder criador humano, rompendo com a dicotomia homem-mundo, na qual o homem é um expectador e não um recriador (FREIRE, 2005).

De acordo com Alves (2012), tanto Vigotski quanto Freire, destacaram em seus escritos a importância do coletivo na internalização de uma consciência individual.

A ideia de que as formas individuais de consciência têm origem na apropriação de formas coletivas de atividade não é a única que aproxima esses dois pensadores nas bases do materialismo histórico-dialético. Vigotski e Freire compartilham também a crença de que o funcionamento intelectual humano se forma e se transforma mediante a apropriação ativa do sujeito em situação de interação, de troca, de convívio, de atividade coletiva, e o faz mais e melhor à medida que a atividade coletiva de reflexão estiver vinculada às práticas sociais dos sujeitos. Ambos comungam ainda a concepção de que o funcionamento mental ou cognoscitivo encontra seus fundamentos na história cultural (ALVES, 2012, p. 75).

Para a autora, a censura com relação às obras dos autores é mais um ponto de encontro entre ambos. Por defender uma transformação da escola, como espaço de diálogo e cultura, no qual seu ponto de partida sejam as experiências de vida, chamaram para si a atenção de setores da sociedade que viam tais posturas como subversivas.

Ambos os autores, contrariando concepções modernas de Ser Humano, que pregam uma individualidade, trazem a importância do coletivo para a constituição de consciências individuais.

O Homem como tal é produto e processo desse movimento que articula trabalho como atividade vital, coletiva e criadora. Criadora, porque cria no homem novas e mais sofisticadas habilidades intelectuais que, por sua vez, se aprimoram pelo desenvolvimento da linguagem decorrente da atividade vital e coletiva. A atividade vital - trabalho - é também ação transformadora, é uma ação pensada, uma ação consciente. A consciência é, pois, fruto das relações concretas travadas por seres humanos concretos em situações de vida reais (ALVES, 2012, p. 78)

Para Vigotski, por ser ato de criação, o trabalho e a linguagem constituem um importante fundamento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Já, na concepção de Freire, só o homem como ser que trabalha e que tem um pensamento - linguagem cuja gênese é social - se fez um ser da práxis, um ser de relações num mundo de relações (Alves, 2012).

De acordo com a autora, a categoria trabalho é um dos alicerces para a perspectiva histórico-cultural, pois é através das práticas laborais que emergem no homem o que o diferencia de outras espécies, é o que o humaniza. As funções psicológicas, tem sua origem nas relações sociais em meio ao trabalho. Dessa forma, a atividade laboral assume a função de elemento ontológico, através do qual nasce e se desenvolve em cada indivíduo a humanidade (Alves, 2012).

Paulo Freire destacou em suas reflexões a humanização, a importância do tornar-se consciente de sua historicidade, também,

A concepção e a prática "bancárias", "imobilistas", "fixistas", terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto, a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhece como seres estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Aí se encontram as raízes da educação mesmo, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens, e na consciência que dela tem. Daí, que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, 2005, p. 84).

Temos, portanto, dois teóricos distintos, em tempos e espaços distintos, mas com uma utopia comum: "fazer da práxis humana, uma práxis crítica e transformadora" (ALVES, 2012, p. 55). Uma práxis para a construção de uma relação mais justa e democrática (Alves, 2012).

Se de um lado, tenho um Paulo Freire que é a um só tempo pessoa, educador e político de outro, na arquitetura da psicologia histórico-cultural, encontro um Vigotski empenhado na construção de uma psicologia do homem concreto. Um psicólogo comprometido com a vivência plena das condições político-sociais e culturais de uma sociedade pós-revolucionária, focada na tensão gerada pela necessidade de consolidar a revolução socialista de 1917. Mas também ele profundamente atento ao debate e ao processo de produção da ciência de seu tempo (ALVES, 2012, p. 62).

Os dois autores, em seus escritos, tornam evidente o caráter revolucionário de suas concepções educativas, reivindicando uma educação escolar como lócus da apropriação de saberes, que em sua relação com o mundo, impulsiona ações transformadoras.

Este artigo teve como objetivo trazer algumas considerações acerca do pensamento de dois importantes estudiosos que pensaram uma educação transformadora. O intuito é que essas reflexões se multipliquem, no sentido de contribuir como uma educação para a liberdade. A partir do encontro entre Freire e Vigotski é possível a construção de uma prática pedagógica mais comprometida com a realidade social.

Concordamos com Alves (2012), quando esta afirma que ambas as teorias não são deterministas, pois consideram o desenvolvimento humano mediante a reconstrução da cultura, ou seja, cada pessoa aprende e se desenvolve de forma única.

Esperamos que estes dois autores continuem a inspirar uma educação comprometida com a justiça social, que tenha seus conteúdos relacionados à realidade de seus educandos e que contribua para a constituição de sujeitos transformadores, que se apropriem da realidade circundante e de mecanismos para agir nessa realidade, considerando o ser humano como sujeito ativo.

Que as reflexões não se encerrem aqui!

Referências

- ALVES, M. S. **FREIRE E VIGOTSKI: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó: Argos, 2012.
- CARUSO, M. Introducción histórica. In: VIGOTSKI, L. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 2007.
- FREIRE, A. M. A. PAULO FREIRE: sua vida, sua obra. In: **Educação e Revista**. v. 2, 2007.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1989
- _____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- VIGOTSKI, L. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 2007.
- _____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA COMUNIDADE

Edinei Carvalho dos Santos

De acordo com algumas estatísticas referentes à educação no Brasil, a taxa de analfabetismo da população adulta vem diminuindo gradativamente. Porém, a educação é parte de um processo histórico e varia conforme os ideais de cada época e espaços socioculturais. Assim, se antes o problema era apenas uma questão de alfabetização, ou seja, de ensinar e aprender a ler e a escrever ou de saber codificar e decodificar um código escrito, hoje surge um novo desafio para os educadores: alfabetizar no contexto de práticas de letramento.

Essa necessidade surgiu, sobretudo, porque vivemos hoje em uma sociedade grafocêntrica, que se estrutura fundamentalmente em torno da escrita. Estamos em constante contato com diversos tipos de textos escritos, com diferentes funções e usos, em ambientes também diversificados. Saber identificar as informações presentes nesses textos, às vezes, pode se tornar uma tarefa complexa, principalmente, para indivíduos que estão imersos em uma cultura predominantemente oral, levando-os, conseqüentemente, a serem vítimas de exclusão, marginalização, preconceitos e subjugação, seja pelas questões de poder presentes na linguagem escrita, seja pela falta de acesso a essa tecnologia (SANTOS, 2014).

Diante disso, o principal desafio dos professores alfabetizadores, sobretudo, aqueles que trabalham na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é encontrar um meio para alfabetizar letrando, levando-se em conta os múltiplos letramentos da vida social e as práticas de letramentos a eles subjacentes. Nesse contexto, é preciso refletir sobre o processo de alfabetização nas escolas e procurar meios para solucionar os problemas que abarcam a educação brasileira, principalmente, a educação de indivíduos que, embora formalmente alfabetizados, não conseguem ler, refletir e solucionar pequenos problemas através da escrita. Nesse contexto, conhecer as práticas de letramento de alunos desse segmento escolar é uma ação fundamental para subsidiar a reorganização do processo pedagógico,

bem como para a promoção de novas práticas sociais letradas no contexto da EJA.

Levando em consideração essa realidade social, esta pesquisa, de caráter qualitativo, foi conduzida no segundo segmento da EJA da rede pública do Distrito Federal (DF), em escola situada no centro de Taguatinga – DF, e teve como objetivo principal investigar as *práticas de letramento* ou, em outros sentidos, as percepções sociais e culturais que alunos desse segmento atribuíam ao ato de ler e escrever. Em outras palavras, como eles percebiam a importância das práticas sociais letradas em sua comunidade de prática.

Práticas de Letramento no Contexto da Educação de Jovens e Adultos

Ao abordar a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, uma primeira consideração que deve ser feita é sobre a função social da escola. Por muito tempo, a escola foi considerada uma instituição da classe dominante, ou seja, uma instituição que conservava a função de reprodução por meio do ensino, sem considerar em sua atividade o conhecimento enciclopédico ou experiências letradas dos(as) alunos(as). Essa concepção tradicional de escola nos remete ao conceito de educação bancária problematizada por Freire (2011).

Uma educação bancária, segundo o pensamento freiriano, é uma educação responsável pelo depósito de conteúdos nos alunos, em suma, uma forma de ação que leva à opressão e ao silenciamento dos educandos, uma vez que considera o(a) aluno(a) como objeto e não como sujeito de conhecimento. Em oposição à lógica bancária de educação, Freire propõe uma educação transformadora. Nessa visão, a educação é compreendida de forma mais ampla, ou seja, como uma ação dialógica, problematizadora, crítica e reflexiva. Ao defender uma educação transformadora, Freire tem consciência de que somente um conceito de educação tomado em um sentido mais amplo, associado com a prática de liberdade e a conscientização política, levará os(as) alunos(as) a se posicionarem como sujeitos de aprendizagem e como agentes de transformação social.

Concorda-se com Freire e acrescenta-se que uma educação tomada em um sentido mais amplo também deve assumir como ponto de partida as percepções dos(as) alunos(as) sobre as práticas de letramento que circulam na sociedade. Estudos em torno da

alfabetização, da leitura e da escrita (Cf. ASSOLI E TFOUNI, 1999), mostram como o enfoque de letramento tem consequências e implicações diretas para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesses termos, as formas de se conceber letramento na cultura escolar podem estar associadas tanto a uma concepção autônoma - aquela que se aproxima do conceito de alfabetização, restrita ao ensino do código linguístico-alfabético ou de um conjunto de habilidades e de competências individuais, deslocadas, quase sempre, de um contexto de cultura - quanto a uma concepção ideológica, social, discursiva, política e cultural da leitura e da escrita (Cf. SOARES; 2004; ROJO, 2009; SANTOS, 2014).

Nesse sentido, compreende-se que os estudos sobre a alfabetização e o letramento, desenvolvidos sob as várias perspectivas de análise: histórica, antropológica, pedagógica e linguística, sobretudo, do ponto de vista da prática social e examinados sob as diversas concepções, representam um poderoso campo de conhecimento que poderá dá sustentação à prática pedagógica do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no seu trabalho de desenvolvimento da leitura e da escrita. Além disso, tais estudos podem auxiliar o professor na promoção contínua e diária dos múltiplos letramentos, principalmente, com grupos sociais historicamente fragilizados, levando-os a fazerem uso-reflexão-uso da linguagem, a contestar as relações de poder presentes na linguagem, bem como a lutar por mudança social (SANTOS, 2014).

Seguindo essa linha, um dos conceitos centrais nos estudos de letramento e alfabetização - e fundamental para a análise que será apresentada -, é o conceito de práticas de letramento. Estas, conforme define Street (2012, p.77), referem-se a uma “concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”. Essa definição enfoca a dimensão social da leitura e da escrita, além de reforçar os significados das práticas sociais letradas desempenhadas em diferentes contextos. Em outras palavras, faz deslocar a noção monolítica e individual do letramento para a heterogeneidade das práticas letradas vivenciadas em diferentes contextos socioculturais e institucionais. Tal concepção, nesse sentido, além de destacar os múltiplos letramentos inscritos nos diferentes domínios da vida social, também destaca a presença de identidades, ideologias e estruturas de poder presentes nas práticas sociais.

De acordo com Goulart (2012, p. 63), entende-se práticas sociais como “atividades realizadas pelo conjunto ou por grupos de pessoas da sociedade para se desempenharem em diferentes esferas da vida: doméstica, cotidiana, escolar, profissional, de lazer, religiosa, entre outras”. Conforme destaca Santos (2014), essas práticas, processadas em diferentes esferas discursivas, materializam-se por meio de eventos de letramentos, isto é, por meio de atividades heterogêneas mediadas pelos textos escritos, em situações de uso da escrita variáveis conforme as demandas sociais e, também, segundo os diferentes modos e propósitos de utilização da língua, atividades moldadas pelas práticas de letramento ou sentidos e significados culturais atribuídos a esses eventos.

Com isso, pode-se afirmar que cada contexto social e cultural apresenta práticas particulares de leitura e escrita, de uso da língua, de comportamento linguísticos e discursivos. Essas práticas estão relacionadas a uma pluralidade de textos, com diferentes finalidades e propósitos, produtores e interlocutores que desempenham um conjunto de atividades ou situações que demandam a utilização de diferentes gêneros textuais/discursivos. Isso evidencia que não há uma única forma de utilização da língua, o que há são práticas de letramento e eventos de letramento, cuja natureza e significados precisam ser especificados e desvelados em cada contexto sócio-histórico onde as práticas sociais de uso da leitura e da escrita figuram (SANTOS, 2014).

As características das práticas de letramento aqui delineadas são fundamentais para compreender os usos e significados da leitura e da escrita em contextos situacionais específicos, e, sobretudo, entender a natureza plural e multifacetada do letramento, principalmente por meio de uma visão crítica e socialmente orientada desse fenômeno. Partindo dessas considerações, na sequência, apresentamos práticas de letramento no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os significados multifacetados da leitura e escrita no contexto da EJA

Nessa seção, apresentamos as percepções¹ de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre as funções e os usos da

¹ Tais percepções resultaram da aplicação de um questionário (com questões abertas) aos sujeitos colaboradores. O objetivo do questionário foi retratar as expectativas dos alunos sobre suas práticas sociais letradas.

leitura e da escrita. Como dito anteriormente, o presente estudo foi conduzido com alunos(as) do segundo segmento da EJA da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), em escola situada no centro de Taguatinga – DF.

A pesquisa teve como objetivo investigar práticas de letramento de alunos(as) desse contexto de ensino. Na sequência, no quadro 1, apresentamos as principais falas dos sujeitos colaboradores que evidenciam suas diferentes práticas de letramento ou concepções sociais sobre a leitura e escrita.

QUADRO 1: PERCEPÇÕES SOBRE OS SIGNIFICADOS DA LEITURA E DA ESCRITA

CATEGORIAS	Nº	EXCERTO
PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO	1	<p>ESCRITA: “A escrita serve para que eu tenha um bom desenvolvimento na hora de escrever e também até no momento de arrumar um emprego”.</p> <p>LEITURA: “A leitura tem várias importâncias, mas para mim, ela tem muito mais do que uma simples importância, ela faz parte do que eu vou seguir no futuro, que é ser advogado”.</p>
PROCESSO DE CODIFICAÇÃO	2	<p>ESCRITA: “A escrita é importante para mim para melhorar a nossa grafia ou caligrafia, a letra. Escrever bastante melhora a nossa escrita”.</p>
PROCESSO INTERACIONAL	3	<p>ESCRITA: “Ela nos ajuda a expressar nossa opinião. É bom utilizá-la para nos comunicar com as pessoas”.</p> <p>LEITURA: “É importante para aprimorar a forma de expressar e falar”.</p>
PRÁTICA DISCURSIVA	4	<p>LEITURA: “A leitura inicia um contato com um universo desconhecido onde te evolui como ser humano, como pessoa na sociedade. E tem que ser utilizada para ver o mundo de outras formas e poder questionar e, assim, evoluir como pessoa”.</p>
PRÁTICA COGNITIVA	5	<p>ESCRITA: “É importante para o desenvolvimento intelectual e exercitar o cérebro”.</p>

		LEITURA: “Ao praticarmos a leitura, estamos trazendo conhecimento para nós mesmos. Ao lermos, estamos trabalhando nossa mente”.
PRÁTICA SOCIAL	6	<p>ESCRITA: “É importante porque quanto mais escrevo, mais vou me aperfeiçoando, consigo utilizá-la melhor em cartas, e-mails e outras”.</p> <p>LEITURA: “Ler é viajar dentro de uma história, de um noticiário, um poema, um conto. Para estar mais atualizado de tudo a minha volta”.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisar o quadro acima, percebe-se, pelos excertos, que os alunos dessa modalidade de ensino atribuem grande importância ao ato de ler e escrever de forma proficiente, seja para lidar com desafios diários da vida cotidiana, seja para lidar com atividades que envolvem estritamente o conhecimento e apropriação de um sistema escrito-alfabético. Observa-se que os sujeitos participantes, de modo particular, atribuem significados e funções variadas ao ato de ler e escrever, isto é, às suas práticas de letramento, as quais podem ser distribuídas nas seguintes categorias de análise: leitura e escrita como: 1) processo de profissionalização; 2) processo de decodificação; 3) processo interacional; 4) prática discursiva; 5) prática cognitiva; 6) e prática social, analisadas na sequência.

No excerto 1, por exemplo, o(a) aluno(a) associa a leitura e a escrita à possibilidade de acesso profissional ou ao acesso à empregabilidade: “A escrita serve para que eu tenha um bom desenvolvimento na hora de escrever e também até no momento de arrumar um emprego”, “A leitura tem várias importâncias, mas para mim, ela tem muito mais do que uma simples importância, ela faz parte do que eu vou seguir no futuro, que é ser advogado”. Como sabemos, o letramento não é garantia direta de mudança ou ascensão social, uma vez que diversos fatores de ordem sociocultural também estão envolvidos nesse processo. Porém, não podemos negar que, em contextos urbanos e industrializados, o letramento desempenha um papel fundamental no processo de execução de diversas atividades que envolvem a leitura e a escrita, inclusive aquelas atividades burocráticas e rotineiras demandadas pelo mercado de trabalho

(escrever e-mail ou relatórios, preencher currículos, formulários, planilhas, etc.). Nesse sentido, o professor da EJA, ao ter consciência dessas percepções, deve levar em consideração as aspirações profissionais dos alunos, bem como promover, de forma contínua, práticas de leitura e escrita condizentes com uma realidade social cada vez mais tecnológica e letrada.

Outro exemplo bastante significativo é o apresentado pelo(a) aluno(a) no excerto 2: *“A escrita é importante para mim para melhorar a nossa grafia ou caligrafia, a letra. Escrever bastante melhora a nossa escrita”*. Nesse trecho, o(a) aluno(a) associa a escrita a uma mera identificação ou domínio de um código linguístico, em outros termos, à codificação da palavra escrita. Aqui, é preciso ressaltar uma constatação importante: na sociedade contemporânea, não basta alfabetizar, isto é, ensinar apenas o código linguístico-alfabético. Pelo contrário, é preciso letrar, ou seja, introduzir os educandos em diferentes práticas sociais de letramento. Ressaltamos que a escrita entendida como mero ato de decodificar é bastante restrita. No processo de escrever como decodificação, o foco está na identificação de códigos linguísticos e informações expressas nos textos. Nesse sentido, leitura e escrita são compreendidas como meras habilidades decorrentes do aprendizado escolar, mais especificamente, são entendidas como um conjunto de competências ou habilidades restritas ao processo de alfabetização. Como ressaltam Leal, Albuquerque e Moraes (2010, P. 25), no contexto da EJA, *“precisamos construir práticas de alfabetização que contemplem tanto a leitura e a produção de textos, como a aprendizagem do sistema de escrita alfabética”*.

Dando continuidade à análise, no excerto 3, o(a) aluno(a) entende que fazer uso da língua(gem) vai além da apropriação de um código estritamente linguístico, associando o letramento à interação e destacando a importância da leitura e da escrita no processo sociocomunicativo: *“Ela nos ajuda a expressar nossa opinião. É bom utilizá-la para nos comunicar com as pessoas”*, *“É importante para aprimorar a forma de expressar e falar”*. Sobre o assunto, Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 39) destacam que na leitura (e na escrita), em uma perspectiva interacional, *“o significado nem está centrado no texto, nem tampouco no leitor. O leitor nessa concepção aciona*

conhecimentos prévios, fazendo interação entre seus conhecimentos linguísticos, textuais e sociais”.

Nesse sentido, entendemos que o professor, ao atuar como agente de letramento, deve assumir uma postura mais dialógica, respeitando os conhecimentos e as experiências letradas vivenciadas na prática interacional. Freire (2011), ao refletir sobre a prática docente, chama a atenção para a necessidade de extrapolarmos os conteúdos cristalizados, estandardizados. Destaca ainda a importância de considerarmos os saberes e conhecimento construídos pelos alunos, ou seja, considerar a sua leitura de mundo, construída e reconstruída dentro de sua comunidade de prática. Isso representa, como bem lembra Freire, uma preocupação do educador com a história de vida dos educandos - fator fundamental para uma educação que se pretende dialógica, transformadora, progressista e libertária.

Assumir uma postura dialógica e interacionista em sala de aula, bem como levar em consideração as experiências letradas dos(as) aluno(as), em nosso entendimento, vai ao encontro do conceito de Pedagogia Culturalmente Sensível (PCS), um modo de educar que compreende as experiências e as vivências que o outro traz consigo, que permite que ele fale e se expresse no jogo discursivo da sala de aula, ratificando-o como falante legítimo, isto é, um sujeito de conhecimento (BORTTONI-RICARDO, 2005). Além do conceito de PCS, compreendemos também que esse reconhecimento está em sintonia com o conceito de amorosidade trazido por Reis (2000). Nós, alunos, professores ou educadores, também somos seres de sentimento, seres de solidariedade, que acolhe e é acolhido, que se sensibiliza com a acolhida, com a escuta que recebe e com o saber que compartilha com o outro. Da mesma forma, Freire defende uma educação baseada no respeito, no diálogo, na compreensão, na troca de saberes, condenando o conceito de escola como um local hermético, onde imperam a dificuldade de comunicação, os conflitos e, principalmente, o silenciamento dos educandos.

No enxerto 4, o(a) aluno(a) associa a leitura à prática discursiva, que resulta na possibilidade de intervir no mundo, questionando sua lógica de funcionamento quando for preciso: *“A leitura inicia um contato com um universo desconhecido onde te evolui como ser humano, como pessoa na sociedade. E tem que ser utilizada para ver o mundo de outras formas e poder questionar e, assim, evoluir como*

pessoa”. Compreender a leitura como uma maneira discursiva de intervir no mundo representa uma poderosa ferramenta para a mudança social, principalmente no que diz respeito a práticas educacionais que levam à opressão.

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2011) levanta dois pares de conceitos fundamentais para entendermos o funcionamento da educação e sua relação com a opressão ou com a libertação: Educação Bancária e Educação Problematicadora. O primeiro conceito está relacionado à educação como forma de dominação, uma forma de ensinar antidialógica, domesticadora e estritamente conservadora. Nesse tipo de educação não é possível o diálogo, uma vez que o imperativo é a passividade. Já o segundo conceito está relacionado à educação entendida como prática transformadora e libertária ou como ação dialógica, crítica, autônoma e revolucionária. Em síntese, em sua obra seminal, Freire deixa uma importante mensagem a todos os educadores: é preciso superar a forma contraditória de educação ainda vigente, aquela que pretende educar, mas, ao mesmo tempo, oprime, segrega, desqualifica e desconsidera o outro como sujeito de conhecimento, produtor de cultura e agente de transformação social. Entendemos que, ao assumir a leitura e escrita como práticas discursivas, o professor estará contribuindo para esse processo de superação.

No exemplo 5, observamos as funções da escrita associada à capacidade cognitiva. O(a) aluno(a) relata o seguinte: “*É importante para o desenvolvimento intelectual e exercitar o cérebro*”, “*Ao praticarmos a leitura, estamos trazendo conhecimento para nós mesmos. Ao lermos, estamos trabalhando nossa mente*”. Lembramos que, em uma perspectiva cognitiva, a leitura é definida como um processo de compreensão. Nesse processo, o leitor mobiliza esquemas e habilidades mentais para ler e buscar pista para a compreensão textual, bem como ativa repertórios de conhecimentos acumulados com suas experiências pessoais. Nas palavras de Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 34), nessa perspectiva, a leitura é compreendida como “uma construção de sentido, que envolve um grande número de muitas habilidades mentais (percepção, memória, inferências linguísticas, entre outras), que são necessárias para o entendimento do que se lê”. Em outras palavras, a leitura representa uma tarefa linguística que prioriza especialmente ação mental do leitor.

Finalmente, no exemplo 6, o(a) aluno(a) associa a leitura e a escrita à prática social e aos diferentes gêneros textuais que circulam

socialmente. *“É importante porque quanto mais escrevo, mais vou me aperfeiçoando, consigo utilizá-la melhor em cartas, e-mails e outras”, “Ler é viajar dentro de uma história, de um noticiário, um poema, um conto. Para estar mais atualizado de tudo a minha volta”*. Essa forma de interpretação revela que os alunos da EJA associam a leitura e a escrita, isto é, as suas práticas sociais letradas a diferentes concepções de usos sociais e não apenas à apropriação de um código alfabético. Concordamos com Leal, Albuquerque e Morais (2010) quando afirmam que os alunos da EJA, quando ingressam na escola, desejam efetivamente ler e escrever para lerem e escreverem, de forma proficiente, textos com os quais convivem. Desse modo, entendo que aprender a ler e a escrever na perspectiva do letramento é um direito que precisa ser assegurado a todos, já que ter acesso de forma proficiente da cultura escrita constitui uma maneira privilegiada de atuar na sociedade letrada.

Pelos recortes aqui apresentados, foi possível perceber que os alunos estão em constante interação com sua cultura letrada e com ela aprende, associando diferentes significados culturais à leitura e a escrita. Dito de outra maneira, eles aprendem contextualmente, isto é, os significados da leitura e da escrita estão diretamente relacionados à atividades desempenhas em sua comunidade de prática. Nesse processo, é imprescindível que o educador conheça o aluno, a sua realidade, suas interpretações, ideias e percepções sobre a leitura e a escrita para saber qual tipo de intervenção realizar e, assim, auxiliá-los a compreender o processo mais amplo de circulação de textos e a utilizar com proficiência a sua língua materna.

Algumas considerações

Esta pesquisa, conduzida no segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública do Distrito Federal (DF), no Centro Educacional 02 de Taguatinga, procurou investigar as percepções de alunos sobre a leitura e a escrita no contexto de prática da sua comunidade. Ao propor uma pesquisa tendo como eixo central a prática da leitura e da escrita no processo na Educação de Jovens e Adultos, acredito, na mesma perspectiva adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que o domínio da língua escrita é

fundamental para a participação social efetiva dos alunos desse segmento em uma sociedade cada vez mais letrada.

Defendemos essa ideia, pois, ao dominar a linguagem escrita, o homem passa a ter a possibilidade de se comunicar, ter acesso à informação, expressar e defender pontos de vista, partilhar ou construir visões de mundo, bem como produzir conhecimentos. Ao trabalhar a linguagem escrita em sala de aula, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1997).

Ao final deste trabalho, fica evidente que a discussão em torno das práticas de letramento surgiu com o objetivo de não restringir o desenvolvimento da educação de jovens e adultos apenas à aquisição de um código escrito. O jovem e o adulto, ao acessarem o mundo da escrita, aprendem não só na escola, pois a *alfabetização* aliada ao *letramento* ultrapassa os muros das instituições educacionais e ocorre antes mesmo dos alunos ingressarem nelas, passando, também, por uma dimensão sociocultural. O espaço lá fora, a realidade, as práticas sociais também ensinam. Levando em conta essa realidade, o educador precisa ter consciência de que alfabetizar letrando, isto, é educar para vida, não é simplesmente apropriar-se de um código escrito. É preciso ver a leitura e a escrita como práticas sociais.

Nesse processo, o aluno da EJA, munido de seu conhecimento de mundo, não é sujeito passivo, ele traz conhecimentos prévios, experiências acumuladas. Acreditar que todos os jovens e adultos, ao ingressar na escola, não trazem absolutamente nada de conhecimento e de experiências de vida, é considerá-las objetos a serem manipulados, sem poder de decisão e sem consciência da realidade que os envolvem. Considerar que todos os jovens e adultos pensam, agem, conhecem da mesma forma, é não oferecer oportunidades para que elas cresçam e se desenvolvam plenamente. Considerar jovens e adultos “tabulas rasas” ou “folhas em em branco”, é acreditarem seres vazios, desprovidos de conhecimento e que funcionam como máquinas, sem raciocínio e sem vontade própria. Jovens e adultos são, antes de tudo, seres cognoscentes. Eles pensam, conhecem e agem em sua comunidade de prática.

Finalmente, acredita-se que, em seu processo educativo, os jovens e adultos, ao acessar a cultura escrita, efetivamente aplica a

escrita nas situações vividas. Por isso, a dimensão do aprender a ler e escrever é preciso ser vista de outra forma, é preciso ser redimensionada. Diante disso, para uma proposta centrada na perspectiva letramento, é fundamental que o trabalho em sala de aula, nas classes de EJA, esteja organizado e estruturado em torno do uso e das diversas funções sociais da leitura e da escrita. Trabalhar dessa forma garantirá a esses sujeitos – com todas as suas singularidades, o início de uma reflexão sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua materna.

Em síntese, no processo de apropriação da leitura e da escrita, educar jovens e adultos na perspectiva do letramento não significa ter apenas consciência fonológica, saber relacionar fonema e grafema e sim saber interpretar de modo pleno o funcionamento da escrita e aplicá-la no cotidiano. E esse papel cabe tanto à escola, agência do letramento por excelência de nossa sociedade, quanto ao professor que trabalha com Educação de Jovens e Adultos, o principal mediador de todo esse processo.

Referências

- ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE Rossana Delmar de Lima. **Leitura, interpretação e produção textual**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.
- ASSOLINI, Filomena Elaine e TFOUNI, Leda Verdiani. **Os (des)caminhos da alfabetização**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 1999, vol.9, n.17, pp.25-34.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. MEC, 1997. Brasília.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GOULART, C. **Oralidade e escrita**. Revista Guia da Alfabetização. Belo Horizonte. v. nº 1. p. 60-75.2012.
- LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; MORAIS, Arthur Gomes. **Alfabetizar letrando na eja: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2000.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Edinei Carvalho dos. **Práticas e eventos de letramento em uma comunidade remanescente de quilombolas: Mesquita**. Dissertação de Mestrado pelo PPGE/UnB. Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. n.º. 25, p. 5-17, Jan-Abr. 2004.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In. MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p.69-92.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ESCOLA PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL

Erlando da Silva Rêses
Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves

Exórdio

Um dos maiores desafios da educação brasileira é sanar a histórica dívida que o país tem com um grande quantitativo de jovens e adultos que não teve acesso à educação escolarizada outrora. Pensar educação para uma parcela da população para a qual as políticas públicas e a formação de professores não estão voltadas é desafiador. Trata-se de repensar currículo, didática, infraestrutura, entre outros fatores, a fim de contemplar as especificidades de um público que pode (i) nunca ter antes estudado, (ii) ter estudado até certa escolaridade e abandonado os estudos há anos, ou ainda (iii) ter sido reprovado e, em seguida, sido direcionado à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a EJA proporcionará o nível de conclusão do ensino fundamental para maiores de quinze anos e o de conclusão do Ensino Médio para maiores de dezoito anos. A média de idade dos educandos nos anos finais do Fundamental nessa modalidade é, no ano de 2015, por exemplo, 19 anos e no Ensino Médio 23 (INEP/MEC, 2015). Isso sugere que as escolas estão recebendo muitos estudantes do ensino regular, sobretudo aqueles com histórico de retenção.

Em 2015 tínhamos, segundo o Censo desse ano, 3,4 milhões de estudantes frequentando a Educação de Jovens e Adultos em todo o país. Para atender equitativamente esse público tão grande e diversificado “é necessário implementar uma política capaz de resgatar a qualidade da escola pública e criar condições para combater a evasão e a repetência que expulsam da escola os alunos oriundos da classe trabalhadora” (GADOTTI; ROMÃO, 2006, p.114). As escolas precisam, pois, serem inclusivas, a fim de não só absorverem essa

demanda, mas considerarem, no percurso desses, suas características, interesses, condições de vida e de trabalho, tal como preconizado pela LDBEN.

Em 2014, o Distrito Federal recebeu do Ministério da Educação (MEC) o título “Brasília, território livre do analfabetismo”. Contraditoriamente, segundo o Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização (GTPA)/Fórum de Educação de Jovens e Adultos do DF, em 2011, “844.623 jovens e adultos trabalhadores moradores do DF com 15 anos ou mais não concluíram o ensino fundamental.” (GTPA-Fórum EJA/DF, 2011, p. 1). Assim, uma das exigências praticadas pelo Fórum é

[...] o atendimento efetivo às demandas dessa modalidade [EJA] tendo como princípio norteador a construção coletiva. [...] A partir de 2009, uma ação importante articulada pelo fórum foi a implementação, a partir de um programa do MEC, junto com a SEEDF, da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal, cujo fim principal é articular todos os segmentos sociais para a construção de políticas públicas articuladas para a EJA no DF (BORGES, 2016, p. 71).

O Governo do Distrito Federal (GDF) tem como base da política educacional o direito de aprendizagem de todos os cidadãos por meio de uma aprendizagem contínua. Só em 2013 a Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) ofertou a EJA em “114 Unidades Escolares na Rede Pública de Ensino. No 1º semestre de 2013, o número total de matrículas foi de 51.478” (SEEDF, 2014, p. 15). O Currículo dessa modalidade no Distrito, por sua vez, é chamado de Currículo em Movimento. Nele, consta a preocupação de atender às expectativas dos estudantes, assegurando ensino, em grande maioria noturno e, em menor medida, diurno, bem como condições de acesso a unidades próximas à moradia ou trabalho, em conformidade ao artigo 225 da Lei Orgânica do DF. De acordo com o Currículo, uma

[...] EJA preparada para atender aos anseios de seu público-alvo exige o avanço equilibrado em três eixos que sustentam a modalidade: o currículo, o formato de oferta e a formação continuada dos profissionais atuantes na modalidade. Desta forma, avançar na modalidade requer repensar práticas e concepções, pactuar princípios, propor diretrizes, reformular orientações e normas, rever formatos e metodologias (SEEDF, 2014, p. 10).

Tendo em vista tal cenário da EJA do Distrito Federal, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a trajetória escolar de jovens e adultos em processo de conclusão do nível Fundamental II da modalidade EJA de uma escola de Santa Maria – DF. Os objetivos específicos, por sua vez, foram: (i) compreender os elementos que concorreram para que os estudantes abandonassem a escola, no passado, e retornassem a ela; e (ii) identificar os elementos que ajudaram ou dificultaram a permanência do estudante na escola desde o seu retorno à mesma. Concordamos com Gadotti (2014, p. 16), para quem

[...] não há sociedades que tenham resolvido seus problemas sem equacionar devidamente os problemas de educação e não há países que tenham encontrado soluções para seus problemas educacionais sem equacionar devida e simultaneamente a educação de adultos e a alfabetização.

Proveniente do modo de produção capitalista, no contexto das promessas que a burguesia trouxe e não foi capaz de implementar, a educação tem um caráter contraditório em sua essência, pois, tanto contribuiu para a reprodução social, como para sua negação e perda. Contudo, o saber como intenção pode ser apropriado pelas classes subalternas e, ao incorporá-lo à sua prática, torna-se o instrumento de crítica das massas, pois no conjunto das relações sociais reside a contradição da intencionalidade dominante: a oposição entre o saber do dominante e o fazer do dominado (RÊSES, ALVES e OLIVEIRA, 2017).

Desse modo, os caminhos metodológicos adotados aqui, e explicados na sequência, nos levou a suprir os objetivos geral e específicos da pesquisa e a justificar a relevância deste estudo, o qual dá a sua parcela de contribuição à literatura da área, à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e à escola *locus* do estudo, a qual teve seu nome preservado.

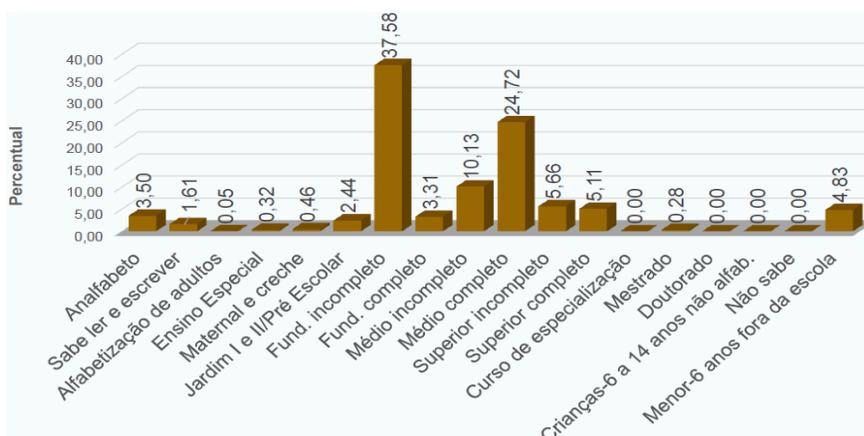
Metodologia da Pesquisa de Campo

Ainda que o trabalho se valha de variáveis quantificáveis, é uma pesquisa qualitativa (GIL, 2008; CRESWELL, 2010). Sendo assim, este estudo apresenta: (i) uma coleta de dados feita diretamente no local em que os participantes vivenciam a questão – no turno noturno de

uma escola que oferece a modalidade EJA; (ii) múltiplas fontes de dados – Constituição Federal (CF), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Currículo em Movimento da EJA do DF, Diretrizes Operacionais da EJA do DF 2014-2017 e (iii) foco no significado que os participantes dão a sua própria trajetória escolar.

A coleta de dados foi realizada entre agosto e setembro de 2016 em duas turmas da 8ª série de uma escola da rede pública localizada na cidade de Santa Maria. Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio – PDAD 2015, a população estimada de Santa Maria é de 125.123 pessoas e cresce 0,97% ao ano. 48% estão na faixa etária de 25 a 59 anos, 22% tem de 0 a 13 anos e 11% são idosos. Entre os ocupados, 28% trabalham em serviços gerais, 26% no comércio, 10% na administração pública e 8% na construção civil, sendo que a renda *per capita* é de R\$887,63, semelhante à de Recanto das Emas, Brazlândia, Planaltina e Paranoá e compatível às atividades laborais realizadas.

Especificamente ao que tange à escolarização média da população de Santa Maria, os números são preocupantes. 3,50% da população é analfabeta, média bem maior do que a do DF, que, em 2013, era 1,90%. Somente 5,11% da população tem até graduação, 24,72% tem até o nível médio e 3,31% até o fundamental. Como se verá no gráfico a seguir, extraído do resumo do PNAD – 2015, o índice mais sobressalente e que caracteriza o maior contingente da população dessa região é o que corresponde às pessoas que possuem até o ensino fundamental incompleto: 37,58%.



Fonte: PDAD-2015 (GDF/CODEPLAN, 2015).

A escola escolhida entre as 4 (3 públicas e 1 privada) que oferecem EJA nessa cidade satélite, é urbana, pública e oferta no período noturno o ensino fundamental I e II, sendo quatro turmas no primeiro seguimento e seis turmas no segundo seguimento. No ensino fundamental I, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2015, a escola conta com 100 matrículas e no II com 486 (BRASIL/INEP, 2015). Tem 17 salas de aula, biblioteca, sala de vídeo e sala de informática, sendo essa última raramente utilizada.

Como a pesquisa concentra-se nessa escola, foi mais adequado adotar o tipo de pesquisa denominado “estudo de caso único” (YIN, 2001). Esse, segundo Yin (2001), é uma pesquisa empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32).

Valendo-nos, assim, da abordagem qualitativa e do estudo de caso único, esta pesquisa foi empreendida por meio de duas etapas que se complementaram. A primeira constituiu na pesquisa bibliográfica realizada em livros, repositórios de busca e bibliotecas digitais. A segunda na pesquisa de campo, a qual também incluiu a análise documental. O propósito dessa última, para Bardin (2004), “é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)” (p. 40). Seguindo essa perspectiva, foram aplicados, de forma presencial, questionários aos estudantes em fase de conclusão do ensino fundamental II, ou seja, aos das duas turmas de 8ª série da escola em questão. Entre cerca de 68 educandos e educandas frequentes, que compõem esse universo, 30 manifestaram interesse em contribuir com a pesquisa, respondendo, portanto, ao questionário.

Construído a fim de que se compreendesse, minimamente, quem é esse grupo de educandos e educandas e que correspondesse aos dois objetivos específicos da pesquisa, o questionário contou com 15 questões, sendo 11 objetivas e 4 discursivas, as quais foram respondidas em uma média de 40 minutos, com autorização prévia dos/das respondentes, do professor regente e da escola. Com os questionários preenchidos, as respostas foram analisadas a fim de se identificar os temas – ou unidades de significação –, que naturalmente

emergissem (BARDIN, 2004). O resultado desse percurso metodológico aqui explanado é apresentado na sequência.

Achados e Discussão da Pesquisa

Identidade do sujeito da EJA

Para a LDBEN, os estudantes da EJA são aqueles “que não tiveram acesso à educação na idade própria” (BRASIL, 1996, art. 4º). De acordo com o parecer CNE/CEB nº 15 de 1998, “são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar”. (BRASIL/MEC, 1998). E para as diretrizes operacionais da EJA 2014-2017 da SEEDF, esses sujeitos são

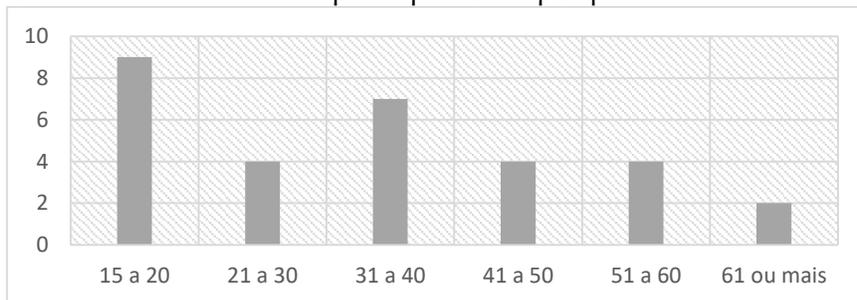
[...] mulheres e homens que sofrem severamente as consequências de uma lógica estrutural capitalista, notadamente injusta e perversa. São moradores da cidade e do campo, trazem a marca da exclusão social e buscam assegurar a sobrevivência do seu grupo familiar. Estão compreendidos na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-raciais, de gênero, geracionais, culturais, regionais e geográficas, de orientação sexual, de privação da liberdade, de população em situação de rua e de condições físicas, emocionais e psíquicas. Integram os mais diversos grupos sociais, participantes ou não de movimentos populares e sociais (SEEDF, 2014, p. 13).

Nas duas turmas de 8ª série da EJA da escola pesquisada temos 85 estudantes matriculados e 68 frequentes, sendo 31 mulheres e 37 homens. Representando esse universo de possíveis informantes, aceitaram participar da pesquisa 30 – sendo 15 mulheres e 15 homens. Sobre os alunos da escola, independentemente da modalidade em questão, o Projeto Político Pedagógico da mesma considera-os sujeitos que “já possuem conhecimentos a serem valorizados e trazidos para a sala de aula” (PPP, 2018, p. 6).

A faixa etária predominante entre os informantes da pesquisa é de 15 a 20 anos, ainda que os de 31 a 40 anos representem uma parcela significativa. Esse achado vai ao encontro do que Souza; Azambuja e Pavão (2012) caracterizam como rejuvenescimento do público da EJA. Para os autores, a grande demanda dessa modalidade são estudantes

que reprovaram no ensino regular e passaram para EJA, a fim de concluir mais rapidamente os estudos. Se, por um lado, o convívio desses jovens recém-chegados do ensino regular e adultos que, provavelmente, há muito não estudavam provoca uma troca saudável de conhecimentos entre gerações, por outro lado, a chegada de jovens pode levar ao afastamento de adultos trabalhadores. Observe o gráfico a seguir, que explana a faixa etária dos informantes da pesquisa.

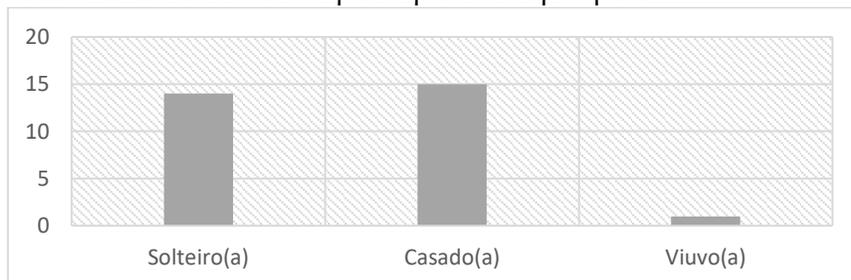
Gráfico 1 - Faixa Etária dos participantes da pesquisa



Fonte: Pesquisa de campo

Em três entrevistas (1 de uma pessoa da faixa etária de 21 a 30 anos e duas de 31 a 40 anos) reclamou-se da indisciplina dos mais jovens. Referindo-se aos mais novos, uma estudante diz que *“hoje os alunos vêm para o colégio para bagunçar e atrapalhar quem quer estudar”*. Quanto ao estado civil dos informantes, temos um viúvo, quinze casados e catorze solteiros, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Estado Civil dos participantes da pesquisa

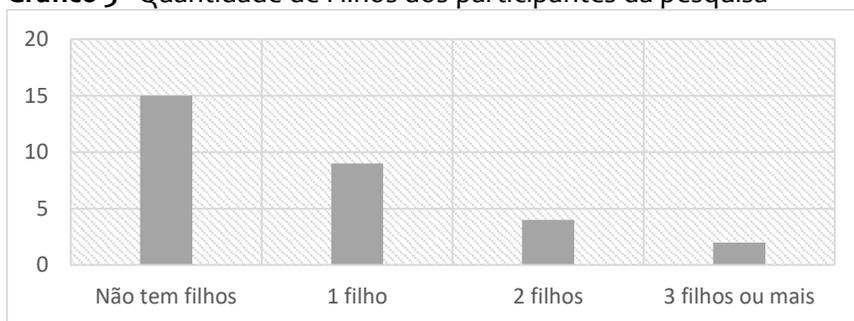


Fonte: Pesquisa de campo

O que chamou atenção, nesse caso, é que entre os que se declararam casados, quatro têm entre 17 a 19 anos, o que indica que metade dos jovens da faixa etária de 15 a 20 anos já possuem responsabilidades muito além de apenas estudar, tendo, obviamente, cuidados com o lar, por exemplo.

A respeito do número de filhos dos participantes da pesquisa, metade deles não tem filho, enquanto metade tem de um a cinco filhos, sendo mais predominante a quantidade de 1 filho, como se observa no gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Quantidade de Filhos dos participantes da pesquisa



Fonte: Pesquisa de campo

Entre as pessoas que tem um ou mais filhos, três pertencem à faixa etária de 15 a 20 anos, o que indica que em média um terço dos jovens que migram para a EJA nesta escola podem ter tido filho ainda na adolescência. A isso se soma o fato de as três pessoas em questão serem mulheres e apenas uma estar casada. Segundo Ferreira (2007),

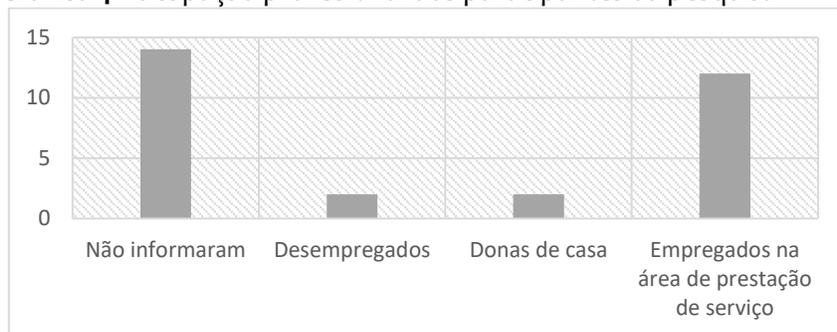
[...] por tradição histórica, a mulher teve sua existência atrelada à família, o que lhe dava a obrigação de submeter-se ao domínio masculino, seja pai, esposo ou mesmo o irmão. Sua identidade, segundo esses estudos, foi sendo construída em torno do casamento, da maternidade, da vida privada-doméstica, fora dos muros dos espaços públicos. E por essa tradição, construída historicamente, a mulher se viu destituída de seus direitos civis. Não podia participar de uma educação que fosse capaz de prepará-la para poder administrar sua própria vida e de ter acesso às profissões de maior prestígio. Assim, por um longo período histórico, a família, a igreja e a escola, elementos inerentes a esse processo, enquanto instituições, vão sustentar esse projeto moralizador,

tutelando a mulher ao poder econômico e político do homem brasileiro (p. 15).

Em conformidade com essa posição, temos as afirmações de uma informante da faixa etária de 21 a 30 anos e que tem três filhos. Ela diz que *“minha maior dificuldade de ter entrado na EJA foi minhas filhas, pelo fato de não ter com quem deixa-las.”*. Outra, por sua vez, da faixa etária de 31 a 40 anos diz o seguinte: *“eu encontrei muitos problemas, principalmente no meu casamento, que meu marido não me dá força e nem meus filhos. Tem dia que eu chego na sala de aula com a cabeça tão quente que eu não entendo nada”*. Nenhuma reclamação desse tipo foi feita por homens com filhos, o que demonstra que é preciso observar essa característica a mais que compõe a identidade da mulher da EJA.

Quanto à ocupação dos informantes, chamou nossa atenção a quantidade de pessoas que preferiram omitir essa informação (14 estudantes). Dois, por sua vez, informaram estar desempregados, duas se declararam dona de casa e os demais têm ocupação na área de prestação de serviços, conforme disposto no gráfico abaixo.

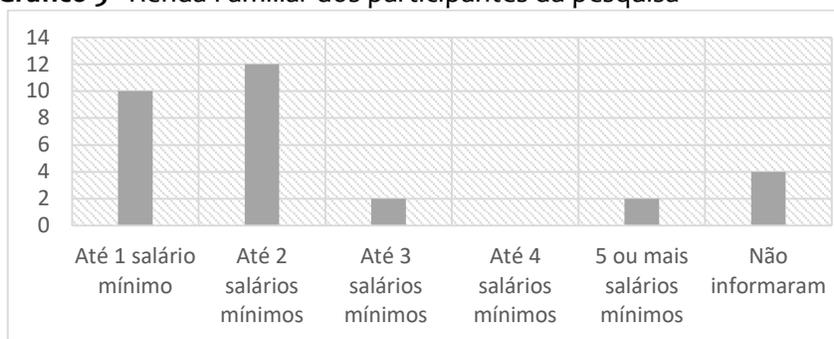
Gráfico 4 - Ocupação profissional dos participantes da pesquisa



Fonte: Pesquisa de campo

Em uma cidade onde o serviço público é uma ocupação comum, nenhum dos 30 informantes trabalha nessa área. Temos, por exemplo, cinco vendedores, duas empregadas domésticas, dois marceneiros, um conferidor de mercadoria, um cobrador de ônibus e um atendente de balcão. Essas informações, por sua vez, são diretamente compatíveis com a renda familiar informada no questionário, conforme se pode ver no gráfico seguinte.

Gráfico 5 - Renda Familiar dos participantes da pesquisa

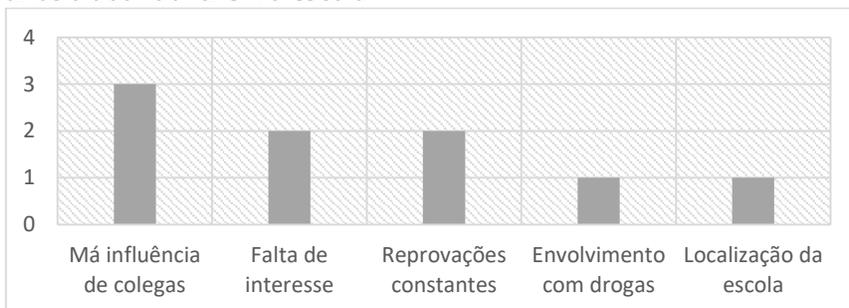


Fonte: Pesquisa de campo

Segundo Arroyo (2007, p. 29), desde “que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais”. De fato, a maioria dos informantes desta pesquisa tem como renda familiar até 2 salários mínimos, o que corresponde a R\$1760,00, em 2016. Não perguntamos quantas pessoas moram em suas casas, contudo, tendo em vista que o Distrito Federal tem um dos custos de vida mais altos do país, essa renda é, certamente, baixa. Assim, temos que concordar mais uma vez com Arroyo (2007, p. 24), para quem “antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas [estudantes da EJA] carregam trajetórias perversas de exclusão social [...]. As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas”. Foi a luta por sobrevivência, atrelada ao trabalho, que fez muitos abandonarem outrora a escola, e também é essa mesma luta diária que os fizeram persistirem até a 8ª série da EJA e caminharem rumo à conclusão dessa etapa.

Temos, com base nos questionários respondidos, dois perfis de estudantes na EJA da escola no que tange aos motivos que os levaram a abandonarem a escola regular. Há, primeiramente, um grupo de 15 a 20 anos (9 pessoas), em que todos atribuem a saída do ensino regular a questões indiferentes ao trabalho. No gráfico a seguir observamos os principais motivos apontados por eles.

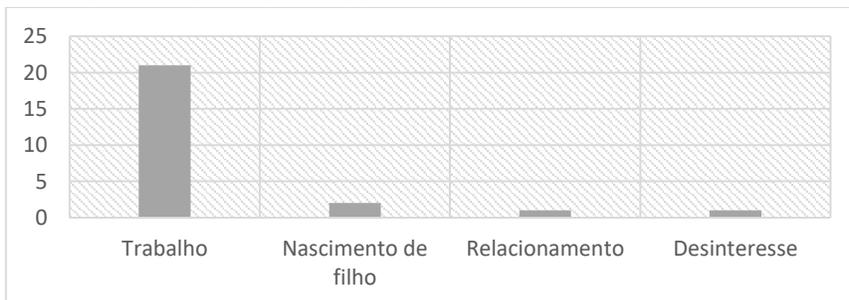
Gráfico 6 - Motivos que levaram participantes da pesquisa de 15 a 20 anos a abandonarem a escola



Fonte: Pesquisa de campo.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 propõe que 95% dos estudantes conclua o ensino fundamental na idade adequada até o ano de 2024. Esse pequeno recorte de estudantes da EJA sinaliza, contudo, o desafio que a escola tem. Uma estudante da faixa etária de 15 a 20 anos disse que *“o motivo pelo qual desisti foi porque reprovei a 8ª série duas vezes, por faltas e bagunça na sala de aula”*. Como driblar, por exemplo, a má influência de colegas e a falta de interesse dos próprios estudantes? Como evitar a repetência? A EJA recebe jovens frustrados com a própria trajetória escolar regular. Esses, por sua vez, convivem com adultos cujo motivo que os levou a abandonar a escola outrora é bastante diferente, conforme se nota no gráfico abaixo.

Gráfico 7 - Motivos que levaram participantes da pesquisa de 21 anos ou mais a abandonarem a escola.



Fonte: Pesquisa de campo.

Dos 21 informantes com 21 anos ou mais, 17 tem como motivação a necessidade de trabalhar e apenas 4 apresentaram outros motivos,

quais sejam: relacionamento, desinteresse, nascimento de filho. Três estudantes pertencentes à faixa etária de 41 a 50 anos relataram que se mudaram para Brasília muito jovens, em busca de trabalho e de uma vida melhor, sendo difícil estudar. Uma delas diz: *“eu era ‘de menor’, tinha que estudar a noite, era muito difícil para uma pessoa que acabou de se mudar”*. Outra informante, da faixa etária de 51 a 60 anos, disse: *“eu parei de estudar porque eu trabalhava o dia inteiro, não tinha tempo de estudar. Só agora que continuei novamente. Eu parei na quinta série. Tinha 35 anos que não estudava.”*. Outro estudante, da faixa etária de 21 a 30 anos, por sua vez, chamou atenção ao relatar que a motivação não era exatamente o difícil que fora compatibilizar trabalho-estudo, mas sim um acontecimento no seu trabalho que o traumatizou profundamente. O estudante diz: *“eu comecei a trabalhar de cobrador de transporte público. Neste tempo ainda frequentava a escola. Em certo dia fui assaltado durante o meu trabalho e neste assalto o bandido efetuou um disparo em direção a minha cabeça, ou seja, para me matar. Depois disso, entrei em depressão; tinha medo de tudo e de todos, o que me fez abandonar a escola”*.

Observa-se, assim, que os informantes da faixa etária de 15 a 20 anos têm motivações não relacionadas à necessidade de trabalhar. Já os das demais idades, têm o emprego como fator determinante em suas vidas, algo que constitui sua história e faz parte de sua identidade.

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas (OLIVEIRA, 1999, p.16).

Ignorar o fator “trabalho” é ignorar, portanto, a identidade do estudante. Como, por exemplo, fazer uma escola para aquele jovem desinteressado ou negativamente influenciado e ao mesmo tempo fazer com que a mesma escola seja também para aqueles adultos submissos à necessidade de trabalhar e tudo o que isso acarreta?

Em alguns casos essa heterogeneidade é um fator de crescimento para eles, pois pessoas de mais idade convivem com jovens, desde os 15 anos (idade mínima para ingresso na modalidade EJA ensino fundamental);

ocorrendo uma troca de conhecimentos entre gerações, sendo saudável aos envolvidos no processo. Em outros casos, a chegada dos jovens nos bancos escolares da EJA pode levar ao afastamento daquelas pessoas às quais a EJA se propôs qualificar ou requalificar para o mercado de trabalho e assim saem da escola, abandonando-a novamente e, mais uma vez, sendo excluídos (SOUZA; AZAMBUJA; PAVÃO, 2012, p. 6).

Do cenário complexo do mundo do trabalho participam fundamentalmente as camadas mais pauperizadas da classe trabalhadora e, com certeza, entre eles estão os estudantes da EJA. Estes, além de não usufruírem das promessas da burguesia quanto ao direito e ao trabalho, estão em uma condição de classe que não lhes permitiu exercer na infância e adolescência o direito à educação básica. Na esperança de um futuro melhor, eles retornam para a escola com o objetivo de ajudar na escolarização dos filhos e netos, na busca por emprego, na locomoção em transporte, na leitura de textos, na compreensão de estruturas de poder e de organização política ou na abertura de um negócio próprio. Assim, não basta reconhecer que as salas de EJA estão repletas de trabalhadores (RÊSES e PEREIRA, 2016).

Sentidos e significados da escola para o estudante da EJA

Como mostra Leão (2006, p. 36), “a escola é uma experiência em que entram em ação valores, projetos de vida, expectativas”. O sentido e significado da escola para o estudante da EJA relacionam-se, portanto, às expectativas que esse faz a partir do retorno aos bancos escolares. Todos os 30 entrevistados demonstraram colocar no retorno à escola a expectativa de uma vida melhor no futuro. É como se o presente fosse demasiado indigesto para pendurar.

Entre os da faixa etária de 15 a 20 anos, 6 foram mais detalhistas ao explicarem o que seria esse ‘futuro melhor’. Duas mulheres afirmaram estudar pelo filho. Uma, casada, diz: *“voltei a estudar porque hoje penso diferente, penso mais no meu futuro e no meu filho. Quero ser alguém na vida, ter uma boa profissão para nunca deixar faltar nada para ele”*. Dois outros, um homem e uma mulher, informaram retornar à escola a fim de cursar a educação superior em breve. Um homem, solteiro, diz: *“eu voltei a estudar para contemplar os estudos; para poder estudar em uma faculdade, porque nesta vida não está fácil conseguir emprego sem o estudo”*. Outro estudante confessa que

retornou por incentivo de família e amigos: *“voltei para a escola por causa de eu ter escutado muito minha mãe e meus amigos que avisavam que não valeria perder ano por causa de bobagem, seja qual for”*.

Entre os da faixa etária a partir de 21 anos, 11 foram mais detalhistas ao explicarem também o que seria esse ‘futuro melhor’. Cinco querem ter um trabalho melhor, em termos de salário e função, ou, pelo menos, arrumar um emprego. Uma estudante da faixa etária de 21 a 30 anos relata: *“eu voltei a estudar porque muito lugar que eu ia fazer entrevista pedia o Ensino Médio, aí nunca dava para mim”*. Quatro respondentes, por sua vez, afirmaram terem retornado com o objetivo de fazer um curso superior na sequência. Uma das estudantes de 51 a 60 anos disse: *“voltar a estudar, para mim, é um privilégio: poder terminar os estudos e fazer uma faculdade... é este o meu objetivo”*. Um da faixa de 41 a 50 anos afirmou ter retornado por incentivo da esposa. Já outra, de 31 a 40 anos, explicou que retornou por exigência do trabalho, que quer que todos os funcionários tenham até o Ensino Médio.

A escola é, então, um caminho necessário a um futuro melhor do que a condição de vida atual dos informantes. Pode-se pensar que o diploma, então, seria o objeto cobiçado pelos discentes. Porém, percebemos que não. Esses realmente esperam uma educação pensada para eles e que agregue conhecimento e não só um documento. A prova disso são os questionamentos sobre a escola pesquisada e algumas comparações com o ensino regular.

No quadro abaixo, em caráter ilustrativo, apresentamos uma síntese dos aspectos apontados como faltosos na EJA e existentes, em certa medida, no ensino regular.

Quadro 1 - Aspectos apontados como faltosos na EJA e existentes no ensino regular

Aspectos apontados pelos estudantes

Rigor
Disciplina
Professores frequentes
Maior tempo para aprender
Realização de atividades físicas
Respeito entre colegas e com o professor

Estudantes mais comprometidos com o estudo

Maior exigência com o estudante

Lanche

Fonte: Pesquisa de campo.

Entre as nove pessoas da faixa etária de 15 a 20 anos, três dizem que o ensino regular e a EJA são iguais ou muito similares. Uma delas chama atenção por igualar aspectos negativos de ambas: *“para mim a escola de antes e de agora são tudo parecido; têm bandidos e muita falta de respeito”*. Já entre as vinte e uma pessoas com 21 anos ou mais, duas consideram o mesmo. Uma diz: *“não vejo muita diferença, mas isso vem de mim, talvez, porque eu quero estudar e venho para a escola mesmo, me interessa mesmo pelos estudos”*.

Entre os outros seis entrevistados da faixa etária de 15 a 20 anos, quatro afirmaram preferir a EJA à escola regular, contudo, foram bastante sucintos ao dizer isso. Uma disse que *“tudo é melhor que antes”*, outra disse que a EJA é melhor por ser mais rápida, outro disse que a EJA é melhor, pois está *“ajudando a terminar os estudos”* e outro, por fim, afirma ser melhor a EJA porque *“agora, onde eu estudo atualmente, já não tem tanta violência; agora eu estudo e me sinto seguro”*. Entre as outras dezenove pessoas com 21 anos ou mais, cinco dizem que a EJA é melhor que o ensino regular: uma considerando que a primeira traz mais tecnologias para as aulas, outra dizendo que os professores explicam melhor, duas dizendo que a distribuição de notas leva em consideração aspectos como presença em eventos culturais e uma chamando atenção aos conteúdos mais básicos. Essas declarações vão ao encontro do que a escola declara em seu PPP sobre currículo: *“[u]m currículo que faz a ponte precisa e necessária entre o conteúdo prescrito para determinada série e a vida do aluno é muito mais eficaz que se tentar separar essas duas coisas”* (PPP, 2018, p. 6).

Os últimos dois informantes da faixa etária de 15 a 20 anos acham que o ensino regular era bem melhor do que a EJA. Uma das pessoas desabafa: *“simplesmente digo saudades do ensino regular, saudades do ensino detalhado, com ótimos trabalhos, um desenvolvimento mais claro”*. Outra, por sua vez, exemplificando os aspectos que considera superiores no ensino regular, afirma: *“o ensino regular é bem mais rigoroso, faltam menos professores e tem mais tempo e atividades físicas para fazer; e deveria ser assim na EJA”*. Dos outros 13 respondentes com

21 anos ou mais, por sua vez, sete não se posicionaram e seis confirmaram ser melhor a escola do ensino regular. Três disseram que na de antes havia mais respeito entre os colegas e desses com os professores; um deles ainda diz: *“agora, o EJA, é tudo bagunçado; ninguém respeita ninguém, aprendemos muito pouco”*. Um, que também falou do respeito, disse ainda que os estudantes eram diferentes, pois iam à escola realmente para estudar, enquanto hoje viriam para “bagunçar”. Dois disseram que a escola de antes era melhor por ser mais rígida, sendo que um deles acrescenta a isso outros fatores: *“a escola de antes havia mais rigor e exigia-se mais dos alunos; a disciplina era mais aplicada do que hoje, outra questão era o lanche, que antes era de maior qualidade”*.

Dos 30 informantes da pesquisa, 5 consideraram a escola regular e a da EJA similares; 9 creem que a EJA os satisfaz mais que o ensino regular; e 8 que o ensino regular era melhor, ficando 6, portanto, sem posicionarem-se a respeito. Os itens apontados pelos que preferem a EJA ou o ensino regular, por sua vez, foram vários e demonstram a frustração dos informantes quanto à escola. Assim fica evidente para os estudantes da EJA que a escola formal precisa fazer mudanças na modalidade para garantir um futuro melhor.

Considerações finais

Entre idas e vindas, falta de tempo e excesso de trabalho, os educandos das turmas de 8ª série da escola pesquisada, localizada na Região Administrativa de Santa Maria, no DF, optaram por retornar aos bancos escolares e concluir os estudos. Diante desta pesquisa, foi possível perceber quem são essas pessoas, os motivos do retorno, expectativas depositadas na escola da EJA e se esta, na visão delas, está compatível com as esperanças depositadas.

Em nível nacional, O Plano Nacional de Educação (2014-2024), como política de Estado, estabelece metas e estratégias específicas para a Educação de Jovens e Adultos. As metas 9 e 10 articulam a EJA com a necessidade de erradicação do analfabetismo e de ampliação da escolaridade básica na forma integrada com a Educação Profissional, retomando a questão da necessidade da preparação para o trabalho como instrumento de emancipação humana, de inclusão social e produtiva. Tais metas e respectivas estratégias provocam os sistemas

educacionais, as universidades e a rede federal de educação profissional a protagonizarem ações efetivas para a EJA, superando a gestão focada em programas (RÊSES e SILVA, 2017).

A partir da análise das respostas dos questionários, foi possível compreender que a EJA tem, basicamente, dois públicos: um de estudantes de 15 a 20 anos, com histórico de repetência e/ou abandonos de curto prazo, e um de 21 a até mais de 61 anos, com trajetórias escolares mais acidentadas. Todos tem origem nas classes populares, praticamente metade são casados e com filhos (1 a 3) e a maioria são empregados na área de prestação de serviços e com renda familiar de até dois salários mínimos.

Os de 15 a 20 anos saíram do ensino regular especialmente por má influência, falta de interesse e reprovações constantes, enquanto os demais por necessidade de trabalhar, sobretudo. Todos retornaram, por sua vez, por um mesmo motivo: perspectiva de um futuro melhor, em que arrumar trabalho seja mais fácil e o cargo mais digno.

O sentido e o significado da escola, nessa situação, é mais do que ensinar conteúdos escolares; é a própria simbologia do “futuro” daqueles estudantes. Por isso, ela merece adequações. Uma nostalgia pela escola de outrora é uma constante entre os jovens e adultos. Os mais jovens por não terem dado o valor necessário a ela quando era possível; e os mais maduros por terem sido obrigados a deixá-la em prol do trabalho.

Será preciso garantir para a EJA condições básicas para o efetivo funcionamento da modalidade e em atenção aos estudantes: 1) Alterar o Piso Nacional do Magistério de modo a garantir recursos suplementares aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a contratação via concurso público e regido pelo Regime Jurídico Único (RJU) de professores e agentes comunitários de EJA, sem prejuízo para esses profissionais quanto ao enquadramento funcional dentro da carreira vigente na localidade; 2) Atuar junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e demais Conselhos de Educação para modificar as regulamentações escolares para garantir a permanência dos educandos na escola com turmas em turnos, horários, tempos, quantitativos mínimos de estudantes por turma, tipos de oferta e currículos, diferenciados; 3) Priorizar os educandos da EJA na integração com as políticas públicas do SUS (Sistema Único de Saúde) de prevenção e promoção da saúde; 4) Estimular a leitura e garantir o

acesso à produções culturais: cinema, música, teatro, museus, etc; 5) Criar mecanismos que forcem empregadores/as a reduzirem a jornada de trabalho dos/as trabalhadores/as que estudam, sem posterior compensação das horas de trabalho ou redução de salários (SILVEIRA, RÊSES e PEREIRA, 2017).

Quem garante que a EJA é melhor que a educação regular se apoia na rapidez dessa modalidade, na explicação dos professores, na distribuição de notas menos tradicional, nos conteúdos mais básicos, no uso de tecnologias e, até mesmo, em menos violência encontrada na escola. Já quem prefere o ensino regular, recorda o rigor, o tempo maior, a disciplina, o respeito, o comprometimento dos estudantes, a maior exigência dos professores, as atividades físicas práticas, a frequência dos professores e o lanche mais saboroso. A EJA, sem dúvidas, “contribui para a melhoria da qualidade de vida de homens e mulheres em diferentes etapas de sua vida” (SOUZA; AZABUNJA; PAVÃO, 2012, p. 6). Os resultados desta pesquisa, somados aos de outras, podem, por sua vez, corroborar na construção de uma educação voltada às especificidades e expectativas desse público.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BORGES, Irlanda Aglae Correia Lima Borges. **A Educação de Jovens e Adultos e a Intersetorialidade**. Revista Com Censo. 2 ed. n. 5, mai. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Resumo Técnico do Censo Escolar 2015**. Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Parecer CNE/CEB nº 15 de 1998**. Brasília, DF, 1998.

CARNEIRO, Ludmila Gaudad Sardinha. **Marcos histórico-político-legais e institucionalização da educação no sistema prisional do Distrito Federal**. Revista Com Censo. 2 ed. n. 5, mai. 2016.

CRESWELL, John, W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FARIA, Ângela Maria dos Santos; REHEM, Indira Vanessa Pereira; REIS, Adriana Rogéria de Almeida. **Dez anos de educação para jovens e adultos na modalidade a distância: uma educação possível**. Revista Com Censo. 2 ed. n. 5, mai. 2016.

FERREIRA, Maria José de Resende. **Escolarização e gênero feminino. Um estudo de caso no EMJAT/CEFETES**. 2007. 98 f. Monografia (Especialização). Curso de Especialização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. CEFETES, Vitória, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos** / 1. ed. — São Paulo : Moderna : Fundação Santillana, 2014.

_____; ROMÃO, José (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

GIL, Antônio, Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GDF – GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL/ CODEPLAN – COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio** – PDAD 2015 Santa Maria – RA XIII. 2015. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2015/Apresentacao_PDAD_Santa_Maria.pdf>.

GTPA-FÓRUM EJA/DF, 2011. **25 anos de luta pela EJAT – 1989 a 2014**. Disponível em: <forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br>.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira, **Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.1, p. 31-48, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a03v32n1.pdf>>.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** *Revista Brasileira de Educação.* ANPED: set/out/nov/dez de 1999. n° 12.

PPP – Projeto Político Pedagógico. Santa Maria, 2018.

RÊSES, Erlando da Silva e PEREIRA, Maria Luiza Pinho. **A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores na Organização da Educação Brasileira.** In: ROCHA, Maria Zélia Borba e PIMENTEL, Nara Maria (Orgs.). **Organização da Educação Brasileira: Marcos Contemporâneos.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2016.

RÊSES, Erlando da Silva e SILVA, Reinouds Lima. **Interfaces da Integração da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional e o Mundo do Trabalho.** In: RÊSES, Erlando da Silva; SALES, Márcia Castilho de e PEREIRA, Maria Luiza Pinho (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: Políticas e Experiências da Integração à Educação Profissional.** Campinas: Mercado de Letras, 2017.

RÊSES, Erlando da Silva; ALVES, Adriana Silva e OLIVEIRA, Wesley da Silva. **Pedagogia do Trabalho e Cultura no Pensamento de Paulo Freire.** In: BOTTECHIA, Juliana Alves de Araújo (Org.). **A Formação Continuada na Educação de Jovens e Adultos: cenários, buscas e desafios.** Campo dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

RODRIGUES, Elvis Vilela. **Desafios na atuação da Coordenação Intermediária de Educação de Jovens e Adultos: experiências na CRE Recanto das Emas.** *Revista Com Censo.* 2 ed. n. 5, mai. 2016.

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014-2017.** Disponível em: <https://juntosnaejadf.files.wordpress.com/2014/12/diretrizes_eja_2014_2017.pdf>

SILVEIRA, Dimitri Assis; RÊSES, Erlando da Silva e PEREIRA, Maria Luiza Pinho. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – Análise Crítica do Programa Brasil Alfabetizado.** Brasília: Ed. Paralelo 15, 2017.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, José Vieira de. **Educação superior no Distrito Federal: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo.** Brasília: Liber Livro, 2013.

SOUZA, Carmen Rosane Segatto e; AZABUNJA, Guacira de; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Rejuvenescimento da educação de jovens e adultos- EJA: práticas de inclusão ou exclusão?** Revista Ibero-americana de Educação, n.59/2, jun.2012. Disponível em: <rieoei.org/deloslectores/5391Pavao.pdf>.

SOUZA, Kleyne Cristina Dornelas de; SILVA, Leda Regina Bitencourt da. **Educação especial na Educação de Jovens e Adultos.** Revista Com Censo. 2 ed. n. 5, mai. 2016.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro.** In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997, Hamburgo. Anais. Hamburgo, Alemanha, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

SEMINÁRIO PAULO FREIRE, VIDA E OBRA: DIÁLOGOS QUE PERMANECEM

Joelma Carvalho Vilar

No ano de 2017, ao realizar o estágio Pós-doutoral na UNB, fui convidada pela professora Dr^a Patrícia Lima Martins Pederiva, minha supervisora, para ministrar aula sobre Paulo Freire na Pós-graduação em Educação da UNB. Apesar de há alguns anos ter me dedicado ao estudo de sua obra, o convite representou um desafio para mim, pois além das atividades que havia programado para o doutoramento, teria que dar aula sobre as intrincadas e profundas teorias educacionais de Freire, o intelectual da Educação mais complexo de estudar no Brasil, devido à coragem e à liberdade intelectual com que transitou coerentemente entre os marcos teóricos do existencialismo, da fenomenologia e do marxismo em sua teoria.

Assim, naquele ano, estávamos reunidos no curso “TÓPICOS ESPECIAIS: LEITURAS FREIRIANAS” com alunos do Mestrado, do Doutorado e membros do Grupo de Estudo e de Pesquisa em Prática Educativas (GEPPE) da Faculdade de Educação da UnB, coordenado pela professora Dr^a. Patrícia Lima Martins Pederiva, ao qual me vinculei.

O desafio proposto para esse curso foi estudar o pensamento educacional de Paulo Freire, principalmente através das obras: Educação como Prática da Liberdade (FREIRE, 1967), Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987) e Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido (FREIRE, 1992). A ementa do curso, analisada e aprovada em reunião departamental, estava assim definida: “Sociedade, educação e escola em Paulo Freire. Pedagogia Libertadora. Fundamentos teóricos da educação: dimensão social, cultural, política, histórica e filosófica do pensamento Freiriano. A centralidade do diálogo na Educação Freiriana. Teoria e Prática na educação em Paulo Freire. Atualidade do pensamento Freiriano na contemporaneidade”.

As aulas foram intensas, banhadas por muito diálogo, estudo e arte. Elas produziam diferentes emoções e indagações em cada um

dos participantes. A metodologia estava centrada nas **Rodas de Leituras e Diálogos Freirianos**, metodologia inspirada nos “Círculos de Cultura de Paulo Freire” e nos **Diários da Roda**.

As **Rodas de Leituras e diálogos Freirianos** foram momentos da vivência dialógica entre os saberes dos alunos da disciplina e as teorias em Paulo Freire. Nelas, cada dia era único, e as formas de condução se desenvolviam de maneira livre a partir do que cada um trazia de suas leituras e estudos individuais. As Rodas se configuraram em uma autêntica experiência pedagógica na qual saíamos bem diferente de que quando entrávamos.

Os **Diários da Roda** formaram os registros, em forma de narrativa, pelos participantes do curso, das reflexões, das considerações, das impressões e das análises, com vista à construção de sínteses acerca do pensamento Freiriano. Esse material é de muita sensibilidade e riqueza, pois contém parte significativa das memórias e reflexões do grupo que ocorriam nos encontros pedagógicos com a teoria de Paulo Freire.

Para enriquecer ainda mais a metodologia do Curso, foram convidados professores e estudiosos de Paulo Freire para desenvolver algumas temáticas. A Professora Dr^a Samantha Lodi Corrêa (UNICAMP) tratou da “Conscientização e Emancipação em Louise Michel e Kruskaia”; a Me. Antônia Cadijatú Alves (UNB) abordou o tema “Experiências Libertadoras na África”; e o professor Dr. Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves (UNB), a “Educação e Esperança em Freire e Vigotsky”.

A proposta da disciplina foi desenvolvida de maneira exitosa. Foi um momento ímpar e de rara beleza o que vivemos naquele período. Algumas pessoas viajavam mais de 300 quilômetros para participar das aulas; alunos da graduação estavam curiosos para ver mais de perto as leituras que fazíamos sobre Freire; professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNB nos visitaram e contribuíam para os diálogos Freirianos; pessoas dos movimentos sociais se acercaram do grupo para se unir em torno das Pedagogias de Paulo Freire.

As Rodas de Leituras e Diálogos Freirianos cresciam a cada semana, gerando a ideia de ampliar para um público maior as discussões sobre o pensamento de Freire que estávamos desenvolvendo em sala de aula, daí nasceu a ideia de realização do Seminário “PAULO FREIRE: DIÁLOGOS QUE PERMANECEM”, que é o

título desse livro. Essa ideia foi abraçada por todos que se envolveram e participaram do início ao fim da elaboração e execução do seminário, tudo foi feito coletivamente, desde a definição da programação até a elaboração dos certificados. Nesse sentido, é importante ressaltar a participação e apoio da Contag, do Sindicato dos professores do GDF, movimentos dos educadores e educadoras Populares do DF, da Universidade de Sergipe (UFS) e da Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNB.

O seminário foi realizado no dia 29 de junho de 2017 e teve ampla participação popular. Iniciou com uma belíssima apresentação musical de Augusto Charan e Tiago Romão que homenageou Paulo Freire com a execução das músicas que ele mais gostava, entre elas as bachianas de Villa-Lobos. Em seguida deu-se a conferência de abertura por Luiza Erundina (Deputada Federal), que falou de sua trajetória de vida política e sua relação com Freire, especialmente do período no qual ele foi secretário da Educação de seu governo na cidade de São Paulo - Período significativo na produção teórica do pensamento de Paulo Freire -. Essa conferência foi um momento histórico, e sem dúvida, marcante para as vidas dos que tiveram presente ao evento.

Dando continuidade ao evento, os eixos temáticos do seminário foram desenvolvidos em forma de Círculos de Diálogos que enfocaram relevantes assuntos sobre a vida e a obra de Paulo Freire.

O primeiro Círculo teve como tema “Educação e Vida em Paulo Freire” no qual pessoas muito próximas a ele falaram sobre a experiência de convívio pessoal, entremeados por uma dialogação sobre a coerência entre a teoria da Educação e a própria vida de Paulo Freire. Esse Círculo foi iniciado pelo emocionante relato da Dr^a. Nita Freire (Sucessora legal da obra de Freire), Dr. Renato Hilário dos Reis (UNB), mediado pelo Dr. Erlando da Silva Rêses (UNB).

O segundo Círculo de Diálogo tratou dos “Sentidos da Educação na atualidade em Paulo Freire”. Foram trazidos os relatos das vivências de quem, pela docência, cumpre o exercício Freiriano de amar a humanidade através dos processos de conscientização e libertação que se fomenta através da Educação. Destacam-se, Prof. Carlos Rodrigues Brandão (Unicamp), Me. Maria Luiza Pinho Pereira (UNB), Prof^a. Maria Madalena Torres (CEPAFRE), Prof^a. Maria de Lourdes P. dos Santos (CEDEP. Educ. Popular), mediado pela Dr^a. Patrícia Lima Martins (UNB).

O terceiro Círculo, intitulado “Paulo Freire: Cultura e Educação Popular”, trouxe o consistente e emocionante diálogo entre pessoas que estruturaram seu labor profissional inspirados pelas teorias de Freire. Participaram: Carlos Rodrigues Brandão (Unicamp), Maria Eneide de Araújo Melo (Professora Angico), Carlos Augusto Santos Silva (Secretário de Formação e Organização Sindical da CONTAG), mediado pela Dr^a. Joelma Carvalho Vilar (UFS).

Além de toda a potência teórica que esses Círculos de Diálogo proporcionaram, o seminário foi constituído por verdadeiros momentos de cultura e arte. Destacam-se: o trabalho de musicalidade e percussão corporal realizada por representantes do grupo Batucadeiros - DF. A participação de educadores populares do cerrado com dança, poesia e canção popular, sob os cuidados de Leila Maria e Ângela Dumont. Vale fazer memória à bela e justa homenagem ao grande educador brasileiro Carlos Rodrigues Brandão, pelos seus 40 anos de docência dedicada à Educação Popular.

De fato, o evento propôs ser um encontro com pessoas que viveram a experiência de contato pessoal com a figura singular de Freire, e foi um enlace entre pessoas que estudam e vivenciam o fazer educativo sob o princípio epistemológico Freiriano da humanização na/da relação educativa. Teve como objetivo maior dialogar com as pedagogias Freirianas, a partir de seus fundamentos epistemológicos, éticos, políticos e estéticos, a fim de refletir sobre as questões educacionais que tocam de perto nossa presença no mundo na atualidade.

Aqui registro a gratidão do meu coração a todos os corações que realizaram com amorosidade, competência e dedicação o seminário. Em nome de todos, cito o nome da bem-amada professora Patrícia Pederiva, que lançou a semente inicial de tudo que foi plantado e germinado. Agradeço também aos que participaram da feitura desse livro que representa, em si, o estímulo à realização de outros diálogos.

A seguir, escrevo a carta lida no Seminário Paulo Freire: diálogos que permanecem. O texto nasce em minhas mãos, e é um diálogo dele. Em realidade, essa carta é uma síntese dos estudos que fiz das obras de Paulo Freire e do meu olhar sobre Paulo Freire. Para tanto, usei de licença poética a fim de escrever como se fosse ele, através de um processo de aproximação empática que a estrutura poética pode permitir.

CARTA A LA PAULO FREIRE

Brasília, 29 de junho de 2017.

À sombra dos corações amorosos encontrei o sentido da esperança. Nas sombras das injustiças sociais descobri o sentido da luta. E nas luzes das miríades do saber empapei-me feliz da realidade e, usando as lentes mais vigorosas que fui capaz de alcançar, encantei-me pela vida em suas mais simples e múltiplas expressões.

Desenhei em singelos versos o sorriso de uma vida cheia de embates, de buscas e de doçuras que tentei construir nas andanças de minhas inquietações de aprender a Ser Mais, a ser Mais Humano e fazedor do meu eu, da minha história.

Das coisas simples que fiz, as que mais me emocionam são as feitas do fundo da alma: o toque, o beijo sincero, o cheiro dos lugares e das pessoas, as miradas cálidas do encontro com o outro, o meu não eu.

Nas andarilhagens fiz do mundo um universo povoado de amor. Pois consciente estava que só o amor me daria a consciência de minha pequenez, diante das possibilidades de fazer girar as coisas do mundo, e me daria a justa grandeza de conhecer e fazer os inéditos viáveis que movem a história. Só o amor geraria em mim uma indignação raivosa capaz de não aceitar o fatalismo perverso que nos imobiliza e nos torna objeto, processos coisificantes, e assumir corajosamente no que fazer cotidiano a História.

Penso em uma Educação que desenvolva no ser humano o maior de seus atributos, o amor pela humanidade, e, por consequência, faça eclodir o desejo lancinante pelo saber.

Na relação com o outro, comigo e com o mundo encontrei a proposta mais ditosa das possibilidades educativas. Nessa ligação com as coisas e com os seres desse mundo habitado, em consequente trama de dialogação com os seres humanos e não tão humanos, encontrei a Educação que mais se igualaria a um desiderato de religação, a uma ideologia comunitarista, daquelas que se sustentem pela ideia feliz de comunidade.

Dessas ideias que povoam o mundo e que afirmam, em sua matriz geradora, que o que há de mais comum a todos nós, é a nossa doce e

robusta humanidade, e, sendo tudo comum, obviamente comuns são os direitos dos gozos e deveres a todos e todas.

Compreender que o mundo é de todos e todas e que a vida, e tudo que há nela, é de todos e todas é uma vã utopia de suposto filósofo? Maravilhosa utopia, dessas que encharcam a alma de esperança frente a dura recrudescência das relações pífiyas da atualidade e geram a capacidade de atuar para transformar a realidade.

Uma Educação comunitária, comum a todas as pessoas, de herança popular, que nos religue às condições ontológicas de nosso pertencimento mútuo. Eu me pertenço, eu pertencido do outro, o outro pertencido do eu e do nós, numa dialética constante, a mais radical libertação que consagra o cuidado e o reconhecimento do si e do outro, algo que se alija veementemente da opressão vil que desumaniza o ser e suas relações.

Pertencer é amar, em hipótese alguma deveria representar opressão de um sobre o outro, subordinação, dominação, condição sub-reptícia que deteriora a arqueologia do nosso saber e do nosso viver. Situo esse pertencer nos limites da nossa condição comum de ser comunidade, de ser unidade e múltipla diversidade que evoca nossa ontológica condição humana. Ah! E essa Educação da Liberdade, da Autonomia, do Oprimido, da Indignação... (do conhecer, do amar, do fazer)? São em sínteses a verdadeira práxis pedagógica e científica que nos torna Ser Mais e nos religa com o global e com o local numa retomada da nossa ancestralidade, de nossa propensão futurista, esperancista, refazendo o caminho perdido da vocação de ser humano Mais.

Uma Educação assim pensada, vivida e sentida, exige a capacidade de Dialogar com a ciência, com a filosofia e com a religião, por dizer algumas das diferentes ramas dos saberes humanos. Exige a capacidade de dialogar com o discurso das classes populares, com os saberes das técnicas e tecnologias, da ética e da estética do ser humano em sua simplicidade e complexidade. Do ser humano inteiro, porque político, histórico, cultural e transcendente. Educação tão integrada consigo, com o outro e com o mundo que nos livra das artimanhas elaboradas pela história em um tempo que desafia a lógica e a coerência que há de ter no fato de ser humano vivendo no mundo.

Referências

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. 10ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Sobre os autores

Ana Paula de Medeiros Ferreira

Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Graduada em Geografia e Pedagogia. Psicopedagoga. Mestre em Geografia pela UFG e Doutora em Educação pela UnB. E-mail: anapaula_geografia@yahoo.com.br

Andrea Vieira

Professora substituta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB. Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília – FE/UnB onde desenvolve pesquisa na área de epistemologia. Mestre em História pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG na linha Ciência e Cultura na História. Graduação em História interrompida e graduação em Direito. E-mail: andreamara.vieira@gmail.com

Ângela Dumont Teixeira

Mestre em Educação/FE/UNB. Pesquisadora pedagoga do Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais-Genpex/FE/UNB. Arte-Educadora-Bordadeira do Grupo Matizes Dumont. E-mail: luana.dumont@gmail.com

Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (2017). Mestre em Música pela mesma instituição (2013). Licenciado em Educação Artística - Habilitação em Música pela UnB (2010). Técnico em Violão/Artes pelo Centro de Educação Profissional (CEP) - Escola de Música de Brasília (2007). Em 2018, foi Redator do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEE-DF) na área de Música. Foi professor substituto da Faculdade de Educação da UnB em 2015 e no primeiro semestre de 2018. Desde 2007 é professor de violão clássico e teoria geral da música no Conservatório de Música e Artes de Brasília (CMAB-DF). Membro pesquisador efetivo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE-CNPq) da Faculdade de Educação da UnB e pesquisador no Grupo de

Estudos e Pesquisas Afetos e Política do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (CEFOP) da Câmara Federal dos Deputados de Brasília, Distrito Federal. Atualmente professor do curso de Pedagogia da Estácio/Taguatinga (DF) e Representante dos Docentes da mesma instituição junto à Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Estácio/Brasília.

E-mail: augustocharan.unb@gmail.com

Carlos Augusto Santos Silva

Atualmente é Secretário de Formação e Organização Sindical da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG). Natural de Irituia no estado do Pará. Sua trajetória e militância começaram na Pastoral da Juventude da Igreja Católica. No Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) foi Secretário-Geral do Sindicato de Trabalhadores(as) Rurais; Coordenador Regional de Pólo, secretário de Formação e Organização Sindical; secretário de Finanças; Presidente da Federação dos Trabalhadores Rurais na Agricultura do estado do Pará (FETAGRI) e coordenador da Regional Norte da CONTAG. E-mail: guto@contag.org.br

Darlíane Silva do Amaral

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de Brasília-UnB. Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - FPCE da Universidade de Coimbra-UC. Atualmente os temas de pesquisa versam sobre: socioeducação, adolescência e práticas escolares. E-mail: darliane.amaral@gmail.com

Edinei Carvalho dos Santos

Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Linguagem e Sociedade, no eixo Língua, Interação Sociocultural e Letramento. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB), na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, no eixo Letramento e Formação de Professores. Licenciado em Letras/Português e Respectiva Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Exerceu o cargo de Professor de

Língua Portuguesa (Substituto) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SED-DF), atuando na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Técnico em Assuntos Educacionais na Fundação Universidade de Brasília (FUB/UnB). Tem experiência em Língua Portuguesa e Educação e interesse nos seguintes temas: Língua(gem), educação, estratégias de aprendizagem, letramentos em comunidades quilombolas e contextos minoritários. E-mail: eddney@hotmail.com.

Erlando da Silva Rêses

Educador Popular, Professor da Faculdade de Educação (FE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB (PPGE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA) da FE/UnB. Pós-doutorando em Educação na Universidade de Londres (SOAS) e Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Coordenador do Curso de Especialização em Educação, Diversidade e Cidadania, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos (2013-2016). Autor ou organizador das obras, dentre outras: Universidade e Movimentos Sociais (Ed. Fino Traço, 2015); Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – Políticas e Experiências da Integração à Educação Profissional (Ed. Mercado de Letras, 2017); Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – Análise Crítica do Programa Brasil Alfabetizado (2017) e Ciganidade e Educação Escolar: Saber Tradicional e Conflito Étnico (Ed. Tagore, 2018). E-mail: erlando@unb.br

Joelma Carvalho Vilar (Org.)

Pós-Doutorado em Educação - Universidade de Brasília (UNB). Doutorado em Educação - Universidade de Valladolid (Espanha). Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE – Certificado pelo CNPq). E-mail: joelmavilar@hotmail.com

Leila Maria de Jesus Oliveira

Nascida em Brasília, tenho no sangue o rastro mineiro e pernambucano de onde herdei o gosto pelo fogão de lenha e pelo tempero marcante; a mansidão e a alegria; a garra e a força. Educadora popular e militante dos movimentos sociais e populares. Membro do

Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã (Cedep); Membro do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização/Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal (GTPA-Fórum EJA/DF). Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). *Creio na justiça de todas as nossas lutas.* E-mail: leiladejesus@gmail.com

Luiza Erundina de Sousa

Assistente social e Política Brasileira, filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e atualmente Deputada Federal pelo estado de São Paulo.

Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves

Gerente de Avaliação das Aprendizagens na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), membro da Comissão Própria de Avaliação da Universidade de Brasília (UnB) e CO da empresa de assessoria acadêmica, revisão e tradução Certifique-se. Mestre em Educação pela UnB, Graduada em Licenciatura em Língua Portuguesa e Bacharelado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Tem se dedicado a pesquisas na área de educação, com ênfase em políticas públicas de avaliação da Educação Superior e Básica, qualidade, financiamento e Educação de Jovens e Adultos (EJA). E-mail: lukellyf@hotmail.com

Queina Lima da Silva

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (2014). Atuou na Coordenação das escolas do campo do município de Barreiras-BA de agosto de 2014 a junho de 2015, participou da Comissão Colaborativa de Educação do Campo e suas ruralidades, para a construção do Plano Municipal de Educação-PME. Possui mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE da Universidade de Brasília-UnB. Investiga as seguintes áreas: Educação do Campo, Educação Ambiental e Educação e Movimentos Sociais. E-mail: queinals@hotmail.com

Maria Aparecida Camarano Martins

Pedagoga, mestre e doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília - UnB. Tem experiência em Docência Universitária (Faculdade de Educação da Universidade de Brasília–UnB e Universidade Aberta do Brasil - UAB) e no Curso de Especialização (lato sensu) em Educação Infantil para professores da SEEDF (FE/UnB/MEC). Atualmente é membro do Comitê Diretivo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil - MIEIB e do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal- FEIDF. Integra o Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas – GEPPE da Faculdade de Educação/UnB realizando pesquisas relacionadas a crianças, infâncias, e Educação Infantil. E-mail: aparecida.cida@gmail.com

Maria Creuza Evangelista de Aquino

Natural de Bom Jesus, Piauí. Deixei para trás a infância alegre dos banhos de rio, a comida regradada e o árduo trabalho na seca. Como muitos nordestinos cheguei em Brasília em 1977. Sou educadora popular; militante; catequista; defensora dos direitos da pessoa humana em todas as fases de vida. Alfabetizadora popular de jovens e adultos. Membro do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã (Cedep); Membro do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização/Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal (GTPA-Fórum EJA/DF); Membro do Genpex: Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico Culturais/Faculdade de Educação/Universidade de Brasília. Graduação em Pedagogia. Sobretudo, acolhedora! E-mail: creuzaevangelista2011@hotmail.com

Maria de Lourdes Pereira dos Santos

Mineira de Paracatu, trago na pele a marca da minha ancestralidade. Cheguei em Brasília no conturbado ano de 1964, aos nove anos de idade. Sou educadora popular; militante dos movimentos sociais e populares; Alfabetizadora popular de jovens e adultos. Membro do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã (Cedep); Membro do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização/Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal (GTPA-Fórum EJA/DF); Membro do Genpex: Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico Culturais/Faculdade

de Educação/Universidade de Brasília. Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Graduação em Pedagogia. Especialização em Educação Especial. Especialista em Educação de Jovens e Adultos. Sou mãe e avó. Adoro uma boa roda de conversa! E-mail: lourdesquintas@yahoo.com.br

Marleide Barbosa de Sousa Rios

Assessora da Secretaria de Formação e Organização Sindical da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG); Educadora Popular da Escola Nacional de Formação da CONTAG (ENFOC); Economista; Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), E-mail: mbs.rios@gmail.com

Patricia Lima Martins Pederiva (Org.)

Possui Pós-Doutorado no Departamento de Psicologia Evolutiva y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España. Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília. Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Especialização em Execução Musical pela Universidade de Brasília. Licenciatura em Música pela UNB. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE – Certificado pelo CNPq). E-mail: pat.pederiva@gmail.com

Raimunda de Oliveira Silva

Assessora da Secretaria de Formação e Organização Sindical da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG); Coordenadora Pedagógica da Escola Nacional de Formação da CONTAG (ENFOC); Educadora Popular; Historiadora; Mestre pela Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de Planaltina (UnB-FUP) em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (MADER). E-mail: roliveirasilva2@gmail.com

Renato Hilário dos Reis

Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor Pesquisador do Genpex: Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e

Estudos Filosóficos e Histórico Culturais/Faculdade de Educação/Universidade de Brasília. Tem como linha de orientação de pesquisa em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC-graduação), Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, a Pesquisa-Ação Histórico-Cultural Marxista. Autor do livro: “A Constituição do Ser Humano: amor, poder e saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Campinas, Autores Associados, 2011”. E-mail: hilarioreis@uol.com.br

Sheyla Gomes de Almeida (Org.)

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE – Certificado pelo CNPq), tendo como principal objeto de pesquisa, processos educativos voltados para a integralidade humana, com base em relações democráticas participativas e humanizadoras. Especialista em Gestão Pública e Sociedade. Bacharel em Serviço Social. Licenciada em Pedagogia. Experiência como consultora técnica de Organismo Internacional no âmbito de Políticas Públicas Governamentais para a Agricultura Familiar; Professora e Educadora Popular; Coordenação, assessoria, analista, elaboração e gestão de projetos sociais para organizações de base comunitária, associações, cooperativas e ONG’s. E-mail: sheylagomesa@gmail.com



As sementes lançadas por Paulo Freire por tantas décadas ao redor do mundo, em livros, artigos e práticas pedagógicas, por mais que não sejam tão respeitosamente cultivadas em nosso país, sobrevivem. Elas vivem na esperança e na resistência para que o conhecimento seja de todos para todos, na luta por uma sociedade mais justa, humana e equânime. Na consciência da potência de que cada ser humano pode ser um agente transformador, de si e do mundo. No saber da experiência, na convivência das diferenças culturais, no respeito a todas as formas de ser e de existir.

O presente livro carrega a chama Freiriana. É uma bandeira que se ergue em meio às atrocidades do governo atual contra a educação, contra a universidade, a ciência e o povo brasileiro, convidando, ainda e mais uma vez, a permanecermos no ato de resistência por meio do livre pensar, do esperar, do dar as mãos e a seguirmos juntos, entoando o hino à fraternidade, na luta por novas formas de relações sociais e educativas, mais humanas, em meio a uma sociedade mais justa.

Prof^a. Dr^a. Patricia Pederiva