

ESPERANÇAR FREIRIANO

JEFFERSON DA COSTA MOREIRA
VANDERLEI BARBOSA
DULCINEIA APARECIDA FERRAZ RIBEIRO
(ORGANIZADORES)

MENDONÇA CONTRERAS CASTRO LIMA JUSTINO MARIA EDUARDO PROTACIO SGRÓ BRITO
PEREIRA MORAES PARREIRA MAIA OLIVEIRA AGOSTINI SILVA
GOULART LAUDARES RIBEIRO JACOB SANCHEZ MOREIRA BARBOSA FERRAZ
MORAIS COSTA OLIVEIRA CORDERO HENRIQUES DÍAZ BETLINSKI MONTEJANO PEIXOTO

ESPERANÇAR FREIRIANO

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

ESPERANÇAR FREIRIANO

Copyright © Autoras e autores

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

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

Esperançar freiriano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 214p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-611-7 [Impresso]

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

CDD – 370

Capa: Petricor Desig

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

Dedicamos esta obra aos homens e as mulheres
que carregam vestígios da infância
e procuram semear a Esperança
realizando inéditos viáveis
mesmo diante das situações-limites.

Prefácio

O Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO), da Universidade Federal de Lavras, de forma corajosa e fecunda, promove o estudo, a pesquisa, a produção e a difusão de conhecimentos. Esse livro é resultado desse projeto ousado de articulação de diferentes pesquisadores e pesquisadoras, com abordagem decolonial e com múltiplos saberes de nossa América Latina. Tal publicação é oportuna, necessária e urgente, o que sugere fácil adesão e enlevo ao projeto.

Os capítulos estão organizados em torno de temas como: Paulos Freire e Arns; Repensar o Sagrado; Relações humano-ambiente; Paulo Freire e Walter Benjamin, aproximações possíveis; Movimentos Sociais; Prática Docente; Educação em Tempos de Pandemia COVID-19; Educação Popular; Educação Pública; Ética, Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Letramento Digital e Esperança. A forma de cada texto, segue o estilo, trajetória e formação de cada autor e autora, sugerindo a profícua convivência dialógica entre academia e cidadania.

Lembro-me que no 1º ENEA - Encontro Nacional de Educação e Alfabetização, realizado nos anos 80 em Atibaia-SP, na ansiedade de meus vinte e poucos anos, comentei com o Mestre Freire: - Tomara que chegue o dia em que nossas falas e ações pela conscientização tornem-se desnecessárias. Esperei uma aprovação do Mestre que retrucou: "tomara que chegue o dia em que seja cultural e comum a relação dialógica, sem hegemonia de ideias e que a fala-ação pela conscientização seja vista como necessária para o constante processo de humanização, como é o ar que respiramos. O oposto a isso é a barbárie". Desde então, penso que falar, atuar, trocar saberes e ideias é condição da existência humana e do ser mais, como se faz neste livro. Uma valiosa e horizontal troca de ideias e saberes, forjados na academia, na militância e na vida de

cada autor. Esse exercício dialógico que nos ajuda a respirar e esperar, num contexto em que o ideário neoliberal é imposto com força brutal.

Logo no início nos deparamos com o texto “O Professor e o Profeta da nossa América Latina”, de Jefferson da Costa Moreira e Vanderlei Barbosa. Confesso que o li três vezes. A primeira com a sofreguidão do apaixonamento, de tão acertada escolha das palavras que tocam nossa alma e nossos sentidos. A segunda leitura foi-me um exercício de análise e, a terceira (confesso que não será a última), onde os Paulos (Freire e Arns) nos aproximam dos esfarrapados do mundo. E nessa amplitude das dimensões humanas, nos convidam a repensar o Sagrado e a discutir o problema da razão instrumental e de considerar que quanto mais humanos e humanizadores nos tornamos, mais nos aproximamos do sagrado. É tão fértil o texto, que a cada releitura, novas e airosas reflexões se colocam ao leitor.

Em tempos de desvalorização da ciência, de pífidos ataques às relações humano-ambientais e de precarização da vida, deparamo-nos com os escritos de Alisson Diego Batista Moraes, Jossui Basílio Mendonça Maia e Luíza Rabelo Parreira, “À sombra de uma árvore freiriana: reflexões a partir da epistemologia de Paulo Freire”, que refletem a questão humano-ambiental de forma transdisciplinar. É proposta uma investigação filosófica, crítica e reflexiva, pautada por uma ética ambiental em uma perspectiva antropológica e humanista, em uma dimensão política de “inquebrantável solidariedade” mundo-homem. Defendem a condição ético-política ambiental ultrapassando os limites de uma disciplina e alcançando as perspectivas de Direitos (Humano, Social, Individual, Coletivo, Difuso, Ambiental), de Cidadania, de Filosofia das Cosmologias, de Educação, de Ecosofia e da ética biocêntrica.

Luíza Batista de Oliveira Silva e Nilo Agostini questionam com Adorno “para onde a educação deve conduzir?” Através das obras de Walter Benjamin e Paulo Freire contribuem para essa resposta, no artigo “Pensamento Crítico na Educação: Um diálogo entre Walter Benjamin e Paulo Freire”. De forma sintética, os

autores perpassam os principais conceitos da obra de Benjamin, sua aproximação marxista, o papel da Universidade, o conceito de infância, e as aproximações possíveis com a obra de Freire.

No capítulo “Paulo Freire e a Relação Oprimido-Opressor no Processo de Alfabetização e Letramento: preceitos para uma Prática Docente Emancipadora”, os autores Caroline Souza Silva, Kauany Damião dos Santos, Luan Mendonça Silva e Ellen Maíra Alcântara Laudares elencam os preceitos para uma prática docente freiriana, pautada na emancipação, constituindo-se em compromisso social de transformação que supera qualquer fronteira tecnicista e mecanicista.

Humberto Silvano Herrera Contreras afirma no capítulo “Pedagogias em movimentos: notas abertas a partir de Freire” que a obra de Freire não foi, é. A radicalidade do pensamento de Paulo Freire mostra que a sociedade foi construída e, portanto, pode (e deve) ser reconstruída por homens e mulheres produtores de “inéditos possíveis” e “ações editantes”. Helena Avelar Castro e Maria Camila Lima ressaltam no capítulo “Paulo Freire e a Educação Emancipadora: O Resgate da Identidade” que a memória é fundamental na construção da identidade. Fazem uma retrospectiva histórica da Educação Pública, da Educação Inclusiva e da Educação transformadora e emancipadora de Freire, e, problematizam o contexto pandêmico COVID-19 como acentuador das desigualdades, inclusive educacionais.

O capítulo “A Prática Docente como Dimensão Social da Formação Humana a partir de Paulo Freire” de autoria de Lessandro Justino da Silva, analisa os modelos de educação tradicionais, liberais e progressistas e as decorrentes práticas docentes, papéis dos educadores e dos educandos e construção do conhecimento. Em minha prática cotidiana, percebo que a falta de clareza dos fundamentos de cada modelo, impedem a segurança metódica de educadores. Portanto, identificar em que trincheira atuar é condição precípua da educação freiriana. Daniely Maria dos Santos discorre no capítulo “Educação, Ética e Perspectivas Sociais nas Concepções Freirianas” sobre a dimensão social intrínseca à Educação e as implicações éticas. É recorrente nesse capítulo a observação que a Educação é um processo que integra as

dimensões técnica, ética e social à prática pedagógica. Ao abordar a dimensão ética-freiriana aponta que esta ultrapassa a moral, o politicamente correto e o senso comum.

No capítulo “Letramentos digitais: um olhar sob a perspectiva do método de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos” escrito por Marília Eduardo Silva, Ana Paula Batista Protacio e Flavia Cristina de Araújo Santos Assis trataram da alfabetização e letramento, pedagogia bancária e ensino remoto na EJA no contexto do ensino remoto, diante da pandemia do novo Coronavírus. Na leitura do texto somos defrontados com o fato de que a educação pode ser emancipatória, mas é também o lugar de evidenciação das desigualdades sociais e de acesso aos bens econômicos e culturais, dentre eles as tecnologias da informação e comunicação.

Margarita Sgró em “Freire Educacion popular y pública”, resgata a origem da Educação Freiriana, destacando sua capacidade de falar a linguagem dos oprimidos. Aponta que tal pedagogia crítica pode ser um instrumento importante, para a reflexão e transformação do contexto que se impõe na América Latina, com dois projetos políticos antagonistas: um anti-imperialista e anticolonial e um apoiado pelo capitalismo financeiro mundial, garantidor da concentração da riqueza, da desigualdade e da subjugação política e econômica. É um texto que remete-nos à Educação Integral, para além dos muros acadêmicos e escolares.

Em “Paulofreireando o Verbo Esperançar”, Agostinho Nunes de Brito relata, de maneira emocionante, seu encontro transformador com o Educador Paulo Freire. Apresenta-nos de forma poética sua experiência vivida com o Mestre Paulo Freire, determinante de sua atuação de décadas como educador. Em tempos tão áridos, amargos e dolorosos como que vivemos, o texto é um bálsamo, um acalanto e um tônico de esperança.

Essa obra é, portanto, um conjunto de saberes e paradigmas epistêmicos-conceituais a serem confrontados com o nosso fazer político-pedagógico, com a nossa práxis permitindo-nos o editar ações e o **Esperançar Freiriano**, nesse MOSAICO de gentes, que não têm medo de amar. Afinal, “as qualidades ou virtudes são

construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos.”(FREIRE,1996, pág.26¹). Uma leitura obrigatória para todos e todas que defendem uma educação esperançosa, provocadora de reflexões sobre a consciência ingênua, construtora da leitura crítica do mundo.

Dra. Dilara Rubia Pereira
Supervisora de Ensino -
Secretaria Municipal de Educação de Atibaia SP

¹ Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia-Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,1996. (Coleção Leitura)

Sumário

Capítulo 1 – O Professor e o Profeta da nossa América Latina	15
Jefferson da Costa Moreira Vanderlei Barbosa	
Capítulo 2 – À sombra de uma árvore freiriana:	29
reflexões a partir da epistemologia de Paulo Freire Alisson Diego Batista Moraes Jossuí Basílio Mendonça Maia Luíza Rabelo Parreira	
Capítulo 3 – Pensamento Crítico na Educação: Um diálogo entre Walter Benjamin e Paulo Freire	45
Luzia Batista de Oliveira Silva Nilo Agostini	
Capítulo 4 – Paulo Freire e a Relação Oprimido-Opressor no Processo de Alfabetização e Letramento: Preceitos para uma Prática Docente Emancipadora	73
Caroline Souza Silva Kauany Damiano dos Santos Luan Mendonça Silva Ellen Maira Alcântara Laudares	
Capítulo 5 – Pedagogias em movimentos: notas abertas a partir de Freire	91
Humberto Silvano Herrera Contreras	

Capítulo 6 – Paulo Freire e a Educação Emancipadora: O Resgate da Identidade Helena Avelar Castro Maria Camila Lima	107
Capítulo 7 – A Prática Docente como Dimensão Social da Formação Humana a partir de Paulo Freire Lessandro Justino da Silva	121
Capítulo 8 – Educação, Ética e Perspectivas Sociais nas Concepções Freirianas Daniely Maria dos Santos	137
Capítulo 9 – Letramentos digitais: um olhar sob a perspectiva do método de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos Marília Eduardo da Silva Ana Paula Batista Protacio Flávia Cristina de Araújo Santos Assis	151
Capítulo 10 – Freire: Educación Popular y Pública Margarita Sgró	167
Capítulo 11 – Paulofreireando o Verbo Esperançar Agostinho Nunes de Brito	189
Sobre as Autoras e os Autores	205
Sobre os Organizadores e a Organizadora	213

Capítulo 1

O Professor e o Profeta da nossa América Latina

Jefferson da Costa Moreira
Vanderlei Barbosa

Introdução

Este capítulo nasceu em decorrência da celebração do centenário do educador Paulo Freire e do religioso Dom Paulo Evaristo Arns. Como pesquisadores do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO), da Universidade Federal de Lavras, nosso objetivo é, pesquisar, fundamentalmente, expoentes do pensamento latino-americano que nos concede um novo olhar da América Latina.

Nesse sentido, encontramos em Paulo Freire e Paulo Evaristo Arns uma Unidade traduzida em uma fecunda obra de vida para orientar nossas investigações. Isso se deve à centralidade de uma perspectiva transcendente, alicerçada por uma vibração poética, mística, educacional e profética – que são fundamentais para contribuir no processo de formação do ser humano – presente nos ideias dos referidos pensadores.

Celebrar o centenário desses dois expoentes do pensamento latino-americano significa trazer, para nossa atualidade, assuntos que merecem atenção: religião, arte, política, educação, luta e resistência. Tais categorias e atitudes fundamentais que precisam ser discutidas numa sociedade que vivencia, hoje, uma política neoliberal caracterizada por um estado de exceção permanente.

Em outras palavras, precisamos trazer à memória o legado dessas pessoas altruístas que nos permite entender melhor o chão da vida, bem como nos encoraja a realizar uma experiência

profunda do ser que deseja a comunhão consigo mesmo, com a natureza e com a realidade que vivencia, resgatando, sobretudo, a problemática clássica, efetivamente fundamental na análise dos problemas éticos de hoje. Principalmente, depois da fase muito aguda de suspeição da dimensão metafísica, há necessidade de recuperar um pouco mais essa dimensão da racionalidade prática em relação ao problema básico da discussão da sociedade tecnológica: o problema da razão instrumental.

Para superar esse ritmo vertiginoso, presente em nossa sociedade, é preciso ousadia, luta, resistência, diálogo! Ousadia para sair da massa manipulada pela publicidade que transforma a sociedade em meros consumidores. Luta para defender a necessidade de comida, mas também de poesia, arte e de educação de qualidade. Resistência para seguir firme com a consolidação de uma sociedade mais humanizada. Diálogo para lidar com as diferenças de pensamentos, visando sempre o re-fazer e o re-pensar sobre a sociedade que queremos.

A frase em epígrafe, que inicia este capítulo, confere base para compreender que a realidade da sociedade ou de uma pessoa é essencial para conhecer o lugar social de suas opções. Olhando o legado histórico da vida e da obra de Paulo Freire e de Dom Paulo Evaristo Arns, não há dúvidas de que o Educador e o Cardeal da Esperança tiveram suas vidas pautadas pela ótica dos pobres, injustiçados, perseguidos e marginalizados.

O propósito deste modesto capítulo é celebrar o centenário destes dois homens que deixaram marcas indeléveis na história do país, da América Latina e do mundo. Ora, dois super-humanos apaixonados pela vida e que buscaram atender os anseios da sociedade que tem fome e sede de diversão e arte; que deseja saída e horizontes; que almeja a vida em sua dimensão de leveza e dança; que tem necessidade de pão, mas fundamentalmente tem vontade de beleza.

Diante disso, para celebrarmos o centenário do Professor e do Profeta, realizamos uma pesquisa bibliográfica e dividimos este capítulo nos seguintes tópicos: em um primeiro momento, abordamos sobre a importância de repensar o sagrado; e em um

segundo momento, elucidamos algumas inspirações de Paulo Freire e de Dom Paulo Evaristo Arns. Sigamos, portanto, nas veredas do educador e do teólogo.

Por que Repensar o Sagrado?

A questão do sagrado perpassa a essência dos seres humanos desde sempre em todos os tempos, culturas e lugares. Mas o que seria este sagrado? O sagrado pode ser conceituado a partir de um viés transcendente, religioso, pautado em valores, dogmas, mística e ritos; como também pode pertencer a uma dimensão onírica dos sonhos e da beleza; assim como pode ser compreendido numa vertente estética na filosofia, ou seja, esse sagrado é essa dimensão que institui o ser humano na sua dimensão mais plena, envolvendo respeito, veneração, homenagem e tributo.

Observamos, na sociedade contemporânea, uma cultura pautada na ciência, na razão analítica, isto é, uma sociedade orientada por um viés extremamente tecnicista que vertiginosamente foi deixando de lado, na sombra, as dimensões humanas que são importantes, isto é, a dimensão de beleza, de estética, de transcendência, dimensões essas que colocam o ser humano em outro horizonte para além de um mero consumidor, para além de um repetidor de coisas ou de um mero instrumento na engrenagem do processo cultural. Nesse contexto, torna-se necessário repensar o sagrado e restituir as bases sólidas nas quais o ser humano possa se orientar.

O pensador Leonardo Boff, na obra *Ética e Moral – a busca dos fundamentos* (2003), salienta que:

A razão, como a própria filosofia tem reconhecido, não é o primeiro nem o último momento da existência. Por isso não explica tudo nem tudo abarca tudo. Ela se abre para baixo, de onde emerge de algo mais elementar e ancestral: a afetividade. Abre-se para cima, para o espírito, que é o momento em que a consciência se sente parte de um todo e que culmina na contemplação e na espiritualidade. Portanto,

a experiência de base não é "penso, logo existo", mas "sinto, logo existo". Na raiz de tudo não está a razão (logos), mas a paixão (pathos) (BOFF, 2003, p. 30).

Assim, pode parecer extemporâneo, no entanto acreditamos e defendemos esta tese: é preciso repensar o sagrado. Numa perspectiva educacional, nós, educadores, diríamos que: repensar o sagrado é vivenciar a arte e a cultura como essência da vida; repensar o sagrado seria se abrir à dimensão da vida contemplativa na sua mais alta plenitude; ou poderíamos expor que repensar o sagrado é pensar em uma ética do cuidado: cuidar das belezas da vida; cuidado com a nossa casa comum, como nos alerta o Papa Francisco; repensar o sagrado é buscar a felicidade da pólis, diria Aristóteles; repensar o sagrado é observar cada detalhe que permeia as nossas vidas. Ou, ainda mais, nas palavras de Jorge Larrosa Bondía repensar o sagrado é se atentar para experiência e verificar:

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

Ora, devemos sempre repensar o sagrado, precisamos ver e sentir o mundo. É de se admirar a perspectiva da práxis da libertação, alicerçada pela Pedagogia, Filosofia, Teologia, tendo como expoentes: Enrique Dussel, Paulo Freire, Leonardo Boff, Frei Betto, Rubem Alves, Gustavo Gutiérrez, Dom Hélder Câmara, Dom Pedro Casaldáliga e Dom Paulo Evaristo Arns. Esses autores e tantos outros formalizaram uma práxis da libertação que repensa o sagrado

e que impulsiona, ainda hoje, uma profunda mudança na América Latina, a saber: uma nova percepção de povo de Deus, de Pedagogia, de Filosofia, de Teologia, de Igreja, de Sociedade, restituindo uma grande mística voltada às lutas sociais, vinculando a fé e a política. Esses pensadores da libertação contribuíram e continuam contribuindo na sociedade, dialogando com a Universidade, com os Movimentos Populares e com a própria base da Igreja, na qual a maior expressão são as Comunidades Eclesiais de Bases (CEB's).

Por outro lado, os expoentes do pensamento supracitados também sofreram e sofrem fortes restrições por parte da Igreja, como também por parte de expressões mais conservadoras da sociedade. Ora, isso ocorre, pois essa vertente da libertação enaltece questões que contemplam a humanidade na ótica dos pobres, isto é, pensa no coletivo – expressão do bem comum e da dimensão comunitária, as quais são fontes de uma outra lógica que se opõe à visão economicista e competitiva – em harmonia e cooperação entre os seres humanos, resgatando a esperança através da racionalidade cordial, a fim de superar a razão analítica instrumental.

Entretanto, ao olharmos para a sociedade atual, parece que houve certo bloqueio, certo apagamento dessa sacralidade, desse pensamento da Práxis de Libertação. Contudo, ao celebrarmos o centenário de dois grandes expoentes do pensamento latino-americano, tal comemoração nos faz acreditar que esse pensamento não foi esgotado, ao contrário disso, ainda mantém seu vigor de crítica à lógica da exclusão.

O legado dos pensadores latino-americanos tem sido revisitado nos últimos anos, propondo uma nova ótica da História, conforme assevera Eduardo Galeano: “uma história contada na ótica dos vencidos”. Soma-se a isso, nos escritos de Octávio Ianni (2002) é evidente a importância do pensamento latino-americano, pois:

a América Latina e o Caribe, como um todo, assim como cada um e todos os seus países, podem ser vistos como figuras e figurações de uma longa narrativa, permeada de construções intelectuais, seja

como tipos seja como mitos, que se distinguem e mesclam, recriam-se e transfiguram-se; traduzindo-se em signos, símbolos e emblemas, histórias e tradições, heróis e santos, façanhas e derrotas, monumentos e ruínas; assim como conceitos e categorias, metáforas e alegorias. Em sendo narrativas, científicas, filosóficas e literárias, tornam-se inteligíveis, adquirindo fisionomias e movimentos, tensões e rupturas, revelando os rumores da história; revelando o que pode haver de dramático ou épico escondido no modo de ser de indivíduos e coletividades, povos e nações.

Nesse sentido, considerando a vasta historiografia presente na América Latina e no Caribe, o nosso Grupo de Pesquisa, o Mosaico, também, vem contribuindo na construção dessa História, realizando estudos de obras como “A civilização do espetáculo” de Maria Vargas Llosa, revisitando os clássicos do pensamento brasileiro: “Casa-grande & Senzala” de Gilberto Freyre, “Raízes do Brasil” de Sérgio Buarque de Holanda, “Formação do Brasil Contemporâneo” de Caio Prado Jr, entre outros. Além disso, em 2020, publicamos nossa primeira obra, que fora publicada pela editora Pedro & João, de São Carlos-SP, intitulada: “Mosaico Cultural Latino-Americano: educação, história, filosofia e espiritualidade”.

De modo especial, umas das ações que o Grupo vem realizando ao longo desses três anos de grupo é o Colóquio de Pesquisa sobre o Pensamento Latino-Americano (COPPEL). Em 2019, organizamos o I COPPEL, com o tema: “As vozes Ignoradas na América Latina”; Já no ano de 2020, o II COPPEL foi realizado no formato remoto, abordando o tema: “A Atualidade do Pensamento Latino-Americano”. Neste ano, 2021, o III COPPEL celebra o centenário de Paulo Freire, patrono da educação brasileira e, também, o centenário de Paulo Evaristo Arns, o cardeal da luta e da resistência, tendo como tema: “Veredas da Esperança: o legado de Paulo Freire e de Paulo Evaristo Arns”.

Percebemos, portanto, que esse pensamento de libertação tem um potencial extraordinário e precisa ser retomado nesse tempo de aridez, tecnicismo e instrumentalização dos seres humanos que se tornam mercadorias num grande paradigma mercadológico que a

sociedade vem se constituindo. Nesse sentido, repensar o sagrado é repensar as possibilidades, os horizontes utópicos, as dimensões profundas dos seres humanos para que, diante das ameaças que estão postas, possamos enfrentar, superar, ir além daquilo que está dado. Ora, esta dimensão do sagrado fundamenta e sustenta as buscas, os sonhos, a esperança de um povo que demanda outro mundo, mais justo, mais interessante para se viver, mais humanizado. Assim sendo, devemos repensar nosso modo de ser e estar no mundo.

Inspirações do Professor e do Profeta

Setembro é o mês da primavera, estação do ano em que a natureza exibe com exuberância as flores, o verde das matas e dos campos; as nascentes ganham impulsos e a beleza faz a esperança vencer o inverno e a seca. Além disso, em setembro de 2021, a primavera se reveste de dois brotos vigorosos, cujo centenário celebramos este ano, no dia 14, Paulo Evaristo Arns e, no dia 19, Paulo Reglus Neves Freire. O legado de decência, amorosidade, boniteza, fé, esperança e utopia que deixaram como herança são pilares da ética da vida.

Os movimentos sociais, as organizações de educação popular, os ativistas dos direitos humanos, os entusiastas do ecumenismo e as ações de solidariedade encontram, no educador Freire e no Cardeal Arns, luzes para lutar por justiça. O Professor Freire e o Profeta Arns têm em comum a defesa incondicional dos direitos humanos, a qual é traduzida em amor aos pobres e aos oprimidos e na vontade de transformar este mundo. O profeta e o educador, cada um ao seu modo, tornaram-se sinais de esperança aos desesperados; sinais de justiça aos injustiçados; sinais de coragem em defesa dos perseguidos e torturados pelo regime militar.

A defesa incondicional dos direitos humanos levou o professor e o profeta dos pobres a se interessarem por todos os injustiçados, simplesmente pelo fato de que são seres humanos. Para eles, primeiro a vida, a dignidade, a cidadania, depois a teoria ou a doutrina. O amor como centralidade da práxis se expressa na

unidade do sentir-pensar-agir como atitude em defesa da libertação e da emancipação dos pobres.

Em Dom Paulo Evaristo Arns encontramos uma irrestrita solidariedade, cheia de esperança aos presos políticos e a todas as pessoas injustiçadas. Tal sentimento foi a marca de sua ação profética, num contexto de repressão e autoritarismo instituído pelo golpe militar de 1964. O requinte de crueldades ficou ainda mais sanguinário, contra os “subversivos”, com a publicação do Ato Institucional nº 5, editado em 1968. Dentre as inúmeras atrocidades, ganharam destaques o assassinato do estudante de Geologia da Universidade de São Paulo (USP), Alexandre Vannucchi Leme, aos 22 de idade, no dia 17 de março de 1973, e o assassinato do jornalista Wladimir Herzog, no dia 25 de outubro de 1975.

A esses casos emblemáticos, soma-se a defesa corajosa de Dom Paulo aos frades dominicanos presos pela ditadura militar, dentre eles Frei Betto, o qual dá um testemunho inequívoco de sua ação inquebrantável em defesa da justiça e da vida, afirma Frei Betto:

Se a história da independência do Brasil não pode ignorar Tiradentes, nem o movimento ecológico Chico Mendes, à resistência à ditadura que nos governou 21 anos (1964-1985) deve muito à figura ímpar de Dom Paulo. O mesmo cuidado amoroso que São Francisco dedicava aos pobres e à natureza, Dom Paulo estendeu às vítimas da repressão¹.

No que diz respeito à força espiritual do Pastor Dom Paulo frente à ovelha ferida, o teólogo Benedito Ferraro nos dá testemunho ao relatar que:

Na greve dos metalúrgicos de São Paulo, em 1979, sabendo da morte de Santos Dias da Silva, Dom Paulo enfrentou os policiais que

¹ Cf. Frei Betto. In: Dom Paulo Evaristo Arns – recordações - Professor Waldir Augusti e Padre Ticão (Organizadores). Dom Paulo Evaristo Cardeal Arns: Pastor das periferias, dos pobres e da justiça. São Paulo: Casa da terceira idade Tereza Bugolim, 2015.

impediam sua entrada para ver seu corpo no IML. Exigiu que a porta, onde estava o seu corpo assassinado, fosse aberta².

Essa vida dedicada à escuta, atentado ao olhar suplicante de uma mãe em busca do filho que jamais voltará, embora ela espere. Dom Paulo relata, na introdução da obra *Brasil Nunca Mais*, sobre o acolhimento às pessoas desesperadas:

Um dia, ao abrir a porta do gabinete, vieram ao meu encontro duas senhoras, uma jovem e outra de idade avançada. A primeira, ao assentar-se em minha frente, colocou de imediato uma anel sobre a mesa, dizendo: “é a aliança de meu marido desaparecido há dez dias. Encontrei-a, esta manhã, na soleira da porta. Senhor padre, que significa essa devolução? É sinal de que está morto ou é um aviso de que eu continue a procurá-lo?” Até hoje, nem ela nem eu tivemos resposta a essa interrogação dilacerante. A senhora mais idosa me fez a pergunta que já vinha repetindo há meses: “o senhor tem alguma notícia do paradeiro de meu filho?” Logo após o sequestro, ela vinha todas as semanas. Depois reaparecia de mês em mês. Sua figura se parecia sempre mais com a de todas as mães de desaparecidos... Um dia também ela desapareceu. Mas seu olhar suplicante de mãe jamais se apagará de minha retina³.

Esses depoimentos resgatam a memória do profeta da esperança que amou os pobres e lutou pela vida. E, ainda, no dia 23 de setembro de 1997, Dom Paulo concedeu uma entrevista ao jornal “O São Paulo” e foi interpelado pela seguinte pergunta: “O senhor ficou conhecido em São Paulo, no Brasil e no mundo como “o cardeal dos direitos humanos”. Como o senhor gostaria de ser lembrado na história da Igreja? De maneira sapiencial, Dom Paulo responde:

² Cf. Benedito Ferraro. In: Dom Paulo Evaristo Arns, o profeta da palavra certa na hora certa. Professor Waldir Augusti e Padre Ticão (Organizadores). Dom Paulo Evaristo Cardeal Arns: Pastor das periferias, dos pobres e da justiça. São Paulo: Casa da terceira idade Tereza Bugolim, 2015.

³Brasil nunca mais, p. 11 e 12.

Eu gostaria de ser lembrado como amigo do povo. Porque eu defendi os direitos humanos de todo o povo, sem olhar religião, sem olhar ideologia, sem olhar para as capacidades ou possibilidades das pessoas que eram perseguidas, mas sim para que todas elas tivessem seus direitos garantidos e a dignidade humana revelasse o amor divino (ARNS, 2001, p. 437).

Essa mesma atitude encontramos em Paulo Freire que defende a conscientização e o diálogo como possibilidades de formação de lideranças capazes de transformar a ordem social, econômica e política. A tese de Paulo Freire é que os oprimidos precisam, a partir de suas condições concretas, reconhecerem-se como seres humanos, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*⁴ e que as condições concretas são o ponto de partida e de chegada de suas ideias emancipatórias. No Prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido*, Ernani Maria Fiori afirma que “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência⁵”, isto é, primeiro a vida, depois a teoria.

Paulo Freire busca todos os meios de afirmar a liberdade e a vida como horizonte e vocação dos seres humanos em busca de *ser mais*, como ele afirma na *Pedagogia da Autonomia*:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem politizar não é possível⁶.

Essa citação explicita a dimensão da vocação ontológica de cada ser humano que, consciente de seu inacabamento se lança na construção de utopias. Diante desse compromisso com o a História

⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016, p. 96.

⁵ Idem, p. 33.

⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 64.

e com o povo, Paulo Freire no ano de 1997, um pouco antes de fazer sua Páscoa, foi entrevistado, em Nova York, pelo jornalista Edney Silvestre e é interpelado pela seguinte pergunta: “Professor, como o ser quer ser reconhecido”? Com sua maestria, Freire responde:

Essa é uma pergunta muito gostosa. Eu até vou aprender a fazer esta pergunta a outras pessoas. Sabe que eu nunca tinha pensado nisso? Mas agora que você me desafia, talvez minha resposta seja um pouco humilde. Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida.

Além dessas inspirações dos Dois Paulos, é preciso, ainda, compreender que o Professor e o Profeta vivenciaram as décadas de 1960 e 1970, período de grande efervescência política, cultural e religiosa.

No âmbito eclesial, vale ressaltar três fenômenos seminais: a) O Concílio Ecumênico Vaticano II, realizado na Itália, convocado pelo Papa João XXII, em 1963, e concluído no pontificado do Papa Paulo VI, em 1965: inspiração de mudanças no âmbito da doutrina social da igreja e das expressões litúrgicas e celebrativas. O Concílio Ecumênico Vaticano II, foi uma verdadeira primavera no interior da Igreja que passa a ser definida como “Povo de Deus” e, portanto, abre-se à participação dos leigos e leigas nos diversos ministérios e pastorais; b) A Conferência de Medellín, na Colômbia, em 1968, que instaurou, definitivamente, a Teologia da Libertação como pensamento latino-americano, reafirmando a opção preferencial pelos pobres; e c) A Conferência de Puebla, no México, em 1979, que reafirma o compromisso com os empobrecidos e a defesa dos direitos humanos.

Todas essas expressões do Vaticano II, foram implementadas na Arquidiocese de São Paulo pelo Cardeal Arns e, ainda, no contexto educacional Paulo Freire a partir da periferia e dos seguimentos sociais dos excluídos, semeava a Educação Popular. Dois métodos serviam de base para leitura crítica do mundo e a propositura da transformação: o método ver-julgar-agir e o método de alfabetização de adultos. O primeiro ensinava não só a ver a realidade nua e crua, mas, igualmente, a julgá-la à luz da Palavra

de Deus que tem como centralidade a vida e, fundamentalmente, a agir para transformá-la. O segundo ensinava que era tão importante ler o contexto quanto ler o texto. Associando o domínio da escrita à consciência política.

Considerações Finais

A vida e obra de Paulo Freire e de Dom Paulo Evaristo Arns são referências dos pesquisadores no Grupo de Pesquisa MOSAICO, os quais buscam, no pensamento latino-americano, uma esperança para pensar uma prática educacional e política que recupere a dimensão do sagrado no âmbito da formação cultural.

Assim, este capítulo, ancorado nas ideias dos Dois Paulos, teve como único propósito recuperar a magia de suas palavras e provocações na esperança de que a educação, a política, a nova sociedade que queremos possa resgatar a simplicidade e a arte de viver. Diante desses concisos contextos, supracitados no capítulo, podemos compreender que a Palavra de Vida que pulsava nos corações dos dois Paulos é a ESPERANÇA.

Para Paulo Freire, a Esperança se reencontra com o Oprimido; Esperança liga a um “imperativo existencial e histórico”; Esperança que, segundo Freire (1992, p.5), precisa de “herança crítica, como o peixe necessita de água despoluída”; Esperança ligada a uma “necessidade ontológica, [que] precisa ancorar-se na prática (FREIRE, 1992, p.5); Esperança, também, ligada à utopia e ao inédito-viável; Esperança vinculada à memória dos camponeses, dos trabalhadores; Esperança que é “equilibrada” diante das “situações-limites” da vida como: “paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo” (FREIRE, 1992, p.18); Esperança relacionada aos sonhos, pois, para Freire (1992, p.47), “não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança”; Esperança atrelada a

uma pedagogia que é “ ‘molhada’ na dialogicidade, na utopia e na libertação dos homens e das mulheres” (FREIRE, 1993, p.125).

Para Dom Paulo esta Esperança está ligada ao seu lema episcopal “*Ex spein in spem*”, isto é, “De Esperança em Esperança”; Esperança que nos remete à Utopia, conforme expressa o cineasta argentino Fernando Birri, Utopia essa que nos impulsiona a continuar caminhando; Esperança vinculada à essência Franciscana, desejando “Paz e Bem”; Esperança unida a uma Teologia Popular que olhar para a sociedade “geme e sofre as dores do parto”; Esperança amarrada ao espírito missionário e solidário; Esperança unida às bem-aventuranças (Mt 25, 35-45); Esperança ligada a misericórdia, acolhimento. Nas palavras de Dom Paulo (p.168, 2001): “Acolher é amar e amar é cumprir o destino principal da vida”.

Nessa primavera, setembro de 2021, trazemos, neste capítulo, o legado do Professor e do Profeta e percebemos o quão importante é repensar o sagrado, manter a memória dos expoentes do pensamento latino-americano para continuar lutando, resistindo e consolidando uma sociedade mais justa, mais fraterna, mais humana. Nesses tempos sombrios que vivenciamos, é necessário colocar em prática a profecia do Papa Francisco (2019) que nos conclama: “a memória é um voltar atrás para encontrar forças e poder caminhar para a frente. [...] A memória cristã é como o sal da vida: sem memória não podemos ir em frente”.

Referências

AUGUSTI, Professor Waldir; TICÃO, Padre. (org) **Dom Paulo Evaristo Cardeal Arns: Pastor das periferias, dos pobres e da justiça**. São Paulo: Casa da Terceira Idade Tereza Bugolim, 2015.

ARNS, Paulo Evaristo. **Brasil Nunca Mais**. Petrópolis: Vozes, 1985.

⁷ Cf. PAPA FRANCISCO: “Meditações Matutinas na Santa Missa Celebrada na Capela da Casa Santa Marta – Preservar a Memória, Quinta-feira, 7 de março de 2019.

ARNS, Paulo Evaristo. **Da esperança à utopia**: testemunho de uma vida. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

BETTO, Frei. **Ofício de escrever**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

BOFF, Leonardo. **Ética e Moral** – a busca dos fundamentos. Petrópolis: Vozes, 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

IANNI, Octávio. **Enigmas do pensamento latino-americano**. São Paulo: IEA/USP, 2002. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/artigos>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

PAPA FRANCISCO. **Meditações Matutinas na Santa Missa Celebrada na Capela da Casa Santa Marta**: Preservar a Memória, Quinta-feira, 7 de março de 2019. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/cotidie/2019/documents/papa-francesco-cotidie_20190307_preservar-memoria.html. Acesso em: 18 de set. de 2021.

Capítulo 2

À sombra de uma árvore freiriana: reflexões a partir da epistemologia de Paulo Freire

Alisson Diego Batista Moraes
Jossuí Basílio Mendonça Maia
Luíza Rabelo Parreira

“Não renunciamos ao nosso dever de deixar este mundo um pouco melhor do que o encontramos. Esse deveria ser o sonho de todos. Não haveria nada de humano em nós se este não fosse nosso maior propósito” (Paulo Freire).

Introdução

A sombra de uma árvore é um espaço convidativo para a reflexão. Sob a proteção dos galhos e folhas, somos capazes de nos conectar com o ambiente do qual somos parte e experimentar a paz de espírito em harmonia com a natureza. É justo que as próximas gerações possam experimentar essa sensação também. Para que isso aconteça, é urgente a superação do paradigma excessivamente antropocêntrico e utilitarista que tem orientado a relação da humanidade com o meio ambiente. Este processo de travessia paradigmática já se iniciou, ao menos no pensamento de algumas referências intelectuais da contemporaneidade, como é o caso de Paulo Freire e a sua contumaz proposta metodológica de emancipação humana. Nesse sentido, este artigo é um convite para refletirmos acerca de aspectos transdisciplinares presentes na relação do ser humano com a natureza, à luz da obra freiriana,

em interseção com outros pensadores igualmente defensores de um novo marco paradigmático para a humanidade.

Alguns desses pensadores contemporâneos como Marilena Chaui, Norberto Bobbio, Edgar Morin, Fritjof Capra, Ailton Krenak, dentre outros abordam que a humanidade está vivenciando uma mudança de comportamento, uma vez que há um esgotamento do modelo forjado nos últimos séculos por uma herança ético-cultural que objetificava a natureza com viés exploratório. Diante disso, faz-se necessário um olhar freiriano sobre a problemática ambiental, tanto no âmbito educacional, quanto no político – o que enseja uma investigação filosófica, crítica e reflexiva.

O desafio é estabelecer um diálogo mais fecundo entre a academia e outras esferas sociais, possibilitando o surgimento de uma consciência ecológica global. Urge ir além dos limites acadêmicos para expandir em nível planetário a consciência ecológica e compreender que essa consciência não se dará pelo acúmulo de informações advindas dos relatórios científicos e do convencionalismo dos livros didáticos, mas a partir de uma revolução da atitude humana na direção de uma responsabilidade ético-ambiental de alcance mundial – bases que encontram significação no pensamento de Paulo Freire.

Diante dessa pontuação, o nosso papel, enquanto coautores da elaboração do mundo, deve ser pautado em favor da eticidade da vida humana em sociedade e do respeito à natureza, o que implica na resistência contra a desumanização, assim como a construção de novas estruturas de organização do mundo. De acordo com Freire, "a ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude" (FREIRE, 1997, p. 21). Neste sentido, a nova ética na relação ambiental nos impõe uma responsabilidade inadiável, instaurada no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura e da opção.

É nessa perspectiva de travessia valorativa das relações humano-ambientais que devemos buscar inspiração na obra do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire que, de acordo com o professor Agostini (2019), constitui-se em um campo fértil, o qual é

capaz de propiciar aprendizados práticos e teóricos, alçando a educação como categoria chave de seu pensamento. A filosofia freiriana se fundamenta numa antropologia e numa visão humanista do mundo, defendendo com firmeza: a educação como prática da liberdade, a autonomia do sujeito e a escola democrática.

Desse modo, faz-se necessário, nesse contexto, um diálogo epistêmico com outros autores, já mencionados, e que também ousam refletir acerca da questão ambiental de base humanista na contemporaneidade.

Práxis educativa: a semente de Freire

Na práxis educativa de Freire, a "educação é um ato político", que consiste no diálogo, na problematização, na esperança e, por conseguinte, na emancipação humana. Paulo Freire valoriza o saber científico, a reflexão e o diálogo entre iguais e diferentes. O autor defende o diálogo entre saberes: o saber científico, o saber sensível, o saber técnico, tecnológico, o saber popular; sem discriminação, respeitando e valorizando a diversidade e os direitos humanos.

Mas qual seria o conceito de diálogo para Paulo Freire? Para o autor, o diálogo é que impulsiona o pensar crítico em relação à condição humana no mundo, pois através dele podemos observar que a realidade é inacabada e está em constante transformação. Nossa existência enquanto sociedade é um processo e perceber isso gera possibilidade de agirmos de outra maneira, transformando o mundo que nos cerca.

Nesse seguimento, convém aludir à Freire (1988), haja vista que esse intelectual parte do pressuposto de que homens e mulheres se constroem na ação-reflexão, não apenas na palavra. O diálogo é palavra, mas também é práxis e se faz na relação entre sujeitos. O encontro entre homens e mulheres, mediatizado pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgota em uma relação comunicacional, traduzida no binômio "eu-tu". De acordo com o pensador brasileiro em pauta, o diálogo é um ato de criação e, dessa forma, nosso ponto

de vista pode ser ampliado, libertando-nos de uma visão antropocêntrica reducionista, que ainda pensa no planeta Terra como blocos de nações, não como uma comunidade integrada.

É sob essa ótica que o educador reafirma o diálogo como “uma exigência existencial”, não apenas de um indivíduo no coletivo, mas de seres que, na relação uns com os outros, pensam sobre si mesmo no mundo e com o mundo, em uma situação coletiva. Assim sendo, o diálogo 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 no outro nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1988, p.79).

Ao cultivarmos uma visão holística, fundada numa referência ética planetária, acima de gêneros, espécies e reinos, estamos pensando globalmente em favor de toda a comunidade da vida, em uma cultura de paz e sustentabilidade. Freire (2000), em seu último livro, "Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa", reitera a necessidade de uma “ética do gênero humano”, apontando para o sonho possível de uma humanidade unida em torno de um objetivo comum: alcançar a justiça, paz e prosperidade para todos e todas.

O diálogo é um ato amoroso que deve aproximar as pessoas, não para igualá-las, mas para que reconheçam na igualdade a substância humanizadora de sua natureza e, desse modo, afirmarem o direito às diferenças como condição de humanização. O educador ainda argumenta, nesse sentido, que: “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (FREIRE, 1988, p.82).

Por essa razão, é dever inadiável da escola cidadã afirmar uma postura dialógica e prezar por uma educação humanizadora e que

seja capaz de reafirmar a nova ética das relações humanas com o ambiente, reconhecendo, ainda, a existência de saberes diferentes que emergem a partir da comunicação crítica e esperançosa sobre a nossa condição no mundo.

Raiz do saber ecológico

Ao aprimorar nosso olhar com relação à dimensão multidisciplinar e transversal do saber ecológico, principalmente a sua conexão com as humanidades, indagamo-nos como educadores/as: como contribuir para a formação dos/as educandos/as para que eles/as se reconheçam como sujeitos críticos, membros de uma coletividade e atores na construção de uma sociedade ambientalmente responsável e socialmente justa? Como fazer com que eles/as se reconheçam como sujeitos da história?

De acordo com Agostini (2019), ao compreender melhor a sua realidade como sujeito e não como objeto, o indivíduo constrói, cotidianamente, uma visão crítica. Concomitantemente a isso, faz um compromisso histórico com a transformação, em que “os homens assumem o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 2008, p. 29-33).

O sociólogo Mills (1969) chamou essa tomada de consciência sobre a relação entre o indivíduo e a sociedade mais ampla de “imaginação sociológica”. Essa prática criativa propicia que as pessoas vislumbrem ligações existentes entre as suas vidas sociais, de forma pessoal e imediata e o mundo social, impessoal, na qual estão inseridas.

A “imaginação sociológica” permite que o sujeito vá além das observações que faz sobre suas experiências pessoais e compreenda temas públicos de maior amplitude. Para Mills (1969), ao relacionar sua biografia com a realidade histórico-social, o sujeito está se tornando mais consciente e, assim, obtém maior possibilidade de atuar em sua realidade local, tornando-se um agente transformador.

Esse processo, que é de conscientização, constitui para Freire (2008, p. 46) o primeiro objetivo de toda a educação: provocar uma

atitude crítica e reflexiva que se converta em ação. Além disso, nas palavras no autor:

Compreender a vida e a natureza como um conjunto holístico do qual somos parte e não um mero objeto para a exploração humana é algo primordial no processo de formação integral do sujeito que se dará por meio do diálogo pois é por meio dele que nos religaremos em uma perspectiva de humanização e sustentabilidade do desenvolvimento local, nacional, internacional e planetário.

Um florescer freiriano a partir do saber ambiental

Durante a maior parte do século XX, a temática ambiental, nas arenas da discussão política, era preterida ante a iminência das questões sociais, todavia, no fim do século, ela passou a ganhar contornos de centralidade. Paulo Freire tratou de explicitá-la de maneira esclarecedora, no fim de sua vida, antevendo a premência inadiável dessa pauta. Enfatiza o educador: “a ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter social, crítico e libertador” (FREIRE, 2000, p. 67). Estava claro, pois, para o autor, que a verdadeira educação libertadora do século XXI deveria pautar a temática ambiental.

Como entender a educação ambiental a partir dessa perspectiva filosófica? A educação é um lugar de realização dessas ideias porque deseja justamente resistir à tendência de homogeneização do saber, ainda que, muitas vezes, as condições materiais (e metodológicas) dessa resistência nem sempre a favoreçam. O saber se disciplinarizou e se tornou científico em sua forma de organização. A educação disciplinarizada se configura científica no modo de operação, bem antes de se tornar científica no conteúdo disciplinar. Sua condição material fica, então, comprometida, além de enfraquecida pela forma.

O paradigma disciplinar se tornou um obstáculo para o projeto de resistência e desadequação que a educação deve significar na

perspectiva freiriana. A educação em seu viés ambiental, na contemporaneidade, precisa responder a essa condição obliterante, além de vir “de fora” como projeto filosófico, como quem traz novidade, porém não tem resistido à normalização científica, uma vez que tende a se enquadrar, enquanto modo de operação, na ordem de um saber específico, em uma nova disciplina.

O projeto de ambientalizar a educação (e os saberes) necessita de uma ruptura mais radical (crítica) do que a que tem promovido e a sua realização não se pode dar, exclusivamente, na base da operação formal científica, tal qual tradicionalmente é concebida. É nesse sentido que deve ser compreendida a diferença conceitual entre a ciência e a filosofia da educação, em diálogo com os saberes ecológicos, bem como reorientadas as vocações filosófica, pedagógica e científica da educação.

A educação em sua abordagem ambiental não pode criar a expectativa de uma nova especialidade pedagógica, pois assim ela corre o risco de uma neutralização; ela deve relevar o sentido filosófico da problemática socioecológica e, por meio de uma nova responsabilidade diante dos saberes científicos e filosóficos, abrir os caminhos ou iniciar o projeto de uma educação cujo desejo ultrapassa a linha do saber e desperta para o sentido da sabedoria. Por essas razões e diante da necessária amplitude da abordagem ecológica, o aspecto ambiental é uma condição de abertura.

Esperançar para colher os frutos

O pensamento de Paulo Freire converge para um caminho sociocultural de reinvenção da vida em sociedade, a partir da realidade dos oprimidos, ou das vítimas do sistema dominante. De acordo com Gadotti (2007), ao refletir sobre a epistemologia da obra freiriana, ela nos aponta para a transformação das estruturas sociais dominantes, o que só é possível quando as conhecemos primeiro.

É necessário, pois, recriar a cultura superando as lógicas que constituem um mundo de opressão e, na maior parte das circunstâncias históricas, são reproduzidas por nós mesmos.

Todavia, essa exigência implica fundamentar o ponto de partida ético não em teorias transcendentais (a exemplo da ética da modernidade). Diferentemente disso, é necessário partir da realidade de opressão, ou de toda forma de exclusão que a maior parte da população mundial vivencia em seu cotidiano.

Uma das mais efetivas definições de cidadania caracteriza-a como o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos em uma Constituição, ou seja, a cidadania se define como condição do cidadão, isto é, aquele sujeito que vive de acordo com o conjunto de estatutos referentes a uma comunidade política. O artigo 225 da nossa Carta Magna dispõe que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Cabe uma reflexão acerca do que são direitos em sua acepção mais democrática. Os direitos são a razão de existir da democracia, de modo que não se pode falar em democracia sem uma abordagem histórico-cultural e filosófica em relação aos direitos. Vale citar a pensadora brasileira Marilena Chaui e a sua visão concernente a essa temática, relacionando os conceitos de direito, necessidades, carências e interesses:

Um direito, porém, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, seja porque é válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais, seja porque é universalmente reconhecido como válido para um grupo social (como é caso das chamadas —minorias). Ora, isso significa que sob carências, necessidades e interesses encontra-se algo que as explica e determina, isto é, o direito. Assim, por exemplo, a carência de água e de comida manifesta algo mais profundo: o direito à vida. A carência de moradia ou de transporte também manifesta algo mais profundo: o direito a condições de vida dignas. Da mesma maneira, o interesse, por exemplo, dos estudantes

exprime algo mais profundo: o direito à educação e à informação. Em outras palavras, se tomarmos as diferentes carências e os diferentes interesses veremos que sob eles estão pressupostos direitos pelos quais se luta (CHAUI, 2012, p. 153).

Chauí (2012) defende que os direitos são conquistas advindas das lutas organizadas no tecido social, afloradas por meio dos conflitos, manifestações próprias do regime democrático. Assim, para além das eleições, dos partidos políticos e até mesmo da tripartição dos poderes, o que configura a democracia como condição de regime político é a instituição de direitos.

Nessa mesma esteira, Bobbio (1992) define direitos como sendo historicamente determinados, isto é, variam conforme as circunstâncias do processo histórico e, em especial, de acordo com o alcance e a dimensão das lutas sociais. Por isso, direitos que foram considerados fundamentais e invioláveis em determinado momento histórico podem ser submetidos a severas restrições em outras épocas – como aconteceu com o direito à propriedade privada em diversos momentos ao longo da história humana. Em sua clássica obra, *A Era dos Direitos*, Bobbio (1992), o pensador italiano argumenta que o direito ao meio ambiente pertence aos direitos humanos de terceira geração (após a positivação, nos séculos XVII e XVIII, dos direitos individuais e, no século XIX, dos direitos sociais, econômicos e culturais).

O autor em cena reserva lugar de destaque ao meio ambiente ao comentar acerca dos direitos coletivos e transindividuais, afirmando se tratar do mais importante de todos os direitos coletivos, reivindicado pelos movimentos ecológicos, o direito de viver num ambiente não poluído (1992). No mesmo sentido, destaca Manoel Gonçalves Ferreira Filho (2000, p. 62): “De todos os direitos de terceira geração, sem dúvida o mais elaborado é o direito ao meio ambiente”.

O ser humano, assim como a natureza, está em constante transformação – o que exige o abandono dos arquétipos que assumimos sem qualquer senso crítico. É impossível discutir a

relação entre meio ambiente e filosofia, sem passar pela filosofia dos saberes tradicionais e refletir sobre as mais distintas cosmovisões. É a filosofia da cultura amalgamada à filosofia política e, por fim, a ecosofia¹.

Assim, Krenak (2019) tece uma importante reflexão ao questionar sobre a visão dominante do progresso acima de tudo e contribui para o filosofar sobre o meio ambiente. De maneira simples, o pensamento ameríndio, justaposto à racionalidade ocidental, questiona esta última, valendo-se da voz de Ailton Krenak. Não é o indígena que se manifesta, mas um discurso ancestral e, portanto, de ordem coletiva:

Recurso natural para quem? Desenvolvimento sustentável para quê? O que é preciso sustentar? A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo. [...] O que é feito de nossos rios, nossas florestas, nossas paisagens? Nós ficamos tão perturbados com o desarranjo regional que vivemos, ficamos tão fora do sério com a falta de perspectiva política, que não conseguimos nos erguer e respirar, ver o que importa mesmo para as pessoas, os coletivos e as comunidades nas suas ecologias (KRENAK, 2019, p. 46).

Habitar, Filosofar e Praticar: A Ecosofia e a Educação Libertadora

Há vários pensadores contemporâneos que atestam que passamos por uma complexa crise planetária – capaz de ser percebida por meio de uma atenta observação da realidade acompanhada de uma indispensável reflexão crítica. Embora o seu aspecto mais evidente seja o ambiental, tal crise alcança todas os planos da vida humana. Capra (2006) ressalta que se trata de uma crise complexa, multiforme e que tem potencial para levar a

¹ O conceito de ecosofia será discutido posteriormente.

humanidade à ruína. Ela afeta “a saúde e o modo de vida, a qualidade do meio ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política. É uma crise de dimensões intelectuais, morais e espirituais” (CAPRA, 2006, p. 19). Diferentes abordagens compõem esse novo paradigma, sobre o qual Capra (1998, p. 11) assevera: “o novo paradigma pode ser chamado de holístico, de ecológico ou de sistêmico, mas nenhum destes adjetivos o caracteriza completamente”.

O neologismo “ecosofia” se origina, etimologicamente, de duas palavras gregas: *oikos* (casa, habitat, ambiente) e *sophia* (sabedoria). Opõe-se, deste modo, ao conceito de *logos* e, holisticamente, concebe uma sabedoria do habitar. Já não restam quaisquer dúvidas quanto à importância essencial da educação na transformação do mundo na visão ecosófica contemporânea.

A concepção de ecosofia, engendrada por Michel Maffesoli, nasce de um paradoxo: as tecnologias surgidas na modernidade impulsionam emoções e comunhões no período pós-moderno. São essas mesmas tecnologias que intensificam a devastação do mundo natural. Essas reflexões são perspectivas cardeais no olhar de Maffesoli (2010), ao forjar o conceito de ecosofia, inspirando-se no ideário incipiente dos movimentos ecologistas trazidos à tona durante as décadas de 1960 e 1970.

A expressão, bem como o seu conceito, resulta do aprimoramento das ideias do filósofo norueguês Arne Næss (criador do conceito *deep ecology* – ecologia profunda – questionando a ordem antropocêntrica) e do pensador francês Félix Guattari, ambas respaldadas filosoficamente nas ideias de Charles Fourier (SILVA, 2019). Maffesoli constrói o seu conceito de ecosofia numa perspectiva holística, preconizando um novo olhar relacional sobre a sociedade, a tecnologia e o ambiente construindo uma base para o que ele chama de sabedoria do habitat.

Para fazer frente a estes novos tempos que nos desafiam a propor respostas novas para problemas que se acentuam há pelo menos dois séculos, é importante se valer da visão freiriana de educação

libertadora em oposição à educação bancária². A pedagogia freiriana, porque metodologicamente questionadora em essência, adequa-se a esse questionamento necessário para superar o paradigma antropocêntrico antiambientalista. Nessa esteira, a pedagogia dialógica de Paulo Freire se insere na conhecida concepção de educação, segundo a qual “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79).

Neste processo dialógico entre o saber ambiental e a filosofia, todos devemos ser aprendizes, abrindo-nos ao novo, possibilitando transformar-nos, na medida em que nos relacionamos com as mais distintas realidades socioambientais. O diálogo entre meio ambiente (compreendido como direito a ser conquistado e garantido permanentemente), educação e filosofia contribuem para que o sujeito possa construir um pensamento verdadeiramente autônomo.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque são capazes de amar (Freire, 2000, p.46).

Considerações finais

Com o propósito de elucidar as possibilidades de abordagem da temática ambiental e suas relações transdisciplinares, incluindo a questão do processo de ensino-aprendizagem, espera-se que educadores/as ofereçam reflexões didáticas essencialmente dialógicas com o intuito de abordar esses conteúdos em sala de aula partindo das realidades ambientais dos próprios estudantes. Nesse

² “Na perspectiva freiriana, a educação bancária tem o propósito de manter a imersão, a reprodução da consciência ingênua, da acriticidade” (STRECK, REDIN E ZITKOSKI, 2017, p.135).

sentido, as metodologias freirianas, que se apoiam numa concepção de educação problematizadora e visam a uma educação libertadora contribuem significativamente para a construção de uma consciência ambiental, que seja reflexiva e politizada.

Várias das dimensões filosóficas envolvidas nas temáticas relacionadas ao meio ambiente e à ecosofia podem propiciar ao sujeito uma vivência ligada à sua realidade social e conectada ao ambiente natural. Ao se ater apenas ao didatismo convencional e à orientação para o utilitarismo mercadológico, o sujeito dificilmente conseguirá se conectar à natureza, ampliando sua cosmovisão e se sentindo pertencido à uma comunidade global integrada.

Neste sentido, em todos os espaços públicos, incluindo as escolas, os sujeitos não devem se submeter às lógicas que lhes negam os direitos de afirmação de suas identidades, de seus saberes, de suas culturas e seus ecossistemas. É preciso respeitar a história de cada um/uma, partindo dos elementos que compõem a realidade vivencial, as relações sociais, ambientais, as crenças, valores, gostos artísticos e gírias.

A relação, por vezes negligenciada, entre a educação, filosofia e o meio ambiente, denota um significativo potencial na formação de sujeitos autônomos para a construção de uma cidadania coletiva e ambientalmente responsável (detentora, pois, de direitos e deveres). A obra do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, como pudemos perceber ao longo deste capítulo, é capaz de dialogar com diversos pensadores contemporâneos, os quais também questionam a ordem paradigmática vigente. A mesma obra opera como um instrumento que eleva o processo educativo (para além da escolarização tradicional) como categoria chave do pensamento transformador da sociedade.

Ler e promover uma discussão reflexiva entre Paulo Freire e seus interlocutores, neste trabalho, conclama-nos a aguçar nosso senso de urgência na instauração de um novo paradigma

fundamentado numa ética biocentrada³, em clara oposição ao egocentrismo ancorado na lógica que objetiva a natureza e desconsidera todas as vidas que não as humanas. Apenas este novo paradigma poderá gerar um novo pensamento ecologizado e capaz de construir novas alternativas em todas as esferas da sociedade.

A maneira como o ser humano tem se relacionado com a natureza nos últimos dos séculos e, conseqüentemente, consigo mesmo, requer uma mudança paradigmática radical, mas ela precisa acontecer, primeiramente, na subjetividade humana, ou seja, na forma como o ser humano se vê e percebe o mundo. Nessa acepção, a obra de Paulo Freire não é apenas importante porque nos instiga a pensar, mas essencial, porque nos inspira a mudar.

Referências

AGOSTINI, N.; SILVA, L. B. de O. Educação e formação crítica na atualidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.4, p. 1977–1992, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.4.12922. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12922>. Acesso em: 27 set. 2021.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é: o que não é**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

³A ética biocêntrica é uma concepção segundo a qual todos os seres que existem, tal qual o ser humano, têm o direito de continuarem a existir. Neste sentido, destaca a Carta da Terra: “Como nunca antes na história, o destino comum nos conchama a buscar um novo começo. Isto requer uma mudança na mente e no coração. Requer, igualmente, um novo sentido de interdependência global e de responsabilidade universal. Devemos desenvolver e aplicar com imaginação a visão de um modo de vida sustentável nos níveis local, nacional, regional e global” (CARTA DA TERRA, 2000, p.10).

- CHAUÍ, Marilena. **Comunicação & Informação**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/issue/view/1169>. Acesso em: 27/09/2021.
- CAPRA, Fritjof. Ecologia profunda – um novo paradigma. In: **A Teia da Vida**. São Paulo: Cultrix. 1997, p. 23-29.
- CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002, p. 296.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2006, p. 447.
- CAPRA, Fritjof.; STEINDL-RAST, David.; MATUS, Thomas. **Pertencendo ao universo: explorações nas fronteiras da ciência e da espiritualidade**. 10. ed. São Paulo: Cultrix/Amana, 1998, p. 193.
- CARTA DA TERRA. [S.l.:s.n.] 2000. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~dga.pcu/Carta%20da%20Terra.pdf>. Acesso em: 20 set 2021.
- FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais**. 8 ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2006.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 3a ed. Vozes. 2001, p. 495.
- MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969. 246p.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. A agonia planetária. In: MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 69-103.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 9.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 344.

SILVA, Dayana Melo da. **Revista Mídia e Cotidiano (UFF)**. Niterói. Volume 13, N. 2, agosto de 2019, pág. 70-88. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/A%20ecosofia%20de%20Maffesoli%20e%20suas%20implica%C3%A7%C3%B5es%20tecnocomunicacionais>. Acesso em: 27/09/2021.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2017, p.131 -133.

Capítulo 3

Pensamento Crítico na Educação: Um diálogo entre Walter Benjamin e Paulo Freire

Luzia Batista de Oliveira Silva
Nilo Agostini

Introdução

Walter Benjamin e Paulo Freire apresentam uma base consistente de referenciais para uma educação libertadora, que toma forma no desenvolvimento do pensamento crítico que incorpora a consciência histórica da realidade. Na atualidade, o Brasil vem desenvolvendo estudos para compreender a convergência do aporte destes dois renomados autores para a educação. Este texto, por sua vez, soma esforço, revisitando as obras mais importantes de Benjamin e Freire, buscando entrever a possibilidade de uma educação a contrapelo, uma educação que identifica os problemas e os desafios para que não prevaleça a opressão aos mais fragilizados no sistema educacional, colaborando para emergir uma educação participativa e libertadora, que contribua para o pensamento crítico. Encontramos diante da urgência de uma práxis que seja fruto de uma reflexão e de uma prática em vista das transformações necessárias no atual processo de desumanização dos mais empobrecidos, vitimados numa sociedade cada vez mais administrada. O intento é percorrer o pensamento dos autores e questionar se este contém indicações que possam provocar rupturas e mudanças, bem como alimentar os ânimos em vista de uma luta como fruto de posicionamentos claros na atualidade. Perguntamo-nos sobre a

atualidade do pensamento dos autores para o campo da educação, dada a situação em que estamos vivendo.

Destarte, ao apresentarmos as noções advindas destes autores, a intenção é aguçar em nós mesmos a responsabilidade histórica ante os “vencidos” (Benjamin, 1994, p. 224) e os “demitidos da vida” (FREIRE, 2014b, p. 42), sendo necessário, de acordo com Benjamin (1994), “escovar a história a contrapelo”, para alcançar a “marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível” (FREIRE, 2014c, p. 70).

Em meio às contradições do tempo presente, urgidos pela dramaticidade da hora atual, buscamos, na “distinção” de Benjamin e na “postura” de Freire, caminhos de superação do embrutecimento cada vez mais acentuado e vivido em meio ao atual processo autoritário, embrenhamo-nos por caminhos educativos baseados no “caráter crítico” da educação. Somos desafiados a entrever a possibilidade de superação de uma sociedade excludente e de um poder autoritário, buscando a efetivação de um esforço educacional comprometido com o mundo, com o ser humano, especialmente, aqueles que são afrontados pela violência e negligenciados na história, sendo por isso, fundamental fomentar a autonomia, a libertação, a humanização, num processo que seja de emancipação. Afinal, “para onde a educação deve conduzir”? (ADORNO, 1995, p. 139). A educação deve nos conduzir no sentido adorniano para um processo ético e de humanização dos seres humanos, para a desbarbarização social.

Inicialmente, apresentamos a contribuição de Walter Benjamin para a educação, focando o que pode nos auxiliar no Brasil em termos de educação no atual momento da nossa história.

A trajetória humana de Benjamin é um legado de obras que nos permite investigar e decifrar, considerando as contradições da sociedade que mobiliza cada vez mais a razão instrumental (Horkheimer, 1996), e amplia-se o número das vítimas da história. Paulo Freire, por sua vez, enriquece nosso itinerário educativo com um manancial de lucidez sobre a arte de educar. Sua contribuição vai além

dos educadores, atrai profissionais e militantes das mais diferentes áreas, o que testemunha a importância e a riqueza de sua obra.

Convidamos os leitores e estudiosos a buscar em mananciais do pensamento crítico de Benjamin e Freire, captando a sua relevância para a educação no Brasil.

A contribuição de Walter Benjamin para a educação

Walter Benjamin é um pensador de grande complexidade, instigante, provocativo, desafiador e admirável. Não fez parte da academia alemã, mas tem influenciado as academias até nossos dias mundo afora. Sua genialidade o situa como pensador crítico, graças ao conhecimento que liberta e revoluciona. Fez do conhecimento uma experiência alargada que mergulha nas origens, pela memória do passado, identifica as vítimas, qual servidão anônima, para “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225), remetendo para o futuro como possibilidade de superação de erros do passado em vista de acertos vindouros pela reparação da história. Fundamental compreender o momento atual em que estamos vivenciando no Brasil, uma certa continuidade de erros do passado e aclamação doentia de práticas depreciadas da vida, indiferença com a educação, negação do grande papel da ciência para a vida social e humana, com seus avanços e conquistas.

A produção intelectual de Benjamin, certamente, é fruto de um processo árduo e doloroso, brindando-nos com questões extremamente relevantes para pensarmos a vida na academia, o que nos desafia a questionar: que paradigmas regiam e ainda regem a nossa vida nos grandes e pequenos espaços acadêmicos, especialmente no Brasil? O que Walter Benjamin pode nos ensinar em termos de educação? Será que sua trajetória de vida e sua história de produção intelectual podem nos fazer pensar numa educação que não elimine e nem negligencie os conflitos humanos, culturais e sociais? Que não se fechem as portas para os que estão iniciando sua trajetória acadêmica, na incerteza da recepção e na incerteza do tempo obscuro em que estamos imersos na atualidade,

tempo de adoecimento, de tristeza por vidas que partem todos os dias, por incerteza no que diz respeito ao controle da pandemia do covid-19, que assola o mundo, bem como no combate à fome, que se acentua no sistema capitalista mundial.

Com Benjamin, é possível aprender a valorizar a *poiésis* da vida acadêmica, considerando a arte, a estética, a afetividade e a sensibilidade dos sujeitos envolvidos nos processos formativos. Afasta-se de uma *praxeologia* instituída, na qual o discurso do erro vigora em meio aos erros e práticas autoritárias no processo de formação de sujeitos. Para o autor, “a suprema tarefa da formação é apoderar-se de seu si-mesmo transcendental, ser ao mesmo tempo o Eu de seu Eu, isto é comportar-se reflexivamente” (BENJAMIN, 2002, p. 97). A formação para o autor tem a ver com um processo crítico e reflexivo dos sujeitos na construção da sua autonomia e emancipação. Emancipação conclamada em Kant e revigorada em Theodor Adorno (1995), mediante a ideia de ser conduzida numa práxis, em defesa de uma ética que opera entre a formação e o trabalho, considerando que, a dissolução da ética reforça a exploração do trabalhador e “a crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna” (MAAR, *In*, ADORNO, 1995, p. 16).

É fundamental a ideia de Benjamin (1989) de “Escovar a história a contrapelo” porque nos leva, de certa forma, a pensar numa “educação a contrapelo”. Mas como e por que podemos pensar numa educação a contrapelo no Brasil? Para Konder (1989, p.7), significa aquilo que “resume a postura de Benjamin diante de sua época, seu estilo de pensamento, bem como sua ação intelectual e política”, cuja história não é linear, mecânica, mas uma história aberta, uma grande narrativa em que se articulam passado, presente e futuro.

Parece-nos que é possível, sim, uma educação a contrapelo nos moldes benjaminianos, dado o contingente de sujeitos excluídos e vencidos da história oficial, dos engodos midiáticos, dos problemas cruciais na educação brasileira, ignorados e relegados ao descaso dos embates entre as classes sociais, da não democratização da escola

como potencial formativo para emancipar e contribuir para a construção da autonomia dos sujeitos. Entendendo-se a escola como lugar de acolhimento e desafios, como o lugar de ouvir e contribuir para a formação dos que estiveram fora do sistema escolar, dos que foram esquecidos socialmente, dos que caem e perecem sob os imperativos do sistema capitalista que não se ocupa do processo de emancipação, de humanização e não tem compromisso ético com a sociedade, o capitalismo segue tão somente a lógica do mercado no consumo de bens e disputas comerciais.

A pequenos passos, podemos construir no Brasil, país ainda com índices e defasagens altos de não escolarização, bem como de exclusão escolar, uma educação voltada às classes populares. O acesso à educação, incluído o de frequentar uma Universidade, a organização do povo em diferentes níveis de participação, com políticas governamentais favoráveis, podem ser o caminho aberto para firmar uma base, colaborativa e formativa, nos movendo em direção a uma educação a contrapelo, e por que a contrapelo? Porque deve contemplar aqueles que nunca tiveram oportunidades de frequentar a escola, como o trabalhador que não consegue conciliar formação humana e formação para o trabalho.

Importa aos centros escolares acolher bem o alunado, muitas vezes despreparado, sempre atentos às ideologias de cooptação disseminadas. Apostar neles, nos faz educadores que entreveem possibilidades, enquanto este momento histórico se revela como emancipador, na formação de sujeitos livres, críticos e responsáveis, fazedores de história.

Os sujeitos que chegam até nós na “Academia” precisam sentir que são capazes de alcançar uma educação libertária, cuja revolução começa quando saem da zona de conforto e abraçam práticas inovadoras de educação; importa deixar para trás um sistema opressor incorporado no cotidiano, na esfera social e cultural, na educação que nos formou e na educação que estamos ofertando a eles, os educandos.

É fundamental não esquecer a força dos elementos de opressão que incapacitam o sujeito para reagir, sendo fundamental, então,

aprender com a vida de estudos, aprender a construir autonomia intelectual, aprender a dar 'a volta por cima', para que possam sair preparados para a vida e o trabalho.

No que tange aos educadores, persiste o desafio de superar os estigmas e preconceitos com relação a esta profissão, bem como em relação à própria educação. Nesse contexto, Theodor W. Adorno (1995), no ensaio *Tabus acerca do magistério*, aponta para os ranços e preconceitos dos pais, alunos e familiares sobre o ser professor; também aponta para os entraves impregnados numa profissão que tem como origem carrascos, mestres serviçais, guerreiros, carcereiros, soldados, monges; a maioria se relaciona com a força física ou com os castigos corporais.

Nos anos de 1980, voltava em nosso país a disciplina de filosofia e do professor de filosofia no ensino médio, época de abertura democrática e plena de descobertas, de significados, de embates políticos motivados pelas Diretas-já, de informações, de conflitos políticos, sociais, econômicos. Era perceptível a dificuldade dos alunos acompanharem as aulas de filosofia, tanto pela dificuldade do acesso às línguas nas quais se encontravam os originais, como pelo alcance das aulas com suas provocações éticas e estéticas.

Tempo de descobertas, inclusive de conceitos potentes na obra de Walter Benjamin, como o de aura. O conceito de aura pode representar a essência de uma obra de arte, compreendida em sua mobilidade de espaço e tempo. Este conceito constitui-se numa categoria central da obra de Walter Benjamin, uma herança kantiana, aquilo que se pode designar como sendo o "*algo distante*" (*Ferne*); é, portanto, no sentido kantiano, "*uma categoria da percepção sensorial*" (JANZ, 2012). Aos que se voltam para entender as questões que tangenciam aprendizados e experiências estéticas formativas, o conceito de aura é fundamental para entender uma obra de arte e o que dela se pode apreender.

Os grupos de pesquisa no Brasil foram importantes para nos colocar em contato com a obra de autores como Benjamin. Com a filosofia voltando em cena no ensino superior, como nos cursos de pedagogia, algumas faculdades inseriram no currículo, a partir dos

anos 90, semestres sobre Filosofia da Educação. Foi em meio a este contexto que o pensamento de Walter Benjamin revelou sua atualidade. Mas o que significa um autor ser atual? Como pensar a articulação filosofia, cultura, história e educação na obra de Benjamin? Na Universidade, mais acentuadamente, Benjamin ressurgiu, inicialmente nos anos 50 e 60 e nos anos 70 e 80 é retomado com mais força e vigor, mas num círculo ainda muito restrito das grandes instituições do país. Benjamin ainda é – a nosso ver – um autor segregado em muitos círculos restritos de investigação nas universidades brasileiras renomadas.

Rodrigo Duarte (2015), numa palestra proferida em Madrid em 2010 e publicada pela Sociedade de Estudos da Teoria Crítica – SETC em 2015, pontua que, na “...década de 1970, (a Teoria crítica da sociedade) estava centrada na apropriação do pensamento de Walter Benjamin, provavelmente porque, no entender dos seus protagonistas, seria relativamente mais fácil ocultar os elementos marxistas de seu pensamento, os quais são, na realidade, muitos e bastante fortes”.

Aos poucos, Benjamin chega ao âmbito da educação. Hoje, grupos de pesquisa sobre sua obra surgem do sul ao norte do país, sob a liderança de universidades públicas e privadas. Todas elas, em suas sedes, contam com docentes e alunos pesquisadores e pesquisas sobre os autores da teoria Crítica da Sociedade, tais como Adorno, Benjamin, Marcuse e Horkheimer e Habermas e autores latino-americanos.

Mas, por que Benjamin – que atestou a dor e o sofrimento das vítimas sociais, como os soldados que retornavam mudos das guerras – nos faz refletir sobre os perseguidos e os excluídos, como os judeus, os ciganos, os negros, os pobres abandonados nas ruas de Berlim – não mereceu a atenção da Academia? Por que Benjamin não pode ser uma referência para pensarmos as muitas exclusões, ocultações de documentos históricos e as constantes discriminações no Brasil?

Será que é porque estamos na América do Sul? Certamente que não. Trata-se de um estrato da nata de intelectuais, a mesma nata acadêmica que aprisiona o seu pensamento para poucos, regido e

orquestrado por esquemas lógicos interpretativos. Por que alguns decidem que outros não são capazes de uma leitura fiel e coerente de suas obras? Por que ainda vivemos num país que insiste em não educar seus cidadãos com escolas que, verdadeiramente, formem pessoas para o mundo da vida e o mundo do trabalho em meio às atuais distorções e desequilíbrios persistentes?

Fundamentalmente, a complexidade da obra de Benjamin, especialmente seus ensaios, não pode servir de mote para desestimular a leitura dela por gerações consideradas imaturas, porque, um dia, os mais maduros de hoje já foram imaturos, desinformados e até malformados. É fundamental abrir passagem/caminho para as classes populares que, hoje, atravessam a soleira das portas e portais das Universidades para beber nessa fonte que tem sido manancial para poucos, a fim de se instruírem e transformarem seu mundo e o âmbito social, alterando, com isso, o contexto – o espaço Universidade – em que filhos da burguesia, herdeiros afortunados, são colocados ao lado dos filhos do trabalhador. Nesse contexto, resistências e conflitos surgem e não devem ser ignorados.

Benjamin não é uma cura para as chagas abertas por políticas que ignoram a educação das classes populares. Ele pode ser um alento, um avanço. No entanto, dificultar o encontro das classes populares com a sua obra pode significar um retrocesso assinado e selado na esfera da educação. É fundamental considerar que filósofos, sociólogos, pedagogos e historiadores, hoje, leem e trabalham a obra de Benjamin, levando seu pensamento, especialmente alguns de seus conceitos centrais, para o cerne das preocupações com a educação e a compreensão da história dos vencidos e esquecidos, as memórias de grupos sociais, a historiografia, a crítica à literatura francesa e alemã e à obra de arte. Entretanto, as categorias centrais de sua obra não devem ser estudadas e trabalhadas isoladamente, nem fora de um contexto social, político, ético, estético, do sistema cultural e da produção de conhecimento no universo da Academia.

Fundamentalmente, Benjamin não pode ser lido simplesmente como um autor que “está na moda”, pontua Mateu Cabot (2010), como uma novidade, porque seus textos atestam uma resistência ao que é modismo acadêmico; tampouco ele pode ser visto como uma solução, rápida e contundente, para os problemas da educação.

Sua obra salta aos olhos do mundo, um mundo, hoje, permeado de conflito e dor; um autor capaz de nos surpreender a cada escrita, a cada olhar sobre o mundo e sobre a vida, especialmente, quando olhamos as classes sociais e as diferenças sociais e econômicas num país como o Brasil, considerando que, nas palavras de Gagnebin (2015), “...não tenho certeza se devemos hoje, no Brasil, ter ‘o mesmo tratamento’ em relação a temas artísticos ou históricos que Benjamin”. Certamente não, a filósofa tem razão. Benjamin não tem recebido aqui o mesmo tratamento que recebeu na Alemanha e outros países da Europa. Entretanto, Benjamin pode ser um autor de inspiração, uma referência e um incentivo para pensarmos a cultura, a diversidade cultural, a cidadania, a filosofia, a política e a educação no Brasil.

De acordo com Duarte (2015, p. 196), “é inegável a intenção de compreender criticamente a realidade brasileira por parte de seus leitores, já que a inspiração benjaminiana possibilitou acessos inusitados, por exemplo, à obra literária de escritores como Guimarães Rosa”. Lembramos aqui a leitura de Willi Bolle (2002; 2020) sobre Guimarães, considerando-o um autor de formação, um autêntico representante do povo brasileiro.

É fundamental, também, considerar que o tempo, a cultura, os problemas do Brasil são uns e os de um país como a Alemanha são outros. Portanto, não se trata, aqui, de valores, esquemas comparativos, análises, nem de analogia entre um país e outro. O que não pode ser feito, de acordo com Duarte (2015), nem na América do Sul, dada a complexidade de cada país e das línguas envolvidas. Por isso, não ignoramos a língua, as leituras pautadas, especialmente em traduções do alemão, e não numa leitura direta do pensador, na língua alemã; o que não deve impedir que leitores atentos e responsáveis procurem, nas traduções e nos

comentadores, formas de compreensão e aprendizado da educação com a obra de Walter Benjamin.

Duarte (2015, p. 199) considera, por exemplo, que a recepção da obra de Adorno e os outros autores da Teoria crítica no Brasil “se deu no meio acadêmico, inicialmente os artigos, livros, teses e dissertações produzidos sobre o assunto estavam marcados principalmente por um tipo de aprendizagem de sua filosofia densa e obscura...”.

Quanto a Benjamin, para Gagnebin (2015), “o que podemos, sim, reter de sua reflexão é a atenção pelas ações e expressões dos ‘oprimidos’, para usar uma palavra dele, isto é, expressões de resistência, de busca de outros caminhos, de esperança de outros mundos, também de desesperança”. Também a autora chama a atenção para “...a desconfiança em relação ao modelo atual, impositivo, de sucesso e de felicidade a qualquer preço, num sistema de consumismo cego e de exploração cada vez maior”.

Enfim, são palavras que advertem para “tentar não transformar Benjamin em mais um fetiche cultural, mas cuidar do aspecto questionador, inquieto, sim, subversivo do seu pensamento. Todo seu pensamento lutou contra essa fetichização da cultura e da escrita” (GAGNEBIN, 2015). Esse ponto de vista atesta nossa proposta de trabalho com a obra de Benjamin no Brasil.

É fundamental, então, que a categoria “razão” em Benjamin, possa ser pensada, nesse contexto, como aquilo que não engessa ou congela, muito menos como uma razão exacerbada. Por isso, contra essa *fetichização* de que fala a autora, seja da cultura ou da escrita, Benjamin se posicionou a favor de uma razão aberta para o novo, para a reflexão e para a autocrítica, uma razão questionadora e autoquestionadora, aquela que trabalha para que aconteçam possibilidades infundáveis de novas constelações do pensamento.

O conceito de constelação (BENJAMIN, 2011b) é relevante na obra de Benjamin, é como uma visão estelar¹, que permite que se façam inúmeras combinações sem que se esgotem as possibilidades

¹ Como as estrelas que iluminam umas às outras e também obscurecem uma às outras.

de combinação. É mais que um mosaico, constitui-se como uma espécie de ensaio em que ideias e conceitos se convertem como no seu trabalho das passagens - um trabalho de compilação de dados, uma obra historiográfica inacabada, uma obra de narração em que o autor coloca em cena os autores compilados; as citações são mais que demonstração de uma erudição do autor, de intelectualismo, mas a possibilidade de formar combinações em que a arte, a estética, a filosofia, a moral, a história, as políticas podem se articular de maneira sempre aberta e em direção ao futuro, possibilitando aos leitores novas e inusitadas leituras.

Cabot (2010) lembra que o pensamento benjaminiano tem vicejado nas últimas década, e no Brasil tem-se o crescimento de grupos de pesquisa sobre Teoria Crítica e Educação, em que Benjamin é um autor contemplado, com um alcance imenso em território nacional, igualmente, articulado com a área da educação, do Sul até o Norte e Nordeste do Brasil.

Para Cabot (2010), o aparato conceitual da cultura, hoje, se recicla e forma novas imagens sucessivas pela produção, reprodução e circulação de imagens nas mídias e também no espaço acadêmico. Ele pode impedir ou suscitar excitações sensoriais do campo da experiência, de maneira ambígua, saturando e também convocando a experiência estética, o que pede atenção, cuidados, porque descambam para fantasmagorias, alimentadas e retroalimentadas pelas pessoas. Fantasmagoria, aqui, está relacionada às mercadorias como 'bens culturais'.

De acordo com Tiedeman (in BENJAMIN, 2009, p. 23), "a noção de fantasmagoria reiteradamente utilizada por Benjamin parece ser apenas uma outra palavra para designar o que Marx chamava de caráter fetiche da mercadoria; ademais, uma palavra que se encontra no próprio Marx".

Se o conceito de fantasmagoria em Benjamin reforça um ponto de vista marxista, o conceito de Experiência, por exemplo, rompe com o conceito de experiência em Kant, por este estar carregado de barreiras. Para Benjamin, a intenção cognitiva está relacionada com a experiência da faculdade mimética, possibilitando um "*saber sensível*".

A experiência pode produzir e também perceber semelhanças não sensíveis (como a linguagem e a escrita), mediante um comportamento sensível e qualitativo (BENJAMIN, 2009, p. 18-19).

Para Michael Rosen (in RUSH, 2008, p. 72), o conceito de experiência é uma chave da ligação entre Benjamin e Karl Marx. Nesse contexto, compreende-se que a experiência em Benjamin não está desvinculada de uma sensibilidade estética, ética, política etc.

Assim como em Benjamin, Duarte (2015, p. 197) considera que também na obra de Adorno, que ganha maior repercussão no Brasil, a partir dos anos 80, “faz parte do mencionado refinamento da filosofia social de Adorno o fato de que ele foi capaz de mostrar a infiltração dos elementos estéticos na política e na sociedade contemporâneas como muito poucos...”. Para Duarte, “...se tornou evidente que a dominação passa hoje por uma sedução de amplas camadas da população por meio de motivos sensoriais”.

O ensaio de Walter Benjamin (2002, p. 21) “*Experiência*”, de 1913, denuncia uma prática de educação em que os mais velhos creditam suas experiências como forma de educar a juventude. Para o jovem Benjamin, os adultos usam suas experiências como uma máscara para reforçar a crença nos pais e lhes dar razão, caso os filhos fracassem em suas próprias experiências. Será que a sociedade burguesa, que se guia por um ensino utilitarista, produzindo e manipulando as massas, está ultrapassada?². Para o jovem filósofo, o cansaço, a desconfiança e a desesperança do homem maduro não podem desestimular o jovem de buscar suas próprias experiências.

Chamamos a atenção, aqui, nesse texto, para modelos de educação e formação centrados na escola, na academia que, muitas vezes, não servem mais para a geração que estamos educando, porque estão, de certa forma, desconectados da vida, do mundo do trabalho e até do entretenimento, em suma, de uma realidade –

² No Brasil, podemos citar, como exemplo, a elite, acostumada a ser bem servida, tenta, por isso, pelas técnicas e recursos midiáticos, obter o consentimento das massas e também da parte esclarecida da população para manter seu *status quo*.

dominada por acanhadíssimos recursos tecnológicos – na qual estão inseridos as crianças, adolescentes e adultos. Ao que parece, novos modelos de educação para a geração atual precisam ser pensados, refletidos e gestados.

No ensaio *A vida dos estudantes*, de 1915, Benjamin (2002, p. 31) considera que o sistema de educação, através de uma crítica suave, oculta um princípio ideológico que no futuro pode gerar aversão. Também constata o filósofo, que a ciência é indispensável na formação dos jovens, mas sozinha, não pode preparar o jovem para a vida profissional. Ela, sozinha, não forma um profissional, porque são fundamentais tanto ela quanto a pesquisa, assim como os aparatos profissionais e humanos para uma formação geral consistente, que prepare os sujeitos para os inúmeros embates e conflitos cotidianos.

Para Benjamin (2002, p. 33-34), existe um abismo entre os elementos da ciência, da vida e da profissão no processo de formação geral e profissional, ao mesmo tempo em que existe um laço – que é fundamental identificar – entre a universidade, o Estado e as pessoas, porque “...na instituição acadêmica... alunos e professores, à semelhança de um gigantesco jogo de esconde-esconde, passam uns pelos outros e nunca se enxergam”.

Essa conexão das coisas na formação das pessoas remete ao seu discurso quando ele tomou posse na presidência do “*Estudantado Livre de Berlim*”. Sua constatação foi a falta de sensibilidade dos jovens burgueses para com os mais pobres e as comunidades sociais, dizendo praticar o bem, solapavam os ideais das pessoas. Analisa o autor (2004, p. 32) que todo aspirante a algo espera destacar-se, espera um resultado, o que pode acontecer de modo fragmentado; resultado cujo utilitarismo vazio e genérico precisa ser substituído pelo gesto e atitude de amor – “platônico”. Por isso, é fundamental servir aos pobres como uma tarefa de uma humanidade que nunca vicejou em comunidades de estudantes. Seria, quem sabe, uma tentativa de aprendermos a servir, de maneira grandiosamente humana, fazendo com que isso se repercutisse nas ações no âmbito da universidade. Essas ações éticas não podem ser interpretadas

como ações religiosas; o campo é mais aberto, elas devem fazer parte da capacidade humana para saber viver em sociedade e de se envolver com os menos favorecidos.

Para o jovem autor (2002), o objetivo de uma universidade deve ser trabalhar as habilidades dos jovens para a vida e para o Estado. O estudante, sob pressão da opinião pública, não pode ficar a reboque dela. Da mesma forma, a criatividade não pode ser ignorada nem imediata para não comprometer o comportamento e a autonomia daquele que está sendo formado, nem ser uma reação mecânica sobre a estética.

O estudante deve ser cauteloso e, ao mesmo tempo, ousado para que possa acompanhar os novos métodos e o conhecimento que o ajudarão na sua formação e envolver-se na instituição, fazendo-a um campo para uma revolução intelectual. Criatividade seria parte dessa transformação, convertendo o conhecimento em questões científicas, apoiando-se num posicionamento filosófico a fim de fugir de uma *vida banal, a vida da imitação*, que se distancia de uma vida intelectual, refutar ideologias para evitar gozar, na juventude, de uma felicidade a qualquer preço, por medo do futuro ou de não ter futuro, o medo de fracassar. Uma universidade não pode ser vista como um mercado de coisas ou mercadorias. Por isso, é fundamental que os jovens tenham condições de se posicionar como “todo aquele que questionar a sua vida com a exigência mais elevada encontrará os próprios mandamentos. Sem libertar o vindouro de sua forma desfigurada, reconhecendo-o no presente” (BENJAMIN, 2002, p. 47). Fundamental, então, reconhecer, no presente, o que vicejará no futuro.

Para Benjamin, apoiar a classe operária não significa ignorar a sua própria classe (burguesa, em alguns casos) bem como a sua formação intelectual, para fazer sua reflexão crítica. O autor apoiava os movimentos de esquerda, mas dizia não se identificar, totalmente, com as versões simplistas de algumas teorias de esquerda. Como em Nietzsche, diz Konder (1989), Benjamin aprecia o “*caráter destrutivo*”, porém, como um rebelde, um revolucionário, idealiza o uso das energias nas manifestações

revolucionárias, almejando com isso, a transformação da realidade, sendo fundamental – para que isso ocorra – destruir a velha sociedade para que a nova possa emergir. A linha teórica conservadora adotada por Benjamin não era de todo estéril, poderia, sim, produzir ideias que chamassem a atenção e cooperassem com uma formação pessoal e a transformação social.

Gagnebin (2015) chama nossa atenção no que tange ao ensino e à educação, especialmente, para o momento da sala de aula; por isso, pontua que “...temos cada vez menos professores felizes em ensinar, que saibam entusiasmar seus alunos e, ao mesmo tempo, exigir deles um esforço de questionamento e de aprofundamento...”. Certamente, temos atestado essa situação direta ou indiretamente em nossas práticas de sala de aula. Pontua ainda a autora, que “ora, me parece que [é] disso que o ensino brasileiro mais precisa desde o ensino fundamental até a pós-graduação: a alegria e a exigência no ensino e no aprendizado”.

Por isso, a infância para Benjamin está no centro de suas preocupações e tem a ver com a ideia de educação para a construção de uma memória histórica. O seu conceito de infância é permeado de muitas dimensões que se entrecruzam, tais como: a social, a filosófica e outras, o que está em consonância com a noção de despertar que tem a ver com uma exigência política e ética, diz Gagnebin (2011, p. 80).

Finalizando, Benjamin não pede ao sujeito para parar de sonhar, tampouco de se conduzir apenas pelo devaneio, mas que junte toda a sua energia e a coletiva e, de forma vigilante, aja sobre o real, o que, para o filósofo, tem a ver com uma ação revolucionária, numa redenção do passado para deixar viver a vida suprema do eu e das coisas.

A contribuição de Paulo Freire para a educação

Paulo Freire e Walter Benjamin são pensadores diferentes, tanto pelo contexto histórico em que viveram como pelas raízes culturais e mesmo espirituais. No entanto, ambos contêm elementos comuns que se somam. Ambos tecem um compromisso com as vítimas da

história, os esfarrapados do mundo, os demitidos da vida, oprimidos e explorados, vítimas do “progresso” capitalista. A filosofia da história “a contrapelo” de Benjamin e a pedagogia da libertação de Freire nos trazem elementos que muito nos auxiliam a pensar o momento atual de nosso país.

Freire se encontra entre os mais significativos marcos teóricos da educação dos últimos sessenta anos. Sua contribuição à educação vem marcada por uma lucidez, cujo manancial nos faz evocar uma obra extensa sobre a arte de educar. Referência da educação popular, revelou-se uma das mais ricas experiências da pedagogia contemporânea (GADOTTI, 1996, p. 19). Sua contribuição vai para além dos educadores, atraindo profissionais e militantes das mais diferentes áreas, o que testemunha a importância e a riqueza de sua obra. Nascido em Recife, em 1921, logo salta aos olhos como a vida e a obra estão nele interligadas. Os lugares, os tempos vividos, a experiência da dureza da vida, incluída a fome, talham este “corpo consciente”, o que repercute em toda a sua trajetória.

A experiência no seio da sua família, as primeiras letras traçadas no chão arenoso de casa, antes mesmo de ir à escola, a alfabetização nada enfadonha, como ele próprio descreve (GADOTTI, 1996, p. 31), despertou Paulo Freire para a boniteza de nossa língua sem ruptura com o mundo em que vivia. Esses primeiros passos antecipariam o que depois fora aprofundado, ou seja, um andar com os pés no chão, um pensamento fruto de uma vida feita de experiência, situada num tempo e num espaço (GADOTTI, 1996; Streck, Redin & Zirkoski, 2010). Federico Mayor Zaragoza, diretor geral da UNESCO entre os anos de 1987 e 1999, sublinha que “falar de Paulo Freire é evocar mananciais de lucidez” (GADOTTI, 1996, p. 17). Este brasileiro e latino-americano tornou-se logo um homem do mundo. Educadores, sociólogos, filósofos e intelectuais de vários países travaram com ele um diálogo que perdura, através de suas obras, até os dias de hoje. Ele nos ajuda a compreender o nosso mundo, o momento histórico atual, os

desafios que enfrentamos, apontando para a necessária leitura crítica a ser feita e sempre retomada.

Encontramo-nos num momento em que a capacidade crítica vai se arrefecendo e o ser humano minimizado, sobretudo os pobres, os esfarrapados do mundo. Para Freire (2014a), estes encontram-se tolhidos em sua humanidade, “expulsos da órbita das decisões” (p. 60), porque “submetidos a prescrições alheias” (p. 58, nota 6), tornados débeis e empurrados à mera adaptação, ao anonimato, à domesticação. A globalização em curso, sob a égide do mercado que prima pelo lucro a qualquer preço, impõe, segundo Freire (2014c, p. 65), a “robustez do poder dos poderosos”, debilitando ainda mais a “fraqueza dos frágeis”, cabendo a estes crer que a história é uma determinação, a globalização neo-liberal é inexorável e a miséria uma fatalidade. Instala-se, conseqüentemente, a morte em vida, imposta por uma sutil porém feroz alienação que faz o oprimido aderir ao opressor, introjetando até seu modelo de vida, sem jamais alcançá-lo, restando-lhes as migalhas desta “guerra invisível” em que o pouco que lhes resta vai sendo mais uma vez devorado.

Hospedeiros do opressor, por uma domesticação que reduz seres humanos a objeto, vemos em nossos dias instalar-se formas de manipulação que reduz a capacidade criadora de nosso povo, levando-o ao mimetismo e à adesão a posturas sectárias e fanáticas. Mero expectador do processo, respondendo a comandos alheios, surge com força o sectarismo, preponderantemente emocional e acrítico, descambando fácil para o fanatismo. Numa ação, “sem a vigilância da razão”, segundo alerta Freire (2014a, p. 70), o sectário “não respeita a opção dos outros”, “pretende impor a sua”, adere facilmente a slogans, rende-se aos mitos, morre nas meias verdades, dá valor absoluto ao relativo. Este desliza facilmente no fanatismo e, neste nível, separa as pessoas, divide famílias, comunidades e a sociedade. Conseqüentemente, vive-se um embrutecimento, geram-se ódios, alimenta-se a irracionalidade da qual o fanático está empanturrado, aprofundando as contradições na sociedade.

Este cenário, tão atual no Brasil e, porque não dizer, no mundo, busca instalar o poder pelo controle do pensar e do agir. Freire (2014b,

p. 91) foi capaz de perceber isso no seu tempo, que é igualmente tempo de hoje, quando a estratégia é inibir “o poder de criar, de atuar”, pois “se funda num conceito mecânico e estático”, fazendo da própria educação um ato de depositar conteúdos prontos, transformando “os educandos em recipientes”. Fromm (1967, pp. 28-29) já afirmava que tal investida “olha a vida mecanicamente”, pois “ama o controle e, no ato de controlar, mata a vida”. Instala-se facilmente a tirania, identificada por Freire (2014b, pp. 90, 92) como necrófila, pois “nutre-se do amor à morte”, incluindo a própria “educação como prática da dominação [...], mantendo a ingenuidade dos educandos”, com o objetivo de “indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão”.

Freire (2014b, p. 41) alerta que o poder que se transforma em tirania nos quer “acomodados e adaptados, ‘imersos’ na própria engrenagem da estrutura dominadora”. Isto faz de nosso pedagogo brasileiro um crítico do fatalismo e de toda a passividade que tende a invadir a política para reduzi-la “à ação de viabilizar o já determinado”, retirando-lhe “o sentido de luta pela concretização de sonhos diferentes”, esgotando, assim, “a eticidade de nossa presença no mundo” (FREIRE, 2014c, pp. 63-64). Esta visão mecanicista ou determinista desproblematiza o futuro, rouba a esperança e torna mais frágeis os que se encontram já tão fragilizados na sociedade. Aceitar “o puro determinismo” ou a “inexorabilidade do futuro” é, para Freire (2014d, pp. 71, 73), a “negação da história”, instalando-se a “desesperança que nos imobiliza” e impossibilitando “falar de opções, de decisão, de liberdade, de ética”.

Para fazer frente a este cenário, Freire (2014d, p.74) afirma: “Não posso, por isso, cruzar os braços fatalisticamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e ‘morno’, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim”. No entanto, como denunciado por Benjamin, citado anteriormente, pode-se ocultar um princípio ideológico e gerar insatisfação não com o sistema, mas com autores e educadores que propõem o esclarecimento e não a servidão, propulsando, dessa forma, “o discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação

do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir” (FREIRE, 2014d, p. 74).

Este ser humano, tão achacado nos dias de ontem e de hoje, é no entanto um ser que “existe – *existere* – no tempo”, o que, para Freire (2014a, p. 57-58), indica que ele é capaz de emergir deste tempo, não se reduzindo ao que o esmaga e “não se esgotando na mera passividade”. Integra-se ao seu contexto e, ao mesmo tempo, é capaz de inteli-gi-lo, dele se distanciando para pronun-ciá-lo, próprio do existir humano, apresentando-se como fazedor ante a realidade, sendo uma presença que responde aos desafios, altera e recria ante a ameaça da imobilidade; é fazedor de cultura pois seu lugar é a história e a cultura. E, num impulso livre que transforma o conhecimento em ação, este ser humano deixa a condição de passividade para ser sujeito, fazendo do tempo em que vive um tempo de opções, apresentando “a necessidade de uma permanente atitude crítica” (FREIRE, 2014a, p. 61). Passa a submeter sua ação à reflexão; deixa de ser mero expectador do processo e, crítico, capta as contradições e, sujeito com os outros sujeitos, busca as transformações, graças ao seu poder de interferir, como nos sugere Freire (2014a, pp. 70-71).

Ao pronunciar o mundo, agrega-se, como sujeito crítico, que a palavra verdadeira da mulher e do homem requer necessariamente a práxis, levando à transformação do mundo. “Transformar a realidade opressora é tarefa histórica” (FREIRE, 2014b, p. 51), pois as contradições da realidade social não estão aí por acaso, não desaparecem por si mesmas. Elas são fruto da ação humana e exigem a práxis, o que implica um movimento de “reflexão e ação dos homens [e das mulheres] sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2014b, p. 52). A compreensão freiriana de práxis a apresenta como uma “tomada de posse da realidade”, capaz de um “conhecimento crítico” que simultaneamente se faz “compromisso histórico” porque, inseridos historicamente, as mulheres e os homens “assumem o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 2008, pp. 29-33). Estamos aqui no coração do

processo de conscientização que é, para Freire (2008, p. 46), “o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”.

Por isso, a conscientização se encontra na base de uma consciência crítica; é uma conscientização que desperta a consciência do sujeito para captar os fenômenos que afetam a sua vida em suas correlações causais e circunstanciais; decifra as diferentes situações, identificando as engrenagens do sistema, colocando à mostra o que mantém e reproduz estas situações. Estamos aqui num nível de consciência que não é obra dada, mas fruto de um despertar e de um comprometimento próprios. São frequentes os níveis de consciência ingênuos e até mágicos, coligados ao fatalismo ou mesmo deslizando em níveis de consciência fanática. Ao estudarmos e analisarmos as obras de Paulo Freire e Walter Benjamin, fica cada vez mais claro quão importante é sermos capazes de discernir os variados níveis de consciência.

Enquanto ser da história e da cultura, o ser humano, através da conscientização, une consciência e mundo pela práxis. Insere-se na história como sujeito, supera a domesticação e assume como traço característico o de *des-velar* a realidade, aguçando ao máximo o olhar crítico, “para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 2008, p. 33). Como a realidade não se transforma por si mesma, a inserção crítica na própria realidade através da práxis requer que os oprimidos sejam os sujeitos da ação, lutem por sua redenção. Assim, a conscientização passa a ser pedagogia do oprimido por excelência que, para Freire (2014b, p. 55), é “a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação”.

Uma categoria chave do pensamento de Paulo Freire e das práticas decorrentes é o diálogo. A relação dialógica deve perpassar todo o processo de conscientização, sendo o eixo central da educação como um todo. Ao dizer a palavra, no ato de pronunciar o mundo para transformá-lo, o diálogo surge, na compreensão de Freire (2014b, p. 109), como uma exigência fundamental da existência humana, sendo “encontro de homens que pronunciam o mundo”, sem ser “doação do

pronunciar de uns a outros”, pois se trata de “um ato de criação” de “conquista do mundo para a libertação dos homens”.

O itinerário educativo, para ser libertador, é simultaneamente crítico e ético, parte dos condenados da Terra, os excluídos, e é capaz de exprimir a permanente “inquietação indagadora” do ser humano, enquanto “curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”, afirmada por Freire (2014d, p. 33) e descrita como “*natural* ao ser” (p. 54). Existe aí uma natureza ética da prática educativa enquanto sujeitos históricos capazes de procura e de ruptura, de opção e de decisão. O exercício da prática do aprender acompanha o despertar enquanto tomada de consciência do mundo, enquanto resultado de uma curiosidade epistemológica e de uma rigorosidade ética no desvelamento do mundo da opressão e de sua transformação.

A grande aposta é no diálogo, crítico e ético; entre sujeitos que fazem o mundo um espaço-tempo da “co-laboração”. Assim, o diálogo faz da união o modo como se procede o desvelamento do mundo e o caminho da libertação, constituindo-se numa tarefa comum. Desmistifica-se a aderência à opressão. Freire (2014b, p. 237) apresenta a necessidade de dar lugar a “uma relação autêntica entre o sujeito e a realidade objetiva”. Cria-se uma nova síntese cultural, não mais sob o controle da dominação ou de uma cultura alienada e alienante, mas a serviço da vida com direito de ser vivida, superando as contradições, os antagonismos de uma sociedade rachada, para nos inserirmos no processo histórico enquanto sujeitos, capazes de uma análise crítica e de ações transformadoras.

Freire (2014b, p. 109) aposta no diálogo como “exigência existencial”; trata-se de um diálogo alimentado pela “fé nos homens” e mulheres (p. 112), pela “confiança de um polo no outro” (p. 113), em que “sujeitos se encontram para a transformação do mundo em *co-laboração*” (p. 227). Para Freire (2014c), este é um mover-se no mundo e na história “capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de inteligir, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, eticizar o mundo” (p. 35), na certeza de que “mudar é difícil, mas é possível” (p. 63); na

continuidade deste sentir, arremata: “O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta por fazê-lo” (p. 65).

Como ser de relações, situado no tempo e no espaço, o ser humano existe na temporalidade como ser que transcende; inacabado e finito, sente-se chamado a um mais, como ser que supera, não fadado à passividade. Dinamiza o seu mundo, cria e recria, exercendo um domínio sobre a realidade. Desafiado, responde e decide, altera e transforma, faz cultura, transforma o conhecimento em ação. Age com atitude crítica. Ao inteligir a si e seu mundo, busca eticizá-lo. Supera a posição quietista de mero expectador e emerge descruzando os braços, exigindo participação, investindo em transformação. Ao decifrar sua história, movido por uma consciência crítica e problematizadora, torna-se capaz de “uma reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades” (FREIRE, 2014a, p. 80). “O importante, para Freire (2014b, p. 105), está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação”.

Ante o neo-liberalismo e sua penetração avassaladora, Freire é claro em afirmar: “Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem devaneios idealistas, na necessidade da conscientização” (FREIRE, 1996, p. 60). Cabe uma vigilância permanente para as posturas que tendem a imobilizar a população; para a permanência das estruturas injustas, investe-se sutilmente na acomodação do povo, fazendo crer que a realidade é intocável. Posturas fatalistas e despolitizadas não podem fazer parte das estratégias da educação.

Freire alimenta a esperança, noção que ele vincula com sonho, profecia, utopia, inédito viável e libertação. No seu livro *Pedagogia da esperança* (1992), ele a descreve como uma “necessidade ontológica”, um “imperativo excepcional e histórico” (p. 10) que nos ajuda a manter o rumo. A esperança cria o amanhã que se inicia hoje na prática; é crítica ante o imobilismo, o fatalismo e toda forma de opressão; atua na história e reinventa-se ante às novas situações, salvaguardando o “ser mais” em cada mulher e homem em meio às circunstâncias históricas. A esperança antecipa a promessa,

mesmo que ainda não de todo realizada, pela práxis que, impulsionada, torna-se motor de libertação.

A esperança permite aos oprimidos “denunciar a ‘ordem’ que os esmaga e, na práxis da transformação desta ‘ordem’, anunciar um mundo novo a ser refeito constantemente” (FREIRE, 2011b, p. 126). Estes entreveem a possibilidade de criar o futuro, antecipando-o como realização, mesmo que não de maneira cabal. Sreck, Redin, & Zitkoski (2010, p. 162) a sublinham com as seguintes palavras: “A esperança se torna uma presença viva, experienciada como antecipação de uma promessa que já começou a ser cumprida... A esperança baseada na ação impede tanto a acomodação pragmática à realidade quanto a fuga para idealismos incapazes de interferir na história”.

Alimentada pela utopia, Freire (2014e, p. 77-78) enfatiza a necessidade da esperança e destaca: “Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilize a sua concretização”. Disto, nasce uma práxis que é a de “quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora” (p. 78).

Conclusão

O pensamento de Benjamin (1994, p. 229), a respeito da possibilidade de “Escovar a história a contrapelo”, não se separa de elementos como interrupção, violência crítica e verdade. “A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo vazio e homogêneo, mas um tempo saturado de ‘agoras’”, o tempo presente que causa abalos, choques e revela fissuras, falhas, desvios. Neste contexto, podemos nos aproximar da perspectiva de Fanon (1979), no que tange “aos condenados da terra”, bem como, aos “esfarrapados do mundo”, os “demitidos da vida” que, segundo Freire (2014b), é o ponto de partida.

Longe de ser uma leitura linear e cômoda da história, normalmente a favor da barbárie dos poderosos, é fundamental tirar o véu que encobre as contradições encravadas na sociedade

para trilharmos uma nova compreensão da história, crítica e emancipadora.

Longe da “aderência” ao opressor que se fortalece fazendo dos oprimidos seus “hospedeiros”, normalizando a submissão e o mutismo, a luta do educador hoje é para o fortalecimento de um processo de humanização, buscando a autonomia e a emancipação dos envolvidos. Trata-se de um processo de conscientização que, segundo Freire (2008, p. 46), constitui-se no “primeiro objetivo da educação”, pois “provoca uma atitude crítica, de reflexão, que compromete a ação”.

Segundo Benjamin, é necessário romper a continuidade da opressão através de uma ruptura emancipadora, no cultivo da memória das gerações vencidas e relegadas à desolação e ao sofrimento. Este processo requer uma inserção lúcida e crítica na realidade histórica, “crítica” para “libertar o futuro de sua forma presente desfigurada” (BENJAMIN, 1986, p. 151).

Compreendemos que a ideia de educação está ligada à construção de uma memória histórica, num despertar para as exigências políticas e éticas a fim de agirmos sobre o real, formando pessoas para o mundo da vida e o mundo do trabalho.

Benjamin nos faz refletir sobre os perseguidos e os excluídos, como os judeus, os ciganos, os negros, os indígenas, os pobres abandonados no mundo, no Brasil, os que vivem numa condição de miserabilidade, os jovens pobres e pretos assassinados brutalmente, as vidas fragilizadas e amotinadas nas periferias das grandes cidades; ele é uma referência para pensarmos as muitas exclusões, ocultações de documentos históricos e as constantes discriminações no Brasil.

As repercussões no campo da educação são imediatas. Tanto Benjamin como Freire nos deixam um legado na perspectiva dialético-crítica. Benjamin dá um destaque para a memória e a experiência como aspectos indissociáveis à educação, chamando a nossa atenção para o refreamento da experiência autêntica. Freire (2013), por sua vez, sublinha a experiência enquanto conteúdo existencial, afirmando que “a leitura do mundo precede a leitura

da palavra” (p. 19), o que deve levar a uma “prática consciente” (p. 30). Ambos, até podemos dizer, apostam na esperança, uma aposta pela emancipação das classes oprimidas, na resistência do espírito, no capital crítico “fino e espiritual” da experiência espiritual autêntica (BENJAMIN, 1994), o que leva a uma educação problematizadora, criticizadora, capaz de colocar em movimento uma revolução “criadora de vida” (FREIRE, 2014b, p. 233).

Referências

AGOSTINI, N. **Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin**. Petrópolis: Vozes, 2019 (1ª reimpressão em 2020).

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARRENTO, J. **Liminares sobre Walter Benjamin**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix, 1986.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

BENJAMIN, W. **Escritos sobre Mito e Linguagem**. Tradução Susana K. Lages e E. Chaves. São Paulo: editora 34, 2011a.

BENJAMIN, W. **Origem do Drama Trágico alemão**. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b.

BOLLE, W. Granddesertão.br ou: A Invenção do Brasil. In: LANCIANI, G. (Org.). **João Guimarães Rosa – il che delle cose**. Roma: Bulzoni, 2000, p. 13-99.

BOLLE, W. A liberdade de inventar. In: NOVAES, A. (Org.). (2002). **O avesso da liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 243-282.

BOLLE, Willi. Representação do povo e invenção de linguagem em Grande sertão: veredas. **Revista Scripta**, v.6, n. 10, 2002. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12413>>. Acesso em 20/07/2020.

CABOT, M. **Sobre la actualidad de Walter Benjamin**. 2010. Disponível em: <[https://Dialnet-SobreLaActualidadDelPensamientoDeWalterBenjamin-3743877%20\(2\).pdf](https://Dialnet-SobreLaActualidadDelPensamientoDeWalterBenjamin-3743877%20(2).pdf)>. Acesso em: 20/08/2020.

DUARTE, R. (2015). A atualidade da Teoria Crítica no Brasil: O exemplo da Indústria Cultural. **Revista Ideação**, jan./jun.(31), 184-202. Disponível em: <<http://www.http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/1313/2793>>. Acesso em: 20/08/2020.

GAGNEBIN, J.-M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GAGNEBIN, J. M. **Entrevista com a professora Jeanne Marie Gagnebin**. 2015. Acesso em: <https://filosofiapucsp.wordpress.com/2015/02/12/entrevista-com-a-professora-jeanne-marie-gagnebin/>. Acesso em: 20/08/2020.

FANON, F. **Os condenados da terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. 2. reimpressão, São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2014d.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Paz e Terra, 2014e.
- GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo, Brasília: Cortez, Instituto Paulo Freire, UNESCO, 1996.
- JANZ, R.-P. Ausente e presente: sobre o paradoxo da aura e do vestígio. In: Sedlmayer S.; Ginzburg, J. **Walter Benjamin: Rastro, aura e história.** Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 13-26.
- JAY, M. **A imaginação dialética: História da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- KONDER, L. **Walter Benjamin: O Marxismo da Melancolia.** Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- KOTHE, F. R. **Para ler Benjamin.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.
- MACHADO, F. A. P. **A crítica do conhecimento.** Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- OTTE, G.; SEDLMAYER, S.; CORNELSEN, E. **Liminares e passagens em Walter Benjamin.** Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- RUSH, F. (Org.). **Teoria Crítica.** 2. ed. Aparecida: Ideias e Letras, 2008.
- SEDLMAYER, S. & GINZBURG, J. **Walter Benjamin: Rastro, aura e história.** Belo Horizonte: UFMG, 2012.
- TIEDEMANN, T. Introdução à edição alemã. In: BENJAMIN, W. **Passagens.** Belo Horizonte: UFMG, 2009, p. 13-33.
- STRECK, D. R. REDIN, E., & ZIRKOSKI, J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. revista e ampliada, 1. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- WIGGERHAUS, R. **A escola de Frankfurt: História, desenvolvimento teórico, significação política.** Rio de Janeiro: Difel, 2002.

Capítulo 4

Paulo Freire e a Relação Oprimido-Opressor no Processo de Alfabetização e Letramento: Preceitos para uma Prática Docente Emancipadora

Caroline Souza Silva
Kauany Damiano dos Santos
Luan Mendonça Silva
Ellen Maira Alcântara Laudares

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias. Paulo Freire (1979, p. 16)

Considerações iniciais sobre Paulo Freire: Memória e Legado

Comemoramos em 2021 o centenário do nascimento de Paulo Freire, notável educador nacional, patrono da educação brasileira por meio da lei Nº 12.612, de 2012, que reconhece a dedicação de Freire à alfabetização, letramento e à educação, em especial, dos coletivos muitas vezes ocultados socialmente, conforme afirma Arroyo (2013), proporcionando assim, a esses povos, uma nova perspectiva acerca do processo educativo, auxiliando diversos países e culturas a refletir e reconsiderar a visão educacional, muitas vezes vertical, advinda das antigas práticas de salas de aula, em que o educador é o detentor do saber, ao passo que o educando é uma tábula rasa, em que são depositados os conhecimentos.

Nesse sentido, o patrono da educação brasileira se tornou o símbolo da luta contra a opressão, a educação que reproduz

dissimilaridades, oportunizando debates sobre a importância da criticidade e a real promoção da autonomia do educando, compreendendo duramente e abertamente o neoliberalismo, em que a educação, muitas vezes, se presta ao papel de manutenção e perpetuação das desigualdades sociais.

Nesse contexto, vale destacar que Freire (2020), defendia a educação como meio para subversão da opressão, enquanto meio de transformação social, o que edificou seu legado, consolidando a atualidade de seu pensamento, múltiplo e referencial para os mais diferentes campos de experiências e culturas, uma vez que o autor apresenta, em suas obras, uma teoria epistemológica da aprendizagem, o que lhe concedeu mais de 150 títulos Honoris Causa e medalhas, estruturando assim, a pedagogia da esperança, em virtude de a história estar sujeita à mudanças, por seu caráter transitório e inacabado, em que as desigualdades socialmente construídas podem ser neutralizadas, sendo importante e fundamental, aos educandos, a tomada de consciência da realidade, para que se alcance a almejada transformação.

Desse modo, Freire não apenas conhecia às realidades sociais, como as analisava criticamente:

(...) O atraso, a miséria, a pobreza, a fome, o tradicionalismo, a consciência mágica, o autoritarismo, a democracia, a modernidade e a pós-modernidade se mesclam. Na sala de aula da universidade, o professor discute a educação e a pós-modernidade e o mesmo que convive com a dura realidade de dezenas de milhões de homens e mulheres que morrem de fome (FREIRE, 1995, p.27).

Foi nesse contexto então que Paulo Freire, em sua obra, divulgada em 1967, *Educação como Prática para a Liberdade*, refletiu acerca do processo de alfabetização, dos movimentos sociais, dos homens e mulheres enquanto consumidores de bens e mercadorias, até a busca pela emancipação, por meio de um processo dialógico, cuja centralidade estava no protagonismo dos sujeitos e suas histórias.

Nesse viés, naquela época, toda a América Latina refletia a cultura do silêncio, ou seja, havia uma explícita imposição dos governos ditatoriais. Foi então que Freire publicou, em 1968, *Pedagogia do Oprimido*, articulando o diálogo à elucidação sobre as possibilidades de liberdade, expressão e o direito de ser, não o ser um objeto manipulável, e sim, sujeito histórico-social.

Após a ditadura, no entanto, ainda em um contexto opressor, Freire retornou ao Brasil, período marcado, no âmbito internacional, pela queda do muro de Berlim, alterando os cenários políticos mundiais. Em vista disso, no ano de 1992, o educador lançou sua obra *Pedagogia da Esperança*, uma revisita à *Pedagogia do Oprimido*, não no sentido de validar ou negar a obra anterior, mas com a terminalidade de ampliar os diálogos, alargando os olhares por meio da promoção de uma educação que esperança, não do verbo esperar e sim, esperarçar.

Seguidamente, em 1996, Paulo Freire divulgou *Pedagogia da Autonomia*, sintetizando assim, quais os saberes necessários à formação docente, tendo em vista o comprometimento com a educação de sujeitos autônomos, o que demonstra a fundamentação ética de suas práxis. Por conseguinte, o autor aponta caminhos para que os docentes possam buscar alternativas para suas práticas, como meio de também possibilitar o alcance de um educar ético, no sentido de suscitar a capacidade de indignar-se com as injustiças, tendo como objeto o amor comum e os sonhos coletivos.

Buscando assim abranger as dimensões freirianas, no que tange os conceitos e as práticas quanto a educação libertária, abordaremos os preceitos para uma prática docente freireana, pautada na emancipação, os preceitos para a alfabetização e o letramento, na perspectiva freiriana e a superação da relação oprimido e opressor, seguidamente de nossas considerações finais acerca do legado de Freire.

Os Preceitos para Uma Prática Docente Freireana, Pautada na Emancipação

Sendo uma atividade humanizadora, a qual possibilita ao sujeito tornar-se sociável e questionador, a prática docente não deve ser interpretada como uma atitude isolada de sentido, muito menos um ofício sem reflexão. Ela precisa atrelar a ação educadora ao pensamento crítico para atingir seus propósitos transformadores, libertários e de esperança. Logo, essa prática vai além da memorização de conteúdos e atos mecânicos, revelando-se em uma práxis, uma ação em constante reflexão.

Por meio dessa permanente reflexão, o educador passa a ser mais consciente de suas palavras e decisões, compreendendo sua presença no mundo: ele está com o mundo e com os outros. Partindo desta noção, o ensino transcende o ato autoritário e replicador de processos e discursos, tornando-se um movimento que respeita os saberes discente e docente, exigindo criticidade, ética e estética, além de estimular o diálogo, a autonomia, a humildade, a liberdade, a tolerância, a empatia e a luta pelo direito de seus participantes.

Neste princípio, é através do respeito que se fundamenta uma convivência de ensino-aprendizagem, no sentido de que educadores e educandos poderão se expressar sem ser amordaçados, oprimidos, excluídos ou esquecidos pela comunidade. Ladeado a isso, deve-se haver a prática da tolerância, mas a verdadeira, em que o indivíduo se dispõe a conhecer diversos modos de pensar, agir e sentir, sem a hipocrisia da aceitação e da acomodação, o aceitar por aceitar sem antes conversar como tampouco questionar.

Acrescenta-se à capacidade de coexistir, a empatia e a humildade, pois ao trabalhar com seres humanos, é preciso ter a sensibilidade de se colocar na realidade dos outros, estar presente no seu meio e conscientizar-se de seus desafios, de seus gostos, do que os intriga e do que os desanima, a fim de promover um ensino humanizador e dialógico. Tão logo é vital o entendimento que

todos os sujeitos inseridos na educação são seres inconclusos, indivíduos *programados para aprender*, cuja humilde existência não é completa sem a constante busca pelo conhecimento, a consideração dos saberes dos educandos, o movimento dinâmico de ouvir e falar, e o pensamento reflexivo.

Para tanto, não se pode esquecer da ética e da estética, onde a *boniteza* que Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2019), e *Professora Sim, Tia Não - cartas a quem ousa ensinar* (1997), menciona sobre a educação. Durante o convívio social, é incorporada na eticidade da educação a defesa pelos direitos dos indivíduos explorados, em favor da justiça, da liberdade, da garantia do poder ser, viver, pensar, problematizar, duvidar e discursar. Conseqüentemente, importa-se estabelecer o cuidado com o próximo, a preocupação de sua situação e de como a prática docente pode lhe cativar, principalmente por meio da pedagogia do diálogo.

Tal pedagogia se faz presente por meio do estímulo à autonomia, em que os sujeitos são encorajados a pensar, tomar decisões e se manifestar sem a interferência coagida de terceiros, possuindo assim uma liberdade de comunicação, com o apoio de informações descobertas por intermédio de discussões e estudos.

Para chegar nessa realização, na qual é possível mudar a realidade e vivenciar, em conjunto, a prática transformadora, é preciso compreender, primeiramente,

que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objetos um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2019, p. 25).

Transversalmente a esses dizeres, entende-se a necessidade de se defender a existência do ato de ensinar. Ele não pode ser verdadeiro sem o aprender, e vice-versa, como também não pode haver docente sem discente. Além disso, é preciso que esse trabalho

se desenvolva de diversas maneiras, caminhos e métodos educativos, pois é uma consequência do que foi, e está sendo descoberto, socialmente e historicamente, por homens e mulheres.

A partir da descoberta de que o conhecimento humano tem historicidade, da mesma maneira que todos são seres históricos, nota-se que ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico, da teoria do conhecimento humano: “o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 2019, p. 30). Sendo assim, o ensino não existe sem pesquisa, e vice-versa, pois durante o ato de ensinar, há uma contínua busca pelo conhecimento, das quais as indagações visam aperfeiçoar e intervir neste ato. Em contraponto, a pesquisa ajuda a adquirir conhecimento e comunicar, ou anunciar, a novidade.

Tão logo, nessa busca por conhecimento, torna-se primordial o trabalho da rigorosidade metódica, em que se deve aproximar dos objetos, dos conteúdos e dos sujeitos durante o aprendizado crítico, criativo, instigador, inquieto, curioso, humilde e persistente. Contudo, o educador terá de reforçar, além de em si mesmo, a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão, visto que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2019, p. 16).

Nesse sentido, a construção do conhecimento implica no despertar da curiosidade, bem como em desenvolver a:

(...) sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 2019, p. 83).

Portanto, o movimento docente e discente torna-se dinâmico e dialético, no qual o aprendizado ocorre entre os dois lados de forma livre, sem um dos lados querer reprimir os conhecimentos do outro, sempre abertos ao diálogo.

Partindo dessa ideia, o professor deve saber que sem a curiosidade, não se aprende, como tampouco se ensina. Freire (2019, p. 83) defende o direito da pergunta, da reflexão e do pensamento, por considerar fundamental para que docentes e discentes saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora, não apassivada e epistemologicamente curiosa, enquanto fala ou enquanto escuta.

No entanto, é imprescindível ter em mente que a curiosidade passa por um processo, ela começa pela curiosidade ingênua até atingir a curiosidade epistemológica. A primeira está relacionada ao senso comum, tendo a pessoa baseando seus conhecimentos em fontes superficiais e escassas reflexões. Já a segunda, muito pelo contrário, utiliza da pesquisa, da criticidade, da ciência, para montar a consciência e poder problematizar a realidade.

Em vista disso, para chegar nesse nível de consciência, também deve haver uma transição entre a consciência intransitiva para a consciência transitiva. Nessa ação, é possível aprender que há mais preocupações do que a satisfação das necessidades corporais e temporais, há de se pensar sobre o mundo, o que acontece na educação, na saúde, na política, na sociedade, na cultura, e como isso impacta na própria vida dos seres e do ambiente em que vivem.

Por meio dessas transformações, tanto de curiosidade, quanto de consciência, chega-se a ideia de que o ser humano esteja inconcluso, conceito mencionado anteriormente. Nesse sentido, homens e mulheres estão permanentemente em processo de busca, para conhecer a si mesmos e o mundo, e ao reconhecer esse inacabamento durante o ensino-aprendizagem, tanto professor quanto estudantes podem “aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria” (FREIRE, 2019, p. 70).

Ao se falar destas *metamorfoses educacionais*, é vital lembrar que a educação não deve ser retida dentro de muros escolares, ela deve ter acesso às ruas, explorar bairros, se espalhar pelas casas, atravessar cidades, para que seja vivida no dia a dia, a fim de

conhecer problemas reais e poder incentivar a criação de novas estratégias de aprendizagem e de liberdade.

Feitas essas ponderações, constata-se que para o alcance de uma mudança social é preciso edificar a educação, seja no modo como os trabalhos docentes serão realizados, ou na maneira em que a conscientização e visão de mundo se fazem presentes no cotidiano de inúmeros educandos, educadores e trabalhadores. Posto isto, reconhece-se que a pedagogia de Paulo Freire, é emancipadora, cujas ações político-pedagógicas asseguram possibilidades de intervenção social e cultural na luta pela transformação da sociedade, para se ter conhecimento e, por consequência, autonomia.

Destarte, ao entender e aplicar esses preceitos na prática docente, vive-se a autenticidade exigida durante a construção dos saberes e que, segundo o pensamento freireano, é “uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 2019, p. 26).

Nessa circunstância, a emancipação somente andar­á ao lado da prática docente quando esta for mais que um ato opressor e replicador de conteúdos, mas umas práxis, uma ação revolucionária que inspira sujeitos a serem conscientes sobre o mundo que habitam e a terem coragem de problematizar e transformar as dificuldades da vida, buscando uma intervenção norteada pelos preceitos freireanos.

Os Preceitos para a Alfabetização e o Letramento, na Perspectiva Freiriana e a Superação da Relação Oprimido e Opressor

Os pensamentos de Freire acerca das relações sociais remetem à libertação enquanto forma de confronto com as diversas realidades de opressão. Dessa maneira o autor conceitua a opressão como a desumanização do ser humano e a importância da luta pela humanização, bem como:

(...) pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e está, o *ser menos* (Paulo Freire, 2020, p. 41).

Nesse sentido, visando exemplificar as relações existentes entre oprimidos e opressores, sob a perspectiva de Freire, buscou-se, neste estudo, apontar e demonstrar as relações de poder existentes e muitas vezes ocultadas, de modo a se examinar, criticamente, um referido contexto social. Para tanto, a escolha dessa representação se dará por meio da sondagem de elementos que circunscrevem o que Bagno (2002), designa como *Preconceito Linguístico*, em que há julgamento de superioridade entre os falantes de um mesmo idioma, ou seja, são desconsideradas, por exemplo, as variantes linguísticas regionais, sociais e culturais, perpetuando-se as relações de poder das classes dominantes e de práticas opressoras, presentes também entre a sociedade letrada, que muitas vezes se julga superior frente aqueles não alfabetizados.

Compreende-se neste estudo por alfabetização e letramento,

(...) a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (...) embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento, este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2004, p. 97).

À vista disso, em se tratando das diferenças entre as sociedades letradas e não letradas no Brasil, depara-se com uma alta desigualdade, no âmbito do acesso à alfabetização e letramento

da população brasileira, o que se configura em uma realidade opressora, uma vez que é um direito garantido a todos por meio da Constituição Federal de 1988.

Em face a busca pela organização da educação nacional e ampliação do acesso à educação, em que os entes federativos devem possibilitar, concomitantemente, o desenvolvimento de competências comuns, assim como meios de atender, também, as proposições da Lei de Diretrizes de Bases de 1996, instituiu-se, por meio da por meio da Lei Nº 13.005/2004, o Plano Nacional de Educação, em vigor até 2024, que visa universalizar e elevar o nível de escolaridade da população, ampliando também o indicadores de alfabetização e letramento.

Aprofundando a discussão e análise, a Figura a seguir evidencia a proposta da Meta 9 do Plano Nacional de Educação, que busca elevar a taxa de alfabetização da população, com 15 (quinze) anos ou mais, ao índice de 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até o ano de 2015 e o alcance da erradicação total do analfabetismo absoluto, incluindo o analfabetismo funcional, de toda a população brasileira.

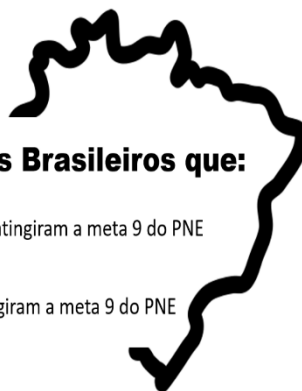
De acordo com a pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018), apenas 13 estados brasileiros alcançaram a meta da redução do analfabetismo, consoante ao Plano Nacional de Educação. Tal dado revela um contexto preocupante, se comparado a outros países em desenvolvimento, uma vez que demonstra a exclusão social, o não acesso educacional e o analfabetismo funcional, escancarando assim, uma dicotomia entre as políticas públicas educacionais e a realidade pretendida de seus alcances, bem como reafirma a manutenção da desigualdade social e o preconceito linguístico a que são submetidos os que ficam à margem do processo educativo.

Figura 1- Percentual de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, por estados brasileiros e percentual de alcance da Meta 9 do Plano Nacional de Educação

Estados Brasileiros	Porcentagem
Acre (AC)	12,10%
Alagoas (AL)	17,20%
Amapá (AP)	6,10%
Amazonas (AM)	5,80%
Bahia (BA)	12,70%
Ceará (CE)	13,30%
Espírito Santo (ES)	5,50%
Goiás (GO)	5,70%
Maranhão (MA)	16,30%
Mato Grosso (MT)	7,10%
Mato Grosso do Sul (MS)	5%
Minas Gerais (MG)	5,80%
Pará (PA)	8,80%
Paraíba (PB)	16,10%
Paraná (PR)	5%
Pernambuco (PE)	11,90%
Piauí (PI)	16,60%
Rio de Janeiro (RJ)	2,40%
Rio Grande do Norte (RN)	12,90%
Rio Grande do Sul (RS)	3%
Rondônia (RO)	6,50%
Roraima (RR)	6%
Santa Catarina (SC)	2,50%
São Paulo (SP)	2,60%
Sergipe (SE)	13,90%
Tocantins (TO)	10%



Porcentagem de ANALFABETISMO da População de 15 anos ou mais



IBGE – PNAD Continua 2018 – Educação.

Fonte: dos Autores (2021)

Para tanto é urgente a valorização da promoção da alfabetização e do letramento no país, buscando recursos financeiros e políticas públicas que qualifiquem ainda mais a formação docente e discente, de modo a se fazer uso dos resultados das avaliações, aclarando a realidade específica e proporcionando mudanças significativas no processo de aprendizagem dos sujeitos.

No que tange ao analfabetismo, Freire (2020), destaca que o papel do educador não deve se dar em uma relação vertical, autoritária e silenciosa, mas sim em constante preocupação com a formação integral do ser humano, pela prática dialógica e democrática buscando a libertação e não a domesticação. Exemplo disso, é o analfabetismo funcional em que há falta de estímulos para o caminho do falar, do escutar e da própria construção autônoma do conhecimento. A partir do estatuto teórico pertinente à temática em questão, é preciso focalizar a relação oprimido-opressor existente:

Como a distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem fez menos. E essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (Freire, 2020, p. 41).

Em vista disso, a proposta de restauração da humanidade para liberdade se dará não por meio de ativismos, mas sim, pelas práxis, no qual o líder revolucionário, o educador deve constantemente viver e testemunhar o conhecimento em todas as formas de ser. Dessa forma, os oprimidos se libertando, libertam também a classe opressora que se encontra presa em uma situação histórica e social de promover a opressão, na qual sem a práxis, “(...) é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Freire, 2020, p. 52).

Analisando a relação entre opressor e oprimidos, por meio dos rankings educacionais, por exemplo, é possível aferir que os metadados apontam para números não reais do letramento e alfabetização, uma vez que algumas instituições educacionais possuem boa classificação e até mesmo premiações, ao passo que na realidade, muitos estudantes não são, de fato, alfabetizados, existindo um abismo entre a leitura da realidade e aplicabilidade dos conhecimentos no dia a dia dos sujeitos.

Tendo em vista o fato de que a escola é o meio da socialização dos sujeitos, consoante a Freire (2020), é válido destacar a responsabilidade de levar o acesso ao ler e ao escrever. Sabe-se também que em situações de vulnerabilidade econômica, a aprendizagem se torna um maior desafio. Nesse contexto, os educadores podem intervir diretamente nessa realidade na perspectiva democrática de direitos:

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa ser substituída por sua autonomia e responsabilidade (Freire, 2020, p. 81).

Em face ao exposto, é necessário considerar que o educador deve ser conscientizador de acordo com sua prática ética, estética e política. Indo além do senso comum do conformismo a realidade é essa, não tem o que se fazer, vivemos em uma sociedade opressora, é preciso ter a convicção de que a mudança é possível. Pois “onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (Freire, 2020, p. 82).

Doravante, mudar a realidade de opressão é uma atividade histórica e uma incumbência dos sujeitos, para alcançar uma utopia possível como nas palavras de Galeano (1994):

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar” (GALEANO, 1994).

Diante ao exposto, é fundamental que os sujeitos transformem o cenário opressor visto que é uma ação histórica, e responsabilidade dos homens para que a utopia seja a força do caminhar na prática cotidiana docente, diante de tantas realidades

opressoras dos educadores e dos educandos, promovendo assim o letramento almejado, de modo que os educandos sejam capazes de ler o mundo ao seu entorno, criticamente.

Direcionando a discussão para a prática educativa, compreende-se que, para Freire, é essencial o exercício constante em favor da construção da autonomia e emancipação dos educadores e educandos. Desse modo, alcança-se uma prática humana, onde há uma experiência acolhedora e também um rigor de disciplina científica, demonstrando assim, que é possível ensinar e aprender. Assim, é preciso refletir sobre a prática docente, de modo a analisar criticamente e questionar as certezas atuais e passadas, para que se possa melhorar a prática futura.

Desta forma, os docentes, para combater a opressão, podem se ancorar nos temas geradores propostos por Freire pois, “com o mínimo de conhecimento da realidade podem (...) escolher alguns temas básicos que funcionam como codificações de investigação” (Freire, 2020, p. 165). Excluindo assim qualquer desmazelo com o seu próprio trabalho educativo progressista e tornando significativo o aprendizado por meio da realidade que se encontra os educandos. Nesse sentido, a aprendizagem significativa para a promoção do letramento deverá considerar o contexto do educando, seus interesses e motivações, de modo a encorajá-lo a ler seu próprio mundo.

Por fim, em conformidade com o pensamento de Freire, os educadores devem promover uma reflexão dialética de suas práticas, enquanto luta por uma educação humana, libertadora, justa e livres de qualquer forma de discriminação ou opressão. “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que essa pedagogia se fará e refará” (Freire, 2020, p. 43).

Nessa perspectiva, os conceitos de alfabetização e letramento apresentados por Soares (2004) apontam caminhos para uma prática docente estimulada pela educação dialógica de Freire (2020), na qual a leitura e a escrita façam e refaçam sentido e

significado na prática social dos sujeitos, tanto educadores quanto educandos, construindo assim, umas práxis coletivas para superar a realidade opressora existente.

Considerações Finais

Ao revisitarmos alguns conceitos de Paulo Freire e associá-los a diferentes contextos, foi possível aferir que a proposta freireana está para além da educação popular ou mesmo da alfabetização e letramento. O patrono da educação objetiva a sobrelevação do modelo de educação em que a escola se apresenta enquanto entidade de transformação social, por meio do compromisso, comprometimento e luta social, superando assim os ultrapassados modelos educativos mecanicistas da realidade social.

Para o alcance da promoção de condições para a emancipação social, Freire aponta habilidades e relações sociais que possibilitam a auto emancipação, sendo necessário o compromisso dos educadores em converter o político em pedagógico, como partes integrantes de um projeto social humanizador, inclusivo, tendo na escola, o espaço para as práticas sociais contra hegemônicas.

Portanto, faz-se atual a crítica de Freire: ensinar não é simplesmente transmitir conhecimento. É preciso que o educador possibilite a criação de reais trocas de ideias, em que os educandos busquem por conhecimentos, sem que ocorra a renúncia da autoridade docente.

Consequentemente, não há uma verdade absoluta, uma vez que os homens se educam entre si e são mediados pelo mundo, cada um com sua cultura, aprendendo em comunhão, estabelecendo-se relações democráticas e afetivas, em que todas as partes envolvidas se expressam e são sujeitos de promoção cultural coletivamente, em que a educação humaniza os sujeitos, e a transformação do indivíduo passa pela constituição do objeto do saber.

Vale lembrar que para Freire, solidariedade, autonomia, coletivismo, respeito, diálogo, o saber popular valorizado, a ética e a democracia e a utopia possível, são alicerces essenciais à

edificação de uma sociedade mais justa, igualitária e humana. Logo, cabe aos sujeitos, discentes, docentes e sociedade, colocar em prática estes valores, reconhecendo a valia do processo humanizador que é a educação libertária.

Referências

ARROYO, Miguel. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico – O que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 03 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo, Olho D'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12a Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não - Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho D'água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 62a edição. São Paulo, Paz e Terra Ltda, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 74a edição. São Paulo, Paz e Terra Ltda, 2020. GALEANO, Eduardo. **Las Palabras Andantes**. Montevidéo, Uruguai: Ediciones Chanchito, publicado por Siglo XXI, 1994.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2018**. Disponível em: <<https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/self/curso/12361/unidade/7621/acessar?continue=true>> Acesso em: 03 jun. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos** - Artigo publicado pela revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora. - Acervo Digital da Unesp e Univesp. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>> Acesso em: 23 jun. 2021

Capítulo 5

Pedagogias em movimentos: notas abertas a partir de Freire

Humberto Silvano Herrera Contreras

Introdução

A prática social oferece sentido às intenções pedagógicas. Essa prática social está em múltiplos e multiformes movimentos. A reflexão pedagógica esforça-se em sintonizar-se com eles, na busca de tornar esses percursos significativos para aqueles que os percorrem. A significatividade está dada pela aderência, coerência e pelo compromisso desses esforços, tendo como critério o potencial problematizador e responsivo que oferecem.

Nesse sentido, a prática educativa expressa intenções em movimento, mediadas por pessoas que vivem em cotidianos diversificados. Esse movimento justifica a intervenção pedagógica e valida a sua contribuição. As ideias pedagógicas de Freire motivam a suspender as justificativas desse intervir, conferindo-lhes radicalidade e responsabilidade.

A seguir, discorro sobre algumas dessas ideias educativas, comentando-as com espontaneidade e aproximando-as de contextos que buscam criar pedagogias comprometidas com o povo e com a Terra.

A pedagogia do Oprimido não foi, está sendo

[...] mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu 'posto no cosmos', e se inquietam para saber mais.

Freire, 1987, p. 29.

“A pedagogia do oprimido não foi, está sendo” (PACHECO; TORRES, 2009, p, 53). Esta expressão revela uma das faces atuais do pensamento de Freire. Provoca-nos a problematizar a situação dos oprimidos, a aproximarmos-nos, e, em diálogo com eles, ler, escrever e reescrever as suas realidades. Precisamos encurtar a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Precisamos educarmos-nos a pensar um mundo aberto, enredado no mundo onde vivemos experiências. Como Freire (1986) diz *palavras da realidade*, dos fatos, da vida, das lutas. Quando pensamos dicotomicamente a relação palavras-mundo, assumimos uma espécie de *cultura do silêncio* que se impõe, que silencia a experiência, e atrofia seus textos críticos próprios.

Essa inquietação pela realidade oprimida obriga-nos a teorizar as práticas cotidianas, a encharcá-las de coerência para assim testemunhar nosso compromisso. A *conscientização* da qual o educador pernambucano nos fala, é um movimento de desvelar a realidade, um esforço de interpretá-la, perceber-se nela e transformá-la para o bem comum. Desde 1979, esperançava-nos: “não há ordem opressora que suporte que um dia todos os homens acordem perguntando: por quê?” (FREIRE, 1979a, p. 103).

A busca pedagógica desses *por quês* conduz-nos a reconhecer as pessoas e a Natureza como sujeitos de direitos. A situação de descuido, desigualdade e dominação registram uma opressão e uma dívida ecológica, para com os oprimidos, para com a Natureza e para as futuras gerações. Precisamos, urgentemente, indignar-nos frente a toda prática opressora, assumindo uma posição comunicativa, mobilizadora e modificadora dessas formas de

relação. A responsabilidade é um dado existencial e precisamos assumi-la vivencialmente (FREIRE, 2003).

Mobilizar-se, organizar-se, apreender a realidade e humanizar-se constituem um itinerário pedagógico a ser assumido e percorrido coletivamente. Esse movimento preocupa-se por problemas reais, descobrir as situações e sugerir ações. Estar em movimento sinaliza que o saber popular é uma forma de conhecimento pela via do corpo:

 pessoas vão transando com os limites de sua existência e vão aprendendo e vão resistindo e vão realizando um saber corporal. É a água que não chega na casa, é o quarto que está faltando em espaço, é o corpo que aprende em suas faltas. Eis aí uma forma de conhecimento direto (FREIRE & NOGUEIRA, 2005, p. 24).

Esquecer essa forma de saber, anula qualquer processo pedagógico que se queira dizer popular. Desconsiderar esse vínculo orgânico limita participação e reduz transformação. Pular a corporeidade sinaliza, além de ingenuidade, descompromisso: “receitas transplantadas que não nascem da análise crítica do próprio contexto, resultam inoperantes. Não frutificam” (FREIRE, 2003, p. 62).

Freire propõe que a realidade concreta pode ser o ponto de partida para a produção do conhecimento¹, e conseqüentemente, de possíveis pedagogias responsivas:

 Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa considerar. Para mim, a realidade

¹ As ideias de Freire contribuíram no âmbito da metodologia da pesquisa, em reflexões como a da pesquisa participante (BRANDÃO, 2001), na sistematização como investigação (ABRIL, 2009), na práxis da educação popular (SILVA, 2007; VIGIL, 1989), nas ações e intervenções comunitárias (GÓMEZ, 1998), nos processos de fortalecimento comunitário na perspectiva da psicologia social/comunitária (MONTERO, 2012) e nas intervenções socioeducativas (ARREDONDO; DIAGO, 2004).

concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja a população envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (FREIRE, 2001, p. 35).

E, para você? A provocação investigativa é de criação de métodos de pesquisa alternativa que aprende enquanto cria. E esse aprender dialógico desafia-nos a escutar as “falas significativas” (SILVA, 2007, p. 11), a dar espaço aos temas geradores. Esse esforço orienta-nos a tomar distância, admirar a realidade, testá-la no seu movimento e nela testemunhar nosso compromisso histórico (FREIRE, 1979a; 1979b). O conhecimento é situado, pronuncia e problematiza a realidade, cria *em comunhão* um diálogo mobilizador. Conscientização é um ato comunicativo, mobilizador e modificador: “existir humanamente é pronunciar o mundo, é transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 104).

Nesse movimento de experiências e de decisões, vai-se construindo a autonomia, assumida como pedagogia estimuladora de “experiências respeitadas de liberdade” (FREIRE, 1996, p. 66), educação “humildemente dialogal” (FREIRE, 2008, p. 142).

Uma educação que possibilita-se ao homem a discussão corajosa de uma problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões (FREIRE, 2003, p. 98).

A participação (estar presente e tomar parte) é fundamento do diálogo e da liberdade como práticas responsáveis. Freire alerta que *as palavras têm vida*, que por meio delas as pessoas se reconhecem e se solidarizam. Essa compreensão obriga-nos a definir-se politicamente e ser coerente com essa opção: “A solidariedade caminha de mãos dadas com a consciência crítica. A

solidariedade tem que ser construída em nossos corpos, em nossos comportamentos, em nossas convicções” (FREIRE, 25/03/1996)². Este aspecto marca os processos da pedagogia dos oprimidos, que juntos e *desde-com* (MUÑOZ, 2004) lutam por recuperar a sua humanidade, a sua liberdade. Nesse movimento de reflexão e engajamento, a pedagogia dos oprimidos *está sendo*, e que com eles *se fará e refará* (FREIRE, 1987, p. 34).

A pedagogia da Terra oprimida

*Sombra e luz, céu azul, horizonte fundo e amplo dizem de mim.
Sem eles apenas sobrevivo, menos do que existo.*
Freire, 2005, p. 16.

A pedagogia da Terra evoca a relação com a Terra, com o trabalho e com a produção da vida (CALDART, 2000). Ela forja-se no movimento da identidade daqueles que a reconhecem como sujeito educador. A *ecopedagogia*, sistematizada por Francisco Gutiérrez e Cruz Prado (1999), integra a educação ambiental como um pressuposto básico e configura-se como um movimento preocupado com a “relação saudável com o meio ambiente, mas com o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa existência, a partir da vida cotidiana” (GADOTTI, 2009, p. 2). Os autores, ao aprofundarem a dimensão da vida cotidiana no sentido espiritual, atualizam a concepção ecopedagógica para uma *pedagogia da vida*, que chamaram de *biopedagogia* (PRADO, 2006).

A ecopedagogia, supera “o antropocentrismo das pedagogias tradicionais e concebe o ser humano em sua diversidade e em relação com a complexidade da natureza. A Terra passa a ser considerada também como ser vivo, como gaia” (GADOTTI, 2009, p. 1). Nessa perspectiva, o autor situa a pedagogia da Terra na dinamicidade do proposto por Freire, na Pedagogia do Oprimido:

² FREIRE, Paulo. Pedagogia da solidariedade. [Gravação, transcrição e tradução de Walter Ferreira de Oliveira e organização e supervisão da tradução de Nita Freire]. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. P. 80-81.

Paulo Freire, que faleceu em 1997, foi o autor de um grande livro: *Pedagogia do Oprimido*. Consideramos hoje a Terra também como oprimido, por isso precisamos também de uma pedagogia desse oprimido que é a Terra. Precisamos de uma Pedagogia da Terra como um grande capítulo da pedagogia do oprimido. Uma pedagogia que tem como suporte o Paradigma Terra que considera esse planeta como uma única comunidade, una e diversa (GADOTTI, 2009, p. 2).

Essa compreensão pedagógico-ecológica acentua uma cosmovisão e cosmosensação ecológicas que propõe um estilo civilizatório de convivência humana com a Terra, pautado no cuidado e no bem comum. Desse movimento, propõe-se a experiência de uma cidadania planetária que nos faça cuidar da Terra (BOFF, 1999; 2010) e que motive uma alfabetização ecológica coerente com a *teia a vida* (CAPRA, 2006). Reconhecer que “tudo está interligado” (FRANCISCO, 2015, p. 75) provoca a uma cidadania ecológica que integra as dimensões da ecologia ambiental, econômica, social, cultural, da vida cotidiana e que apresenta-se inseparável do princípio do bem comum e da justiça intergeracional. Segundo Freire (2000, p. 67), a ecologia “tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter social, crítico e libertador”, e deve pautar a nossa luta pelo “respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e florestas” (FREIRE, 2000, p. 67).

Assim como na Pedagogia do Oprimido o homem assume-se como problema pedagógico, na *pedagogia da Terra oprimida* o que está acontecendo com ela (poluição e mudanças climáticas, cultura do descarte, esgotamento dos bens naturais, perda da biodiversidade, desigualdade planetária...) é preocupação mobilizadora que nos provoca à responsabilidade. Francisco (2015, p. 18) entende que uma educação e espiritualidade ecológicas prescindem de “tomar dolorosa consciência, ousar transformar em sofrimento pessoal aquilo que acontece com o mundo e, assim, reconhecer a contribuição que cada um lhe pode dar”. Ao discutir

as relações entre a vida planetária, a ética e a tecnologia, Jonas (2006, p. 47-48) sugere o seguinte imperativo ético: “Aja de modo que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma autêntica vida humana sobre a Terra”, ou, expresso negativamente, “Aja de modo que os efeitos de tua ação não sejam destrutivos para a possibilidade futura de uma tal vida”. Em síntese, “não há espaço para a globalização da indiferença” (FRANCISCO, 2015, p. 43). E, sim, para uma pedagogia da *indignação*, que presida “a nossa capacidade de amarmos e nos ecorresponsabilizamos pela casa comum, o planeta Terra” (CALLONI, 2010, p. 131).

A experiência ecopedagógica requer uma lógica relacional, flexível, intuitiva e processual que leve-nos “a sentir e viver nossa cotidianidade em relação harmônica com os outros seres do planeta Terra” - *planetariedade* (p.29), “a promover a vida a partir da cotidianidade” - *biocultura* (p. 106), a agir eticamente em convergência com a Vida, isto é, “viver e conviver *em e com* a Terra” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 134). Os autores orientam que esse processo praxiológico comunitário precisa ser orgânico e solidário no qual “não se buscará como ‘aprender a ser’ e como se adaptar a uma sociedade já feita, e sim como ‘chegar a ser’ em uma sociedade que está por ser feita” (GUTIÉRREZ, 2001, p. 29).

O movimento da pedagogia da Terra, inspirado nas reflexões freireanas, registra inúmeras iniciativas que visam recuperar a liberdade da Terra e compreender a biodiversidade como um bem comum³. Movimentos locais e globais persistem no compromisso de lutar pelos direitos da Natureza, (re)interpretam filosofias e

³ A pensadora e ativista indiana, Vandana Shiva (2011, p. 104-147), se destaca pela sua defesa da biodiversidade: “No nível social, os valores de biodiversidade em diferentes contextos sociais precisam ser reconhecidos. Bosques sagrados, sementes sagradas e espécies sagradas têm sido os meios culturais de se tratar a biodiversidade como inviolável – e nos dão o melhor exemplo de conservação. [...]. A biodiversidade não simboliza apenas a riqueza da natureza; ela incorpora diferentes tradições culturais e intelectuais”

estilos por um Bem Viver⁴ e buscam assentar física e simbolicamente territórios eco-críticos e integrais nos diferentes ambientes de cultura e saber populares. Freire é considerado uma referência do pensamento decolonial latino-americano, e sua reflexão pedagógica provoca-nos para a complementaridade, reciprocidade e integralidade entre os seres vivos e com a Terra (FLEURI, 2020).

Colocar-se em movimento a favor da pedagogia como prática de liberdade com a Mãe Terra, é pensar, sentir e agir a partir da compreensão de que tudo está interligado na comunidade da vida, que o social e o ambiental são interdependentes, e que na *Casa Comum* somos chamados à reciprocidade. Atualizar Freire é assumir esse movimento de forma popular, comunicativa e criativa a partir de novos estilos de vida e novas maneiras de conceber as relações ecológicas, combinadas com justiça social, paz e democracia.

Desejo que os 100 anos de Freire inspirem mobilização e resistência para as sempre *novas* pedagogias populares, ecológicas, libertadoras e libertárias: a pedagogia dos guardiões de sementes nativas; a pedagogia de ‘plantar água’; a pedagogia da prática da solidariedade; a pedagogia do aprender-e-ensinar a democracia (TIRIBA, 2018); a pedagogia do direito das crianças ao ar livre e à interação com os irmãos e irmãs da natureza; a pedagogia do permanente e dinâmico maravilhar-se, de *biófilos* (FREIRE, 1987).

⁴ O escritor e teólogo chileno, Diego Irarrazaval (2002, p. 26), expressa um sentido para a ideia do “bem-viver” ou “estar bem”. O Bem Viver “Es un dinamismo relacional y liberador (y no un acomodamiento estático). Se trata de la ética de bien-estar con otros y otras, sin exclusiones. Se opone de modo tajante al egoísmo aburguesado; éste inventa un estar bien a costa de la infelicidad de los empobrecidos. Por eso al hablar de “vivir-bien” me refiero a hacer el bien, celebrar la vida, interactuar con equidad y justicia. Lo bueno no es pues algo narcisista, auto-centrado, materialmente exitoso. Más bien es la praxis de bondad y ternura, de alegría y celebración, de relaciones fructíferas”.

Nas mangueiras, jaqueiras, cajueiros e pitombeiras da educação social

A preocupação por uma educação que seja prática da liberdade exige por parte do educador “que se pergunte a si mesmo se realmente crê no povo, nos homens simples [...]. Se realmente é capaz de comungar com eles e com eles ‘pronunciar’ o mundo” (p. 93). Caso contrário, nunca será “um educador da e para as transformações radicais” (FREIRE, 1975, p. 93). Essa exigência educativa é uma busca de educadores no multifacetado campo da educação social.

Os contextos de educação social inquietam-nos a corresponder, colocando-nos em atitude investigativa perante a complexidade de situações sociais. Essa atitude recorda-nos a exigência freireana: a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 29). Nesse sentido, Graciani (2014, p. 38) ao referir-se aos aspectos metodológicos da Pedagogia social, cita as palavras de Freire: “É exatamente a vida, que aguçando a nossa curiosidade, nos leva ao conhecimento. É o direito de todos à vida que nos faz solidários. É a opção pela vida que nos torna éticos”. A autora reconhece a contribuição de Freire para a Pedagogia social e para o trabalho dos educadores sociais, o que fica evidente em sua tese doutoral, *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida* (1996).

Assim como Graciani, inúmeros autores reconhecem a influência do pensamento de Freire (em especial, da Pedagogia do Oprimido) na compreensão pedagógica dos processos de educação popular, principalmente, em América Latina (COTANDA, 2003; MARQUES e EVANGELISTA, 2010). Reconhecem que suas ideias educativas marcam profundamente os processos de conscientização de distintos povos, movimentos sociais, comunidades e grupos que esforçam-se por transformar as suas realidades através de processos de aprendizagem. Além de contribuir no desenvolvimento desses povos, suas ideias repercutem no pensar-agir de lideranças comunitárias, de pesquisadores, de professores, entre tantos outros.

Por exemplo, Walter Ferreira de Oliveira (2004, p. 88) escreve, em seu livro *Educação social de rua*, o seguinte: “Não há sombra de dúvida de que as crianças de rua são oprimidas – por serem pobres, por sofrerem frequentemente abuso por parte de suas famílias e comunidades, por serem rejeitadas pelos sistemas formais de educação e negligenciadas pelo Estado”. Acrescenta ainda:

É neste contexto que a pedagogia de Freire tem um espaço de interpretação como nenhum outro referencial. A leitura do fenômeno social como uma relação entre opressores e oprimidos é inevitável, e as propostas da filosofia freireana passam a cair como uma luva, permitindo sonhar com saídas que nenhum outro sistema filosófico jamais havia, antes, apresentado (OLIVEIRA, 2004, p. 88).

O autor refere-se à Pedagogia do Oprimido como a “bússola que guiava os educadores sociais e possibilitou a exploração de uma metodologia que não poderia ter encontrado melhor lugar para aplicação que nas ruas⁵, onde se encontravam aqueles identificados como os maiores de todos os nossos oprimidos” (OLIVEIRA, 2004, p. 89). Os princípios pedagógicos advindos da Pedagogia do Oprimido, são referências metodológicas para os educadores sociais, apoiando-os na abordagem de suas práticas junto às crianças e adolescentes em situação de rua (GRACIANI, 2014).

Assim como eles, outros vários autores da Pedagogia social/educação social⁶, apoiados no pensamento de Freire, criam e

⁵ Oliveira (2004, p. 106) cita palavras de Freire (1989, p. 13) sobre a abordagem de crianças nas ruas: “É preciso ter cuidado para não invadir o mundo do menor, caso ele não queira ser abordado. Não ultrapassar o espaço vital do menino, que é real, sem que ele queira, sem que ele permita. Seria violenta-lo. Esperar “momento mágico” quando o menino se desarmar. Ter paciência histórica, para esperar o início do processo, para aguardar a plenitude desse momento – o momento em que se descobre o mistério existencial do menino” (Paulo Freire & educadores de rua. Uma abordagem crítica. Alternativas de atendimentos aos meninos de rua. Série Metodológica Programa Regional Menores em Circunstâncias Especialmente Difíceis, n.1. Bogotá, Colômbia: UNICEF, 1989).

⁶ Machado (2012) refere-se à teoria de Paulo Freire como uma possível fundamentação da Pedagogia social brasileira.

reinventam novas pedagogias, sempre em movimento. A pedagogia dos catadores de material reciclável, a pedagogia dos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos, dos projetos sociais, populares e comunitários, dos movimentos sociais, indígenas e quilombolas, e tantos outros, que estão em movimento de luta, no qual a memória presente de Freire caminha com eles.

Palavras finais

Frente à pergunta: segue vigente a Pedagogia do primido? (BUEN *et al.*, 2019, p. 95) As sombras da opressão já respondem. Perante elas, somos convidados a colocarmo-nos em movimento, pessoal e comunitariamente. A educação comunitária, como forma de construção de uma pedagogia do cotidiano, é uma “auto-educação do povo e pelo povo” (CARNEIRO, 1987, p. 15), e sem essa forma não tem sentido.

Freire (2005), na última página do seu livro *A educação na cidade*, compartilhou seu gosto de sociedade: “uma sociedade mais aberta” (p. 144), que pense e gere um mundo aberto, dialógico intercultural, empático, justo e fraterno. É possível criar uma sociedade diferente. As mazelas da desigualdade, do machismo, do racismo, do ecocídio, que percebemos e nos afetam, foram criadas, são justificadas e reproduzidas. Contudo, podem não estar. Ser consciente “é a forma radical de ser dos seres humanos enquanto seres que, refazendo o mundo que não fizeram, fazem o seu mundo e neste fazer e re-fazer se re-fazem. São porque estão sendo” (FREIRE, 1975)⁷.

Admiremos as práticas, participemos da vida. A radicalidade do pensamento de Freire mostra-nos uma tentativa de redefinir uma sociedade humanizante, que defende a educação como a progressiva humanização da pessoa a través da atualização de sua

⁷ Parte final da fala de Paulo Freire, no Simpósio Internacional para a Alfabetização, em Persépolis, Irã, em setembro de 1975. In: GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 255.

liberdade. A pedagogia do Oprimido, a educação como prática da liberdade são fundamentos autênticos da experiência democrática.

Referências

ABRIL, Mauricio. La sistematización como investigación: un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento. In: ABRIL, Mauricio (coord.). **Investigar para escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana; IDEP, 2009, p. 11-25.

ARREDONDO, Santiago; DIAGO, Jesús. **Evaluación de programas de intervención socioeducativa**. Agentes y ámbitos. Madrid: Pearson educación, 2004.

BOFF, Leonardo. **Do iceberg à Arca de Noé: o nascimento de uma ética planetária**. 2 ed. Rio de Janeiro: Mar de Ideias, 2010.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BUEN, Andrea. El Brasil de Paulo Freire, ¿Sigue vigente la pedagogía del oprimido?. In: *Sinergias* – diálogos educativos para a transformação social. Out. 2019, n. 9, p.95-98.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALLONI, Humberto. Ecologia. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CAPRA, Fritjof *et al.* **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.

- CARNEIRO, Moaci. **Educação comunitária: faces e formas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- COTANDA, Rafael. Fuentes educativas. In: ARANDA, Rosa; COTANDA, Rafael (coords.). **La construcción de procesos formativos en educación no formal**. Madrid: Narcea, 2003, p. 23-56.
- FLEURI, Reinaldo. Paulo Freire e as cosmovisões dos povos originários. In: *Educazione Aperta*, n. 7, 2020. P. 242-261.
- FRANCISCO, Papa. *Laudato Si'*– Carta Encíclica Sobre o Cuidado da Casa Comum. Brasília: Edições CNBB, 2015.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 7 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2005.
- FREIRE, Paulo. Conscientizar para libertar (Conferência, México, 1971). In: TORRES, Carlos Alberto. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979a.
- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- FREIRE, Paulo. Desmitificação da conscientização (Conferência, México, 1971). In: TORRES, Carlos Alberto. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979b.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. O professor universitário como educador. In: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Nº 10, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, 2008, p. 139-144.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. [Gravação, transcrição e tradução de Walter Ferreira de Oliveira e organização e supervisão da tradução de Nita Freire]. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia, Pedagogia da terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.

GÓMEZ, José. Acción e intervención comunitarias. In: PETRUS, Antonio (coord.). **Pedagogía social**. Barcelona: Ariel, 1998. P. 222-247.

GRACIANI, Maria. **Pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2014.

GUTIÉRREZ, Francisco. Educação comunitária e desenvolvimento sócio-político. In: GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (orgs.). **Educação comunitária e economia popular**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. P. 23-33.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

IRA, Shor; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia** – O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

IRARRAZAVAL, Diego. **Felicidad masculina** – una propuesta ética. Chucuito, Perú, 2002.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Ed. da PUC/Rio, 2006.

MACHADO, Érico. As relações entre a Pedagogia Social e a Educação Popular no Brasil. *Revista Diálogos*: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012. P. 55-65.

MARQUES, Cássio; EVANGELISTA, Francisco. Pedagogia social: fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos para a prática do educador social libertado. In: GARRIDO, Noemia *et al.* (orgs.). **Desafios e perspectivas da educação social**: um mosaico em construção. São Paulo: Expressão e Arte, 2010. P. 73-90.

MONTERO, Maritza. **Teoría y práctica de la psicología comunitaria**: la tensión entre comunidad y sociedad. 1 ed. Buenos Aires: Paidós, 2012.

MUÑOZ, César. **Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Walter. **Educação social de rua**: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PACHECO, Israel; TORRES, Michelangelo. Atualidade do pensamento de Paulo Freire na educação popular. In: ASSUMPCÃO, Raiane (org.). **Educação popular na perspectiva Freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. P. 19-53.

PRADO, Cruz. Biopedagogia. In: Guadas, P. *et al.* (org.). **Fórum Paulo Freire – V Encuentro Internacional**: Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida. Xátiva: Institut Paulo Freire de España y Crec, 2006. p. 169-211.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria**. Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 1 ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VANDANA, Shiva. **Biopirataria:** a pilhagem da natureza e do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VIGIL, Carlos. **Educación popular y protagonismo histórico.** Una opción para América Latina. Buenos Aires: Hvmánitas, 1989.

Capítulo 6

Paulo Freire e a Educação Emancipadora: o Resgate da Identidade

Helena Avelar Castro
Maria Camila Lima

Introdução

A memória é um dos principais meios de formar uma identidade, isto é, uma configuração valorativa, por meio da qual, uma pessoa ou instituição faz-se reconhecida e única diante de seus pares. Pela memória, pensa-se o vivido para além do que ele foi nele mesmo, em direção a uma ressignificação do que se passou a partir do olhar do presente. O presente é, portanto, algo que só se conhece e entende a partir da realidade histórica – e bem como de sua lembrança – que o gerou e o passado é algo que se altera frequentemente a partir das constantes e atuais necessidades do presente de auto representar-se e resolver seus problemas práticos.

Nessa perspectiva, a educação não pode ser vista e compreendida como um apêndice dentro da história. Ela sempre está situada dentro de um contexto específico, sendo guiada por condicionantes políticos e sociais, e por pessoas com ideologias e objetivos determinados. Compreende-se, portanto, que para refletir sobre a situação atual da educação no país e algumas de suas principais dificuldades, deve-se lançar o olhar para a história, como caminho essencial para se entender o que se vive no presente.

Compreender que a cultura e a sua influência são aspectos que independem da abordagem formal na escola e que está implícita ou explícita no ambiente social, é considerar que somos seres

predominantemente culturais, atrelado à ações transformadoras. De acordo com Laraia (2001, p 45):

O homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções.

A identidade, se forma a partir da interação com outro, da relação do eu e da sociedade. Parte do princípio que o Eu é formado e modificado continuamente no diálogo com os mundos culturais. A formação da identidade é histórica e não apenas biológica. O ser deve ser visto como mulher e homem biopsicossocial.

Dessa forma, estão em constante formação, na qual podem assumir diferentes identidades, de acordo com o meio/cultura que estão inseridos (HALL, 2001).

Para Freire (1982), o respeito à identidade cultural do educando/educador gera uma educação progressiva. No processo de educação, o educado/educando deve respeitar e buscar conhecer o meio em que o educando vive, sua cultura e seu meio social, os acontecimentos do mundo, a dinâmica da sua vida com suas lutas e possibilidades, bem como, as suas experiências.

Para a compreensão do termo educação emancipadora, torna-se fundamental pensarmos na relação sócio-histórica e as principais transformações do processo educacional, desde a difusão de um plano nacional de instrução popular até os dias de hoje.

Instrução pública

Andrew Bel, juntamente com o quaker Joseph Lancaster, dirigiu uma escola em Madras, instituída pela Companhia das Índias Orientais, para os filhos de seus soldados europeus. Lancaster, em 1798, abriu uma escola para crianças pobres em Londres. Bel publicou um livro chamado *An experiment in education*

(1797), em que implica um sistema de ensino no qual uma escola ou uma família poderia instruir-se a si mesma, através da orientação de um mestre ou de um parente. A experiência foi aplicada no asilo masculino de Madras e um dos seus objetivos era economizar as despesas com instrução e acelerar os progressos dos alunos (MANACORDA, 2010).

O método lancasteriano de ensino mútuo ultrapassou os muros da Inglaterra e se espalhou por todo o mundo de língua inglesa. Foi aplicado no ensino elementar masculino, estendeu-se para o ensino feminino, para a educação de adultos e para as escolas de nível superior. Segundo Manacorda (2010), não se tratava apenas de um método didático, mas em primeiro lugar, de uma opção política, tornando-se para a Inglaterra, o substituto de um sistema nacional de escolas, daí, a denominação de sistema lancasterino. Essa opção política foi implantada na rede de ensino da Inglaterra e nos países de língua inglesa.

No Brasil, também foi uma opção política e estava na Lei de 15 de novembro de 1827, na qual foi a primeira Lei de instrução pública do Brasil. Em seu artigo 1º, proclama que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Toda a infraestrutura necessária à criação e manutenção dessas escolas é de responsabilidade do estado, ou seja, dos Presidentes, Câmaras e Assembleias Gerais das Províncias.

As escolas são de ensino mútuo, com localização e quantidade definidas pelo governo de cada província, podendo, inclusive, deslocar os professores e infraestrutura das escolas localizadas em regiões mais populosas, para as regiões onde mais se verificar a sua necessidade. A aquisição de seus edifícios e equipamentos, também são de responsabilidade do poder público. O estado, também, passa a regular o que deveria ser ensinado nessas escolas.

A educação oferecida pelo estado deveria, por princípio, ser uma educação laica e inclusiva. Surge nesse período o ideal de uma educação para todos. É válido ressaltar que as condições

políticas e econômicas eram deficitárias para resolver o problema da instrução pública.

Educação inclusiva

A educação inclusiva viveu profundas transformações durante o século XX. Estimulada pelos movimentos sociais que reivindicavam mais igualdade entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação. Assim, o sistema educacional regular busca diversas maneiras, a fim de promover a inclusão e, ao mesmo tempo, fomentar uma reflexão no campo educativo. Assim, uma nova concepção se fortalece em torno do conceito de escolas inclusivas. O conceito vai além da educação especial e caminha para a transformação do processo educacional no sentido de promover escolas de qualidade para todas as pessoas. Uma escola que contemple a diversidade, capaz de elaborar um projeto comum, do qual participe toda a comunidade educativa(MARCHESI, 1995).

Para que a inclusão escolar aconteça, é imprescindível e urgente se desfazer das categorizações e oposições excludentes, que se redefina a educação para a cidadania plena e global, reconhecer e valorizar as diferenças, articular, flexibilizar. As escolas devem buscar ser um espaço de acolhimento e de formação para todos, pautado em uma pedagogia ativa, interativa, integradora, atendendo às diferenças de cada um, buscando a autonomia do sujeito na conquista do conhecimento. A função da escola inclusiva perpassa, também, na formação de mulheres e homens que aprendam a conviver, aceitar, respeitar e valorizar as diferenças (MANTOAN, 2003).

O educando/educador em sua completude, em sua totalidade. Essa é a proposta de uma educação transformadora. Considera-se como um ser em construção, em constante transformação, levando em conta todos os aspectos que o formam, a sociedade onde está inserido, a cultura que ali permeia e os seus aspectos ambientais, psicológicos e biológicos, são os princípios para que aconteça o saber.

Educação transformadora e emancipadora

O precursor da educação transformadora, Paulo Freire, compreende a influência histórico e social na formação de mulheres e homens. Pautou seu pensar crítico na realidade social, cultural, política e histórica. Para ele, é importante reconhecer o ser humano como inacabado e, por isso, com possibilidades de realização e mudança do que fomos um dia condenados e marginalizados. Defendia que não estamos condenados a repetir o que já somos.

Os preceitos da pedagogia Freiriana é indispensável no cenário atual do mundo. Um cenário social político educacional representado pela desigualdade, pelo aumento dos oprimidos, evidenciados em um confinamento necessário como consequência de um vírus. Diante do cenário de pandemia que estamos vivendo em 2020, do Covid-19, os pressupostos de Freire podem ser vistos como uma luz, uma esperança, um caminho a seguir.

Freire se opõem à educação bancária e a define como aquela em que o educando/educador é visto como alguém que nada sabe e o educador/educando como dominador do conteúdo, sendo assim o conhecimento, como algo acabado e estático. Nessa perspectiva, o ser humano se caracteriza apenas vivendo no mundo, em um constante processo de desumanização. A autonomia e a curiosidade vão perdendo sua função na produção do saber, e a perda da consciência e da capacidade de aprender criticamente a realidade vai aprisionando sua ação (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

Em contraproposta à educação bancária, Freire apresenta a educação libertária. Na qual visa o diálogo e o aprendizagem conjunto, sendo pautado em uma educação revolucionária e problematizadora, com uma mudança de postura do professor na sala de aula.

O processo pedagógico de Freire baseia-se em transformar-se através do conhecimento. Para que a educação aconteça, fornecendo de fato a emancipação do ser, é necessário um permanente cultivo da curiosidade, do diálogo horizontal, dos atos

de leitura, conhecimento e problematização do mundo, da interligação dos conteúdos apreendidos e do compartilhamento do mundo conhecido (ANDRADE; RICARTE, 2021).

Freire tinha esperança de um futuro emancipatório e seus princípios apontavam a uma complexidade para compreender o mundo, na qual não se permite uma interpretação única e fixa. Essa complexidade está pautada no conceito de um ser humano inacabado, em construção, livre e criador de consciência e intencionalidade. Mulheres e homens são vistos como parte integrante do universo, em que o grau de liberdade desencadeia a emancipação (POLLI, 2020).

Na luta pela educação emancipadora e justa para todos e para os oprimidos, os direitos humanos e a democracia passam a caminhar juntos. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo XXVI:

Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU (1948) em prol da manutenção da paz. Os pais têm prioridade de direito na escolha do tipo de educação que será fornecida a seus filhos.

A liberdade, igualdade e fraternidade está presente nos direitos humanos e, claramente, está nos princípios do ato educativo Freiriano. Paulo Freire, lutava pela emancipação do indivíduo difundido no ato de educar, que tem a premissa dos direitos humanos, no direito de ser, além dos privilégios e desigualdades (VIOLA, 2010).

O caráter emancipatório de Freire está fundamentado na perspectiva ético-política. A emancipação humana prova a transformação social a partir do momento que há uma educação libertadora. O educando/educador se torna capaz de problematizar e realizar reflexão crítica da realidade em que está inserido e agir sobre. A Pedagogia emancipatória está embasada na libertação das pessoas oprimidas (MOREIRA, 2010).

A pedagogia Freiriana crítica o processo educacional de transferência de saber e defende que só há aprendizagem quando há troca, quando acontece de forma horizontal, com amor, compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 1996).

A escola crítica e emancipadora estimula o educando/educador a ser ativo, curioso, levando ao questionamento e a pergunta, viabilizando a formação crítica, participando, assim, do seu próprio processo pedagógico, e assim, contribuir e construir seu conhecimento (OLIVEIRA; SANTOS, 2018).

A defesa e promoção dos direitos humanos é a base para os princípios Freiriano da educação e, atualmente, ele está relacionado ao avanço de debates e ações (POLLI, 2020).

Para uma educação integrada, plural e problematizada, é importante buscar conhecer e entender a realidade em que o educando vive. Nesse processo de educação, o professor deve respeitar e buscar conhecer o educando, e a partir disso, ser capaz de analisar e articular com os diferentes tipos de conteúdo escolar (FREIRE, 1987).

Educação e cidadania

A educação, a cidadania e a alfabetização devem ser considerados intrinsecamente relacionados e complementares. Sendo que para Freire, a Cidadania deve ser vista como resultado da educação, é atuação na sua realidade, é o vir a Ser na sociedade. A alfabetização, como resultado da educação, permite o

conhecimento da realidade que o sujeito está inserido e, assim, o mesmo é capaz de agir e transformá-la, se tornando assim, um cidadão. A cidadania tem características de coletividade, pois se manifesta por meio das relações sociais. Ao construir o seu ser, conhecendo seus direitos e os direitos de ter deveres como cidadão, é possível romper com a repressão (HERBERT, 2010).

A alienação acontece pela opressão e repressão, e é entendida como a retirada do direito do ser e pertencer, criar e recriar a sociedade. É diminuir a capacidade do homem e mulher de ser mais no contexto e mundo em que vive. É limitar o pensamento crítico através da reprodução do que se foi e “deveria” ser, através da invasão cultural. Freire apoiava a cidadania como participação em assumir a própria história e da construção do seu futuro, da sociedade, da história (OLIVEIRA; SANTOS, 2018).

A cidadania exige a alfabetização e, para Freire, o fenômeno analfabetismo tem um caráter ideológico, sendo assim, uma concepção distorcida. O termo “analfabeto” foi referido por Freire como uma situação social injusta, onde mulheres e homens são julgados como inferiores, incapazes, e se sentem envergonhados. Assim, o processo de aprendizagem e o conhecimento têm a função de mostrar que todos são capazes, que são passíveis de mudança e de serem felizes (FERRARO, 2010).

O diálogo e a afetividade no processo da educação emancipatória

Através da educação, também, se realiza e se permite o processo crítico, que ocorre pela relação dialógica, sendo esta, de caráter existencial e histórico. É a partir da prática dialógica que nasce o pensar crítico-problematizador, que o sujeito desenvolve suas interações sociais e as habilidades para essa exigidas. Nessa prática, o indivíduo exercita o respeito às ideias, experiências e opiniões do outro, permitindo acontecer uma comunicação democrática. Além disso, para a prática do diálogo, é necessário haver reciprocidade de fala e escuta, fundamentado no respeito,

confiança, humildade, esperança, tolerância e amor empático (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

O diálogo é viabilizado a partir da interação social, da cooperação, no estar juntos, no coletivo, formando o aprendizado. Dessa forma, todos têm a função de ensinar e aprender (OLIVEIRA; SANTOS, 2018).

Uma das contribuições da psicologia para o processo educacional e para o movimento de humanização para diferentes práticas profissionais, e para o ambiente de sala de aula, foram os conhecimentos de Carl Rogers. Com estudos voltados para a abordagem centrada-na-pessoa, Rogers trouxe uma mudança de foco, não só para relação terapeuta-cliente, mas também, para todas as relações profissionais e relações interpessoais. Nessa perspectiva, para um bom desenvolvimento das relações, é importante considerar e confiar na capacidade do indivíduo de se compreender e de encontrar-se no contexto que está inserido. O profissional tem função de promover o crescimento para promover a resolução de seus problemas e seguir em frente sozinho, promovendo a autonomia (FREITAS; BOECHAT, 2018).

Os conhecimentos de Rogers, aplicados à educação, foi denominado ensino centrado-no-aluno. A convergência entre Rogers e Paulo Freire está no pensamento humanista, na qual, confiam no poder e na capacidade de se construir, de se conhecer, se transformar, ser agente da sua própria mudança. Em ambos autores, o profissional é visto como agente encorajador, facilitador para mudança do eu e do mundo (FREITAS; BOECHAT, 2018).

O diálogo proposto por Freire não é romântico, não é uma imposição de valores e crenças. Está pautado em reagir às formas de pensamento centradas no econômico, sendo uma possível solução para resolução de problemas sociais e educacionais. Dessa maneira, o diálogo passa a ser um instrumento fundamental para emancipação (POLLI, 2020).

O amor como alicerce para o diálogo não é o amor ingênuo e romântico. É um sentimento humanizado, relacionado ao respeito,

empatia, tolerância e confiança, e reconhecer o outro como, também, passível de ensinar e aprender (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

O diálogo para Freire (1992) não acontece se não houver amor, amor à vida, às pessoas, ao mundo. O amor como ato de coragem, valentia, compromisso com a causa dos oprimidos. Para o diálogo no encontro dos homens, há também um ato de humildade em saber ouvir, conhecer, se colocar como alguém que está aprendendo e não sabe mais que o próprio outro.

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 1987, p.52).

Para Freire (1996), não existe a falsa separação entre afetividade e seriedade docente. É preciso descartar a ideia que os docentes se tornam melhor à medida que são mais severos. A afetividade deve estar relacionada ao querer bem, a alegria de se fazer docente, a alegria para a prática educativa e querer bem para com os educandos. Ensinar e aprender não pode acontecer sem o querer bem, sem a alegria e sem o respeito. A prática educativa perde o sentido quando a experiência pedagógica não desperta o gosto de querer bem e o gosto da alegria.

Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como, pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos. É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade

científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 1996, p.73).

As emoções, a sensibilidade, a afetividade, a intuição devem ser reconhecidas e valorizadas no processo educacional progressiva. O afeto/afetividade é o que permeia e motiva o conhecimento. Está relacionada ao sentir a realidade, pensar no sentir, agir no sentir e engajar no próprio processo de mudança de si e da sociedade. A partir do momento que é reconhecido e valorizado as emoções, desejos, sentimentos, medos e inseguranças que o homem vive, é possível enfrentar barreiras para que a educação se realize. Gerando assim, coragem e luta para que o homem se torne liberto (VECCHIA, 2010).

Considerações finais

São notórias as transformações do processo educacional ao longo da história, e toda a influência social, política e cultural sobre ela.

Entretanto, ao fortalecer o direito à educação de qualidade, pública e laica, garantida pelo estado, nos deparamos com o ensino público ainda defasado e o privado, cada vez mais, restrito à elite. A lacuna deixada pelo governo na educação aspira enraizar cada vez mais as desigualdades sociais, considerando o acesso a uma educação de qualidade, uma educação privada, reservada e excludente, atingindo apenas uma parte da população.

Contudo, é importante a compreensão acerca da diversidade no campo da educação, valorizando os diversos contextos e habilidades. Assim, a educação libertadora pautada na horizontalidade, na relação dialógica e na garantia de um espaço humanizado para a aprendizagem, promove não somente um campo de discussão/problematização e o conhecimento de forma ativa, mas estimula a autonomia, liberdade e a identidade de mulheres e homens. Nessa perspectiva, a escola se caracteriza como um espaço de compartilhamento de novos saberes, de transmissão cultural e formação de identidade.

Por fim, a educação se faz presente por toda vida e se caracteriza como uma construção permanente entre toda a sociedade, responsável por promover e reafirmar o papel social de cada um na comunidade a que pertence e preservação de suas raízes. O olhar para a diversidade está comprometido com a equidade e perpassa pelo “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar” (Freire, 1996, p.46).

Referências

- ANDRADE, Francisco Ari de; RICARTE; Erbenia Maria Girão. Transformar vidas pela educação. In: COSTA, Antonio Roberto Faustino da Costa et al. (Eds.). **Cartas a Paulo Freire - Escritas por quem ousa esperar**. Campina Grande: EDUEPB, 2021. p. 127-134.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Patrícia Rios de; BOECHAT, Ieda Tinoco. A psicologia de Carl Rogers e a Pedagogia de Paulo Freire: reflexões sobre a docência. **Interdisciplinary Scientific Journal**, Campos dos Goytacazes, v. 5, n. 6, p. 270-283, dez. 2018.

- HALL, Stuart. O legado teórico dos cultural studies. **Revista de Comunicação e Linguagens**, Lisboa, n. 28, 2000.
- HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- LARAIÁ, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. In: MÔNACO, Gaetano Lo. (Trad.). 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCHESI, Álvaro; MARTIN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, Cesar et al. (Eds.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez. 2014.
- MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Educação e emancipação: Paulo Freire e a escola pública na América Latina. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 3, p. 123-141, set./dez. 2018.
- ONU – ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Paris: United Nations, 1948. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 5 maio 2021.

POLLI, José Renato. Educação emancipatória e atualidade do pensamento ético-político de Paulo Freire: diálogo e promoção dos direitos humanos. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 959-981, maio/ago. 2020.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos humanos. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VECCHIA, Agostinho Mario Dalla. Afetividade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Capítulo 7

A Prática Docente como Dimensão Social da Formação Humana a partir de Paulo Freire

Lessandro Justino da Silva

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, 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.
(Freire, 2015, p. 93)

Introdução

De acordo com Brasil (2013, p.4), “a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças”. O trabalho do profissional da educação, portanto, é assegurar que o educando construa seu conhecimento. O educador, a partir da sua realidade e da realidade do educando, deve criar condições para que a aprendizagem ocorra.

Por isso, é preciso uma teoria do processo de ensino que estabeleça a relação entre o ensino e a aprendizagem, ou seja, entre a ação docente e discente. Freire (1996) adverte, portanto, para assumir uma postura vigilante contra as práticas de desumanização. A partir desta compreensão, da educação como prática social, buscou-se analisar “a prática docente como dimensão social da formação humana” (FREIRE, 1996, p.9).

A concepção pedagógica constitui-se como algo fundamental para a ação profissional porque possibilita que se estabeleça um

caminho possível em relação ao ensino e à aprendizagem tanto ao educador quanto ao educando. Sendo assim, faz-se necessário que o educador reconheça a importância de sua prática pedagógica e qual a melhor maneira de contribuir para a aprendizagem do educando. Com uma prática pedagógica bem orientada, o educador possibilita ao educando maior domínio do conhecimento.

A educação tem uma função social porque ela constrói e é construída dentro de um contexto histórico. É em meio a este contexto social que o indivíduo apreende a realidade que o cerca. Uma das finalidades do ensino e da aprendizagem é garantir a capacidade de participação ativa na vida social, é contribuir para que o indivíduo apreenda os conhecimentos já construídos, construa novos conhecimentos, entenda os interesses das ideologias dominantes e seja capaz de se posicionar de forma crítica diante delas. Por isso, a educação acontece em um processo formativo já que ocorre, inevitavelmente, entre os indivíduos em um determinado contexto social.

Neste formar, de acordo com Freire (1996, p. 26), “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Além disso, existe o desafio de trabalhar com as diversidades, garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem, porém em estruturas físicas e pedagógicas que não atendem tais exigências. Muitas vezes depara-se com um confinamento de alunos os quais são amontoados nas salas de aula, impossibilitando um trabalho pedagógico mais ativo, individualizado, interativo e democrático.

Conforme Taille (1996, p.21), “o homem contemporâneo desertou o espaço público: somente lhe interessa o que é privado, íntimo”. Isso se nota nos grandes veículos de comunicação que apresentam conteúdos supérfluos, alienadores e descontextualizados; nas famílias as quais, muitas delas, reclamam da falta de tempo para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos filhos; nas igrejas que se preocupam com a realidade educacional apenas para tratar de temas morais.

Resta à escola uma solução: lembrar e fazer lembrar em alto bom tom... Que sua finalidade principal é a preparação para o exercício da cidadania. E, para ser cidadão, são necessários sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais, e diálogo franco entre olhares éticos. Não há democracia se houver completo desprezo pela opinião pública (TAILLE, 1996, p.23).

Ao analisar os modelos de educação tradicionais, liberais e progressistas, pode-se compreender qual o tipo de prática docente, o papel do educador e do educando e como acontece a construção do conhecimento. Os referidos modelos pedagógicos exercem o papel de formar os seres humanos.

O presente artigo tem por objetivo compreender que tipo de formação acontece a partir da prática pedagógica proposta por Paulo Freire, contextualizar a proposta pedagógica de Freire, entender o significado da prática docente e os saberes necessários à sua realização e compreender quais as características da prática docente proposta por Paulo Freire e como ela contribui para o processo de transitividade entre a ingenuidade e a criticidade.

A partir de Freire, busca-se perceber a prática docente como dimensão social da formação humana. Por isso, utilizou-se como método de pesquisa, na realização deste trabalho, uma análise das obras de Paulo Freire e de outros autores que fazem referência ao autor. Todos esses recursos ajudam a entender a importância da prática docente como dimensão social da formação humana, pois essa prática coloca os sujeitos envolvidos em seu contexto histórico e pode ajudá-los a tomarem consciência da importância da sua atuação e resistência.

Assim, é preciso retomar a autenticidade da pedagogia libertadora de Freire (1996) segundo o qual formar não é treinar para o desempenho de habilidades, mas criar possibilidades de produção ou de construção. Na prática docente deve-se compreender que os conteúdos não são fins em si mesmos, mas instrumentos para ajudar os educandos a se compreenderem

dentro da história, não como seres passivos, mas dinâmicos, capazes de mudarem a si mesmos e de transformarem a realidade histórica e social na qual estão inseridos.

Desta maneira, a prática docente proposta por Freire busca contribuir para a formação de um sujeito histórico e socialmente situado que é capaz de, em meio à realidade, atuar de maneira crítica e de resistir a toda forma de dominação e opressão.

Paulo Freire, contexto social e histórico da sua proposta pedagógica

Paulo Reglus Neves Freire, pernambucano de Recife, filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, nasceu em 19 de setembro de 1921 e faleceu em São Paulo em 2 de maio de 1997. Realizou os seus estudos secundários no Colégio Oswaldo Cruz, no Recife. Formou-se em Direito pela Escola de Direito do Recife. Exerceu, por pouco tempo, a advocacia e em 1947 passou a trabalhar na diretoria de Educação e Cultura do SESI pernambucano. Freire, de acordo com Beisiegel (2010, p.13), “em 1954 assumiu a superintendência da instituição, aí permanecendo até 1957”.

Paulo Freire lecionou filosofia da educação na Escola de Serviço Social do Recife. Em 1960, através de um concurso, foi nomeado para o cargo de professor de Filosofia e História da Educação da faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade do Recife. O engajamento social e político de Freire o levaram a ocupar posições. Por isso, em 1960 participa do início do Movimento de Cultura Popular (MCP). Em 1962 assumiu o Serviço de Extensão Cultural do Recife.

Em meados de 1963, foi designado pelo ministro Paulo de Tarso para a presidência da recém-criada Comissão Nacional de Cultura Popular e, em março do ano seguinte, assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, então promovido pelo Ministério da Educação com a utilização do método Paulo Freire de alfabetização de adultos (BEISIEGEL, 2010, p. 14).

Freire tornou-se uma figura popular e de lutas populares, por isso, devido aos problemas políticos do país, em que no ano de 1964 tem-se o Golpe Militar, foi levado a acompanhar uma leva de refugiados políticos. Exilou-se no Chile, onde permaneceu até 1969. No Chile, lecionou na Universidade de Santiago e atuou como consultor regional da UNESCO. Em seguida, transferiu-se para os Estados Unidos, onde lecionou em Harvard até 1970. “Deslocou-se em seguida para Genebra, onde atuou como consultor do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas” Beisiegel (2010, p.15).

Em 1980, Freire fez seu retorno ao Brasil, onde passou a lecionar na PUC-SP e na Unicamp. Em 1989, assumiu a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, onde esteve até 1991. Tornou-se professor visitante da USP no segundo semestre de 1991. De acordo com Beisiegel (2010), até 1997, ano de sua morte, Freire dedicou-se aos livros, ensaios, artigos e conferências.

Devido ao forte laço com os Movimentos Populares, Freire tem suas preocupações em relação à alta taxa de analfabetismo dos Adultos. Por isso, propõe o Método de Educação Popular em que procura estabelecer uma relação entre o homem, a educação e a cultura. Neste conjunto de relações Freire (1996) propõe um método que seja dialógico, crítico, situado num contexto social e significativo ao invés de uma educação bancária em que o professor é o detentor do saber e o transmite ao aluno.

Assim, diante de uma educação autoritária, acrítica e descontextualizada Freire propõe “uma educação comprometida com o desenvolvimento, a formação da consciência crítica e a construção de personalidades democráticas” (BEISIEGEL, 2010, p.39).

O significado da prática docente e as características da sua dimensão social e formadora

A escola deve ser um ambiente de contínua construção do conhecimento e da promoção da diversidade a fim de que se tenha uma sociedade mais desenvolvida, pacífica, tolerante,

participativa, crítica e reflexiva. A educação é uma condição social essencial à construção de uma sociedade mais justa. Para Freire (1996), os sujeitos, no processo de construção do conhecimento, devem ser capazes de utilizá-los na prática social, não como uma mera reprodução, mas um instrumento para a atuação crítica dentro do contexto histórico.

A prática docente, enquanto dimensão social da formação humana, busca analisar, de forma crítica, a si mesma e, ao mesmo tempo, criar condições para que os educandos se compreendam e entendam o contexto em que se encontram.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (FREIRE, 1996, p. 113).

É essencial uma integração com os educandos a fim de ajudá-los a se desenvolverem criticamente. É fundamental que a prática docente seja realizada em vista do aprendizado, da melhora constante do educando, não da classificação, da seleção e nem da punição. Isso seria uma prática de educação bancária que consiste em encher os educandos de conteúdos. De acordo com Libâneo (1994), a educação deve compreender os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos por existirem socialmente.

A prática docente deve trabalhar para a libertação e para a autonomia, pois educadores e educandos são sujeitos, juntos podem aprender e ensinar, inquietar-se, produzir e resistir aos obstáculos. Um dos papéis importantes do educador é estabelecer com os educandos um diálogo que possibilite a eles tornarem-se sujeitos atuantes. A reflexão crítica da ação do educador ocorre na interioridade da práxis, que parte da relação entre teoria e prática sem a qual a teoria se tornaria um ativismo.

As práticas pedagógicas não são naturais, mas historicamente construídas, dependentes de competências que podem e devem ser estimuladas e desenvolvidas no ambiente escolar. A construção da autonomia do educando, mediante sua prática cotidiana de decidir sobre as coisas que lhe fazem sentido, lapida seu senso ético, pressuposto fundamental para a atuação cidadã contemporânea.

Desta maneira, é necessária uma prática docente formativa. Contudo, formar não significa um treinamento para o desenvolvimento de habilidades. Durante esse processo aquele que ensina aprende e o que aprende também ensina. Para Freire (1996), a necessidade da formação se dá porque o ser humano, ser cultural e histórico, constrói-se neste campo de relações. Embora as relações ocorram em um mundo natural, esse não é criação humana, mas o ser humano é capaz de lhe conferir significado que pode variar ao longo da história. O mundo da cultura é, portanto, criação humana, por isso, seu ser no mundo não pode se dar de maneira passiva, mas comprometido com as circunstâncias, visto que essas lhes dizem respeito.

Porém, em contextos históricos e sociais delimitados por alguns grupos, inviabilizou-se a interferência criadora dos seres humanos. Por isso, a necessidade de uma educação que trabalhe para a formação e o desenvolvimento da consciência crítica na apreensão da realidade. Portanto, a formação e o desenvolvimento de uma consciência crítica dependem do comprometimento com a sua realidade e do compromisso com a circunstância histórica.

Assim, a humanização do homem, isto é, a plena realização do homem enquanto criador de cultura e determinador de suas condições de existência passava, necessariamente, pela clarificação da consciência do homem – coisa que só poderia ocorrer no âmbito do crescente comprometimento do homem com a sua realidade (BEISIEGEL, 2010, p. 30).

Freire (1963) denomina de Trânsito a passagem entre uma época e outra que se caracteriza em contradições, choques de valores e a busca de afirmação. Para Freire, (1963, p.6), Trânsito “é

o elo entre uma época que se esvazia e uma época que vai se conformando, tem algo de alongamento e tem algo de adentramento”. Assim, destaca-se o conceito de intransitividade, de transitividade ingênua ou transitividade crítica.

A intransitividade consiste no estágio em que o ser humano encontra-se totalmente mergulhado na sua condição biológica e demonstra uma falta de compromisso com a sua própria existência, ou seja, há um plano de vida mais vegetativo do que histórico. Por sua vez, a passagem da intransitividade ocorre à medida que o ser passa a apreender o mundo e os seus contextos. Contudo, a princípio tem-se uma transitividade ingênua que se define pela simplicidade com que o ser humano interpreta os problemas.

Dessa forma, há uma simplicidade na compreensão da realidade, uma transferência da responsabilidade histórica do sujeito às explicações fabulosas, uma tendência à massificação, uma fragilidade argumentativa e de resistência ao novo. Contudo, à medida que se ampliam os horizontes e há uma busca pela compreensão profunda dos problemas, o ser humano passa para o estágio da transitividade crítica. Com isso, o ser humano amplia sua visão em relação ao entendimento da realidade, há uma afirmação e ampliação da liberdade e um posicionamento como sujeito histórico.

Faz-se necessário uma educação que permita ao ser humano libertar-se da sua condição de ser menos, passivo e oprimido para uma condição de sujeito crítico, situado historicamente, que resiste a qualquer forma de opressão. Para Freire (1963, p.9), “daí a necessidade de uma educação criticadora. De métodos educativos ativos”. É necessário, portanto, uma educação que liberte pela conscientização e autonomia, não a que domestica e acomoda.

Conforme Paulo Freire (1988), saber ler o mundo antecede a leitura da palavra e, por isso, é necessária uma compreensão crítica do mundo que implica numa relação entre os sujeitos com seus contextos, ou seja, o conhecimento deve ajudar o educando a ler o mundo e intervir sobre ele.

Para isso, faz-se necessária uma prática pedagógica que crie condições favoráveis ao desenvolvimento dos educandos. O educador deve portar-se como o mediador, não “bancário”, mas que abre espaço à capacidade crítica, à curiosidade e à não-submissão do educando. Ensinar exige, portanto, uma rigorosidade metódica, pois se deve ter um posicionamento na leitura crítica do mundo. Além disso, deve haver uma pesquisa em relação aos conhecimentos existentes para que se possam produzir outros não existentes.

Ensinar exige pesquisa porque há sempre a necessidade de busca e de procura. É um transitar-se da postura ingênua para a construção de um novo conhecimento. É preciso que haja respeito aos saberes dos educandos, pois eles possuem saberes que foram construídos socialmente na sua vivência comunitária. Há, portanto, de se ter uma saída da ingenuidade para a criticidade, porque essa é inquietante e indagadora, ou seja, procura constantemente pelo esclarecimento, o qual deixa o ser em alerta diante da vida.

Ao sair da ingenuidade, o ser humano não pode construir-se fora da ética e da estética. Segundo Freire (1996, p.32), “decência e boniteza de mãos dadas”. O ensino não pode ocorrer alheio à formação moral. O educador há de ter uma postura coerente com a sua prática docente, ou seja, que nega o mando e o desmando, mas que tem compromisso com a história sem jamais deixar-se vencer pelos fatalismos. Por isso, deve-se estar preparado para o risco, para a aceitação do novo e para rejeitar qualquer forma de discriminação.

Há uma exigência de reflexão crítica sobre a prática porque essa não deve ocorrer de forma espontânea e ingênua. Para Freire (1996), o momento mais importante na formação docente é a reflexão crítica sobre a própria prática. Além disso, é preciso contribuir para que os educandos assumam a sua condição em determinado contexto histórico e social. Ensinar, portanto, não é transmissão de conhecimentos, mas propiciar meios para a sua construção e reconstrução.

Evidencia-se, assim, que é preciso reconhecer o inacabamento do ser humano. Numa estrutura social, histórica e cultural, exige-

se o reconhecimento de ser condicionado. Portanto, a presença do ser humano não diz respeito à adaptação. Para Freire (1996, p.54), “é a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”.

Com isso, exige-se, no processo de ensino, respeito à autonomia do ser do educando. Tem-se a necessidade do bom senso, pois o exercício da autoridade põe de lado qualquer forma de autoritarismo. Isto porque, para Freire (1996, p. 64), “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”.

Na prática educativa, portanto, a esperança constitui-se como indispensável à experiência histórica porque leva a inquietação diante da dominação e da simples adaptação, mas remete a uma ação que rompe com o determinismo. A mudança torna-se possível porque o ser humano não é apenas objeto, mas sujeito. De acordo com Freire, (2015, p.104), “aprofundando a retomada da consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles”.

O ensino constitui-se em uma especificidade humana, que exige segurança, competência profissional e generosidade. O professor deve assumir o seu papel social de formar e formar-se, mas sem deixar de lado a generosidade que o leva a colocar-se com os alunos e jamais como ser superior. Mas isto exige comprometimento, pois de acordo com Freire (1996, p.97), “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”.

Por meio da educação é possível uma intervenção no mundo porque educar não implica reprodução e adaptação, mas resistência, numa tomada de posição. É necessário, assim, saber escutar, ou seja, estar atento aos educandos com seus contextos e narrativas. Para Freire (1996, p.113), “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele”. A escuta verdadeira ocorre se o educador é capaz de respeitar a leitura de mundo do educando, sua historicidade e seus saberes.

Na prática do ensino, é preciso reconhecer que ela ocorre a partir de uma ideologia. Ao querer deixar de lado os discursos ideológicos, corre-se o risco de ser dominado pelas ideias de imparcialidade e de neutralidade pregadas por sistemas dominantes que, por sua vez, fazem isso de modo ideológico. Por isso, não se pode refutar a importância da disponibilidade para o diálogo, o qual leva a convergir ou divergir, resistir ou agregar.

É necessário ao educador querer bem aos educandos, pois a prática docente envolve afetividade, alegria, domínio técnico para a mudança. Para que o educando faça uma intervenção crítica no mundo, a prática educativa deve favorecer o desenvolvimento da autonomia dos educadores e dos educandos. “A rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo” (FREIRE, 1996, p. 146).

Portanto, o educador deve ter a postura de mediador, criar condições favoráveis ao desenvolvimento dos educandos, estar atentos às suas vivências históricas. No novo e complexo contexto social do século XXI em que os espaços públicos de discussão se veem cada vez mais esvaziados, uma atribuição escolar tem sido consensual para a literatura pedagógica atual: a responsabilidade, ainda que parcial, da escola na formação dos futuros cidadãos. Conforme Candau (2000), a cidadania, para a qual se deve formar os jovens, é compreendida como prática social, estando seu aprendizado relacionado, sobretudo, à vivência, mais do que à transmissão de um conceito.

Assim, fica claro que a construção do conhecimento é um processo interior do sujeito da aprendizagem, estimulado por condições exteriores criadas pelo professor. Por isso dizemos que cabe a este o papel de mediador do processo da aprendizagem. Catalisar/mediar/facilitar são palavras que indicam o novo papel do docente no processo de interação com o aluno (JORDANA, 2011, p. 74).

Desta forma, ninguém ensina cidadania, mas cria condições para que seja realizada. Algo essencial para o exercício da cidadania é a autonomia, cuja ação é livre e consciente. É preciso destacar a importância do indivíduo, ser histórico, na vida em sociedade e na sua relação com o mundo natural. Deve-se ajudar os educandos a terem uma maior compreensão sobre a importância da ação do indivíduo na vida social e despertar a sensibilidade para o respeito ao outro na vida social.

Para o aprendizado da cidadania, do ser atuante, seria pouco eficaz, portanto, aulas expositivas visando persuadir o educando sobre os benefícios e as necessidades de ser cidadão. Desta forma, este exercício de cidadania desenvolve-se à medida que se pratica. Sendo, portanto, a escola o local por excelência a promover esta consciência cidadã, deve-se proporcionar aos alunos meios pelos quais possam expressar seus anseios, angústias, insatisfações e condições para partilharem suas alegrias e conquistas.

Na reinvenção da escola, a questão da cidadania é fundamental. Não de uma perspectiva meramente formal do tema, mas a partir de uma abordagem que concebe a cidadania como uma prática social cotidiana, que perpassa os diferentes âmbitos da vida, articula o cotidiano, o conjuntural e o estrutural, assim como o local e global, numa progressiva ampliação de seu horizonte, sempre na perspectiva de um projeto diferente de sociedade e humanidade (CANDAUI, 2000, p.15).

A escola é um espaço de construção do conhecimento e os indivíduos que a compõem constituem-se como sujeitos desse processo. Para Cortella (2011, p. 78), “esta relação se dá no tempo humano, que chamamos de história”. Deste modo, formar o educando para a crítica e para autonomia consiste em ajudá-lo a ser integrado e atuante na sociedade. É necessário, portanto, garantir a qualidade do ensino através de uma educação que promova a autonomia do sujeito no contexto social.

Ao longo das reflexões sobre as práticas pedagógicas, conclui-se que essa vivência não é, contudo, natural, mas sim

historicamente construída e dependente de competências que podem e devem ser estimuladas e desenvolvidas no ambiente escolar. Freire (1996) indica que a construção da autonomia do educando, mediante sua prática cotidiana de decidir sobre coisas que lhe fazem sentido, lapida seu senso ético, pressuposto fundamental para a atuação cidadã contemporânea.

A atuação consciente daquele que ensina, seja ele pai ou professor, faz-se necessária. Tal atuação se exerce, não no sentido de decidir por outrem, mas de estimular a autonomia, de enriquecer discussões sobre as possibilidades de decisão, de apoiar aquilo que foi decidido pelo jovem e, principalmente, de apontar as consequências. Afinal, para Freire (1996, p.11), “decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco. Não se rompe como quem toma um suco de pitanga numa praia tropical”.

Assim, a prática docente enquanto dimensão social da formação humana aponta para a necessidade de rever as práticas pedagógicas e torná-las mais democráticas. Esta prática docente democrática consiste em, mais do que falar ao aluno, falar com ele. Ambos, educadores e educandos, são sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem. A prática docente consiste em despertar o educando para transitar da ingenuidade para a criticidade, porque a educação não consiste apenas em adaptá-lo à realidade tornando-o, um ser passivo. Busca-se, assim, formar um sujeito situado, crítico, autônomo, capaz de transformar-se e transformar a história.

Considerações finais

A prática docente, em Paulo Freire, constitui-se em uma ação social influenciada pelos contextos históricos em que o educador se encontra. Por isso, não há uma neutralidade na ação do docente porque a sua ação tem uma função social, a de educar, de construir e de transmitir conhecimentos. Consciente ou inconscientemente, o educador age a partir de parâmetros estabelecidos pelas secretarias de educação e a partir das suas convicções pessoais.

A prática docente, portanto, tem uma dimensão social por constituir-se em uma ação entre sujeitos num determinado contexto. Por isso, a ação do docente é permeada de significados independentemente da sua linha pedagógica, seja ela autoritária ou democrática. Na ação pedagógica, ainda que não se explicita as ideologias que a motiva, é possível perceber que interesses ela busca assegurar. Assim, qualquer ação revela um pouco do sujeito que a pratica.

Contudo, é preciso assumir a prática docente como formadora para que haja um posicionamento do educador para adotá-la ou rejeitá-la. A prática docente pode atender aos mais diversos interesses, seja dos sistemas religiosos, políticos ou econômicos, mas pode também compromissar-se com os interesses sinceros do desenvolvimento dos seres humanos, ajudando-os a conscientizarem-se de seu ser no mundo, da importância da sua resistência e atuação.

Para que haja uma ação formadora, é necessário assumir um compromisso com os educandos e suas realidades. Formar, portanto, não consiste em treinar o educandos para desempenhar tarefas num determinado contexto social. Formar consiste em ajudar o ser humano a se situar no mundo e a perceber quais sistemas afetam diretamente a sua liberdade e a sua atuação, seja ampliando-as ou restringindo-as. Assim, formar não é enquadrar os educandos em parâmetros homogêneos, mas contribuir para que eles se transitem da ingenuidade para a criticidade.

É necessário, portanto, que o ato de formar não consista em domesticar ou treinar afirmando o caráter de passividade do aprendiz em que o educador é o detentor do saber que transmite ao educando. Não se pode pensar o formar como uma ação em que o educador tenha sempre a última palavra sem considerar a fala e a leitura de mundo do educando. Não há espaço, na prática docente como formação social do ser humano, para o autoritarismo e a arrogância.

Por isso, sendo a prática docente uma ação social, para que não se incorra no autoritarismo, na simples transmissão de conteúdos e na domesticação dos educandos exige-se do educador que tome

decisões em relação à intencionalidade da sua ação. Para que a ação pedagógica não seja um instrumento de desumanização, ela precisa se comprometer com as causas humanas, por isso ela precisa ser crítica e autorreflexiva. Reconhecendo nos educandos sua historicidade é possível colocar-se com eles, falar com eles e não a eles como se o educador fosse um ser superior.

Desta forma, a tarefa da educação é ajudar o estudante a descobrir a obriedade do mundo no qual se encontra, a fazer uma análise crítica dos conhecimentos que possui. Desta maneira, é importante, antes de qualquer estratégia ou ação pedagógica, visualizar quais as suas intencionalidades, qual o sentido para o ser humano de tal realização. Assim, a prática docente deve proporcionar a autonomia para que o educando se assuma como sujeito histórico.

A atividade pedagógica deve proporcionar o rompimento da alienação e suscitar uma revolução na qual o sujeito assuma, de maneira consciente e autônoma, seu papel de revolucionário. A transformação, portanto, acontece quando se tem clareza do sentido de sua ação e quais são os objetivos da mesma. Toda ação pedagógica produz uma mudança histórica, material e concreta e, caso isto não ocorra, atesta-se, portanto, que não é uma educação libertadora porque nessa os sujeitos se transformam e transformam o mundo.

Freire demonstra que a autonomia se conquista gradualmente, é sujeita a avanços e retrocessos, exige a presença consciente dos educadores diante da caminhada dos educandos. No mais, os riscos não são piores do que a omissão que o educador pode cometer diante do perigoso desprezo dos jovens para com a mobilização e as decisões coletivas. A prática docente formadora constituiu-se em um processo que deve ser cuidadosa, mas também libertária.

Portanto, é necessário que a prática docente contribua à saída da ingenuidade, ou seja, uma educação para a autonomia, libertação e criticidade. Desta maneira, realizar uma educação libertária, emancipadora e democrática parte de uma opção do educador o qual estabelece para si mesmo os métodos a seguir. Desconsiderar, portanto, a formação integral do ser humano

consiste em reduzir a educação a puro treino, a uma prática autoritária e apassivadora ao invés de crítica e libertadora.

Referências

- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Massangana, 2010.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 jun. 2016.
- CANDAU, Vera Maria. **Construir Ecossistemas Educativos: reinventar a escola**. São Paulo: Vozes, 2000.
- CORTELA, Mário Sergio. **A escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização. **Estudos Universitários**: Recife, n. 04, p. 1-22, abr./jun. 1963.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- JORDANA, Maria Virgínia Maciel. **Didática**. São João Del-Rei, MG: UFSJ, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- TAILLE, Yves de La. A Indisciplina e o Sentimento de Vergonha. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-24.

Capítulo 8

Educação, Ética E Perspectivas Sociais nas Concepções Freirianas

Daniely Maria dos Santos

Introdução

Os ideais defendidos por Paulo Freire asseguram que a educação é uma ferramenta de transformação social, que impulsiona o reconhecimento e a reivindicação de direitos. Destarte, é por meio de um processo emancipador, realizado através da *práxis*¹, que essa busca transformadora se concretiza. Dessa forma, necessária se faz a efetiva aplicação das teorias na real vivência dos sujeitos, a fim de que os conhecimentos sejam condizentes e palpáveis em relação ao cotidiano dos educandos.

Com efeito, o desenvolvimento da criticidade dos estudantes, tendo em vista os seus papéis enquanto cidadãos e membros de uma sociedade, possibilita que esses sujeitos se tornem responsáveis e comprometidos com a ética, assumindo um posicionamento crítico nos mais diversos meandros sociais. Nessa perspectiva, Paulo Freire apontava que, por meio da educação, são possíveis mudanças de comportamento e a real prática da ética, sendo que alunos e professores poderiam aprender de uma maneira dialógica.

Diante dessas implicações, este estudo buscará discorrer acerca da dimensão social intrínseca à educação, correlacionando também a importância da ética para a sociedade civil. Para tanto, os ideais freirianos serão tomados como embasamento para as

¹ Prática concreta.

discussões, a fim de que os desdobramentos aqui explanados possam remontar as perspectivas deste educador, atrelando-as às atuais conjunturas sociais e educacionais.

Desta feita, pretende-se enfatizar as propagações de Freire em prol da liberdade, da reivindicação dos direitos e do subsídio aos menos favorecidos, apoiando-se em propostas pedagógicas que partam do cotidiano e das experiências de vida dos aprendizes. Assim, a perspectiva freiriana de leitura do mundo, sob a premissa de transformá-lo, bem como os pensamentos pedagógicos ancorados na política e na luta pela igualdade também serão abarcados, de forma a promover reflexões inerentes ao papel da educação, enquanto propulsora da ética e das melhorias sociais.

A educação e a sua dimensão social

Em sua metodologia de ensino, Paulo Freire buscou atrelar o cotidiano dos discentes e suas experiências ao processo de ensinar-aprender, de um modo que a aprendizagem tivesse, de fato, significado para os aprendizes. Para tanto, este célebre educador direcionava o ensino para um dialogismo entre educandos e educadores, a fim de que os estudantes agissem ativamente no processo de ensino e, como consequência, os professores não mais possuíssem a caracterização de únicos detentores do conhecimento.

Nesse liame, as proposições freirianas criticavam a denominada educação bancária, que predispunha o aluno como um mero depósito, que “recebia”, de maneira impositiva, os conteúdos ministrados pelos professores. Com isso, os pensamentos e as ações dos estudantes tornavam-se (ou tornam-se) controlados, o que inibe as suas capacidades de criar e desenvolver novas perspectivas, tornando-os seres “ajustados” ao mundo.

Contrastando uma à outra, a educação bancária e a educação libertadora, problematizadas pelo educador, são distintas devido ao fato de que a primeira aliena, oprime e desumaniza as pessoas, enquanto que a segunda busca promover a conscientização, a autonomia e a própria humanização dos educandos, a partir de

processos dialógicos e interativos. Nessa seara, os currículos escolares, assim como as atuais formações dos profissionais da educação prezam (ou pelo menos deveriam prezar) pelo ensino voltado para os anseios sociais, em que os estudantes são preparados para reconhecerem e aplicarem habilidades que os impulsionam a cooperação e, ao mesmo tempo, para o agir autônomo.

De fato, ao se analisar a conjuntura da atual sociedade, em termos de educação, percebe-se que muitas propostas metodológicas, curriculares e até mesmo legislativas têm sido discutidas e implantadas nas instituições de ensino. Todavia, nota-se que os desafios ainda permanecem, em especial no que se refere às demandas das novas gerações, que possuem novos hábitos e advêm de múltiplos contextos, cuja maioria está ancorada no universo das tecnologias.

De acordo com Santos (2021),

A educação nos tempos pós-modernos ou contemporâneos – denominações utilizadas para a realidade atual – agrega dinamismos que se destringem em ações multidisciplinares, além de proporem a busca pela propagação das lutas por transformações sociais, através da educação. Destarte, o ensino e a aprendizagem vêm sendo ancorados em novas modalidades e formas de ensino, o que ocorre por meio do uso das tecnologias, do ensino híbrido, das metodologias ativas e também da inserção de temas transversais contemporâneos nos currículos, nos materiais didáticos e nas legislações que regem a educação, em âmbito nacional (SANTOS, 2021, p. 234).

Nessa perspectiva, pode-se ensejar que, hodiernamente, o diálogo entre docentes e discentes é ainda mais necessário, já que estes, muitas vezes, estão mais adaptados às ferramentas tecnológicas do que aqueles, por exemplo. Ademais, os anseios de cada indivíduo estão condicionados à célere e volumosa quantidade de informações, de soluções rápidas e eficazes, o que litiga novas maneiras de mediação, de ensino e de diálogos.

Acerca disso, segundo Ferrari (2008),

Freire criticava a ideia de que ensinar é transmitir saber porque para ele a missão do professor era possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos. Mas ele não comungava da concepção de que o aluno precisa apenas de que lhe sejam facilitadas as condições para o autoaprendizado. Freire previa para o professor um papel diretivo e informativo - portanto, ele não pode renunciar a exercer autoridade. Segundo o pensador pernambucano, o profissional de educação deve levar os alunos a conhecer conteúdos, mas não como verdade absoluta. Freire dizia que ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas (FERRARI, 2008, on-line).

Em relação a essas ideias, destaca-se também a dimensão social exercida também pelos professores, pois, como verificado nos dizeres de Ferrari, a partir das ações condutoras e mediadoras dos docentes, os estudantes são direcionados para novos caminhos e descobertas, que exercerão, conseqüentemente, ampla influência no agir desses indivíduos nos inúmeros ambientes sociais.

Atrelado a essas considerações, é pertinente mencionar o que Cunha (2003) assevera. De acordo com ele,

[...] a educação compreende uma das notas distintivas do modo de existir e ser dos homens. Consiste em uma das práticas eminentemente humanas, isto se considerarmos a profunda influência que exerce na existência do indivíduo e da sociedade. Podemos até inferir que não há humanidade sem educação. Assim, temos que, além da dimensão individual, há uma dimensão social. O homem se insere na cultura e na sociedade através das práticas educativas (CUNHA, 2003, p. 14).

A partir dessas percepções, evidencia-se a propositura de que, intrínseca à educação, encontra-se a dimensão social que as práticas educativas possuem, ao se analisar os seus processos específicos e também gerais. Isso porque, ao estarem inseridos em um processo educativo, os sujeitos são formados social e cognitivamente, a fim de aplicarem, de maneira crítica e autônoma, os conhecimentos adquiridos no contexto escolar/técnico/acadêmico na realidade em que vivem.

Diante desses apontamentos, salienta-se que Freire considerava a educação como um ato político, tendo em vista que ela impulsiona a liberdade dos indivíduos, permitindo o desenvolvimento da consciência crítica e propiciando inúmeras transformações e práticas libertadoras. Dessa forma, os ideais defendidos por esse autor visavam uma educação que incentivasse a criticidade dos estudantes, a fim de que eles pudessem intervir e transformar as suas realidades a partir da compreensão da sociedade em que viviam.

Dito isto, infere-se que as atuais reflexões referentes à educação crítica e libertadora, ainda que possuam outras vertentes e embasamentos teóricos, estão intimamente ligadas às concepções freirianas. Destarte, as implicações desenvolvidas por Freire aludem e inspiram novas formas de se pensar, (re)construir e lapidar a educação, posto que condizem com os contextos e necessidades atuais, ainda que adaptadas às novas demandas de cada indivíduo.

Nesse tocante, é importante enfatizar que

[...] podemos vislumbrar a relevância da educação para a manutenção e, ao mesmo tempo, transformação da sociedade. Concomitantemente, a prática educativa é produto e produtora da sociedade em que está inserida. Há, pois, aspectos de manutenção e de transformação social, isto porque a educação é uma das práticas sociais mediadora dos homens em suas relações socioculturais. Tal perspectiva requer uma compreensão temporal e espacial da prática educativa. Com efeito, a educação não encontra um fim em si mesma, mas se manifesta como um instrumento de humanização do homem, bem como de manutenção e transformação da sociedade da qual emerge (CUNHA, 2003, p. 14).

De maneira sábia, Cunha (2003) remonta a educação e a sua relevância para a transformação e a manutenção da sociedade, destacando também a humanização dos indivíduos e os seus desenvolvimentos socioculturais. Outrossim, esse mesmo autor também ressalta que

O educador transmite conhecimentos acumulados e selecionados, prescreve condutas, dirige a reflexão acerca do homem e do mundo, eis a dimensão técnica da educação. Ao mesmo tempo, o educador forma os educandos através de sua conduta, da forma como procede em relação aos educandos, eis a dimensão ética. Há, portanto, uma dimensão técnica e uma dimensão ética presente na prática educativa (CUNHA, 2003, p. 16).

A partir dessas considerações, concebe-se o posicionamento mediador, e não hierárquico, que necessita existir nas práticas pedagógicas dos profissionais da educação. Tendo em vista a dimensão técnica e ética que compõem as ações educadoras, destaca-se ainda a dimensão social do professor, por meio das suas intervenções e, por assim dizer, da própria educação em toda a sua amplitude e leque de possibilidades.

Considerando o disposto, percebe-se que o respeito à liberdade e à autonomia dos estudantes, bem como o diálogo entre educadores e educandos, foram premissas marcantes nos ideais de Paulo Freire, o que se estende até os dias vigentes. Isso posto, os trabalhos envolvendo o desenvolvimento do pensamento crítico, de acordo com o método freiriano, abrange três fases, as quais são: a investigação temática, a tematização e, por último, a problematização.

A primeira delas consiste no conhecimento, por parte do professor, da vida dos estudantes e, através disso, são englobados os contextos, as experiências e até mesmo as aptidões desses indivíduos. Assim, como consequência, são elencadas as temáticas a serem abordadas nas salas de aula, tendo como base o aprendizado baseado nas experiências de vida dos discentes.

Em seguida, ao se desenvolver a fase da tematização, educadores e educandos buscam decifrar os temas escolhidos, a fim de definirem um problema, que se disseminará em um projeto. Depois disso, ao ser abarcada a fase da problematização, os estudantes são instigados a buscarem soluções para o problema, de maneira crítica e reflexiva.

Sob o viés das ideias freirianas, as instituições de cunho conservador/burguês buscavam (ou ainda buscam) promover uma educação que acomode os estudantes ao mundo em que vivem, contrariando a premissa de que o objetivo crucial da educação é instigar os aprendizes e inquietá-los, de forma a torná-los curiosos e descobridores do novo, ao mesmo tempo em que transformem o que não é condizente com as reais necessidades sociais.

Com efeito, ao se refletir acerca da escola e da educação como essencial para a formação de cidadãos autênticos, ressalta-se que

[...] o papel da escola é fundamental, pois sendo ela uma construção social dentro de um sistema caracterizado pelas desigualdades sociais e pelas contradições, características essas, inatas da sociedade capitalista; a escola assume esse papel fundamental no que diz respeito à formação de sujeitos com consciência e participação política, passando a representar um espaço de democratização e socialização do conhecimento sistematizado a todos, permitindo que o sujeito apresente condições de intervir na realidade em que vive, manifestando interesses, opiniões, reivindicações e demonstrando uma mobilização, ou seja, desenvolvendo sua consciência social (AREND, 2011, p. 02).

Nessa perspectiva, depreende-se que o contexto educacional potencializa habilidades diversas, que preparam os indivíduos para a socialização e participação na sociedade, propiciando o entendimento para se demandar os direitos e deveres atrelados à cidadania de cada sujeito. Dessa forma, busca-se a transformação social através da educação, a qual possui, como discutido, um significativo respaldo e influência na dimensão social, além das outras dimensões mencionadas.

No que tange à humanização da educação, que também está presente nas propostas pedagógicas freirianas, Ecco e Nogaró (2015), afirmam que

Educação e humanização são termos indicotomizáveis, pois educar, em síntese, objetiva formar e “transformar” seres humanos,

valorizando processos de mudança dos sujeitos, atualizando suas potencialidades, tornando-os humanos. Ademais, concebemos o ato pedagógico como um ato de educar; e o trabalho do educador efetiva-se com e entre seres humanos. E, nesse sentido, compreendemos que uma educação autêntica promove a dignidade das pessoas, esperançosa de que vivam humanamente, isto é, que sejam capazes de fazerem-se, construírem-se, inventarem-se, desenvolverem-se, pois não nascemos prontos, acabados, satisfeitos. E essa condição, do homem e da mulher de nascerem não feitos, exige que, ambos, aprendam a ser gente, a constituírem-se humanos (ECCO; NOGARO, 2015, p. 3526).

Sob esse ponto de vista, são perceptíveis que, além da dimensão social e ética da educação defendida por Paulo Freire, a educação humanizadora também se destaca pelo seu papel enriquecedor e formador de seres humanos, dotados de capacidades únicas e plurais, que abrangem potencialidades heterogêneas e que, de fato, também carecem de intervenções educacionais.

Nesse liame, a seguir serão abarcadas considerações referentes à ética, advinda dos processos educativos, e a sua importância para a sociedade civil. Por fim, a fim de finalizar este primeiro tópico de discussões, é proeminente destacar a dedicatória da obra "Pedagogia do Oprimido", em que Paulo Freire dedicou sua vida aos "Esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam" (FREIRE, 1983, p. 17).

A ética e a sua importância para a sociedade civil

Segundo Freire (2003), "A capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética. A radicalidade desta exigência é tal que não deveríamos necessitar sequer de insistir na formação ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica" (FREIRE, 2003, p. 56). Destarte, Freire aponta para a tamanha relevância da ética para a

formação humana. Por sua vez, a ética é símbolo de viabilização da liberdade, que se desdobra por meio da educação.

Ao se abordar o princípio ético-crítico freiriano, cujos moldes partem da ética pedagógica e libertadora em prol dos oprimidos, são reveladas as lutas políticas e também sociais a favor daqueles que são considerados, pelo autor, como vítimas de um sistema opressor, que, por hora, se fazia vigente nos anos 1960 e 1970 na América Latina, mas que, claramente parece se repetir na atualidade, embora tantos avanços e conquistas tenham sido “adquiridos” pelo povo.

Diante dessas ponderações e, segundo Dussel (2002), a Ética da Libertação, que está atrelada aos ideais de Freire, pode ser definida como sendo

[...] a posição propriamente ético-crítica e intersubjetivo-comunitária do sujeito histórico no processo da ‘conscientização’ de denúncia e anúncio de Paulo Freire, em situação de uma sociedade oprimida na periferia do capitalismo mundial. Paulo Freire, como se poderá ver, conserva uma originalidade própria (um autêntico ‘anti-Rousseau do século XX’) que desejamos justificar a partir de uma definição precisa da dialogicidade intersubjetiva da razão discursiva ético-crítica, que inclui então a dimensão estritamente ética do conteúdo do material negado (não sendo meramente uma moral-formal como no caso de Kohlberg ou Habermas). Freire não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo, é algo mais. É um educador da consciência ético-crítica das vítimas, os oprimidos, os condenados da terra em comunidade (DUSSEL, 2002, p. 427).

Haja vista o exposto, percebe-se que a ética está intimamente ligada à conscientização dos indivíduos, que se encontram à margem da sociedade, inseridos em um sistema capitalista e desigual. Por assim dizer, a formação ética é a chave de acesso para as tentativas de mudanças e de garantias das prerrogativas comuns de uma nação, visto que ela promove o entendimento e aprimoramento do olhar/pensar crítico.

Perante essas ideias, vale discorrer acerca do que Borges (2014) menciona, pois, para ele, “o princípio ético-crítico freiriano, a partir do oprimido, apresenta-se como originário, porque o ser-negado é conduzido à sua afirmação como sujeito histórico do seu processo de transformação” (BORGES, 2014, p. 216).

Para Lioi (2010),

Ser ético é fundamental para o bem estar humano, podemos considerar a ética como uma necessidade do homem. A ausência da ética provoca desconfortos pessoais e intrapessoais, o que pode favorecer problemas de diferentes aspectos para o indivíduo, nos domínios: afetivo, cognitivo, emocional e social. Quando as consequências são percebidas a “vítima” já está dominada, frágil ou resistente, descontrolada e “contaminando” as outras pessoas do seu convívio (LIOI,2010, p. 15).

Como se percebe, o posicionamento ético vai além da moral e do politicamente correto. A ética envolve as interrelações humanas e sociais e, por essa razão, deve ser “trabalhada” dentro das salas de aula, pois faz parte do cotidiano de cada pessoa e é essencial para a vivência em sociedade, onde cada pessoa e cada ocasião possuem as suas heterogeneidades e particularidades diversas.

Além disso, e, conforme tratado anteriormente, é necessário formar pessoas para que desenvolvam e lapidem a consciência crítica através da formação ética e cognitiva, a fim de desenvolverem reflexões e ações voltadas para as inúmeras e necessárias transformações sociais.

Isso posto, segundo Gohn (2005),

O compromisso ético e a opção pelo desenvolvimento de propostas que tenham por base o protagonismo da sociedade civil exige uma clara vontade política das forças democráticas organizadas para a construção de uma nova sociedade e de um espaço público diferente do modelo neoliberal, construído em cima de exclusões e injustiças. É preciso que se respeitem os direitos de cidadania e se aumentem

progressivamente os níveis de participação democrática de sua população (GOHN, 2005, p.113).

Considerando essas implicações, é mister perceber que a ética está vinculada ao compromisso social, em que as exclusões e as injustiças são vencidas pela garantia dos direitos da cidadania e da democracia. Ademais, cabe enfatizar que os sujeitos somente saberão agir em prol de melhorias para toda a população, apenas quando forem formados eticamente para tal. Desse modo, a educação, em termos éticos, precede tanto a preparação técnica, como também a científica, conforme ressaltado previamente.

Ainda de acordo com as disposições freirianas,

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (FREIRE, 2000, p. 43).

Brilhantemente, em seus dizeres Freire aponta para caminhos de liberdade, igualdade e luta contra as mais diversas formas de opressão. A partir disso, ele instiga o avanço da sociedade civil, dos docentes, enquanto mediadores da formação de sujeitos autênticos e de todos os que almejam a superação das injustiças. Para tanto, busca-se transformar através de práticas reflexivas e do dinamismo que envolve a solução dos conflitos que abrangem a sociedade.

Outrossim, para Freire (1991), “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação”(FREIRE, 1991, p. 84). Atrelado a essas ideias, evidencia-se a formação ética, realizada por meio da educação, como uma ferramenta impulsionadora para as mudanças dos mais diversos quadros sociais.

Diante dessas implicações, reitera-se a importância da ética para a sociedade civil, já que, como visto, ela é símbolo de conscientização e, por assim dizer, de liberdade, de luta pela garantia dos direitos e da busca pelas transformações sociais.

Portanto, é essencial a formação ética, que precede a técnica e a própria ciência nos contextos educacionais. Dessa maneira, assim como proposto por Paulo Freire há alguns anos, a ética deve fazer parte dos currículos, das metodologias, das práticas e das mediações pedagógicas. Assim, será possível a formação de pessoas, as quais pertencem a uma sociedade e devem agir como sujeitos sociais, detentores de direitos e deveres e que, sob essa premissa, terão formações condizentes com as suas realidades e com as demandas que delas advêm.

Considerações finais

Discorrer a respeito das reflexões que permeiam as concepções freirianas, mais precisamente acerca da educação, da ética e das perspectivas sociais, permite estabelecer uma interrelação entre as proposições teóricas e práticas dentro dos contextos de ensino e de aprendizagem. Tal possibilidade se desdobra ao serem percebidas a necessidade do estabelecimento do diálogo entre docentes e discentes, bem como do papel do professor como mediador do processo de conhecimento e, finalmente, da percepção e compreensão da realidade de cada sujeito.

São instauradas, mais enfaticamente, a precisão em se ter o aluno como agente do seu aprender e a importância dos contextos de ensino para a formação ética e cidadã de cada indivíduo, enquanto ser social. Além disso, nota-se que, ao se aproximar da realidade dos estudantes, tornam-se mais eficazes e efetivas as transformações dessas realidades, buscando-se discuti-la e elencar meios para modificá-la.

Com efeito, pode-se ensinar que Paulo Freire ultrapassa as barreiras do ensino voltado apenas para a sala de aula, uma vez que ele abarca, em suas propostas, questões sociais, políticas, éticas

e inúmeras outras, que alavancam o agir humano para perspectivas libertadoras, tais quais estão ancoradas na educação e nos meandros que a envolve. Sendo assim, este estudo buscou adentrar em temáticas que exploram a educação, direcionando-a para a dimensão social, bem como, a ética e a importância que ela possui para a sociedade civil.

Desta forma, os ideais freirianos, que se perpetuam ao decorrer dos anos e das gerações, contribuem para que as práticas educativas sejam adequadas às demandas dos sujeitos e da sociedade em sua totalidade. De fato, a educação libertadora corrobora o papel da ética e de sua contribuição para a formação de cidadãos críticos, autênticos e atuantes no confronto contra as mais diversas formas de opressão.

Por fim, destaca-se que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção” (FREIRE, 2003, p. 24).

Referências

AREND, C. A. R. **A educação e a sua dimensão política a partir de alguns escritos de Antonio Gramsci**. Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5842_3336.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BORGES, V. **O princípio ético-crítico freireano**. Curitiba: Diálogo Educação, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

CUNHA, G. S. D. A. **Ética nas proposições pedagógicas de Paulo Freire: o engajamento ético-pedagógico do educador**. Recife: UFPE, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4792/1/arquivo5976_1.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

DUSSEL, E. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ECCO, I.; NOGARO, A. **A educação em Paulo Freire como processo de humanização**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 3523-3535. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

FERRARI, M. **Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência**. São Paulo: Nova Escola, 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

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

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

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

GOHN, M.D. G. **O protagonismo da sociedade civil**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIOL, L. M.D. A. **Ética na educação**. São Paulo: UniABC, 2010.

SANTOS, D. M. D. Ensino, tecnologias e metodologias ativas: a educação e seus dinamismos. In: COSTA, D. A. D. M.; ROCHA, B. B.; IVANICKA, R. F. (Org.). **Educação em suas perspectivas, intervenções e diálogos**. Itapiranga: Schreibern, 2021.

Capítulo 9

Letramentos digitais: um olhar sob a perspectiva do método de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos

Marília Eduardo da Silva
Ana Paula Batista Protacio
Flávia Cristina de Araújo Santos Assis

Introdução

Este trabalho aborda sobre a atualidade do conceito da educação bancária no contexto do ensino remoto, diante da pandemia do novo Coronavírus. Recorrendo à pesquisa bibliográfica, privilegamos a leitura e análise da obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* na perspectiva da alfabetização como um ato político que procura superar o método de ensino como simples ato de transferência de conteúdo.

A alfabetização e letramento vêm sendo tema de estudos de muitos pesquisadores, ao longo dos tempos, dada a sua notória importância para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade letrada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza a importância de fomentar ações que proporcionem aos estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) experiências com os novos letramentos emergentes, com os avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), no intuito de buscar um ensino pautado nas práticas sociais.

Assim sendo, “a leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também àquele que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2018, p. 72). Dada essa notoriedade, este

trabalho está circunscrito à discussão sobre alfabetização e letramento, pedagogia bancária e ensino remoto na EJA.

A leitura da leitura na Educação de Jovens Adultos

Entende-se que as práticas de ensino da leitura em sala de aula da EJA devem estar alinhadas com a realidade dos textos que circulam na atual sociedade e fazem parte do cotidiano de nossos alunos, exigindo dos nossos leitores habilidades de leitura em suportes digitais. Freire em suas obras mostra a importância de trazer métodos de alfabetização que condizem com o contexto dos jovens e adultos e reforça a ideia da não infantilização da educação no processo de alfabetização e letramentos. Para (ROCCO,1994, p.42),

a criança, o jovem que estuda, e também o adulto, todos gostam, sim de ler e leem razoavelmente. Mas salvo exceções, não suportam ler na escola, já que os textos que lhes são propostos quase nunca despertam o necessário prazer que deve presidir toda a atividade do leitor.

Percebe-se nesse momento a importância dos professores diversificarem a leitura com textos do contexto histórico e social dos seus alunos, observando as realidades e interesses da atualidade. A leitura é a base para a aquisição de saberes advindos não somente do ambiente escolar, mas socioculturais. Na contemporaneidade, os textos multissemióticos encontram espaço privilegiado e trazem desafios para as práticas de ensino, uma vez que é preciso articular diferentes linguagens para a construção do sentido. Desta forma, eles também precisam ser considerados, nas práticas de letramentos, de modo a alcançar a competência leitora para além dos textos impressos.

Constata-se neste momento, que apenas o ensino e aprendizado das letras não são suficientes, para que possamos atuar efetivamente no meio social, em que a escrita, a leitura e o seu uso ativo são predominantes na nossa comunicação e aquisição de conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua

Portuguesa (BRASIL, 1998) chamam a atenção, para que não ocorra a dissociação dos termos alfabetização e letramento, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita não deve acontecer apenas com o estudo isolado de letras, palavras ou frases.

Soares (1998, p. 21) afirma que “letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Assim sendo, o leitor e escritor devem trabalhar ativamente, atribuindo significado para o que lê e escreve, a partir dos conhecimentos prévios, das crenças, valores e ideologias que perpassam a cultura em que está inserido visando à competência leitora e escritora.

Em uma pesquisa realizada por Protacio, Assis e Silva (2020) revelou que quase a totalidade dos alunos de uma turma da EJA de uma escola municipal retrataram não gostar de ler e que suas preferências de leitura eram em suportes digitais, sendo que o maior incentivador da leitura e escrita são as redes sociais.

Além disso, como citado pelas autoras na pesquisa, uma discente relatou que ao comparar suas postagens antigas, com as atuais em uma rede social observou uma melhora na proficiência escrita e acredita que esse avanço se deva a leitura frequente de textos nessas redes, além do corretor ortográfico dos dispositivos móveis também ajudarem a assimilar a escrita correta das palavras. Nesta mesma roda de conversa, um aluno trouxe o exemplo da sua avó que ouve e grava áudios em um aplicativo de mensagens instantâneas para obter informações, além de utilizar também emojis para se comunicar, o jovem ainda ressalta a não necessidade de saber ler e escrever frente a estes recursos digitais.

Na atualidade, tornou-se comum o uso dos recursos como microfone, gravador de áudio como intenção de se comunicar e obter informações. Inclusive muitos sites de notícias apresentam o recurso *Podcats*¹. Observa-se a imersão dos letramentos digitais com o advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

¹ Arquivos em áudios disponibilizados na Web.

Entretanto, temos que observar que “leitura dos textos da internet exige uma boa navegação e boas estratégias de compreensão” (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p.7) para que de fato o leitor consiga usufruir de toda a informação juntamente com suas vivências e experiências para atuar de forma efetiva na sociedade.

A imensidão de informações digitais que circulam nas mídias é enorme. Diante disso, cabe ao professor levar os alunos jovens e adultos a terem o prazer de ler frente a tais recursos como os podcasts. Para (LEFFA, 1996, p.17) “o leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler”, sendo que o gosto pela leitura é um fator importante para desenvolver habilidades de leitura no leitor como localizar informações explícitas, fazer inferências ou distinguir um fato de opinião, por exemplo, de forma a alcançar um leitor competente.

Práticas da pedagogia bancária no ensino da Educação de Jovens e Adultos

Quando falamos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, parece novidade essa modalidade de ensino, mas na verdade vem sendo um processo educativo gradativo. As primeiras manifestações de letramento para adultos se deram ainda no período da Colonização, pelos jesuítas na catequização dos índios por meio da alfabetização.

Passada essa fase colonialista e inicial da construção do Brasil, destacava-se também no século 20 a escolarização de jovens e adultos como meio de qualificação e diversificação da força de trabalho, que desde os começo vemos que a preocupação da educação para esse público não foi para a formação de sujeitos críticos e pensantes, e sim para deixá-los alienados a uma hierarquia imposta.

No texto de Correia e Nascimento (2021), os autores chamam a atenção para a importância de contextualizar a EJA com a dificuldade de acesso, divisão de oportunidades entre outras adversidades existentes no sistema educacional brasileiro. Nessa

modalidade de ensino, tem-se buscado amparo em novos paradigmas teóricos e pedagógicos dispostos a contribuir com a valorização efetiva da educação de jovens e adultos.

Nas suas célebres obras, Freire (2001) deixa evidente a necessidade de uma pedagogia da liberdade. Em suas propostas ressalta que a alfabetização precisa estar alicerçada no preparo para o exercício da democracia. Notoriamente faz alusão em não apenas transformar o analfabeto em leitor, mas prepará-lo para atuação crítica na sociedade, frente às possibilidades que a elite apresenta. Ou seja, alfalettar de forma visionária para Freire é mais que reconhecer letras, sílabas e ler textos, mas, ser sujeito de sua história e saber se posicionar frente às demandas de uma sociedade democrática e exclusivista. Por isso, o autor relata a importância da conscientização na alfabetização sendo assim, o ensino da leitura deve ser alicerçado em práticas ativas de aprendizagem.

Freire sempre mostrou interesse em uma educação de igualdade e libertação, na qual é preciso existir uma troca contínua de conhecimento entre educador e educando. Nessa perspectiva, Freire (1987) faz uma crítica a educação bancária que representa todo e qualquer tipo de educação tradicional em que o professor como ser dotado de conhecimento irá transmitir aos seus alunos os conteúdos, ou seja, irá depositar os conteúdos com o propósito de sacar no dia da prova, realizando analogia com o sistema bancário, servia justamente como mecanismo para perpetuação da dominação.

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. ... O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária” [grifos do autor], que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (FREIRE, 2005, p. 78).

Com seu jeito "anti bancário" de discutir, Freire (1987; 2005) propõe que a educação seja problematizadora como forma de superar práticas contrárias à conscientização, práticas essas tendenciosas a educação bancária que serve para alienar, domesticar, tornar nossos educandos passivos nos processos.

Freire (2004, p. 69) afirma que a educação bancária deixa evidente "os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores", negando uma relação dialógica enquanto a educação problematizadora "funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos" ou seja, uma pedagogia libertadora precisa ser feita como os oprimidos e não para os oprimidos.

Desta forma o professor necessita se perguntar: Onde estão meus alunos? Como eles vivem? O que fazem? Quais suas necessidades? O que eles pensam? Por isso, a "leitura de mundo" de cada aluno é fundamental. A educação especialmente a EJA precisa ter um olhar sensível a todas as demandas educativas, atreladas a um contexto social e econômico que interfere de forma acentuada no contexto educacional desses alunos, que buscam na alfabetização uma forma de inserção na sociedade, inclusive uma forma de sobrevivência quando aprendem a ler.

Vale ressaltar, que a alfabetização de adultos é uma prática de caráter político, pois se destina a corrigir uma situação de exclusão que as práticas bancárias refletem nessa modalidade, até mesmo em "tempos de pandemia". Das inúmeras dificuldades enfrentadas, o ensino remoto, por sua vez causa mais um motivo de exclusão para esses jovens e adultos.

Por isso, onde o grande desafio é a permanência, seria viável uma política pública voltada para os estudantes da EJA, promovendo condição prévia para que esses estudantes participem de forma efetiva dessa modalidade de ensino que não é o presencial.

Ensino Remoto na EJA: transformações para além dos tempos de pandemia

A pandemia do Coronavírus chegou ao Brasil em março de 2020, e o fechamento das escolas ocasionou uma grande preocupação para todos os segmentos da educação. Com o acréscimo do número de infectados e a incerteza de uma possível normalidade, cada vez mais distante, a solução encontrada pelas instituições escolares frente aos estudantes que foram impedidos de frequentar os encontros presenciais foi a implementação do ensino remoto emergencial.

Vários foram os questionamentos quanto à precariedade das instituições, as desigualdades sociais já existentes no cotidiano dos alunos, e também sobre a estrutura de estados e municípios em oferecer um ensino de qualidade frente a este imenso desafio. O maior destaque deu-se para os profissionais da educação que, em sua maioria, não estavam aptos e não dispunham de ferramentas adequadas para as aulas com as plataformas digitais, e tiveram que aprender sobre estas ferramentas em tempo recorde.

Perante todos os obstáculos e conflitos do sistema de ensino e inevitavelmente escancarados durante este período pandêmico, vimos o quanto a nossa educação necessita de amparo, reconhecimento, investimentos, formação, solidariedade e principalmente valorização.

Os desafios contemporâneos na Educação de Jovens Adultos

Expomos no início do texto que a BNCC não favoreceu a EJA e também sobre seus déficits quanto à promoção das políticas para o ensino da EJA.

Como aludido por Couto (2019) o atual governo trouxe várias incertezas para a Educação de Jovens e Adultos, através de algumas ações. Uma delas foi a extinção da SECADI (Secretaria de Educação Continuada e Inclusão) que era responsável pela modalidade da EJA entre outras. Foram criadas duas novas secretarias: Secretaria de

Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. Entretanto, nenhuma diretoria específica dedicada a modalidade da EJA. O decreto 9.759 de 11 de abril de 2019 também foi outra ação que afetou o destino da EJA, atingindo 35 órgãos que reunia representantes da sociedade civil e movimentos sociais, entre eles o CNAEJA (Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos).

Diante deste cenário, em especial neste momento de pandemia, os esforços para políticas que atendam as demandas já existentes da EJA parecem viver em um momento de extrema fragilidade.

Ensino remoto e TDIC: possibilidades no ensino da EJA

Desde sua origem, a EJA concentra em seu público alunos que não foram alfabetizados em tempo regular e/ou não tiveram oportunidade de acesso à educação. Neste contexto, as metodologias utilizadas para a rotina escolar destes alunos necessitam de estratégias diferenciadas que venham de encontro às especificidades destes sujeitos.

Neste momento de pandemia, todos foram afetados, em especial os alunos da EJA cujos encontros presenciais são imprescindíveis para alcançar a tão sonhada formação. Neste sentido, o que foi observado por nós, no primeiro semestre de 2020, enquanto educadoras da EJA, com o andamento do ensino remoto emergencial em algumas turmas de duas diferentes instituições, foram discordâncias e um consenso em utilizar somente material impresso. Em outra instituição foram feitos os cadastros das turmas nas plataformas utilizadas também pelo ensino regular, porém a adesão dos alunos foi bem inexpressiva.

Em contrapeso, muitos alunos de escolas públicas foram privados do acesso ao ensino remoto por não possuírem condições financeiras para apropriação de recursos tecnológicos e/ou não possuíam vivências de ensino em ambientes virtuais de aprendizagem. E nessa dialógica lacuna de experiências nos

processos de ensino e aprendizagem em dispositivos virtuais acentuou a educação pelo simples treinamento, com técnicas e normas que devem ser seguidas. Professores enviam conteúdos aos alunos sem métodos de interação e socialização. Alunos fazem as atividades em casa e devolvem por intermédio de registros (fotos, vídeos, folhas/apostilas xerocadas) dentre outros para que o justifique a presença dos discentes, ou seja, uma verdadeira educação bancária sofisticada em tempos que impera as tecnologias digitais na educação.

Freire ao destacar a introdução de dispositivos tecnológicos nos leva a um conceito importante desta relação entre sua teoria e as tecnologias digitais, tratando a preocupação da técnica sem comprometer-se ao tecnicismo.

A educação não se resume ao espaço físico institucional da escola. Os sujeitos educam-se na medida em que estão inseridos no contexto histórico-social bem delimitado. Eles aprendem por meio das relações sociais mais variadas, incluindo aquelas que, hodiernamente, se estabelecem nos ambientes virtuais (MILL; SANTIAGO, 2021, p.55).

A sociedade já vivia uma explosão de interatividade tecnológica nas mídias sociais, antes da chegada do Coronavírus. A internet por meio das mídias tornou-se o maior veículo de comunicação. A necessidade de adaptação na pandemia fez acelerar ainda mais o uso dessas redes como método de trabalho, educação, interatividade e sociabilidade.

O atual contexto educacional tecnológico “supervalorizado” pela pandemia traz uma disposição para as práticas metodológicas ativas que dispõe para métodos que colocam o aluno como centro do processo, possível com o advento das TDIC em que o acesso à informação tornou-se mais amplo. Entretanto, a mediação do professor comprometido com a libertação se faz necessário de modo a mediar reflexões críticas para que os alunos enquanto ser histórico possam perceber a realidade.

Expande-se mais um desafio docente quanto às diferentes linguagens de acesso à comunicação e informação, uma vez que “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências /capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2009, p.8).

Até mesmo as relações sociais afetivas foram atreladas ao uso das diferentes linguagens e ao uso das TDIC. Consideramos que na atualidade, muitos alunos da EJA estão habituados com as redes sociais e os recursos que essas redes dispõem. Dessa forma, utilizar os textos multissemióticos para aprenderem a ler entre outras atividades educacionais pode ajudar a engajá-los no processo, uma vez que faz parte do cotidiano deles. Fazer uso de ferramentas digitais, e/ou redes sociais que os alunos da EJA estão familiarizados é uma alternativa para mediar o ensino remoto, mas alinhados a possibilidades que seja comum a estes sujeitos.

Para Barton (2015), os amplos recursos das redes sociais têm sido um fator de utilidade para estudantes e educadores. Inclusive a função “Grupo”, nas redes sociais, é muito adequada para a atividade extensiva à sala de aula e acrescenta ainda que “alguns alunos acham os mundos virtuais menos intimidadores do que a interação face a face em sala de aula e estão mais dispostos a participar” (BARTON, 2015, p.208).

Com o advento, por exemplo, das tecnologias aliadas à educação e evidenciadas na pandemia no novo Coronavírus, torna-se necessário a preparação de nossos alunos para saberem distinguir fato de opinião, principalmente em tempos de Fake News. Para Freire (2001, p. 32), “quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos”. Entretanto, com a chegada abrupta do vírus, os professores foram forçados a adotar práticas de ensino a distância e/ou de ensino remoto emergencial muito diferente das práticas didáticos-metodológicas. Muitos professores não tiveram tempo para pensar em ferramentas e práticas voltadas para cada

modalidade e/ou seguimento e muito menos uma formação continuada de ensino em rede digital.

Por considerarmos que a educação deve ter como objetivo o pleno desenvolvimento do indivíduo, percebe-se a importância de utilizar metodologias ativas e propiciadoras do desenvolvimento do protagonismo discente e dos letramentos digitais.

Nestas perspectivas, no contexto das práticas de linguagem, o eixo leitura “(...) compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2018, p.71).

As redes sociais são comunidades virtuais, em que os usuários criam perfis para interagir e compartilhar informações (MARTINHÃO, 2017). Além disso, podem contribuir para desenvolver o letramento em rede. Acreditamos que a rede social tenha um papel essencial ao cotidiano dos nossos alunos, podendo ser ótimos aliados na formação de leitores críticos e cidadãos ativos na sociedade.

Entretanto, o ensino da leitura deve requerer ações planejadas com o objetivo de desenvolver estratégias que colaboram para o desenvolvimento das habilidades necessárias, para que o jovem e adulto possa ler um texto, compreender, ampliar horizontes e produzir novos conhecimentos de forma a favorecer a libertação à mercê de uma educação conteudista e bancária.

Em suma, como exposto nas palavras de Rocco (1994) todos gostam de ler, porém não despertam interesse pelos textos propostos na escola. No estudo de Protacio, Assis e Silva (2020), concordando com a visão de Rocco (1994), vimos que os alunos da EJA relataram não serem adeptos a leituras convencionais, mas utilizam dos letramentos digitais, principalmente em redes sociais, como ferramenta de leitura e comunicação. Podemos assim demonstrar o uso das tecnologias como grandes aliadas para a promoção de metodologias no ensino da EJA, visto que os alunos, em sua maioria, fazem uso de redes como *whatsapp*, *facebook*, entre outros no dia a dia.

Apesar da especificidade do momento e as perdas significativas para o ensino, ainda há tempo e caminhos para que superemos os insucessos do ensino remoto e comitantemente a educação bancária. Paulo Freire afirma que a superação da educação bancária está no diálogo (MILL; SANTIAGO, 2021).

Resgatar outros conceitos pertinentes no uso das TDIC, dentre os elementos teóricos freirianos, o diálogo é fundamental para uma educação libertadora. “Dialogar com os alunos é respeitar a sua capacidade de criação, a sua curiosidade e, evidentemente, a sua presença no mundo e com o mundo enquanto sujeitos engajados no constante processo de desenvolvimento (MILL, SANTIAGO, p.60)”.

Quando abordamos a dialogicidade, é considerar os alunos como parte do processo de ensino, e isso não significa que desconsideramos os planejamentos e métodos utilizados e sim que a voz dos alunos também seja considerada, ao passo que se utilizem das experiências destes sujeitos a favor da educação dos mesmos. A partir do que foi discutido, vimos que as TDIC são ferramentas que podem auxiliar de forma muito produtiva o ensino da EJA, em especial nos tempos de ensino remoto.

Com a chegada inesperada da pandemia do novo Coronavírus, o que vimos foram movimentações para retomada das aulas de forma remota, mas não houve tempo hábil e um diálogo para uma discussão das melhores maneiras e metodologias a serem aplicadas para cada segmento de ensino.

O uso das TDIC foram questionadas e muitos alunos não conseguiram utilizar as plataformas disponibilizadas pelas instituições de ensino. A EJA sofreu muitos cortes e desvalorização enquanto segmento de ensino. No momento do ensino remoto evidenciou-se ainda mais a precariedade e as dificuldades enfrentadas para a manutenção da EJA. Mas, como aludido no texto, a autonomia dos alunos aliado ao diálogo, pode trazer benefícios que auxiliem na busca de uma educação libertadora.

É possível aliar as TDIC no ensino remoto da EJA, incluindo os jovens e adultos no ensino digital, porém utilizando as ferramentas que estes alunos já utilizam. A sociedade está de fato incluída no

desenvolvimento da era digital, e como a pedagogia freiriana nos mostra, a autonomia do aluno está totalmente ligada a não se opor às técnicas existentes, e sim de utilizá-las e sobretudo discuti-las.

Considerações finais

O presente trabalho apresentou um breve resumo sobre alguns pontos do uso das TDIC na EJA durante o ensino remoto, com base na perspectiva da educação bancária de Paulo Freire. No início do texto abordamos sobre algumas considerações da visão equivocada de que os alunos não gostam de ler. Estudos mostraram que os alunos, em sua maioria, gostam sim de ler, porém não se sentem motivados pelos textos oferecidos na escola. Como foi exposto, alunos de uma turma da EJA disseram que suas preferências de leitura eram em suportes digitais. Após, seguimos discorrendo sobre as práticas da pedagogia bancária. Freire sempre mostrou interesse em uma educação de igualdade e libertação e faz uma crítica a educação bancária que representa todo e qualquer tipo de educação tradicional em que o professor é o detentor do conhecimento e que deposita conteúdos aos seus alunos.

Logo após, abordamos os desafios da EJA e o uso das TDIC no ensino remoto emergencial. A partir dos estudos, observamos que é imprescindível o uso desses recursos tecnológicos como propostas de ensino-aprendizagem baseadas na ideia de uma educação transformadora e emancipatória.

O diálogo sobre o uso das TDIC na EJA e a importância de quebrar os paradigmas de uma educação bancária no sistema de ensino serão impossíveis de encerrar nessas poucas linhas.

Este trabalho tem a intencionalidade de estimular olhares e reflexões que possam induzir mudanças favoráveis e significativas para esta modalidade de ensino e dar voz e vez a estes alunos. Que a incorporação das tecnologias digitais seja um avanço frente a todas dificuldades enfrentadas por estes jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de se alfabetizar na idade certa.

Referências

BARTON, David. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 nov. 2019.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes, 2016.

COUTO, Sônia. "A EJA não tem lugar no MEC atualmente". *In: De olho nos planos..* São Paulo. Notícias. Disponível em: <https://deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-eja/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

CORREIA, Daniel Martins; NASCIMENTO, Francisleile Lima. COVID-19: ensino remoto e educação de jovens e adultos. **Boletim de Conjuntura, Boa Vista, ano, 3, v. 6, Nº17, 2021**. ISSN 2675-1488.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. Entrevista com Paulo Freire: a educação neste fim de século. *In: GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 2004.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MARTINHÃO, Maximiliano Salvadori (coord.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC educação 2017 = Survey on the use of information and communication technologies in brazilian schools: ICT in education 2017. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018.

MILL, Daniel; SANTIAGO, Glauber. **Luzes sobre as estratégias pedagógicas com tecnologias digitais: uma visão propositiva.** São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021. 352p. ISBN 98-65-86891-21-8.

PROTACIO, Ana Paula Batista; ASSIS, Flávia Cristina de Araújo Santos; SILVA, Marília Eduardo da. A Leitura da leitura na perspectiva da EJA. *In: GONZAGA, Luciano Luz (org.).* **Identidade docente: desenvolvimento profissional e pessoal em diferentes percursos.** Curitiba: Bagai, 2020. v.1, p. 63-74. E-book. ISBN 978-65-87204-83-3.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto.** São Paulo, n. 13, p. 37-42, 1994.(Série Ideias).

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Capítulo 10

Freire: Educación popular y pública

Margarita Sgró

La Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido es un libro así, escrito con rabia, con amor, sin lo cual no hay esperanza. (...) al referirme a la *Pedagogía del oprimido* y hablar hoy de tramas vividas en los años setenta no estoy asumiendo una posición nostálgica. En verdad mi reencuentro con la *Pedagogía del oprimido* no tiene el tono de quien habla de lo que ya ocurrió, sino de lo que está ocurriendo." (Freire, 1993:10-11)

Los educadores que pretendemos sustentar una pedagogía crítica, tenemos, en la obra de Paulo Freire, una referencia que se impone por su raíz tercermundista, por sus ansias de liberación y por marcar un camino para lograrlo. No es posible pensar una educación liberadora, independientemente de *Pedagogía del oprimido* (1970), porque ella presenta en sí misma, la lucha contra un sistema social, que con pequeñas excepciones, no ha dejado de excluir, oprimir y humillar a un número creciente de víctimas.

Por ello, no pierde vigencia y se acrecienta la importancia de un autor que consiguió hablar, por opción emancipadora, la lengua de los oprimidos. En esta opción, reside la originalidad de su pensamiento y su inscripción en la pedagogía crítica.

Como lo hemos hecho en trabajos anteriores, la hipótesis que colocaremos es que la propuesta pedagógica de Freire surge en el contexto de un proyecto político popular, que como los Nacionalismos populares de la época, se asientan sobre la irrupción de un nuevo sujeto en el espacio público-político. Son modelos de Estados fuertes, interviniendo para distribuir el ingreso y ampliar

derechos para la población en general. Entre esos derechos aparece como una necesidad impostergable la alfabetización, que Freire concibe crítica porque parte de la experiencia silenciosa y silenciada de los oprimidos. Nuestro autor mantiene inalterable ese principio de la pedagogía, la educación del pueblo consistirá en tornar crítica su propia experiencia mediante la creación de una nueva interpretación del mundo. Pero no es lo mismo concebir este proceso en momentos de democracias que impulsan derechos sociales, que en momentos de dictaduras. De ahí que la relación entre educación popular y pública, precise de un análisis que el propio autor ensaya en sus últimos años de vida.

La síntesis, problemática, entre educación popular y pública tiene que desembarazarse de algunas interpretaciones de época y contextos pre-revolucionarios en que la pedagogía “bancaria”¹, fue identificada como educación pública, tradicional, impositiva.

Pedagogía de la esperanza, es un texto publicado en el año 1993, con un subtítulo que dice: *Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. En los estudios y homenajes que se están haciendo por los cien años del nacimiento de su autor, es bueno resaltar la politicidad y la historicidad de su pensamiento y ello nos autoriza, o mejor aun nos estimula a colocarlo como parte de la disputa central en la que se debate nuestro subcontinente, en la actualidad.

Si en los años de publicación de *Pedagogía del oprimido*, la disputa era “liberación o dependencia” y la transformación social se percibía muy cerca, en los años noventa del siglo pasado, este panorama había cambiado radicalmente. El espíritu de época era el de la derrota de los proyectos políticos emancipatorios y la hegemonización de un pensamiento que se presentaba como “único”.

El debate sobre el papel del Estado y su deber indelegable de garantizar la educación pública se coloca hoy en el centro de la disputa entre inclusión social o exclusión. En esa contienda se juega el destino de las democracias en nuestros países. Podría ser un

¹ Cf. Freire, P. (1973) *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva – Siglo XXI Editores. Montevideo. Cap. II p. 73 y ss.

debate académico interesante si solo se tratara de analizar a lo largo de la vasta trayectoria del pedagogo brasileño, cómo han sido colocados esos temas, especialmente con relación a la democratización de las sociedades. Nótese que educación y democracia, alfabetización y democratización son una constante en la obra del autor pernambucano. No obstante, se torna parte de una contienda en momentos en que la prédica antiestatal y desdemocratizadora propia de las derechas, hoy internacionalizadas, avanzan sobre la educación pública y sobre la democracia, aunque esta sea solo una democracia formal.

Ese debate por el papel del Estado, para garantizar educación pública fue muy importante en Argentina. Nuestro país tuvo un sistema único centralizado de educación pública estatal, muy desarrollado desde fines del siglo XIX. Esa presencia excluyente del Estado en la educación fue uno de los pilares de la democratización de la sociedad y de un proceso de ascenso social mediante la educación que se mantuvo hasta las décadas de los años '70 y '80 del siglo pasado. Un Presidente, Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), a quien se conoce como el padre de la educación pública, denominó "Educación popular" a un texto suyo publicado en Chile, donde estaba exiliado, en el año 1849. Quiero decir con esto que, en Argentina, la educación popular fue y es todavía, educación pública estatal.

La irrupción de *Pedagogía del oprimido*, publicado en 1970, llegó a una sociedad políticamente convulsionada² y produjo un amplio debate con relación a la educación pública a la que, generalmente, se identificó como "educación bancaria", destinada a sustentar el par opresor-oprimido. Consecuentemente, la "educación problematizadora" no tendría lugar en la escuela pública estatal, sino en experiencias educacionales no escolares.

² Cf. Sgró, M.; (2020) La recepción de Pedagogía del oprimido en Argentina: Una hipótesis sobre la influencia freireana en la militancia juvenil de los años '70. En Revista Espaço Pedagógico, v. 27, N° 3 Passo Fundo. Editora da Universidade de Passo Fundo p. 628-642, Disponible en: www.upf.br/seer/index.php/rep

La contribución freireana a esta percepción fue muy evidente, sindicatos, movimientos eclesiales impulsados por la Teología de la liberación, partidos políticos populares, muchos del Nacionalismo popular identificados con el Peronismo, serían los espacios de una “verdadera” educación para la liberación. No estamos responsabilizando al pedagogo brasileño por esa interpretación, pero la contraposición entre “educación bancaria y problematizadora”³, fue entendida de un modo excesivamente esquemático. Con la contribución de los textos de la corriente Reproductivista⁴ y especialmente de *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, de Louis Althusser, publicado en 1971, se asociaron ambos diagnósticos sobre la Educación pública estatal.

La educación formal pasó a ser educación tradicional, y junto con las críticas al verbalismo, al autoritarismo, y a la concepción del alumno como una tabla rasa, rápidamente se identificó con “educación bancaria”. Se pensó que la apuesta político-pedagógica de la educación de los oprimidos no podía quedar en manos de una institución que distribuía la ideología del opresor. Por tanto, una educación para la liberación debía por fuerza, establecerse fuera de las estructuras del Estado, necesariamente fuera de la educación pública estatal. De este modo, fue entendida en Argentina, *Pedagogía del oprimido*, que tuvo y aun tiene una enorme influencia.

Una hipótesis plausible dirá que el horizonte de las Revoluciones aun no se había opacado y la Revolución Cubana, teñía con sus aires, el panorama crítico elaborado especialmente por las izquierdas tradicionales y también por las izquierdas nacionales que se integraban, no sin contradicciones, a los Movimientos Nacional Populares. Actualmente, muchos estudiosos de la obra freireana, aun sostienen que la pedagogía del oprimido es para ámbitos no escolares y especialmente para adultos.

³ Cf. Freire, P. (1973) *Pedagogía del Oprimido*. Op. Cit. Cap. II p. 73 y ss.

⁴ Se denomina Reproductivismo a una corriente de raíz marxista, cuyo denominador común es denunciar la función de la educación pública como reproductora de la estructura de “clases” en la sociedad capitalista.

Como todo gran autor, Freire ha sido apropiado por diferentes líneas de pensamiento académicas y políticas. Como decíamos, las izquierdas tradicionales, realzan la idea de que el Estado burgués utiliza los sistemas de educación públicos para reproducir la ideología dominante. Los anarquismos, destacan la idea del asambleísmo permanente que supone a los oprimidos esclareciéndose entre ellos, y los nacionalismos populares subrayan especialmente la palabra del “pueblo” como el primer eslabón de una cadena que culmina en la liberación de los oprimidos. Esto significa la construcción de una sociedad con justicia social, e igualdad de oportunidades y un Estado capaz de garantizarlas.

Mientras estas expresiones políticas se lo apropian resaltando una u otra línea de su obra, las derechas lo combaten, lo combatieron desde 1964, con el Golpe de Estado contra João Goulart y lo combaten en la actualidad, por entender que la educación popular no cuenta como un deber del Estado y por lo tanto, no debe ser para todos. El discurso de las derechas contemporáneas sobre la educación pública, sobre todo la educación básica, se centra en considerarla un gasto, que los Estados ya no deben afrontar como un deber. Más aun, la educación, como otros bienes, entra en la esfera del mercado. En el amplio panorama de los negocios a los que pueden acceder las empresas privadas, ofreciendo servicios.

Nuestra hipótesis es que en Freire predomina una mirada sobre el Estado, la educación y el sujeto a educar, muy próxima a la concepción de los Nacionalismos populares, que tuvieron su auge en el siglo pasado, con proyectos de sustitución de importaciones, independencia económica e industrialismo. Esas concepciones tuvieron expresiones políticas muy claras en nuestros dos países, el Peronismo en Argentina y lo que en Brasil se reconoce como la Era Vargas (1930-1964).

Las primeras obras de Paulo Freire, *Educação e atualidade brasileira* de 1959⁵ y *La educación como práctica de la libertad* de 1965, surgieron en tiempos de Nacionalismo popular, en los que nuestro autor tuvo un papel destacado, primero reflexionando sobre su práctica pedagógica y como producto de ello y de amplias lecturas filosóficas, pedagógicas y políticas⁶; generando un modelo de educación liberadora cuyo vehículo fue el diálogo con los trabajadores pesqueros, con los ferroviarios, con los campesinos.

La percepción de que no hay culturas superiores e inferiores, sino que hay saberes diferentes, todos importantes, es un principio fundamental de la pedagogía freireana, que aparece con fuerza en sus primeras obras y que se va tornando cada vez más presente hasta que se convierte en tema central de *pedagogía de la esperanza*. Acompañado de otra percepción central, la de que no hay educación verdadera que surja de una imposición externa. Principalmente estas dos cuestiones, justifican la hipótesis de que nuestro autor estuvo siempre muy cerca de la forma en que los Nacionalismos populares concibieron el sujeto pueblo, el papel del Estado en la educación y la necesidad de fortalecer la educación pública. Freire señala explícitamente que las formas alternativas de educación comunitaria, por ejemplo, no significan de ninguna manera, desresponsabilizar al Estado de su obligación.

Los Nacionalismos populares comprendieron y alentaron la irrupción de un nuevo sujeto en la vida pública y política, que reclamaba su lugar. No es el sujeto de la tabla rasa a ser educado, como pudo haberlo entendido el pensamiento de las derechas liberales y conservadoras en nuestros países, pero tampoco es el analfabeto político, eternamente engañado e ingenuo, tal como lo concibieron las izquierdas tradicionales. En ambos casos es un

⁵ Este texto fue publicado por el propio autor, con muy pocos ejemplares y luego reeditada por iniciativa del Instituto Paulo Freire y la Editora Cortez, llamativamente, en el año 2001. Fue elaborado como tesis de concurso para acceder a una cátedra en la Universidad de Pernambuco, concurso que perdió.

⁶ Emmanuel Mounier (1905-1950), Antonio Gramsci, (1891-1937) Hegel (1770-1831) y más tarde Marx (1818-1883), entre otros.

depósito de saberes que otros producen, un sujeto de la educación “bancaria” cuya mente funciona como depósito. Freire lo afirma de la siguiente manera:

Si como ya he afirmado el discurso neoliberal no tiene fuerza para borrar de la historia la existencia de las clases sociales por un lado, y la lucha entre ellas por el otro, las posiciones dogmáticas y autoritarias que caracterizan al llamado “socialismo realista” y que se encuentran en la base del discurso y de la práctica verticales de la organización curricular no tienen como mantenerse hoy. (1993: 111-112)

Hay en Freire una concepción única y original del oprimido, él posee saberes desvalorizados por siglos de dominación, obstruidos por un “fatalismo” que anidó en su conciencia y que la torna “intransitiva”. Entonces concientizar no es, como pueden pensar las izquierdas tradicionales, desengañar al oprimido, contarles la verdad, quitarles el velo que los mantiene como menores de edad. Muy por el contrario es un acto de creación, de construcción conjunta de una nueva concepción del mundo, más igualitaria porque surge de un cúmulo de saberes ya existentes que se han tornado críticos por la construcción dialógica. En este sentido, es interesante destacar que *pedagogía de la esperanza* confirma y amplía este tema ya muy desarrollado en *Pedagogía del oprimido*.

Estas y otras características convirtieron a Freire, en el más grande pedagogo que haya dado América Latina, en primer lugar porque fue un hombre de su tiempo histórico, un representante de su época que interpretó sus tendencias, leyó señales y contribuyó a producir otras nuevas, capaces de anunciar un nuevo tiempo. No en vano, su trayectoria puede ser leída desde una teología crítica y liberadora que es denuncia y anuncio, que es diagnóstico de una época y compromiso con un tiempo nuevo dedicado a hacer justicia con los que sufren, especialmente, con los pobres del mundo. La opción preferencial por los pobres, declarada en el Documento final de Medellín de 1968, tiñó, no solo la acción de muchas Iglesias latinoamericanas, sino una dirección intelectual, moral y política

que caracterizó a la sociedad latinoamericana, impulsada también por el espíritu de la Revolución cubana.

En Freire, se representa la síntesis de un tiempo que se autointerpretó como un tiempo nuevo, que tendió puentes al pasado y se declaró heredero de las luchas por la independencia latinoamericana y el derecho a la autodeterminación de los pueblos. Pensamiento latinoamericanista, anticolonial y antiimperialista. Freire, fue por ello un pensador moderno en el más amplio sentido del término, pensó el para qué, el porqué y el cómo de una educación para la democratización de las sociedades. Fue parte de un movimiento de revisión de la historia que contaron los vencedores y que contribuyó a la narrativa de la dominación. Un movimiento de reconstrucción de la historia contada por los vencidos, y de reparación para con las víctimas, que actualizó la noción de liberación con la certeza de que era el único camino frente a la situación de dependencia y colonialidad, que aun vivíamos. Una concepción que denunció a los opresores y reconstruyó la historia latinoamericana y la de los pueblos del Tercer mundo.

Estas breves referencias, así como las discusiones que engendraron, vienen a cuento porque no somos países independientes en un sentido pleno, ni el colonialismo cultural ha sido superado, ni se ha parado un proceso creciente de concentración de la riqueza y consecuentemente, un aumento trágico de la desigualdad. La imposibilidad de ejercer efectivamente derechos reconocidos, genera injusticias que llegan a dañar la vida de los niños, de las mujeres, de los negros, de las minorías sexuales, de las diversidades en toda su expresión.

Pedagogía de la esperanza, es un texto conmemorativo, hay en él una confirmación de *Pedagogía del oprimido* y una revisión crítica, de sus limitaciones, o mejor de sus actualizaciones, imprescindibles, en una pedagogía histórica. En él las críticas a las Izquierdas tradicionales y a sus modelos de imposición y verticalismo, están muy claramente planteadas, al mismo tiempo que afirma el deber indelegable del Estado de educar. Por ello, a pesar de pensarse como un reencuentro con la *Pedagogía del oprimido*, *pedagogía de la*

esperanza, tiene una vigencia particular por actualizar los principios inalterables del compromiso con los oprimidos y su liberación, en un tiempo histórico que había cambiado mucho. Tanto como la propia vida del autor.

Ya en 1993, cuando el texto es publicado, Freire había retornado a Brasil después de, “vagabundear por los cuatro rumbos del mundo a los que fui llevado por la Pedagogía del oprimido.” (1993: 11), como él mismo dice. Ese “vagabundear” enriqueció su mirada política y pedagógica, y confirmó la existencia de un mundo ordenado en base a una relación de dominación y sometimiento de millones de hombres y mujeres empobrecidos frente a la expropiación que ejercen unos pocos ricos. Al mismo tiempo, que se refiere muy frecuentemente a la experiencia dolorosa del exilio.

Había adherido al Partido de los Trabajadores (PT), y este compromiso político e institucional le permitió pensar la educación política partidaria y aun así, esforzarse por encontrar el equilibrio que facilitara la comunicación con educadores de todos los partidos, y también con aquellos que no se reconocían en ninguno. Dice el autor,

A pesar de saberme un educador “petista” –me adherí al PT cuando aun me encontraba en Europa (...) Hablaré de algunos puntos que me parecen fundamentales para la política educativa de un partido que, siendo popular, no es populista; siendo revolucionario, no es autoritario; siendo demócrata no es democratista, siendo educador, se reconoce educando de los movimientos sociales populares (Freire, 1997: 32-33)

Todavía, sobre esta militancia explícita, hay documentos fundacionales que narran con claridad la originalidad del PT en su constitución, como una alianza entre a) el Movimiento Sindical – metalúrgicos, químicos, bancarios y educadores- que comprendió que el sindicalismo “no daba conta” de la transformación de la sociedad en su conjunto, que para ello era necesaria la creación de un partido político. b) Los movimientos sociales, entre los cuales el

de los Trabajadores sin tierra y las Comunidades eclesiales de base fueron fundamentales, por comprender la dimensión de la política partidaria para conservar la vida y obtener el pan. c) Los intelectuales progresistas, entre ellos muchos profesores. (Teresa Leitao, 2021)⁷

E tão impossível negar a natureza política da pratica educativa quanto negar o carater educativo do ato político. (...) E neste sentido que todo partido político é sempre educador (...) Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político ou do partido, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno do a favor de quem ou de que, por tanto contra quem e do que, fazemos a educação (...). (Freire, 1982: 2)⁸

Cuando se publica *Pedagogía de la esperanza*, Freire había sido Secretario de educación en la Prefectura de San Pablo, en la gestión de la Prefecta Luisa Erundina. Experiencia de sus últimos años de vida, y en la actualidad muy revisitada porque los latinoamericanos aprendimos con un alto costo social e individual que la poca o única protección que pueden tener los excluidos de todos los bienes, materiales y simbólicos, proviene del Estado, a veces más a veces menos. Más en períodos de democracias sociales e inclusivas, menos, mucho menos, en momentos de democracias solo formales.

En este sentido, Freire asume una responsabilidad pública, la de tornar popular, la educación pública, estatal, gratuita, obligatoria. El neoliberalismo, y ese es un debate que se va profundizando, nos enseñó que el mercado jamás puede ser un organizador social, porque solo representa intereses particulares.

⁷ Teresa Leitao, Diputada Federal del Partido de los Trabajadores. Exposición en: Ciclo de diálogos: Paulo Freire 100 anos. Paulo Freire e o PT. Fundação Perseu Abramo, 8/8/2021. Disponible en: <https://youtu.be/2LXIMtVqbN0>

⁸También un pequeño artículo escrito por Freire en 1982, O partido como educador-educando. Texto para el Debate do Grupo de Trabalho da Comissão Nacional do Partido dos Trabalhadores, como subsidio para a elaboração de um plano de Educação Nacional Popular. Disponible en: <http://www.acervo.PauloFreire.org/xmlui/handle/7891/3316>

Cuando se publicó *pedagogía de la esperanza*, además de la experiencia de exilio y de las reflexiones que produjo. Además de los aprendizajes que hizo enseñando y aprendiendo por el mundo, se consolidaban en América Latina, procesos políticos que diseminaban la concentración de la renta y la desigualdad, mediante la desregulación económica y financiera, por la que los propios países pobres se convertían en objeto de negocios para empresas multinacionales. Los Estados perdían su poder regulador o en casos como el argentino, por ejemplo, se ponían decididamente al servicio del capital financiero. Todo esto ocurría por primera vez con gobiernos democráticos, antes había sido el proyecto instalado por las Dictaduras.

Con estas breves referencias pretendo mostrar cuánto habían cambiado las vivencias del autor y el panorama social y político, en los 23 años que mediaron entre la publicación de *Pedagogía del oprimido* y *pedagogía de la esperanza*. Cada uno de estos eventos merecería un análisis particular, que excede los objetivos de este trabajo.

En la década de los años '90, la liberación, ya sea por vía de la revolución o por la propuesta de sociedades soberanas y justas de los Nacionalismos Populares, parecían haber quedado atrás. El horizonte emancipador de los años 60 y 70, estaba en retroceso, y los Golpes de Estado cívico-militares, represión, exilios y desapariciones forzadas habían sido la práctica que asumió, de manera clandestina, el propio Estado.

El Terrorismo de Estado clausuró, con una violencia que no conocíamos hasta ese momento, cualquier camino hacia la liberación e impuso la concentración de la riqueza para grupos cada vez más reducidos y la extranjerización de la economía, mediante desregulaciones que abrieron la puerta a la intervención de empresas extranjeras y del capital financiero. Estas fueron estrategias letales para la soberanía nacional, la independencia económica y la justicia social, que los gobiernos democráticos posteriores no consiguieron superar. Los años noventa, fueron escenario de profundización de estas mismas políticas, sin el terror de la violencia explícita.

La actualidad de pedagogía de la esperanza

Venimos afirmando la actualidad de *pedagogía de la esperanza*. Pero para reafirmar su sentido político emancipador debemos hacer el esfuerzo de pensar la educación popular en la escuela pública con su autonomía relativa.

En este siglo XXI, en un tiempo único que se dio en las dos primeras décadas, se reeditaron experiencias políticas, cuyo esfuerzo estuvo destinado a fortalecer el poder del Estado, distribuir el ingreso, proteger y acrecentar el espacio público-político, y en ese contexto, desenvolver la educación pública como garantía de democratización social. Por ese motivo, trataremos de justificar la necesidad de estrechar, teóricamente, el vínculo entre educación popular y pública, la necesidad de revalorizar el papel del Estado en nuestras sociedades emergentes y jerarquizar la palabra de quienes son ignorados en nuestras sociedades. Decimos estrechar teóricamente, porque con certeza, en las escuelas, en la práctica diaria entre maestros y alumnos, esa distancia, entre una concepción autoritaria y una dialógica, es mucho más difusa. Falta que nuestra mirada de investigadores se desprenda de los preconceptos con la que se analiza la escuela pública.

En la actualidad, la defensa de la educación pública es un principio político-pedagógico vital frente al avance de la mercantilización de la educación, visible, no solo en la competencia entre educación pública o con fines públicos y educación privada, sino porque la propia escuela pública corre el riesgo de convertirse en un negocio privado para empresas que ofrecen desde paquetes de contenidos escolares, hasta programas de evaluación, y de formación de profesores. Tema que sin duda se agrava por el peso de la pandemia y la necesidad de la educación a distancia, con toda la oferta tecnológica que acarrea. En un artículo anterior decíamos, "La pandemia de Covid 19 precipitó lo que hace tiempo está, como proyecto, en la cabeza de muchos gobiernos que creen que la educación es un servicio muy caro para ser gratuito y sobre todo

universal, por lo menos en los primeros años de la enseñanza.” (Sgró, 2020: 242)⁹

El neoliberalismo procuró cerrar debates, clausurar ideales de transformación propios de sociedades que luchan por extender y ampliar condiciones dignas de vida para todos sus habitantes. Con la crisis del socialismo real, las ideas de emancipación parecieron sepultadas. El triunfo de la perspectiva neoliberal resultó arrasador. Con el tiempo transcurrido, pudimos ver que no era solo un proyecto económico y financiero de los países centrales, sino fundamentalmente una nueva concepción del mundo, que también abarca la vida académica, la producción de saberes y la formación de la subjetividad.

Lo que se opone a esta dinámica cultural, pedagógica y política del neoliberalismo, a su constante ataque a la intervención del Estado en salud, educación, es sin duda seguir pensando la viabilidad de emancipación social y el aporte central de la educación a ese proceso. Es preciso mirar otras experiencias históricas que no remitan al edificio teórico empobrecido y domesticado que hemos naturalizado, aun aquellos que nos sentimos interpelados por la injusticia en sus más variadas formas. Dicho de otro modo, no debemos abandonar la idea de liberación de los oprimidos ni adaptarnos mansamente a nuestra condición de pueblos históricamente saqueados y dependientes.

Esa otra experiencia con la que cuenta América Latina es la de los Nacionalismos populares de la primera y segunda mitad del siglo pasado y el renacimiento de esos proyectos acaecidos en las dos primeras décadas del nuestro. Con todas las transformaciones históricas, geopolíticas y económicas, que hay entre unos y otros procesos históricos, ambos momentos tuvieron en común anhelos de emancipación social contruidos con espíritu nacional, a partir

⁹ Cf. Sgró, M.; (2020) La encrucijada del pensamiento crítico. Neoliberalismo y pedagogía crítica. En da Costa Moreira, J; Barbosa, V.; (org) Mosaico cultural latino-americano: Educação, História, Filosofia e Espiritualidade. Pedro & Joao Editores, Sao Carlos. Brasil p. 233-244.

del fortalecimiento de los Estados Nacionales, del empeño en la Integración latinoamericana, de Soberanía política y económica.

Los Nacionalismos populares de la primera y segunda mitad del siglo XX, reconocieron y fortalecieron un nuevo sujeto social, capaz de limitar el poder de las élites y con ansias de ocupar su legítimo lugar en la historia. A medida que avanzaba el proyecto industrialista que impulsaban, los trabajadores organizados fueron su columna vertebral. Se inauguraban así, para varios países latinoamericanos épocas de distribución de la renta, de otorgamiento de derechos laborales, y de ascenso de las clases medias. Todos esos avances gestados y garantizados por el Estado Nacional y por una sociedad civil activa, que demanda y defiende derechos.

Esa larga historia, surcada de odios de clase y conflictos permanentes, generó sin duda, sociedades más igualitarias, efectivizó la incorporación a la vida política de las masas populares, procesos que, como señala Freire en 1965¹⁰, convirtieron al campesino en obrero y a las masas en pueblo, ese fue el cambio que produjo el proceso de industrialización de la Era Vargas que llega hasta ese Golpe de Estado de 1964, aunque el Presidente Vargas se había suicidado diez años antes.

Al mismo tiempo, las élites reaccionaron rápidamente restando legitimidad a esa demanda de derechos, y lo hicieron de una manera frecuentemente violenta, la historia del Peronismo en Argentina, lo muestra claramente. Ese conflicto entre un país plebeyo, con democracia social y derechos para todos y todas, generó inmediatamente la reacción de las élites y de las clases medias más acomodadas, que entendían y aun entienden, que los derechos no pueden ser universalizables. Este conflicto, que se reaviva con cada gobierno que pretende discutir privilegios y poner límites a la apropiación de la riqueza, expone dos modelos posibles de sociedad, uno inclusivo, otro excluyente. Uno independentista y soberano, otro, dependiente y neocolonial.

¹⁰ Cf. Freire, P. (1972) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Editores, Tierra Nueva. Buenos Aires –Montevideo.

En este tiempo, mientras los ideales de un mundo más justo se van desvaneciendo por la prédica neoliberal del pensamiento único, hegemónico, la crítica parece quedar relegada por extemporánea. Sin embargo, la “esperanza” se activa, se construye y reconstruye permanentemente, el deseo de emancipación no ha terminado. En ese sentido, América Latina fue y es un continente que nunca dejó de intentar, de diferentes formas, las luchas por su liberación. Como en cada momento histórico, se recrean los propósitos de los Movimientos nacionales que buscaron conjugar los ideales de libertad e igualdad heredados del Iluminismo con las culturas populares, las de los pueblos originarios, de los trabajadores, de las mujeres, de los excluidos. En ese marco, puede también entenderse el legado de Paulo Freire.

Fueron los Nacionalismos populares, mucho más que las izquierdas tradicionales, los que vieron con claridad que la emancipación latinoamericana debía surgir de dar respuesta al sentimiento de injusticia que generaba y genera, principalmente, la desigualdad. Lo cual implicaba también estimular la rebeldía de quien se sabe oprimido, aun cuando no tenga cómo expresarlo en la esfera pública.

Los populismos constituyen un nuevo sujeto colectivo: el pueblo, y es a partir de esa palabra que nombra un mundo que las élites no ven, y cuando ven, lo hacen con miedo o desprecio, a partir de la cual es posible pensar la emancipación social. Esa voluntad de liberación debe estar organizada, ser una alianza de diversos grupos sociales y aglutinarse en instituciones como los sindicatos, los partidos políticos cuya acción no es solo defender derechos y resistir los embates de los opresores, sino pensar y proponer estrategias de transformación social, cuyo norte es la justicia social. De allí, que ese pequeño documento titulado “O partido como educador – educando” cobre una relevancia particular porque reafirma que toda educación es política y que la pedagogía liberadora está lejos de ser únicamente responsabilidad de la escuela, sin embargo, con no ser la única responsable de una educación crítica, la educación pública es el ámbito mejor diseñado

para ello, la de más largo alcance, la que hasta ahora evitó la mercantilización que sí impera en la educación privada y cuidó de los más débiles.

Tal vez, simplificando un poco el planteo el reto sea proyectar espacios de educación dialógica en la educación básica, en la educación secundaria, y revalorizar los ya existentes como el espacio y tiempo pedagógico, porque como hemos dicho en otras oportunidades habría que hacer un diagnóstico que refleje lo más fielmente posible, lo que se hace efectivamente en las aulas, lo que los educadores conversan con sus alumnos, las situaciones complejas que contienen, las crisis de las que se hacen cargo.

Frecuentemente, la categoría Educación dialógica fue entendida como el método que permitió alfabetizar adultos en un tiempo récord. Esta consideración, bastante extendida, banaliza el sentido político y la rica interpretación de Freire del poder de la educación para liberar a los oprimidos y establecer sociedades más justas. Que el oprimido sea el actor de su propio proceso de emancipación, diferencia a Freire de casi todos los otros autores que también querían la liberación de los oprimidos pero como una acción llevada a cabo, o por lo menos pensada, por personas que ya han alcanzado un nivel aceptable de ilustración y están dispuestas a difundirla, a “extender” su cultura a los que aun no la poseen. De allí, que una lectura fina de Freire deba detenerse en este aspecto crucial de su obra, que como ya expresamos, se mantiene inalterable desde los primeros a los últimos textos.

La decepción de las izquierdas tradicionales por la influencia religiosa en el pensamiento freireano, la tenacidad de colocar el diálogo y en él, al oprimido como interlocutor, la idea de creación de una nueva concepción crítica del mundo mediante el diálogo, no se encuadra fácilmente en su “vanguardismo”. Por este motivo, principalmente, Freire está más cerca de los Nacionalismos populares que construyen al “pueblo” levantando sus demandas e interactuando con ellos, lo que lleva a crear identidades móviles y dinámicas que se estructuran como propuesta y también como respuesta política y cultural, a las derechas y al anti-populismo. Es

el conflicto social en el que se constituye el pueblo, lo que le da este carácter dinámico. Este, me parece ser un tema muy relevante en las lecturas sobre la politicidad de la educación, que Freire declara a lo largo de toda su vida.

Hay además otro tema que me parece central y es que el modelo de alfabetización de educación popular de Freire opta por formas no estatales de educación, cuando los golpes de Estado, asuman la forma de los cívico-militares clásicos u- otras formas, interrumpen el flujo de la vida democrática y ponen en suspenso las libertades individuales. Estos fueron una variable constante en la historia del siglo XX y por ello las izquierdas tradicionales asocian la educación popular con una educación anti-estatal, esto ocurre hasta nuestros días. Nuestra hipótesis es que entre educación popular y educación pública, los Nacionalismos populares hicieron una síntesis que sería recomendable no olvidar, para no cometer el pecado de reducir la educación popular a un proceso que solo puede darse fuera del Estado, ni reducir la educación pública a un proceso de disciplinamiento social¹¹ o difusión de la ideología dominante¹².

Ambas perspectivas son reduccionistas y no permiten pensar una síntesis a todas luces imprescindible en la actualidad. La experiencia de nuestros dos países es que la restauración neoconservadora posterior a los gobiernos petistas en Brasil, puede rozar amenazas de violencia extrema, que impliquen desconocer hasta la soberanía popular, lo que sería lesionar definitivamente la democracia. La restauración neoliberal en Argentina después de los gobiernos peronistas-kirchneristas, fue una catástrofe de la que aun no hemos evaluado todas las consecuencias. Tanto el macrismo – Mauricio Macri fue el presidente neoliberal en Argentina (2015-2019)- como Bolsonaro y las derechas que los acompañan, emprendieron

¹¹ Tal como fue leído y difundido pedagógicamente Michel Foucault en sus obras de los años 70, como por ejemplo Vigilar y castigar, la verdad y las formas jurídicas, etc.

¹² Por ejemplo, Ideología y aparatos ideológicos, de Louis Althusser, publicado por primera vez en 1970.

una campaña feroz contra la educación pública, defenderla es el deber de cualquier educador crítico. De allí que el desafío de la época sea la síntesis entre educación popular y pública.

Esta afirmación no tiene solo un interés académico, en Argentina con certeza se denominan freireanos los partidos de la izquierda tradicional por que entienden que el par Oprimido – explotado remite al para explotador explotado y quien podría decir que no? No obstante, si la “educación bancaria” pudo asimilarse a los denostados modelos de educación tradicional o por mejor decir de Escuela tradicional, la “educación problematizadora” está muy lejos de ser solamente un proceso de concientización. Pues como el mismo Freire dice, tal proceso puede ser entendido como antidialógico, tanto como lo es la “educación bancaria”, solo cambian los contenidos, el proceso de dominación se mantiene. Esta práctica responde más a un modelo pedagógico de aculturación que al reconocimiento de la diversidad de saberes y al derecho de que esos saberes, que no son ni más ni menos importantes, sean reconocidos.

En ese sentido, la defensa de la educación pública, por muy diferentes motivos, no puede esperarse ni de la izquierda tradicional ni de la derecha. El reto que se nos coloca a los educadores progresistas es emprender esta defensa, pues, en este tiempo y en nuestros países, educación popular es imperiosamente educación pública común, gratuita, y universal.

Conclusiones

En la actualidad en nuestra América se debaten dos proyectos políticos: uno nacional, independentista, antiimperialista y anticolonial y un proyecto fuerte sostenido por las derechas del continente, hoy comandadas mundialmente por el capitalismo financiero, que buscan asegurar la concentración de la riqueza, la desigualdad extrema y diversas formas de sometimiento político y económico.

Mientras las derechas actúan de un modo más o menos articulado, los proyectos que levantan banderas de soberanía

política, control de la economía, y lucha contra la desigualdad, tienen muchos problemas para actuar de un modo consensuado. Lo hicieron cuando a principios de nuestro siglo XXI diversos gobiernos de signo político libertario y popular ganaron las elecciones, más o menos contemporáneamente.

Esos gobiernos, estuvieron hermanados por ideales de integración regional, revalorización del papel del Estado, soberanía política y económica, justicia social y defensa de los Derechos Humanos como ejes de una concepción política que pretendía una salida en bloque regional para los problemas de nuestro subcontinente.

Ahora sabemos que no fue la salida del modelo colonial, pero también sabemos que aunque vencidos de diferentes maneras, algunas legítimas y otras no, aquellos proyectos populares, asentados sobre la reconstrucción del poder del Estado Nacional fue lo más cerca que estuvimos de una vida digna para todos. Y también sabemos que, aunque vencidos, esos proyectos no solo no han dejado de existir sino que hoy son la única resistencia, el único dique a la hegemonía neoliberal que se propone como la concepción del mundo y de la cultura, también de la cultura política, excluyente de nuestro tiempo.

Por ello, releer a Freire, reflexionar sobre su obra, puede proponerse como una práctica político-pedagógica que aporte a la siguiente tesis: en nuestros países y mucho más después de las experiencias progresistas de comienzos de nuestro siglo, la educación del pueblo es esencialmente, educación pública. Es necesario no perder de vista que el mayor alcance territorial, en países de grandes extensiones, lo tiene el Estado en sus diferentes estamentos, Estado central, provincias y municipios. Por otra parte, y esta es otra cuestión sustancial, si los Estados deben pasar por un proceso de modernización y racionalización en las prestaciones de salud, de educación, de transporte, también es cierto que es el único que puede poner una escuela, un hospital o un tren hasta en la ciudad o poblado más pequeño. Mientras que el Estado tiene entre sus obligaciones cuidar el bien común, aun cuando lo haga de

manera deficitaria, el sector privado se rige por el lucro, allí donde una escuela o un hospital no es rentable, no se establece.

Por ello, aunque parezca un discurso sobre pasado por el tiempo, será necesario repensar las defensas de un Estado para el bien común, que en su estructura contenga y proteja el sistema democrático, que no resulte vulnerable a las estrategias de las fuerzas antidemocráticas, sean las Fuerzas Armadas o el poder financiero internacional.

Recuperar aquel viejo sentido de garantizar igualdad de oportunidades, y al mismo tiempo albergar todas las “diferencias” raciales, culturales, religiosas, políticas que conviven en una sociedad plural. En otras palabras, abrazar las diversidades fortaleciendo la igualdad de oportunidades como el primer propósito de la vida pública de una sociedad democrática.

Por ello, queremos pensar a Freire y su obra ya no como el que en ciertas lecturas asimiló educación tradicional, bancaria a educación pública, sino más bien analizar algunas de sus obras con una mente actual, con el objetivo de revalorizar la educación pública como educación dialógica y problematizadora, ese es el reto que se coloca a los pedagogos progresistas. De ese modo, aportaríamos a un debate impostergable para un modelo emancipatorio de integración regional, en defensa de los intereses populares frente al avance de las lógicas mercantiles, y a la organización internacional de las derechas. Recuperar, a través de los Nacionalismos populares y de los Estados Nacionales, un punto de convergencia para lo común.

Bibliografía

ALTHUSSER, L. (1989) Ideología y aparatos ideológicos del estado. Práctica política y lucha ideológica. Edit. Siglo XXI. México.

CONY, C.; (2004). **Quem matou Vargas: 1954 uma tragedia brasileira**. Planeta. São Paulo.

Documentos Finales de Medellín (1981). **II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano**. Ediciones Paulinas. Buenos Aires.

Freire, P. (1973). **Pedagogía del Oprimido**. Siglo XXI. Argentina. Octava edición.

FREIRE, P. (1972). **La educación como práctica de la libertad**. Siglo XXI, Editores, Tierra Nueva. Buenos Aires –Montevideo.

FREIRE, P. (1982). **O Partido como educador - educando**. Disponible en:http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3316/FPF_OPF_01_0028.pdf?sequence=2&isAllowed=y

FREIRE, P. (1997). **La educación en la ciudad**. Siglo XXI, Editores. Madrid.

FREIRE, P. (2001). **Educação e atualidade brasileira**. Editora Cortez. Instituto Paulo Freire. São Paulo.

Freire, P.; (1993). **PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA. SIGLO XXI, EDITORES**. México.

SGRÓ, M. (2020). La encrucijada del pensamiento crítico. Neoliberalismo y pedagogía crítica. En da Costa Moreira, J; Barbosa, V.; (org) **Mosaico cultural latino-americano: Educação, História, Filosofia e Espiritualidade**. Pedro & Joao Editores, Sao Carlos. Brasil.

SGRÓ, M. (2020). La recepción de Pedagogía del oprimido en Argentina: Una hipótesis sobre la influencia freireana en la militancia juvenil de los años '70. En **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, N° 3 Passo Fundo. Editora da Universidade de Passo Fundo p. 628-642, Disponible en: www.upf.br/seer/index.php/rep

Capítulo 11

Paulofreireando o Verbo *Esperançar*

Agostinho Nunes de Brito

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperançar do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não e esperança é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com os outros para fazer de outro modo...
(FREIRE, 2016, p. 61)

Introdução

Nesse artigo de conversa de educador, venho de forma simples mas não simplória, relatar um pedacinho do início de minha caminhada na vida de um sujeito que sonhava desde de menino em ser professor e quando conseguiu, antes mesmo de se entronar totalmente como tal, tangido pelos ventos da sabedoria e transformação ou como falamos lá no meu norte mineiro, levei uma topada não daquelas que arranca a unha do dedão do pé, mas daquelas que promove providencialmente nossa desconstrução e nos faz reinventar e renascer como um broto de capim dourado que transforma em verde as cinzas do serrado.

Esse processo de consciência do *inacabamento*, em tempos idos, levou-me a começar de novo quando imaginava-me pronto. Nesse tempo de pandemia, diríamos que o verbo esperançar ecoa chamando a *ser mais* mesmo consciente da incompletude. A sensibilidade com que Paulo Freire trata e problematiza essa condição humana aponta para uma atitude antropológica

fundamental que é a humildade, condição indispensável à prática pedagógica de educadores e educadoras e em todas as práticas humanizantes de homens e mulheres que sonham com um mundo mais humano e em comunhão constroem, seja no cotidiano da escola, seja no que-fazer do dia-a-dia, um outro mundo possível.

O objetivo deste texto-testemunho é compartilhar esse acontecido de minha vida (o encontro transformador com o educador Paulo Freire), cujas palavras reverberam até hoje no meu que-fazer ético-político e pedagógico-existencial.

Nossa reflexão será dividida em duas partes: na primeira, buscamos expor as motivações desde texto-testemunho sobre Paulo Freire; na segunda, apresentamos a experiência vivida com Paulo Freire no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), no início de minha trajetória de educador e que reverbera até hoje.

As motivações deste texto-testemunho

A motivação desse artigo surgiu em conversa entre amigos, onde eu e meu amigo, Vanderlei Barbosa, numa caminhada pelo sítio, conversando com as árvores, perguntando-nos porque o ser humano se distancia tanto daquilo que é sua essência, a natureza. Nessa caminhada, não escapamos de bulir na dureza do momento histórico em que vivemos afastados, solitários e apartados na obscura solidão, feito pássaros sem ninho, bezerros de apartação.

Retomamos aquela prosa no aconchego das árvores que encobriam o caminho, sentindo o cheiro da flor da assa peixe e escutando os passarinhos. Foi nessa caminhada filosófica que iniciamos nossa conversa freiriana e assim, num gesto carinhoso e amigo, ele me convidou a escrever esse pequeno artigo e aqui vou eu.

Meu amigo recitou de cor (de coração) a esperança do verbo esperar e não do verbo esperar (epígrafe em tela, mote deste texto-testemunho). Porque esperar Paulo Freireano o verbo esperar, é se levantar, é ir atrás, é construir, é não desistir, é levar adiante, é juntar-se com os outros, é fazer de outro modo. O verbo em Paulo Freire é práxis (ação-reflexão-ação), é dinamismo, é

horizonte, é utopia, porque “[...] a História é tempo de possibilidades” (FREIRE, 1996, p. 21, grifos meus).

Vale ressaltar: o verbo esperar é um verbo “grávido” de muitos outros verbos: levantar, ir, construir, levar, persistir, juntar, fazer... Todos verbos propositivos de quem acredita na vida e tem fé nos seres humanos e juntos lutam e constroem o futuro no hoje da história.

Definitivamente, aprendi a lição de que “*é preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar*”, porque a vida e a história são feitas de consciência e de utopia, ou seja, a consciência nos põe em contato com os condicionamentos genéticos, culturais e sociais a que somos, cotidianamente, submetidos, mas a utopia, nos põe em contato com os sonhos poéticos, estéticos e místicos a que somos convidados a sonhar juntos.

A experiência vivida com Paulo Freire

Em tempos de travessia, é preciso *Paulofreirear*! É preciso ser resiliente, unir passado e presente e a vida reinventar! É pensando na transcendência e na própria resiliência que quero minha experiência freiriana com vocês compartilhar.

Era tarde de outono, mas com a mente ainda no verão. Eu, jovem professor de cabeça, e no coração uma dose de romantismo, outra dose de ingenuidade. Era toda felicidade: eu era um professor.

Devido ao meu engajamento na pastoral da juventude e movido por minha própria história de quem deixou sua terra no norte de Minas Gerais em busca do sonhado conhecimento, já percebia que o ensinar e o aprender, são versos de uma mesma cantiga e passos de uma mesma caminhada. Forjado nas lutas das CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), fui ser professor voluntário na comunidade (favela) Santa Madalena, região de Sapopemba, zona leste da cidade de São Paulo. Após algum tempo naquele

trabalho intenso, fui convidado a trabalhar em um novo projeto de educação, lançado pelo Professor Paulo Freire: MOVA¹ São Paulo.

Ainda meio sem saber o que estava acontecendo, fui convidado a ser supervisor de ensino do projeto na região de Sapopemba. O supervisor era uma espécie de elo entre a secretaria municipal de educação e os movimentos populares na cidade. Para exercer o novo trabalho, era preciso participar de alguns encontros formativos, contra os quais blasfemei bastante e, hoje, daria tudo para tê-los novamente.

Os encontros eram na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Bolsa de pano a tiracolo, correia longa pendurada, lá fui eu para a PUC. Os encontros eram ministrados por alguns professores tais como; Pedro Pontual, Moacir Gadotti, Mário Sergio Cortella e para minha sorte e privilégio, lá estava ele, um homem franzino, barba comprida, de fala mansa, pausada e apaziguadora. Era ele, esse homem a quem não só minha humilde pessoa, mas o Brasil muito deve, o próprio, Paulo Freire.

Naquela tarde, de quarta feira ele iniciou sua fala dizendo: “Alegra-me saber que vocês querem educar! Sim, precisamos deixar de ser professores e aos poucos, tornarmos educadores”. Eu, por exemplo, percebi ser educador quando compreendi que professor é quem professa e quem professa são os profetas². Eu não profetizo nada! Assim, o educador é aquele que possibilita, reinventa os conteúdos, problematiza situações e mede os conflitos da dura tarefa do ensinar e aprender. Dessa forma, juntos educandos e educadores recriam e reinventam novos saberes.

De um jeito calmo e tranquilo, bem freiriano, ele dizia que para compreender a esperança é preciso mais que ter, é necessário se tornar esperança, ela não pode ser um ato solitário, mas sim uma

¹ Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, instituído na gestão de Paulo Freire na secretaria municipal de educação de São Paulo em 1989.

² Durante a fala ele abriu um parênteses para falar da distinção entre professor e profeta e afirmou: “professor e profeta vêm da mesma raiz, professar, mas entre o professor e o profeta, o professor é maior, porque o profeta prevê o futuro e o professor constrói o futuro”.

tomada de consciência, um propósito conjugado na ação vivificada na solidariedade e na história em construção coletiva.

Aquelas palavras do homem, que eu havia lido e escutado falar sobre, agora estava ali sendo proferidas em minha frente e martelavam meus ouvidos e cognitivo como se fosse uma espécie de *Big-Bang*, numa mistura de entusiasmo e dúvidas. Aquele primeiro encontro acabou, mas nunca terminou.

Ao entrar no trem da Zona Leste, (ZL) Barra Funda-Brás e depois em outro e outro... as palavras daquele homem continuavam em meu cognitivo e eu sentindo que havia uma espécie de potro *redumão* pulando de fora pra dentro e dentro para fora, coisas que acontecem quando se constrói a história. No balanço do trem, ouvi o ambulante gritando: “Olha o quentinho. Aceita passe. Moça bonita não paga, também não leva!”. Fiz uma pausa e lembrei-me de meu pai, seu Mariano. Homem rústico do sertão de Guimarães Rosa, que me dizia: “Fio, é no sacolejar da carroça que se agasalham as “abrobas”. Conforme o trem avançava, comecei a perceber que aquela viagem era nova, era entusiasmante e desafiadora. Percebi que era uma viagem num ziguezaguear freiriano que nos transcende da finitude para a infinitude.

Ali no sacolejar daquele trem comecei a compreender que o aprender dói, é terreno pantanoso, é deixar a zona de conforto para experimentar a insegurança do novo de novo e de novo. Assim, eu que havia lutado tanto para ser professor e com o título conquistado, aprendi em Freire, que tudo é inconcluso e de preferência inacabado, botei o pé nessa estrada de muitas curvas, montanhas, subidas e descidas onde o viajante na vida não passa de uma criança pela estrada a caminhar. Naquela tarde aprendi, vi, senti e conheci um jeito novo de ver e sentir a esperança no verbo esperar!

A abertura da primeira sala de aula para o projeto de educação do movimento MOVA SP foi uma experiência muito interessante, pois a princípio alguns grupos nos questionavam se não era um desperdício de espaço da comunidade que ali fazia alguns encontros esporádicos para outros fins. Eu, era membro da pastoral da juventude, muito jovem e na mesma medida, considerado muito

atirado para o pensamento de outros grupos da comunidade. Aí então, entra em ação o padre Valentino, um religioso italiano que havia iniciado seu sacerdócio na África, em Moçambique, onde viveu cerca de 25 anos, a maioria deles, no meio da guerra civil e em muitas oportunidades nos dizia que muitos dos horrores da guerra civil daquele país tinha suas causas na brutal e cruel ignorância. Sua experiência histórica o tornou naquele momento nosso grande aliado.

Com a ajuda do então padre Valentino e também de alguns grupos da comunidade tais como a Pastoral operária, a Pastoral da Juventude e Clube de Mães que eram grupos muito atuantes e engajados na luta dos empobrecidos menos favorecidos. Finalmente abrimos a primeira sala de aula do MOVA SP na Leste 1, na comunidade de Santa Madalena, região Sapopemba. Os grupos desfavoráveis ao nosso trabalho envolvendo a educação, se justificavam no fato de que já havia oferta de educação para jovens e adultos nas escolas públicas municipais e estaduais por toda cidade de São Paulo.

Nossa batalha pela abertura de salas de aula do MOVA SP, ancorava-se em nossa mudança de concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no tocante ao processo educativo de jovens e adultos. Essa semente foi lançada em minha mente e em tantas outras que como eu tiveram a sorte de participar daqueles encontros de formação na PUC SP, sobre os quais já falamos anteriormente, onde tive aquela “topada” com Paulo Freire e que passei a compreender a educação de uma forma diferente e ao se tratar da educação de jovens e adultos, em Freire, muito mais diferente ainda.

Anunciamos nosso projeto de educação de jovens e adultos na comunidade e logo nas primeiras semanas os próprios educandos se encarregaram de espalhar a notícia e na segunda semana a sala lotou e tivemos que abrir novas salas em outros espaços públicos do bairro. Nossos educandos como era de se esperar eram ricos em diversidade. Havia pessoas de várias partes do Brasil, moças,

rapazes, senhores e senhoras, mas todos com algo em comum, a vontade de aprender.

Muitas foram as experiências interessantes, mas algumas são muito singulares em minha memória histórica. Lembro-me de quando a Senhora Francisca Amorim, veio me procurar para relatar: “O professor Manoel Santiago abriu os meus olhos! Ele me ensinou a ler e escrever e eu pensava que nunca iria conseguir. Agora, quando vou à missa, pego o folheto e leio. Não preciso mais pedir para ninguém fazer isso por mim”. E disse ainda: “esperei 72 anos por esse momento e ele chegou!” Ouvindo a fala de Dona Francisca, senti minha experiência freiriana materializada.

Percebi na fala e na experiência vivida daquela senhora, que naquela sala de aulas em sua comunidade, com uma educadora com uma formação diferenciada, humanizada e disposta a utilizar uma abordagem contextualizada que levasse em consideração as experiências de vida daquelas pessoas des-oportunizadas da educação, fez toda a diferença para que ela pudesse tomar coragem de procurar o que a ela foi negado por tanto tempo.

Além da ajuda do padre Valentino, preciso fazer justiça a tamanha ajuda que tivemos do senhor Manoel Santiago! Seu Manoel, como era chamado, era membro da pastoral do batismo e da pastoral operária. Essa última lhe rendeu ter que comer uma porção de panfletos na comunidade do Jardim Zaira em Mauá, onde antes ele morava nos anos de chumbo e da ditadura militar. Sendo um homem pai de uma família muito ativa na comunidade, seu apoio ao nosso trabalho, foi de grande importância para o convencimento dos grupos resistentes ao nosso trabalho.

A contribuição do senhor Manuel Santiago não parou aí, foi muito além! Logo no começo dos nossos trabalhos, ele nos procurou e disse: “meninos quero fazer parte desse projeto! Estou aposentado e quero me dedicar a ensinar um pouco do que sei em matéria de ler, escrever e fazer contas aos que não tiveram a mesma oportunidade”. Seu Manoel, sempre nos dizia que em sua vida de operário, viu muita gente perder a oportunidade de um trabalho por não saber ler e escrever e achava aquilo uma injustiça histórica.

Após algumas semanas de preparação, seu Manoel Santiago já estava à frente de uma sala do MOVA SP e acho que não uma metodologia, mas a concepção freiriana de educar, já estava nele encarnada. Ele trazia em sua bagagem histórica a luta por liberdade de direitos e o enfrentamento contra a tirania da ditadura militar dos anos 60 e 70, onde por vezes tivera que se esconder para não ser preso, mas viu vários amigos que não tivera a mesma sorte e na luta tombaram.

Seu Manoel era homem forjado na luta, produzia ele mesmo seu material, mimeografava suas apostilas com temas contextualizados e encarnados na vivência do povo. Eram pequenos textos que diziam; eu estou desempregado! A panela está vazia, as crianças estão com fome. Parece-me que estou vendo e ouvindo seus relatos nas reuniões quinzenais: “o povo só precisa de oportunidade e desse nosso jeito parecido com o jeito deles de viver e fazer as coisas, por isso que está indo tão bem o nosso trabalho. Nossos educandos aprendem a cada dia”.

Aquele jeitão de educar do Seu Manoel Santiago, me remeteu à Freire e sua pedagogia do oprimido, onde percebemos que educando e educador se encontram numa relação de coexistência e de atores ativos, de sujeitos donos e responsáveis por um saber em construção que vai aos poucos amadurecendo feito fruta da pinheira que tem seu próprio tempo de maturação, se tenta apressar o seu tempo, ela encrua e cai do pé. Mas quando a relação entre educando e educador acontece permeada e mediada pela confiança e respeito mútuo, aí o saber se torna fruta madura no pomar, é um saber transcendente, permeia a vida da gente misturando vida e saber, tornando tudo tão próprio que nem mesmo a marcha do tempo nos fazer esquecer.

Admito que tenho um jeito até romântico no trato com a educação e não me esqueço nunca das palavras de Freire: “aprender dói, é terreno pantanoso, é o romper com a zona de conforto para experimentar o terreno pantanoso da dúvida e do novo”. Mas, quero que minha experiência acadêmica seja sempre transformadora e humanizadora. No entanto, quero a

transformação para vida e que essa, nunca esteja separada e descolada da arte, do labor e me conduza para a transcendência no amor incondicional por minha amada e nossos dois filhos Mariana e Vinicius. Gosto de pensar e viver a educação como se ela fosse as águas do Rio Mosquito, nas quais inundou o meu ser, lá em Porteirinha minha terra natal no meu norte mineiro.

Diante daquela experiência de educação onde educador e educando bebiam nas mesmas fontes do saber vivificado e se alimentavam de uma mesma vontade de transformação, penso que experimentei na prática o encontro das águas do ensinar e do aprender apropriar, banhando e irrigando o terreno do conhecimento e florescendo na conjugação verbo esperar.

Após o primeiro ano de trabalhos educacionais com o MOVA SP, na comunidade Santa Madalena, dada a natureza do projeto, nosso empenho em fazer dar certo, o desenvolvimento dos educandos e o apoio das CEBs da região Sapopemba, região Leste 1 de São Paulo e infelizmente, por uma demanda grande naquele período, sentimos a necessidade de abrir novas salas de aulas em outra localidade. Imbuídos de uma coragem freiriana e do entusiasmo do querer transformar, fomos para a Fazenda da Juta! Um assentamento muito grande e conseguido por conta da união de vários movimentos, tais como, movimento dos sem teto, pastoral da terra entre outros.

Mais uma vez contamos com o apoio das CEBs. Dessa vez, na pessoa da Irmã Rita. Uma mulher que não media esforços para atender os desfavorecidos de quase tudo. Ela gostava de dizer que o evangelho era sua arma e o povo seu grande exército. Naquela comunidade senti o inacabamento literalmente acontecendo. Tudo estava por fazer. As pessoas se acomodavam como podiam, em barracas de lona, de madeira e aqui ali, algumas casas de alvenaria e assim aquela ocupação foi tomando forma, a forma mais dialética que já conheci, a forma do povo.

Indicada pela irmã Fernanda, conhecemos uma moça muito jovem que acabara de concluir o curso do antigo magistério e veio participar dos nossos encontros de formação inicial. A demanda e

necessidade daquele jeito de fazer educação que a jovem Wilma, iniciou os trabalhos ainda fazendo sua formação. A educadora Wilma, é daquelas pessoas que não pergunta será que vai dar certo? Ela é das diz: vamos fazer! Aos poucos fomos montando novas salas naquela comunidade e devido à demanda e as dificuldades, tínhamos que contar com muita ajuda do povo e essa cumplicidade da população é inesquecível, pois ali eu vi e senti a multiplicação dos pães e dos peixes³, pois o tão pouco que existia ninguém se negava em repartir, nos ajudar e nos acolher.

Naquela comunidade da fazenda da juta, com a jovem educadora Wilma e outros educadores presenciamos o encarnar da educação em movimento e transformação de concepção acontecendo. Presenciamos educadores e educandos que haviam acabado de aprender a ler suas primeiras palavras, mas já estavam ali lado a lado lutando por um pedaço de chão para construir um lugar que pudesse chamar de seu, para finalmente ter o mínimo da dignidade humana para criar suas famílias.

Gosto de pensar que aquela minha experiência naquelas comunidades, onde de certa forma, ainda hoje, tenho enraizado no meu espírito de educador, a busca e esperança encarnada no verbo esperar daquele povo simples e humilde do qual sou oriundo e a sede de transformação da educação massificadora e desvinculada da sua essência, para uma educação transformadora, possibilitadora e humanizadora. Uma educação onde a única certeza deve ser o inacabamento e nossa maior constante deve ser a solidariedade materializada no acolhimento da diversidade, na compreensão do outro e na sensibilidade da convivência.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em História, Política e Filosofia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, houve um grande choque cultural em minha matriz acadêmica, mas logo procurei adaptar-me à aquela nova realidade. Minha adaptação foi por vontade, necessidade e busca por aprofundamento, principalmente na minha garimpagem pessoal

³ Relato do evangelho de São Lucas, capítulo 9, versículos 10-17.

por conhecimento. Aqui devo usar um termo usado por meu orientador José Geraldo Bueno Silveira e minha professora de escola e sociedade, Nereide Saviani, no dia de minha defesa de dissertação: “acho que nossa pedra foi lapidada”! Aos dois, meu carinho e homenagem!

Ainda no processo de estudos do mestrado, já fui convidado para ministrar aulas no ensino superior, mas recusei por três motivos; primeiro, já era professor do ensino público e por princípios de minha base de formação não me permitia abrir mão. Segundo, não me julgava preparado ainda para desempenhar de forma coerente e com o rigor necessário. Terceiro e mais importante de todos, tinha meu filho com 3 aninhos de idade que precisava de um pai mais que provedor, “presenciador” e pertencente à família, razão maior de minha própria existência.

Após a conclusão do mestrado, fui convidado a ministrar aulas no curso de pedagogia da faculdade Tereza Martan, onde vivi meus primeiros tempos de exercícios da vida acadêmica num programa de discussões e experiências acadêmicas que foi de grande importância nos meus primeiros passos do exercício do ensino superior. A grande maioria de nossos educandos eram oriundos da zona norte da periferia de São Paulo e logo me senti à vontade para colocar na estrada, a roda da transformação e mudança ancorada no pensamento freiriano, na qual acredito, que é a mudança de concepção.

Já residindo na cidade de Santo André, grande São Paulo, logo fui convidado a fazer parte do quadro de professores da UNIABC. Ali, no final dos anos 90 e início dos anos 2000, havia uma enorme demanda pelo ensino superior. Num campus enorme e bem estruturado, chegamos a ter matriculados cerca de 9000 alunos. Na UNIABC, fui convidado inicialmente para ministrar aulas nos cursos de pedagogia e por necessidade momentânea, em ciência da informação.

Após um ano de trabalhos na UNIABC, fui convidado para o curso de História, o que eu esperava com ansiedade desde que por ali cheguei. Cheguei a trabalhar nos cursos de letras e psicologia, com disciplinas de iniciação filosófica e social. Tive a sorte de

trabalhar com um grupo de professores que me sentia irmanado na vontade e na concepção. Trabalhei com Marlene Alexandrof, Alfredo Alsalun, João do Prado, Angélica Hoffman, Rosângela Guido, Flávio Botton, Valter Yordak e tantos outros, que de alguma forma, juntos, ajudamos organizar e colocar em movimento os cursos de humanas por um longo período.

A localização geográfica da UNIABC, possibilita o acesso de uma grande maioria dos educandos oriundos da zona Leste de São Paulo, o que me colocou novamente numa convivência muito próxima e familiar. Lembro-me bem que muitos colegas se agarravam à metodologia e acreditavam que isso era a ferramenta com a qual se constrói e promove a boa educação, o que não é ruim e em parte, ela é de grande importância para construção do rigor acadêmico. Mas separadamente, não fomenta e nem desperta o ímpeto criador da busca e da construção de um conhecimento livre conforme as especificidades de cada sujeito da educação e de sua própria história.

Mas, eu tinha um trunfo poderoso em minha cachola! A experiência freiriana, com a qual também aprendi além do rigor metodológico, que o instrumento que nos ajuda a desenvolver e promover a educação criadora e transformadora do ser humano e de suas relações com o meio em que vive, com a sociedade e a própria visão de mundo, é a mudança de concepção.

Minha experiência como educador do ensino superior nessa minha caminhada de vinte e poucos anos, sempre foi marcada por dois elementos: A humildade e a ousadia! Ambos eu devo primeiro a seu Mariano Nunes de Brito, meu pai! Ele foi quem primeiro, me ensinou que a gente deve ser manso como água de cacimba e duro como palanque de aroeira, dependendo da ocasião. Mas o aprimoramento dos dois elementos, se encontram no exercício do verbo esperarçar da experiência freiriana. “Na vida ninguém ensina ninguém, ninguém aprende sozinho, os seres humanos se educam mutuamente”! foi sempre embasado nessas vivências, cozido no caldo do ser e forjado no fogo brando da sabedoria compartilhada que devemos fincar as balizas que dão rumo a

caminhada, onde a marcha precisa ser compassada como o conduzir das ovelhas, se descuidar, perde o rumo, se apertar demais ficam amuadas, cansam e deitam.

Vamos aqui beber nas águas da fonte da dialética freiriana: *saber-ignorância; amor-desamor; finitude-infinitude...* Com essas relações dialéticas e tantas outras, Freire brinda-nos com a bela discussão sobre o *inacabamento*, a finitude e infinitude e a relação complexa entre os fenômenos, as coisas, os fatos, o meu eu e o outro e a tão difícil batalha que travamos entre aceitação e negação de dentro para fora e fora para dentro de nós mesmos e das relações sociais.

É muito interessante pensar que quanto mais sabemos, mais ignorantes ficamos, pois a luz do conhecimento nos desvenda e nos leva a enxergar o quão pouco sabemos. Mas o contrário também caminha em relativas proporções, ou seja, quanto mais persistimos a ficar na ignorância, nos sentimos confortáveis a ponto de defendê-la e ainda nos sentimos ensimesmados e blindados nos aplausos de nossos iguais.

Quanto ao amor e desamor, diz Freire: *“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”*. Gosto de pensar que o amor em Freire, nos remete a uma reflexão sobre o meu eu no outro. Assim, penso que não basta está ciente *de*, mas é necessário estar consciente *com*!

Penso que a educação humanizadora precisa nos conduzir de forma a nos despir de nosso ensimesmado egocentrismo e assim nos permitir a ver e sentir a grandeza e a beleza da felicidade que se emana no encontro dos elementos da diversidade, das diferenças e da comunhão.

Compreendi em Freire, que a educação e a apropriação da aprendizagem e o processo de construção do conhecimento tem tempo próprio na construção cognitiva de cada um. De forma que possamos exercitar e amadurecer a apropriação, a acomodação do objeto do saber sem pressa, sem meta e sem medo. Pois, a história e a vida nos brindam com um saber primoroso, o importante não é o ponto final, mas os tantos pontos que vamos vendo, vivendo e

também marcando numa marcha constante e sem medo de voltar, arrumar de novo os trem que as vezes nos machucam ou machucamos alguém e ressignificado, seguir em frente!

Considerações finais

Conforme aprendi em Freire, nada é conclusivo, minhas considerações finais são as de um educador que está na estrada há quase quarenta anos e tem muito mais a aprender do que a ensinar. Eu sempre retorno à minha escolinha rural lá no sertão mineiro e fico ali meditando, parece que como num sonho de criança, ainda ouço a fala da professora Ana Maria de Jesus: “hoje vamos aprender a escrever o nome dos bichos que vocês viram ou ouviram na estrada! Juriti, zabelê, codorna inhambu, seriema...”. Gosto muito desses momentos, eles me levam ao encontro do filósofo Platão– 348a.C., para quem a escola é oficina de homens e a educação o instrumento que nos conduz das trevas à luz.

Parafraseando meu pai, aí então, sou um educador agradecido por ter esse labor como missão. Entre vitórias e fracassos, sinto-me muito privilegiado no mundo da educação. Sendo contemporâneo das palmatórias e cartilhas, minhas primeiras letras foram traçadas na roça, em sala de aula com paredes de adobes e buracos no telhado, por onde o sol da manhã vinha nos visitar. Tive a sorte de ter uma professora em minha primeira infância que nem sonhava com o construtivismo, mas como tal nos alfabetizou, abriu as janelas do mundo para mim e me ensinou antes que eu conhecesse Aristóteles -322 a. C., que pergunta boba é se calar.

Enfim, quando me tornei professor, trombei com ninguém menos que Paulo Freire que me ensinou a arte da transcendência e a conjugação do verbo esperar em todos os tempos!

Referências

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

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento.** Cortez Editora. São Paulo, 2002.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** Cortez editora. São Paulo, 1995.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas.** 19^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio IN: **Primeiras estórias.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2005.

Sobre as Autoras e os Autores

Dilara Rubia Pereira. Iniciou sua carreira na Educação nos anos 80, fazendo o antigo curso de magistério. Ingressou no serviço público como professora de Educação Infantil e, “provocada” por um contexto propício iniciou um trabalho de Educação Popular e de Adultos no município de Atibaia, na ótica freireana. Foram dezenas de círculos de cultura, a ascensão da figura do Agente de Educação e o Projeto denominado UPA - Universidade Popular de Atibaia. Além dessa experiência atuou em escolas públicas estaduais, abrigos de menores, escolas particulares e universidades onde contribuiu com ensino, pesquisa e extensão. Estudou Pedagogia, Direito (em especial o Educacional), Psicopedagogia, Psicopedagogia Operatória, Qualidade de Vida no Trabalho do Professor e os Mecanismos da Criatividade como Autonomia Intelectual. Aposentou-se da vida acadêmica, prestou concurso público e voltou à escola pública, como Supervisora de Ensino na Prefeitura de Atibaia, desde julho de 2019. Nessa condição teve a oportunidade de participar da construção coletiva do Currículo Municipal sob a concepção da Pedagogia Histórico Crítica e vive hoje, os desafios de sua implantação.

Alisson Diego Batista Moraes. Advogado, bacharel em Filosofia pela UFMG e MBA em Gestão de Empresas pela FGV. Mestrando em Ciências Sociais pela PUC Minas. Foi prefeito de Itaguara, na Região Metropolitana de Belo Horizonte entre 2009 e 2016 e secretário de Planejamento e Governo de Itaúna-MG de 2017 a 2019. Atualmente, é assessor de projetos estratégicos da Prefeitura de Itabira e membro do Diretório Nacional do Partido Verde.

Luíza Rabelo Parreira. Mestranda em Educação pela UFMG, na linha Educação de Jovens e Adultos. Licenciada e Bacharel em História pela mesma universidade. Colaborou com a coordenação

do projeto agraciado com o Prêmio Nacional de Direitos Humanos "Entre o diário e a história em quadrinhos: estudantes construindo a história de um bairro", na Escola Municipal Anne Frank. Atuou como professora de História de Ensino Médio em um colégio da rede privada de Belo Horizonte e atualmente trabalha com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal no município de Formiga, MG. Possui experiência em leitura paleográfica, em Patrimônio Cultural e na área de Educação, com ênfase em formação de professores, em Pedagogia de Projetos e Ensino de História. E-mail: luizarabeloparreira@hotmail.com.

Jossuí Basílio Mendonça Maia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Possui graduação em Letras e Especialização em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário de Formiga (UNIFOR-MG). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Experiência em educação básica do ensino regular, da modalidade EJA e como tutora do cursode Licenciatura Letras/Português do CEAD (UFLA). E-mail: jossuibasilio@gmail.com.

Luzia Batista de Oliveira Silva. Docente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – PPGSSE/USF, Campus Itatiba – SP – Brasil. Possui Bacharelado e Mestrado em Filosofia pela PUC/SP; Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo – FE/USP; Pós-doutorado em Antropologia pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais - PEPG-PUC/SP e Pós-doutorado em Filosofia com estágio pós-doutoral em Epistemologia e Estética, pela Faculdade de Filosofia da Universidade de Borgonha, Dijon/França. É líder dos Grupos de Pesquisa: Estética, Formação Superior e Infância, CNPq e TCTCLAE – Teoria Crítica e Teorias Críticas Latino-Americanas e Educação, CNPq, e-mails: lubaos@gmail.com / tctclae@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4880-7199>. <https://tctclae.blogspot.com>.

Nilo Agostini. Professor colaborador da Faculdade Católica de Santa Catarina (FACASC). Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com estágio na Escola de Altos Estudos de Paris, concluído em 2018. Doutor em Teologia pela Universidade de Ciências Humanas de Strasbourg, França, concluído em 1989, onde obteve também o Diploma de Estudos Aprofundados (DEA) em 1986 e o Mestrado em 1985. Bacharel em Teologia pela Faculdade Dehoniana, Taubaté (2008), por aproveitamento do curso livre de Teologia do Instituto Filosófico-Teológico Franciscano, Petrópolis (1983). Professor, pesquisador, escritor, conferencista. Autor de quase duas dezenas de livros, várias dezenas de artigos publicados em periódicos especializados e bom número de participações em obras coletivas. Pertencente ao Conselho Editorial da Revista de Educação da ANEC e da Revista Contemplanção (Marília), bem como do Conselho Científico da Revista Eclesiástica Brasileira (Petrópolis). Desenvolve o seu trabalho na área da Educação e da Teologia, com ênfase em Ética e Moral, bem como em autores como Paulo Freire e Walter Benjamin. E-mail: nilo.agostini@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5657-8651>

Caroline Souza Silva. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Técnica em Informática pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Membro do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) e do Grupo de Pesquisa Movimento Sabedoria Ideias e Comunhão (MOSAICO). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão e Cultura pelo Edital 02/2021, no Programa de Apoio Pré-Universitário (Pré-Uni UFLA). E mail: carolinesouzasilva3@gmail.com

Kauany Damião dos Santos. Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Monitora no Colégio Nossa Senhora de Lourdes. Estagiária no Instituto Presbiteriano Gammon, no departamento da Educação Infantil, atuando como educadora de apoio de uma criança com espectro autista. Foi membro do programa Jovem Aprendiz, na Empresa Verde

Campo. Pesquisadora no Projeto de Avifauna PIVIC (IC) sobre o tema da Biodiversidade nas políticas nacionais brasileiras para os currículos educacionais da Educação Infantil, coordenado pelo Professor Dr. Marco Aurelio Leite Fontes e orientado pela professora Ms. Ellen Laudares. Integrante Voluntária na Brinquedoteca Universitária do Curso de Pedagogia da UFLA, coordenado pela Professora Francine Martins. É membro integrante do Projeto de Extensão Arte e Educação em promoção do bem-estar social, coordenado pela Professora Ellen Maira Alcântara Laudares. Atua como voluntária na Paróquia São Sebastião de Lavras, como professora. Educadora no projeto Compartilhando Saberes, desenvolvendo acompanhamento pedagógico e auxílio em atividades educacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais). Encantada pelo desenvolvimento infantil e por educação.

Luan Mendonça Silva. Graduando do curso de licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Educador no projeto Compartilhando Saberes, desenvolvendo acompanhamento pedagógico e auxílio em atividades educacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais). Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq do Projeto Levantamento bibliográfico e mapeamento de produções acadêmicas e de recursos didáticos sobre a formação docente e a flexibilização do ensino na educação básica em tempos de pandemia, coordenado pela Professora Dra. Giovanna Rodrigues Cabral. Membro pesquisador do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) e desenvolvedor de conteúdos digitais. Bolsista e Voluntário do Projeto de Extensão Leitura Literária e Contação de Histórias nas Escolas, coordenado pela Professora Ilsa Vieira Goulart. Membro Pesquisador voluntário no Projeto de Avifauna PIVIC (IC) sobre o tema da Biodiversidade nas políticas nacionais brasileiras para os currículos educacionais do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (6 a 10 anos), coordenado pelo Professor Dr. Marco Aurelio Leite Fontes e orientado pela professora Ms. Ellen Laudares. Membro integrante

do Projeto de Extensão Arte e Educação como promoção do bem-estar social, coordenado pela Professora Ellen Maira Alcântara Laudares. Atua como voluntário na Paróquia Nossa Senhora de Fátima – Lavras, executando diferentes tarefas na comunicação. Amante da Bondade e da Criatividade.

Ellen Maira Alcântara Laudares. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), na linha de pesquisa Formação de Professores, Instituições e História da Educação (FPIHE). Atua como professora e supervisora do Curso de Pedagogia da faculdade Fagammon e em projetos de extensão da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atuou no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), nas disciplinas de Avaliação Educacional, Estágio em Docência na Educação Infantil, Práticas Educativas em Educação Infantil, Gestão Educacional: Coordenação e Planejamento, Introdução à Pedagogia, Metodologias de Pesquisa, Sociologia e Formação Docente, Pesquisa em Educação, Fundamentos da Educação Infantil (EAD) e Escola e Currículo (EAD). Exerce o cargo de Supervisora do Ensino Médio e Ensino Fundamental Anos Iniciais no Instituto Presbiteriano Gammon. Mestre em Educação na linha de pesquisa Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas, pela Universidade Federal de Lavras (2018). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de São João Del-Rei (2005). Graduada em Pedagogia pela Fundação de Educação Regional Serrana (2015). Graduada em História pela FACESB (2015). Possui especialização em Supervisão Escolar, pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2010); em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2011); e em Pedagogia Empresarial: Planejamento Estratégico em ambiente escolar e não escolar, pelo ISEIB (2015). Atuou no Colégio Berlaar Sagrado Coração de Maria exercendo as seguintes funções: Professora; Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil ao Ensino Médio; Gestora Educacional; membro do Conselho Educacional da Rede Berlaar de Educação. Atuou como

Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, na Escola Logosófica de Lavras, MG. Atuou como Assessora Pedagógica da escola Sesi Lavras, MG. Atuou como Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, no Colégio Unilavras. Atuou como tutora do curso de Letras/Português EAD, da UFLA nas disciplinas: Literatura Infanto-Juvenil, Semântica e Pragmática (2015), Sociologia (2018); e nas disciplinas Seminário Integrador: pesquisa, extensão e prática docente I e II, (2017 e 2018). É membro do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) da UFLA. É Leader Coach (Espaço In, 2016) e Líder educacional (Espaço In, 2016). Tem ampla experiência na área de Educação.

Humberto Silvano Herrera Contreras. Formado em Filosofia, Pedagogia e Teologia. Mestre e Doutor em Educação. Atua como professor universitário na área de Fundamentos da Pedagogia, Pedagogia Social e Ensino Religioso e Ensino de Filosofia. É coordenador do Núcleo de Inovação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Bagozzi. É assessor de Serviços Educacionais da SM Educação. Participa no Grupo de Ética da Amazônia (GEA), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR); e do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO), da Universidade Federal de Lavras (UFLA). É membro da Rede Internacional de Filosofia Ecológica Integral, da Sociedade Brasileira de Cientistas Católicos (SBCC), e participa do GT Universidades e Amazônia da Rede Eclesial Amazônica (REPAM).

Helena Avelar Castro. Especialista em Neuropsicologia pela Faculdade da Ciências Médicas de Minas Gerais. Especialista em Psicopedagogia pela Uniararas/SP. Bacharel em psicologia. Atua como psicóloga clínica no Núcleo de Atendimento à Saúde e Educação e como psicóloga hospitalar no Hospital Regional São Sebastião.

Maria Camila Lima. Mestre em educação pela Universidade Federal de Lavras, Pós graduanda em Psicopedagogia, e Bacharel em

Psicologia. Atua na área de Educação e Saúde. Psicóloga no Centro Estadual de Atenção Especializada- (CEAE), e Referência Técnica no Núcleo de Atendimento a Saúde - (NAS). Facilitadora do Projeto Doença Falciforme: Linha de Cuidados na Atenção Primária do Núcleo de Ações e Pesquisa em Apoio Diagnóstico (NUPAD) - Faculdade de Medicina, UFMG. É membro/pesquisadora do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Lessandro Justino da Silva. Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Lavras (2021). Pós-graduado em Ensino Religioso pela Faculdade do Noroeste de Minas (2011), graduado em Filosofia pela Faculdade Católica de Pouso Alegre (2008), graduado em Programa Especial de Formação de Docente pela Universidade Metropolitana de Santos (2010) e graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (2016). É professor efetivo em Filosofia na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e na Secretaria Municipal de Educação de Pouso Alegre. Atuou como vice-diretor na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, Escola Estadual Cônego Francisco Stella, Estiva, de janeiro de 2016 a julho de 2019. Tem experiência na área de Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso, Ética e Cidadania, com ênfase em Filosofia.

Daniely Maria dos Santos. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Graduada em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Graduanda em Direito pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Docente de língua inglesa e língua portuguesa na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. E-mail: daniely.santos1@yahoo.com

Marília Eduardo da Silva. Graduação em Pedagogia e mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Área: Formação de professores, Linha de pesquisa: Fundamentos da

Formação Docente. Membro do Colegiado do Programa de Pós Graduação em Educação. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA); Participante do Projeto (APA) Área de Proteção Ambiental/Serra de Três Pontas. Atua como professora na Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde 2019.

Ana Paula Batista Protacio. Graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional Uninter, mestranda pelo Mestrado Profissional de Educação, no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) na área de práticas educativas e meio ambiente. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA); Atua como professora na rede de ensino público estadual do Maranhão e na rede privada do município de Urbano Santos.

Margarita Sgró. Profesora titular del área Filosóficopedagógica del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil-Argentina. E-mail: msgro@fch.unicen.edu.ar

Agostinho Nunes de Brito. Mestre em História política e Filosofia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-São Paulo. Educador popular, músico e professor de História, Secretaria Estadual de Educação, São Paulo, desde 1994. Professor do ensino superior da UNABC, Universidade do grande ABC, Santo André SP.

Sobre os Organizadores e a Organizadora

Jefferson da Costa Moreira. Professor de Filosofia no Colégio Imaculado Coração de Maria (CICM). Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA); Graduado em Filosofia na Universidade Federal de Lavras (UFLA), na modalidade de Licenciatura. Vem desenvolvendo pesquisas nas seguintes áreas: Educação; Instituições Escolares, Filosofia e Práticas Pedagógicas; História da Educação Brasileira; Formação de Professores; Pensamento e Cultura Latino Americana; Pensamento e Cultura Clássica; Teoria Crítica da Sociedade. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES); Participou do Programa de Residência Pedagógica (CAPES); Participou como bolsista Monitor de História da Educação, no Departamento de Educação (DED/UFLA); Participou do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC/UFLA); Participou do Programa de Bolsa Institucional de Pesquisa (PIBIC/UFLA). É Pesquisador e Secretário do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA); Também é Pesquisador e Vice-Secretário da Rede Internacional de Filosofia Ecológica Integral; Recentemente organizou a obra “Mosaico Cultural Latino-Americano: Educação, História, Filosofia e Espiritualidade”. E-mail: jeffcostmoreira@gmail.com.

Vanderlei Barbosa. Professor da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras - FAELCH da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFLA. Doutor em Educação na área Filosofia, História e Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Mestre em Educação na área Ensino Superior e Avaliação Institucional pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC/Campinas. Licenciatura Plena em Filosofia e

Bacharel em Teologia, também pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/Campinas. Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFLA. Foi Pró-Reitor Acadêmico do Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal - UNIPINHAL. Foi Secretário Municipal de Educação de Inconfidentes/MG. Vice - Reitor do Instituto de Filosofia dos Estigmatinos. Reitor do Instituto de Teologia dos Estigmatinos e Reitor do Instituto de Filosofia dos Estigmatinos. Coordenador/Pesquisador do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão – MOSAICO/UFLA. Principais áreas de atuação: Filosofia da Educação, Pensamento Latino-Americano, Ética, Pensamento Católico e Teoria Política. É autor do livro *Da Ética da Libertação à Ética do Cuidado* (Editora Porto de Ideias, 2009), do livro *No Tempo Certo* (Editora Siano, 2020) do livro *Apanhador de Histórias: Essas coisas que acontecem* (Editora Siano, 2020), e do livro *A Revolução pelo Ócio: lições poético-filosóficas para o século XXI* (Editora Pedro & João, 2020); Recentemente organizou a obra “Mosaico Cultural Latino-Americano: Educação, História, Filosofia e Espiritualidade”, publicado pela (Editora Pedro & João, 2020).
E-mail: vanderleibarbosa@ufla.br

Dulcineia Aparecida Ferraz Ribeiro. Graduação em Pedagogia pela Universidade São Francisco (1990), especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança (2000), especialização em Psicopedagogia pela Universidade São Francisco (1992) e cursotecnico-profissionalizante em Magistério pela E.E. Major Juvenal Alvim (1984); Mestre em Educação com ênfase em formação docente pela Universidade Federal de Lavras. Atualmente é Supervisora Pedagógica do Núcleo Educacional "D. Henriqueta 284 Rafael de Menezes - Curumim". Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA); Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Supervisão Pedagógica.

Esperanças Freiriano é uma obra que tem uma multiplicidade de temas que celebram o centenário de Paulo Freire, desenvolvidos por autores e autoras, com o objetivo de possibilitar uma reflexão crítica do processo histórico do Brasil e da América Latina e, ao mesmo tempo, apontar para horizontes utópicos. Nesse sentido, Esperanças Freiriano é um livro provocativo que ao viabilizar diferentes possibilidades de leitura coloca homens e mulheres em diálogo, cada um a seu modo, constituindo como sujeitos no intercâmbio de experiências, sempre partindo do chão da vida. É um livro que busca atualizar as ideias e as causas do peregrino da Esperança que ao longo do caminho soube semear bonitezas.

