

Aristóteles Berino

**DIZER A PALAVRA
BELEZA:
MEMÓRIAS
DA ESTÉTICA
FREIREANA**

**DIZER A PALAVRA BELEZA:
MEMÓRIAS DA ESTÉTICA
FREIREANA**



Pedro & João
editores

**Memorial apresentado para promoção à categoria de
Professor Titular da Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro em 27 de abril de 2023**

COMISSÃO INTERNA

Profa. Dra. Fabiana de Moura Maia Rodrigues (UFRRJ)
Presidência

Profa. Dra. Ligia Cristina Ferreira Machado (UFRRJ)

Profa. Dra. Mônica Pinheiro Fernandes (UFRRJ)

COMISSÃO ESPECIAL EXAMINADORA

Profa. Dra. Roberta Maria Lobo da Silva (UFRRJ)
Presidência

Profa. Dra. Helena Amaral da Fontoura (UERJ)

Profa. Dra. Malvina Tânia Tuttman (UNIRIO)

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (UERJ)

SECRETÁRIA

Kate Hellen de Sousa Batista

**DIZER A PALAVRA BELEZA:
MEMÓRIAS DA ESTÉTICA
FREIREANA**

ARISTÓTELES BERINO



Pedro & João
editores

Copyright © Aristóteles Berino

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor.

Aristóteles Berino

Dizer a palavra beleza: memórias da estética freireana. São Carlos:
Pedro & João Editores, 2023. 120p. 12 x 18 cm.

ISBN: 978-65-265-0593-9 [Impresso]

978-65-265-0594-6 [Digital]

1. Memórias. 2. Estéticas freireana. 3. Paulo Freire. 4. Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Talita Cabral

Diagramação: Diany Akiko Lee

Coedição: PPGEduc/UFRRJ

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); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Meu caminho pelo mundo eu mesmo traço.
Gilberto Gil, *Aquele Abraço*.

Quero trazer o passado,
com a esperança de que estarei falando desde o
presente, sobre o futuro.
Carlos Rodrigues Brandão (2021, p. 89)

*Para os meus pais,
Elvira Coelho de Paula (in memoriam) e Antonio
Mariano Berino,
por tudo que fizeram para que eu tivesse as melhores
condições para estudar,
o que permanece ainda como um privilégio no país.*

Em um breve artigo, o escritor Jeferson Tenório (2022, s/p) procura responder à questão “Como nascem os livros?”. Ele observa que durante muito tempo considerava a prevalência da técnica, da disciplina e da paciência para escrever. Mas aos poucos, passa a se considerar a existência de algo menos controlável: “[...] Percebo que o que me move a escrever é uma espécie de ideia fixa, alguma tese sobre a vida que toma conta dos meus sentidos, da minha visão, mobiliza meus afetos de tal modo que não tenho como escapar”. As palavras de Jeferson Tenório chegaram em boa hora, respondendo também a uma inquietação que me acompanha já há algum tempo e que se acentuou quando se aproximava o momento de apresentar um “memorial” para o meu exame de promoção a Professor Titular. Agora “não tenho como escapar”, do mesmo modo. Refiro-me não à necessidade de escrever um trabalho, motivo para alguma angústia, mas à inevitabilidade mesmo de dar conta, finalmente, de uma fixação. O “memorial” me pareceu um momento incontornável por

representar uma ocasião de passagem em que preciso narrar os passos que me trouxeram até aqui.

Mas o que é um *memorial*? Quanto ao vocábulo, trata-se de um derivado do substantivo feminino *memória*, “lebrança, reminiscência” (CUNHA, 2010, p. 419-420). A memória é, portanto, uma particular experiência do tempo. Através dela se torna possível viver a permanência de algo a que atribuímos justamente a importância de alguma preservação. Na maioria das vezes, trata-se de algo que concedemos uma atenção estritamente pessoal e que geralmente nos ocupamos mentalmente. No entanto, outras vezes, ocorre ainda a necessidade de expressá-la, ou seja, de manifestar o interesse que atribuímos. Por isso, as “memórias” constituem também uma forma literária antiga (GRANDE ENCICLOPÉDIA BARSA, 2005, p. 426) e podem ser também dissertativas. Mais ainda, penso. Apenas quando é tecida narrativamente, a memória faz-se presente no mundo. Memórias, então, como forma literária, são, de um certo modo, legitimamente o que Paulo Freire (2005, p. 90) chamou existencialmente de “dizer a palavra” na **Pedagogia do oprimido**: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra [...]”.

Em uma nota de rodapé, Paulo Freire (*ibidem*) não deixa de reconhecer a importância do “silêncio das meditações profundas”, desde que não se trate de um recolhimento escapista, mas signifique um

afastamento contemplativo, penetrante, a respeito do que existe de tocante no mundo. Porque, para ele: “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo”. A pronúncia do mundo problematiza a existência e já é transformação, se disser a “palavra verdadeira” – aquela que é conscientizadora da realidade social na qual vivemos. Assim, para Paulo Freire, dizer autenticamente a palavra é libertar-se para atuar na mudança necessária do mundo. A escrita da memória, na estética literária freireana, podemos assim dizer, é uma emergência política, um modo de ruptura com algum estado de coisas que precisa ser transformado. É a “fixação” que nos faz buscar sua expressão – a escrita.

Vejamos a seguinte história narrada por Paulo Freire (2011, p. 40-43). Entre os 22 e 29 anos, ele conta que se sentia, muitas vezes, acometido de tristeza e desesperança. Podia permanecer até três dias seguidos assim. Fazia, então, um movimento que chamou de “arqueologia” da sua dor. Consistia em procurar reconhecer as circunstâncias que acompanhavam esses episódios de depressão, com a expectativa de apreender a “razão de ser” do que se sucedia. Percebeu que a maior incidência ocorria no período de chuvas. Foi “numa tarde chuvosa do Recife” que sua procura o levou de volta à cidade de Jaboatão, até a casa onde morou, no morro da Saúde. Rememorando sua infância, “como numa tela”,

lembrou-se do dia terrível em que ali faleceu seu pai, no ano de 1934. “Revi os pés, meus pés enlameados, subindo o morro correndo, o corpo ensopado”. Paulo Freire tinha 13 anos. Foi preciso se distanciar no tempo para que pudesse se deparar de outro modo com a sua aflição e lhe dar um sentido cujo efeito foi catártico. Seu mal-estar foi encerrado naquela tarde, também de chuva, anos depois.

A história aparece no livro **Pedagogia da esperança**, escrito para revisitar sua obra mais famosa, **Pedagogia do oprimido**, concluída em 1968 e publicada primeiro nos EUA, em 1970. Por isso o subtítulo “um reencontro com a Pedagogia do oprimido”. No entanto, em **Pedagogia da esperança**, de 1992, Paulo Freire faz uma digressão (um memorial?) a respeito da sua trajetória de educador, até o ano de 1947, quando ingressou no recém-criado Serviço Social da Indústria, o SESI, em Pernambuco, seu Estado. É aí, deslocando-se mais remotamente nas suas lembranças, que Paulo Freire retorna ao fato da sua depressão, tardiamente, já na última fase da sua vida, quando há muito estava superada, de acordo com a sua narrativa. Na verdade, o pretendido por ele, ao lembrar este e outros episódios anteriores à **Pedagogia do oprimido**, era expor alguns dos enredos que o levaram à sua obra mais importante, aquela que fundaria, de acordo com Carlos Rodrigues Brandão

(2021, p. 110-111), a concepção de educação popular tal como hoje é reconhecida.

Os eventos da existência são também decorrências, na medida em que resultam de outros movimentos. Certamente, não no sentido de que se trata de uma combinação entre causas e consequências que se pode determinar completamente. Há sempre uma sombra, algo que se refugia no desconhecido e com o qual apenas nos aproximamos precariamente. Talvez por isso o céu estrelado tenha animado tanto a imaginação humana, há tanto tempo. A aparente infinitude de pontos luminosos ainda permanece maior do que a nossa capacidade de esquadriñar o universo. É o que nos torna criadores. O que é *tornar-se* se não considerar a possibilidade de reelaborar nossa presença no mundo, acreditando no inesgotável firmamento da vida? Se não pudéssemos idealizar e experimentar nossa existência, a aventura humana no planeta seria bem outra. Diante dos nossos passos vacilantes, sempre pendentes de algum amparo para não nos perdermos completamente na amplitude do cosmos, narramos nossa existência para lhe conferir alguma segurança estimada pela consciência. Entre o claro-escuro da vida, procuramos ao menos nos situar.

“Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única

razão”, diz Paulo Freire (*ibidem*, p. 25-26) para afirmar que, embora a lembrança da sua passagem pela Divisão de Educação e Cultura do SESI se apresente como indispensável para compreender a preparação da **Pedagogia do oprimido**, outros “pedaços de tempo [...], à espera de outro tempo, que até poderia não ter vindo como veio [...]”, também fizeram parte das tramas que resultaram na sua obra. Sua depressão foi um desses “pedaços de tempo” que poderiam ter sido suprimidos na recapitulação da sua trajetória até **Pedagogia do oprimido**. No entanto, Paulo Freire encontrou na narrativa das suas memórias a oportunidade de “reencontrar-se” também com histórias que precisavam ser contadas, quando esses outros “pedaços de tempo [...], à espera de outro tempo”, encontrassem uma importância mais conceitual para a sua vida. Uma fixação não sossega até reexistir de modo mais sintomático. Levada a bom termo, a palavra é uma autoria emancipatória. Como disse Ernani Maria Fiori (2005, p. 21), no Prefácio à **Pedagogia do oprimido**, “[...] a palavra humana imita a palavra divina: é criadora”.

*

Cheguei à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)¹ em abril de 2006 para lecionar no Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar (IM)² (figura 1, p. 102), em Nova Iguaçu. A UFRRJ está sediada na cidade de Seropédica, na Baixada Fluminense. Naquele ano, o IM iniciou suas atividades, também na Baixada Fluminense, como um novo *campus* da Universidade. Faço parte, portanto, da primeira geração de docentes do IM e do seu curso de Pedagogia. Fiz concurso para a área de Fundamentos em Educação e fui designado para lecionar História da Educação. História, mas também Sociologia e Economia da Educação faziam parte do programa do concurso. Acredito que a minha graduação em História determinou a minha designação, enquanto o outro candidato aprovado no mesmo concurso, graduado em Sociologia, foi designado para lecionar Sociologia da Educação. Em 2012, deixei a disciplina História da Educação para lecionar Currículo, o que estava mais adequado aos meus estudos, a partir da tese defendida no ano de 2004 (BERINO, 2004) que apresentei no curso de Pós-Graduação em Educação da UFF: **A Economia Política da Diferença: identidade e diversidade cultural no Multieducção** –

¹ Disponível em: <https://portal.ufrrj.br/>.

² Disponível em: <http://www.ni.ufrrj.br/>.

Núcleo Curricular Básico do Município do Rio de Janeiro.

Além de ter lecionado ocasionalmente outras disciplinas, Estudos Culturais e Educação foi a que mais ensinei, entre os anos de 2009 e 2021. No atual desenho curricular do curso de Pedagogia, a disciplina deixou de ser obrigatória e passou a ser optativa. Passei a lecionar, então, outra obrigatória ao lado de Currículo: Juventude e Educação, desde 2022, e ainda uma optativa recém-criada, Introdução ao pensamento de Paulo Freire. Na pós-graduação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc)³, também faço parte da primeira geração de docentes, quando o curso iniciou sua primeira turma em 2009. Lecionei a disciplina obrigatória Educação Brasileira na Contemporaneidade até o ano de 2015. Entre as optativas, lecionei, até 2021, Educação e Juventudes na Contemporaneidade e alguns Tópicos Especiais sobre cinema e educação, e, nos últimos anos, especialmente, cursos sobre Paulo Freire. Hoje, vejo as disciplinas que lecionei nos meus dezesseis anos de UFRRJ e percebo como representaram os meus interesses acadêmicos no período e, inclusive, as minhas inflexões na pesquisa,

³ Disponível em: <https://ppgeduc.ufrrj.br/>.

mas preciso voltar mais no tempo para situar melhor minha trajetória docente e perspectivas atuais.

Antes do atual endereço, na Av. Governador Roberto Silveira, Moquetá, o IM funcionou em outros dois locais provisórios, enquanto não tínhamos nosso *campus* construído, o que aconteceu somente em 2010. Em um primeiro momento, ficamos alojados na Escola Municipal Monteiro Lobato e, em seguida, em um edifício que foi anteriormente sede da Cáritas Diocesana de Nova Iguaçu. O segundo endereço, na Rua Capitão Chaves, mais do que o primeiro e o atual, possibilitava para os professores que não moravam na cidade, um contato maior com as gentes e os aspectos cotidianos da vida no lugar, como calçadas, lojas e estabelecimentos diversos, como escolas ou igrejas. Em Moquetá, as instalações são mais apropriadas para sediar as atuais onze graduações, além das atividades de pós-graduação desenvolvidas no IM. No entanto, estamos mais isolados e praticamente sem contato regular com outras dinâmicas da vida da cidade. De automóvel, saindo da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, chego através da Rodovia Presidente Dutra e já fora dela preciso percorrer apenas uma breve distância até o meu local de trabalho. A pé, ao redor, nada parece estimular a circulação. Enfim, nenhum bar ou comércio, no máximo dois ou três quiosques com

alguma alimentação próximos à entrada. Há um Restaurante Universitário, mas, atualmente, exclusivo para os discentes. No interior do *campus*, sem serviço de café e alimentação para docentes, acho um pouco inconveniente passar longas horas ali. Não acho muito hospitaleiro, principalmente para convidados externos. Uma forma que tenho encontrado para sublimar essas contrariedades é fotografar, à procura de outras imagens (figuras 3 e 4, p. 104 e 105).

*

Iniciei meu trabalho no magistério no ano de 1988, lecionando em uma escola na Tijuca, um dos bairros mais tradicionais da cidade do Rio de Janeiro, na Meimei Escola Montessoriana, com turmas do Ensino Fundamental. Na época, ainda estava concluindo a minha licenciatura em História na Universidade Federal Fluminense (UFF), na cidade de Niterói. Quando realizei a Prática de Ensino na Faculdade de Pedagogia, já possuía alguma experiência, portanto. Eu tinha 23 anos quando entrei em uma sala de aula pela primeira vez para lecionar. A escola fez um trabalho inicial de preparação que me ajudou bastante. Fiquei durante um período assistindo às aulas da professora que eu deveria substituir por um período limitado, durante

sua licença-maternidade. Acabei permanecendo um tempo maior na escola, até o final do ano seguinte. No ano de 1993, quando ingressei na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, eu já contava com mais alguns trabalhos no magistério, nos meus primeiros anos na profissão. Entre eles, inclusive, trabalhos profissionalmente ruins, mal remunerados e sem registro em carteira. Apesar de tudo, foram práticas de docência que me formaram também, conhecendo a realidade humanamente enriquecedora e diversa do magistério através das relações desenvolvidas, sobretudo com jovens adolescentes.

Hoje, lecionando no curso de Pedagogia, depois de quase 35 anos no magistério, tenho a percepção de que mudei muito como professor ao longo de todo esse período e adquiri, não sei se uma certa maturidade, mas pelo menos uma determinada concepção a respeito da complexa atividade de ser professor. A sala de aula, em si, não mudou muito. Fisicamente, é o mesmo espaço que conheci nos meus primeiros anos do magistério. Você entra e apresenta sua aula, idealmente de acordo com o programa da disciplina, o plano de curso e outro de aula (SANT'ANNA; ENRIGONE; ANDRÉ; TURRA, 1988). Durante o período pandêmico, foi preciso saber também sobre o ensino remoto e a educação *on-line* (SANTOS, 2014). Aliás, muitas pessoas indagaram e continuam perguntando, *on-line* é aula?

De todo modo, estou certo de que é preciso considerar que o que chamamos de educação acontece em contextos tão diversos que a sua cartografia será sempre incompleta. Como professores ou professoras, somos uma carta do baralho, mas não todas. Melhor do que no início da minha vida de professor, percebo agora que a nossa influência é sempre relativa. Sem dúvida, há uma especificidade no que fazemos, mas sem significar que possui uma posição de superioridade diante de outras tantas situações formativas. Na impossibilidade de desvelar integralmente toda a trama da educação e o exato lugar que nela ocupamos, resta-nos também a possibilidade de explorar com curiosidade nossa suposta identidade, deixando que as diferenças apareçam também. O que pudermos desconstruir será um benefício.

Para além da pretensão de uma pedagogia científica, administrável e controlada, é através de um enredo existencial muito amplo que nos fazemos professores e professoras. Como disse Paulo Freire (2015, p. 26), na prática da educação, “[...] participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética [...]”. Gosto da expressão “experiência total” aqui, que não tem o sentido de completude, mas de um conjunto aberto, improvável de ser determinado por definitivo. Paulo Freire nos dá uma lista de

experiências particulares, mas apenas parciais, é claro. Tampouco isso significa a impossibilidade da educação como uma prática com resultados esperados, apenas assinala a sua pluralidade constituinte. Trata-se de uma percepção sobre a sua profundidade que é melhor não ignorarmos se o desejado é uma compreensão adequada da sua abrangência. Para tal, com um viés cotidianista, acrescentaria em destaque, com Nilda Alves (2015, p. 165), “[...] as escolas possuem, sempre, intensos contatos com outras redes educativas [...]. Nossas vivências nessas tantas redes, nos marcam e fazem com que transitemos, com nossas tantas marcas, de um outro contexto”. Apesar da institucionalização do conhecimento em práticas especiais, localizadas em estabelecimentos formativos definidos, as redes educativas são muitas e prevalece uma correspondência muito ativa entre elas. Como fruto, são as nossas “tantas marcas”.

São as muitas e possíveis referências que dispomos e dão à educação uma plasticidade maior do que o registro formal da sala de aula e que agora me ocorrem também, dedicado a escrever um memorial acadêmico. Por exemplo, há um pequeno episódio, praticamente acidental, que atribuo como muito significativo na minha formação de professor. Em uma tarde aparentemente comum, quando caminhava próximo à estação das barcas, dirigindo-

me para a universidade em Niterói, tive a minha atenção voltada para uma manifestação que ocorria do lado de fora da Assembleia Legislativa. Nunca mais me esqueci de algo que presenciei e até hoje conto para os meus alunos e as minhas alunas na universidade como um conteúdo da própria aula. Um grupo bem significativo de professores e professoras da rede estadual protestava a respeito de um Projeto de Lei enviado pelo governador. Exatamente o motivo da discórdia me escapou com o passar dos anos. Não me lembro mais. O fato é que eu me detive particularmente em uma faixa, que dizia: “Os poderosos não fazem greves, eles fazem as leis”. É o que jamais perdi nos labirintos do tempo. Eu estava indo para a universidade e no caminho aquela frase já era um ensinamento sobre o inequívoco aspecto político da educação. Não era uma mensagem nova para a minha consciência, é claro. No entanto, o que importa é o alcance de uma manifestação política de confronto contra o poder, assistida por um jovem graduando em História que logo estaria ingressando no magistério.

Não foi a primeira vez que um protesto me causava uma consequência tão importante. Anos antes, talvez com 16 anos, ao tomar um ônibus, já próximo de descer, vi a figura curiosa do motorista ouvindo música alta, em um rádio próximo ao volante. Barbudo e de óculos escuros, ouvia **Pra**

não dizer que não falei das flores⁴, de Geraldo Vandré: “nas escolas, nas ruas [...], Caminhando e cantando/Vem vamos embora!/Que esperar não é saber [...]”. A ditadura militar no Brasil teve o seu fim com o término também do governo do General Figueiredo, no ano de 1985. A história que acabei de narrar aconteceu antes disso, daí o seu sentido de ousadia, agitando o meu pensamento naquele instante. Na verdade, não sei se juntei arbitrariamente o que parecia ser a imagem de um agitador com a ocasião acidental de uma música que tocava no rádio. Era o motorista um revolucionário ou projetei nele, naquelas circunstâncias, a minha própria rebeldia? Não importa, o que prevalece para a memória é mesmo o seu caráter fantasmático, não exatamente a totalidade concreta do seu acontecimento. Aqueles eram anos excitantes para um jovem, que nasceu apenas um ano após o início da ditadura militar, assistiu a desfiles de 7 de setembro e teve aulas de Educação e Moral e Cívica na escola, mas se tornou adolescente ouvindo falar em “abertura política” e socialismo também.

Manifestações possuem um sentido teatral e performático. São “espetaculares”, mesmo as de agitação política ou aquelas que são expressões mais

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1KskJDDW93k>.

peçoais, realizadas pelos detalhes na aparência, por exemplo, como o motorista de ônibus da minha recordação, cuja singular apresentação eu imediatamente associei a um comportamento social divergente, contracultural. Novamente vou ao dicionário, uma prática frequente quando escrevo. O verbete *espetáculo*, no **Novíssimo Aulete** (AULETE, 2011, p. 597) apresenta, entre suas definições, duas que gostaria de destacar: “1. Aquilo que atraia a atenção, chama e prende o olhar [...]. 6. Algo ou alguém que impressiona pela grande beleza, eficiência, desempenho etc. [...]”. Olhar e beleza. Minhas memórias, aquelas que eventualmente me ocorrem mais involuntariamente, ou seja, que aparecem sem muito esforço, resultado de uma presença epiderme, vamos assim dizer, de constante visualização mental, que até parecem se impor, eu classificaria como de uma tocante beleza. É assim que convivo com elas. Evocam algum significado que comparo à satisfação da beleza. Somos criadores de beleza. Quando Paulo Freire (2015, p. 51) afirma a condição humana de forma comparativa à colocação dos outros animais na natureza, ele diz: “O *suporte* veio fazendo-se *mundo* e a vida, *existência*, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não ‘espaço’ vazio a ser preenchido por conteúdos” (grifos do autor). O que

é mundo para a existência humana, para os outros animais trata-se de um suporte para manter a própria vida. Não são duas realidades, mas possibilidades distintas de contato com a natureza. “Mundo” implica transformar a própria realidade, recriá-la.

Naturalmente, possuo memórias boas e ruins, como qualquer pessoa. As memórias são ordinárias e comuns, são motivadas por razões diferentes. Para o meu memorial acadêmico, minhas lembranças serão, boas ou ruins, evidentemente seletivas. A escrita é um modo de conviver com tudo o que nos afeta, como tantas outras formas de expressão. **As Canções** (2011), documentário do cineasta Eduardo Coutinho, nos mostra a mesma coisa, através da música⁵. Diante do desassossego que é a vida, a escrita é uma forma de moderação, mas, mais ainda, com ela é possível conceber alternativas e mudanças, ampliando a percepção que temos do mundo, expandindo nossa experiência e nosso conhecimento. A consequência maior da leitura da palavra é, como pontua Paulo Freire (2011, p. 31), “uma ‘leitura’ da ‘leitura’ anterior do mundo, antes da leitura da palavra”. Ao lembrar as experiências de alfabetização, no início da década de 1960, diz Paulo Freire (1994, p. 112): “Pensávamos numa

⁵ Trailer do filme **As Canções**. Disponível em: <https://youtu.be/XxckBHKlluU>. Acesso em: 28 nov. 2022.

alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criativos”. A escrita é parte dos sucessivos atos criativos que a leitura da palavra pode desencadear. Assim, a elaboração de um memorial não é apenas um movimento de recuperação, mas, sobretudo, de invenção, a partir de um material constituído que servirá a uma narrativa que prenuncia mais do que recapitula. A escrita é mensageira da sua própria criação, é a sua autonomia e beleza.

Penso que a memória subjetiva pode ser comparada à memória que a fotografia tem se prestado. Gostaria de me deter nos dois tempos da fotografia, explicado por Boris Kossoy (2007): o efêmero e o perpétuo. O efêmero é o tempo da criação. Quando olhamos para uma fotografia que fixa, por exemplo, um acontecimento, o que vemos é a ilusória paralisia de uma ação ou de um instante durante a sua breve passagem no fluxo do tempo. O que será representado sob a forma de uma imagem através da fotografia é o tempo da criação, que só será conhecido, portanto, em razão da sua eternização. A experiência da perpetuação da fotografia é, assim, o tempo da representação, em que algo é conservado, mantido em suspensão. A memória interior, como eu dizia, também pode ser considerada através dos mesmos dois tempos. Alguns anos atrás, enquanto aguardava a sessão do

cinema, no Itaú Cultural Botafogo, na zona sul do Rio de Janeiro, enquanto olhava curioso através da ampla área envidraçada da Livraria Blooks, identifiquei o cineasta Eduardo Coutinho, que acabei de lembrar, no parágrafo anterior, manuseando um livro. Tive vontade de fazer uma fotografia com o celular, mas não tive tempo. Tempos depois lamentei ter perdido a oportunidade, gostaria de feito um registro espontâneo do cineasta que tanto gosto. Parece existir no seu cinema uma conversa, diante das câmeras, didática para o magistério. Uma aproximação das pessoas que constitui um desafio para quem ensina também. Contudo, já me perguntei se fotografar tudo, como fazemos hoje, não exclui a preciosidade de um acontecimento que julguei tão bonito: poder admirar Eduardo Coutinho, de modo sereno, silenciosamente. Seja como for, Eduardo Coutinho na livraria é uma das fotografias que não fiz, mas que também permanece em suspensão, participando da minha subjetividade. Instante efêmero, mas que não desapareceu da minha lembrança visual⁶, das coisas que vi e se prolongaram na minha existência.

⁶ A memória sempre possui características absolutamente visuais? Terminei por me perguntar: “Mas como são as memórias dos cegos”? No YouTube encontrei uma explicação no Canal Histórias de Cego: <https://youtu.be/8yUFoN9-Rhc>. Acesso em: 25 nov. 2022.

Em uma conversa literária com Paul Valéry, um colega de departamento, o professor Affonso Henrique Vieira da Costa (2022, p. 30) diz que: “Escrever não é um ato qualquer. Nele, muitas vezes a mão está à frente da razão. No que a razão mal pensa, a mão já tomou a sua frente e cumpriu o seu papel de fazer aparecer o que precisava aparecer”. Agora que escrevo sobre esses acontecimentos remotos, outros tantos eventos me ocorrem, reivindicando suas existências, aqui no papel, “o que precisa aparecer”. O prédio em que estudei na UFF, durante a graduação em História, ainda no *Campus* do Valonguinho, reunia outros cursos também.

Na altura do mês de outubro de 1987 observei uma mobilização de estudantes do curso de Ciências Sociais preparando um evento público comemorativo dos 70 anos da Revolução Russa. Acompanhei com interesse e logo me aproximei de alguns desses estudantes, o que mais tarde proporcionou meu ingresso no Partido da Libertação Proletária (PLP) (1989), grupo que funcionava naquele momento ainda com algumas características de clandestinidade, como a adoção de codinomes em reuniões. Preciso agora acrescentar uma informação a respeito da minha graduação. Antes de chegar à UFF eu havia cursado dois anos de História na Faculdade de Humanidades Pedro II

(FAHUPE)⁷, no bairro de São Cristóvão, na cidade do Rio de Janeiro. Breve período, mas de algumas aquisições importantes na minha formação, que convergiram posteriormente para o que encontrei com a transferência de instituição.

Comecei a faculdade na FAHUPE, aos 20 anos, no mesmo instante em que o país vivia a transição política da ditadura militar ao estado democrático de direito com a posse do presidente José Sarney, em março de 1985. Foram anos de formação para mim, em um momento político particular da história do país. Entre 1983 e 1984 ocorreu o movimento das Diretas Já e cheguei a participar de uma ou duas passeatas na cidade do Rio de Janeiro. Leonel Brizola governava o Estado, líder político populista e histórico do trabalhismo, identificado com a esquerda. Tinha a minha admiração. Nas universidades, o entusiasmo político era grande, com muitos eventos promovendo o encontro com pessoas que atuaram na luta política. Foi assim que, na FAHUPE, uma pequena instituição de ensino superior que encerrou suas atividades em 1998, tive a oportunidade de assistir a Luís Carlos Prestes falando da sua trajetória de revolucionário, desde o movimento tenentista, em 1922. Para um estudante

⁷ Disponível em: <https://fahupe.blogspot.com/2011/04/fahupe-cronologia-de-sua-inauguracao-ao.html>.

de História, era um acontecimento extraordinário ouvir suas recordações e avaliação política sobre o momento que atravessávamos no país. Na instituição, existia um movimento estudantil politicamente contestador e jovens com a mesma inclinação ideológica do meu interesse. Um colega de curso, Ricardo Faria, me emprestou um manual marxista que li com interesse, **Princípios fundamentais de filosofia**, de Georges Politzer (1970), comunista e participante da resistência francesa, morto pela Gestapo durante a ocupação da França. Como jovem comunista e simpático ao regime soviético, a breve passagem pela FAHUPE representou anos significativos no desenvolvimento da minha visão de mundo, que, mesmo com algumas transformações, permanece no essencial.

Já na UFF, tive a oportunidade de uma experiência acadêmica mais vasta como estudante da graduação. Logo no meu primeiro semestre fiz uma disciplina optativa, de Política, com a professora Rosa Maria Cardoso da Cunha. Nela, pela primeira vez, li Foucault (2000), um dos textos incluídos na coletânea **Microfísica do poder**, para cumprir a apresentação de um trabalho. Depois de muitos anos, é de modo até divertido que me recordo dessa época, talvez para esconder alguma inibição que me acompanha nessas lembranças. Depois de umas tantas leituras do “marxismo científico”, via

importância em divergir do que não correspondesse ao “materialismo histórico e dialético”. Entreguei o meu trabalho contestando Foucault. A nota foi a melhor, mas ficou por conta também da didática e da delicadeza da professora Rosa Maria. Muitos anos depois descobri que ela havia conquistado respeitável prestígio profissional, atuando com reputação na Comissão Nacional da Verdade⁸, inclusive. Admiro muito professores e professoras que combinam a estima acadêmica e intelectual que conquistam com a capacidade de estimular novas aprendizagem com o seu ensino. Meu orientador no doutorado, o professor Luis Antonio Baptista, me disse certa vez, o que ouvi com um certo prazer: “Você faz uma leitura marxista do Foucault”. A professora Rosa Maria me apresentou Foucault com a garantia de que, se naquele momento eu ainda tinha dificuldade para uma recepção mais livre da sua obra, mais para frente isso poderia mudar. Marx é necessário, mas Foucault é imprescindível.

Em **Educação e atualidade brasileira**, tese que escreveu para um concurso do magistério que prestou em 1959, Paulo Freire (2002) faz observações de uma importância tal sobre a educação brasileira

⁸ Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/membros/67-rosa-maria-cardoso-da-cunha.html>.

que constroem pela atualidade. Não é o caso de perder a noção da distância e deixar de reconhecer as mudanças que vieram com o tempo, mas Paulo Freire faz uma crítica muito dura a respeito da experiência pedagógica em sala de aula, sobretudo, o caráter narrativo da docência (“verbal e palavrosa”) e de passividade de alunos e alunas, que ainda é uma questão atual. Bem, inação absoluta nunca existe e Paulo Freire já considerava a “algazarra” como alguma reação. Contudo, a questão de fundo de Paulo Freire aí é o que ele chamou de “inexperiência democrática” da sociedade brasileira, uma estrutura arcaica que se espalhava inclusive para a sala de aula. É uma abordagem histórica e sociológica que não foi vencida completamente com o tempo, ainda que com muitas referências datadas, a partir das suas leituras, até a década de 1950. Na sua tese, Paulo Freire se debatia contra o que via como uma antinomia da sociedade brasileira à época. Apesar do processo de modernização, estimulado pela industrialização e urbanização, inexistia uma consciência política à altura da necessária inserção popular na sociedade em transição. Então, caberia à escola um papel importante: desenvolver uma mentalidade atualizada com as mudanças do tempo. Outra escola, com outras práticas, era a concepção de Paulo Freire. O caráter desenvolvimentista do seu pensamento educacional na primeira fase da sua obra já foi

estudado (PAIVA, 2000). O que gostaria de recuperar aqui é a leitura que já realizava sobre a necessidade de mudanças na realidade da sala de aula. Para um jovem que se graduava no magistério, alguns professores e professoras apareciam para mim como exemplos de uma prática que eu deveria mais tarde também exercer no meu ensino. Nesse sentido, a professora Rosa Maria teve essa importância formadora, ao possibilitar uma compreensão mais abundante sobre a rigorosidade docente.

*

Recapitulando passos da minha trajetória acadêmica, buscando dizer como eu tenho me conduzido até aqui, momento da minha submissão à promoção de Professor Titular, sei que se trata, factualmente, de uma demonstração descritiva e documentada sobre o meu percurso. Dito de modo mais direto, afinal, o que fiz e contribuí, em destaque, para ser digno de uma colocação exclusiva na universidade? Cumprida a habilitação definida pela universidade, é preciso apresentar uma narrativa sob a forma de memorial que será avaliado por uma banca, formada por outros docentes, já titulares. No sumário que faço da minha carreira, na verdade, não tenho a expectativa de validar como uma suposta identidade profissional foi construída e sublinhar seus

destaques. O que me atrai à escrita de um memorial é apenas a oportunidade de narrar uma história cuja intensidade eu vivi mais como resultado das minhas inquietações e dos acasos e até de desorientações do que de idealizações e progressos nos percursos. Não possuo, portanto, um roteiro que cumpri, tampouco acredito que cheguei a alguma colocação distinta do comum. Uma promoção a “titular” eu vejo apenas como uma das muitas estações em que precisei descer para uma breve paragem e logo seguir viagem ainda por mais alguns bons anos, espero. Uma viagem contínua e aberta, a vida. Em uma chave freireana, a experiência única correspondente ao que Paulo Freire (1994, p. 44) chamou em **Educação como prática da liberdade**, de “vocação ontológica de ser sujeito”, alguma coisa que existencialmente só é possível cumprir à contrapelo das práticas instituídas.

Na **Pedagogia da autonomia** e de modo recorrente em toda a sua obra, ao referir-se à “experiência vital”, Paulo Freire (2015, p. 50) procurou afirmar o que nos distingue, como seres humanos, dos demais seres: “A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferece levou homens e mulheres a promover o *suporte* em que os outros continuam, em *mundo*”. Desse modo, *ser sujeito* está dado como uma condição ontológica, criar a própria existência. Certamente, se pensarmos mais contemporaneamente, ouvindo outras vozes,

nossa separação da natureza é também uma ideologia de dominação do planeta que agora se confunde com a sua própria supressão. Como adverte o ambientalista e liderança indígena Ailton Krenak (2020, p. 109), “Por que insistimos em transformar a vida em uma coisa útil? Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos [...]. Se continuarmos comendo o planeta, vamos todos sobreviver por só mais um dia”. Com o cuidado de não reproduzirmos o modelo supremacista de humanidade, a concepção freireana de “ser sujeito” orienta a uma visão criadora da existência, afirmativa das condutas de liberdade, muitas vezes desertoras do instituído como costume, norma ou regra. O sentido da transformação em Paulo Freire é o da mudança que rompe com uma realidade dada como inflexível, firme. Portanto, nada do que vivi eu poderia vislumbrar como direção acabada ou mesmo revista passo a passo, de acordo com a conveniência de uma adaptação para se conseguir o que se quer. Penso que as ocorrências da existência muitas vezes são até despropósitos porque não são endereçadas a uma medida de valor aderente ao que está estabelecido. Como no poema “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros (2010, p. 469): “A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio/Falava que os vazios são maiores e até infinitos”.

Em **Pedagogia do oprimido**, Paulo Freire (2006, p. 86) usa uma categoria que será uma das mais importantes da sua obra, a respeito da necessária autonomia na busca do sujeito por uma existência criadora: *Ser Mais*. Complementa com a consideração de que se não trata de uma realização apartada dos outros indivíduos, mas de uma concretização “na solidariedade dos existires”. *Ser Mais* é a vocação ontológica do sujeito, sempre emancipatória porque se opõe a qualquer determinação. A observação adicionada por Paulo Freire é radicalmente muito importante. Chama a atenção para o seu caráter interdependente. Não se trata de uma vocação do indivíduo enquanto tal, mas do ser humano em sua integridade. Ninguém é *Ser Mais* em detrimento dos demais seres humanos. *Ser Mais* se inscreve nos movimentos de superação das desigualdades sociais e de outros modos de classificação da existência. Nada a ver com uma “promoção pessoal”. Paulo Freire via na vocação ontológica do sujeito um caráter múltiplo. Quando ele diz, “[...] ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão [...]” (FREIRE, 2005, p. 79), um pensamento tantas vezes compilado entre os mais marcantes da sua obra, é preciso ater-se ao seu significado mais extenso. O humano é resultado de uma intersubjetividade e essa é a nossa originalidade da espécie, que deve ser plenamente

assumida como única via para a consagração da existência. A prática da educação é o modo mais genérico do existir humano. De volta ao poema já citado de Manoel de Barros: “O menino aprendeu a usar as palavras/Viu que podia fazer peraltagens/Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto no final da frase/Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela”. Escrever é uma partilha na solidariedade dos existires.

Ao concluir a minha graduação, no ano de 1989, não tinha muita clareza sobre a sequência dos meus estudos. Em algum momento do meu curso eu comecei a pensar em lecionar na universidade também, mas sabia que seriam necessários vários passos até lá. A pós-graduação era um deles. Enquanto isso, precisava me garantir no magistério como professor na Educação Básica. Quando me graduei, a profissão de historiador não era regulamentada, por isso, interessava-me apenas a licenciatura para obter o meu registro profissional. Mesmo assim, tentei concluir o bacharelado, mas aí a pós-graduação se transformou em algo mais factual relativamente por acaso. Ao me matricular em uma disciplina optativa para contar os meus créditos, conheci uma jovem estudante de Pedagogia da UFF, a professora Ana Cristina de Araújo Nogueira, que já estava no mestrado em Educação, também da UFF, mas se mantinha cumprindo alguns créditos na

graduação para terminar outra habilitação profissional. Estávamos matriculados em uma disciplina da graduação em Ciências Sociais, Sociologia de Karl Marx, lecionada pelo professor Maurício Vieira Martins. Até então, não passava pela minha cabeça fazer pós-graduação em Educação. A verdade é que não gostei de cursar as “disciplinas pedagógicas” na Faculdade de Educação para cumprir os créditos da licenciatura. Não gostei em razão de uma atitude arrogante também, depois compreendi. Por um lado, meu marxismo detestava tudo o que não fosse suficientemente materialista, tal como eu entendia o que significava à época. De outro lado, eu possuía uma concepção libertária da educação com zero de tolerância a respeito do que eu conhecia (e desconhecia) da Pedagogia. É curioso, mas hoje eu ainda me vejo assim, “marxista libertário”, contudo, não do mesmo modo que antigamente.

Ana Cristina, marxista e simpatizante da Convergência Socialista, tendência trotskista interna do Partido dos Trabalhadores (PT), até o ano de 1992, foi uma ótima companhia para acompanhar o curso, mas teve uma importância ainda maior para mim. Ana Cristina me contou sobre o mestrado em Educação, o que mudou completamente minha visão sobre os estudos e pesquisas na área. Foi quando ouvi falar pela primeira vez sobre o professor Gaudêncio Frigotto, importante intelectual marxista

trabalhando com Educação. Ana Cristina me contou sobre as leituras de Marx e Gramsci no curso, o que fez eu me interessar pela área, algo que até então não tinha passado pela minha cabeça. O bacharelado em História eu não concluí, mas no final do ano fiz a seleção para o mestrado em Educação da UFF. Gaudêncio foi meu orientador na dissertação e um dos professores que mais admirei até hoje. Ficava impressionado com a profundidade das suas análises e capacidade de lecionar suas aulas com uma competência realmente extraordinária. A leitura do seu livro **A produtividade da escola improdutiva** (FRIGOTTO, 1989) exerceu um impacto muito grande na minha compreensão a respeito da relação entre educação e estrutura social com um viés marxista. Com o professor Gaudêncio estudei Economia da Educação e Epistemologia. Foi um período muito proveitoso da minha formação e que, inclusive, me beneficiou bastante quando fiz o concurso para a UFRRJ. Alguns pontos da prova escrita e de aula que precisei cobrir para o concurso de Fundamentos da Educação eram sobre Economia da Educação e eu estava bem familiarizado com as discussões da área em que Gaudêncio é, até hoje, já lecionando na UERJ, uma referência fundamental.

Com a aprovação do meu orientador, escrevi uma dissertação sobre Marx em um momento que o seu legado foi passado a limpo por uma geração de

marxistas (KONDER, 1992), o socialismo precisava ainda parecer concebível (BLACKBURN, 1993) e o liberalismo já era anunciado como o “fim da história” (ANDERSON, 1992). Vi importância, naqueles anos, de estudar Marx, contra a propaganda grosseira que decretava o seu fim como pensador relevante diante de tantas transformações nas sociedades contemporâneas. De um modo geral, a crítica mais enfática era a impossibilidade de extrair de Marx algum conteúdo que nos ajudasse a pensar a realidade do capitalismo avançado, uma vez que havia negligenciado a importância de tudo aquilo que não constituísse a base econômica da sociedade, a realidade material determinante de todo o resto. Com o título **Elementos para uma teoria da subjetividade em Marx** (BERINO, 1995), busquei sustentar que Marx e Engels não partilhavam de uma concepção mecanicista da economia política, como muitos autores tentavam afirmar de modo sumário, e que a subjetividade não era algo que haviam desconsiderado ou rebaixado a partir de um economicismo vulgar. Uma atitude da orientação que me favoreceu muito foi a liberdade do meu trabalho, inclusive sem a necessidade de relacionar meu tema com educação ou escola, palavras que nem aparecem no texto. Foi uma oportunidade para algumas leituras importantes de Marx e para evoluir um pouco mais meu marxismo, penso que posso afirmar.

Um fato curioso da minha banca é que ela teve a presença daquele mesmo professor com quem fiz a disciplina sobre Marx no meu bacharelado inconcluso, Maurício Vieira Martins. Ocorre que ele não havia concluído seu doutorado, mas em razão dos seus conhecimentos da obra de Marx foi autorizado como membro da banca pelo colegiado do curso. O terceiro membro da banca foi o psicólogo e professor Luis Antonio Baptista, mais tarde meu orientador no doutorado, que lecionava no curso de Psicologia da UFF e foi colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação. Luis Antonio, quando conheci, foi uma admiração instantânea também. Professor excepcional e intelectual sofisticado, aprendi muito ouvindo e conversando com ele. Autores que antes eu via de modo atravessado, comecei a encarar de outra forma, como Foucault e Deleuze. Eu já mantinha um interesse também por Freud e até aí encontrava uma barreira terminante para a realização de outras leituras. Desconfiava de coisas como “anti-Édipo” e esquizoanálise, mas acompanhando os debates de algumas discentes do Programa, psicólogas, ainda durante o meu mestrado, e assistindo às aulas do Luis Antonio, já no doutorado, ampliei os meus interesses e as minhas referências. Continuei marxista, mas acredito que mais atento a outros campos teóricos. Uma dissertação sobre o problema da subjetividade em Marx era, então,

simultaneamente, uma defesa do marxismo, mas também a admissão de que precisávamos navegar em outras águas ainda, sempre evitadas. Tive uma atitude contrária, de crescente curiosidade. Foi a partir de algumas questões do Luis Antonio durante a banca, de maior plasticidade para o marxismo, que mais tarde concluí que poderia fazer o doutorado com a sua orientação, experiência acadêmica excepcional.

Uma das questões mais difíceis para o marxismo a partir da relevância adquirida pelo pensamento pós-moderno diz respeito às identidades. Eu me lembro de uma discussão em uma reunião do PLP sobre as lutas pela afirmação racial. Deveriam ter uma mobilização própria no partido ou a luta de classes não poderia nunca ser seccionada em pautas que só teriam o melhor encaminhamento depois da emancipação social da alienação do trabalho? Eram impasses como esse que me provocavam a buscar outras interlocuções para discutir melhor com as minhas próprias dúvidas sobre a suficiência absoluta do marxismo. Anos mais tarde acabei inclusive me aproximando especialmente da questão das identidades. De todo modo, o título da minha tese não deixa enganar sobre a minha abordagem marxista da questão: **A economia política da diferença** (BERINO, 2007). Mas posso dizer que já aí o meu marxismo não era mais o mesmo, experimentando melhor a liberdade do pensamento. O conceito

central do meu trabalho foi governamentalidade, de Foucault. Na verdade, não foi um uso muito insólito, porque, em Foucault (2000, p. 290), a governamentalidade era um problema relativo ao governo da população no âmbito mesmo da economia política. De verdade, com uma maturidade maior, passei a reconhecer Foucault também como um pensador da economia política e, portanto, nada estranho que marxistas pudessem se interessar pela sua obra. Acredito que meu orientador, Luis Antonio, percebeu logo como eu estava lendo Foucault, daí seu comentário sobre a minha apropriação marxista do autor. Mas como cheguei às identidades para elaborar uma tese sobre o assunto?

Quando ingressei no doutorado, em 1999, eu me encontrava lecionando bastante, com muitas turmas e em vários empregos, na Educação Básica e no Ensino Superior. Experiências com o magistério que me conduziram particularmente ao tema das diferenças culturais. Meu primeiro trabalho no ensino superior foi na cidade de Niterói, na Faculdade Plínio Leite, no ano de 1996, no curso de Pedagogia. Posteriormente, a instituição foi promovida a Centro Universitário. Cheguei para substituir um professor que estava saindo para outro emprego. Foi uma oportunidade, o problema é que o professor lecionava Antropologia da Educação na instituição e o que eu sabia sobre a disciplina que deveria assumir?

Fiz dois semestres de Antropologia na licenciatura em História, mas precisando começar a dar as minhas aulas na semana seguinte, eu sequer sabia muito bem a diferença em relação à Sociologia. Primeira oportunidade para lecionar no ensino superior, não podia recusar. Fiz uma imersão em alguns manuais acadêmicos e comecei a trabalhar enquanto aprendia também sobre a disciplina estudando. Soube depois, minhas alunas se divertiam de tanto que eu repetia “o outro” nas aulas. Mas eu estava empenhado e os resultados, acredito, foram satisfatórios. Mais tarde, a partir de 2000, terminei lecionando a disciplina também, em alguma oportunidade, no Centro Universitário da Cidade (UNIVERCIDADE). E ainda na Universidade Estácio de Sá (UNESA), a partir de 2003. Até na UFRRJ, em um semestre, lecionei a disciplina. Em uma altura próxima do meu ingresso na Faculdade Plínio Leite, a rede pública do município do Rio de Janeiro estava mudando sua concepção curricular, determinando que Cultura constituiria um dos seus princípios educativos e Identidade um dos seus núcleos conceituais. Minhas leituras sobre Antropologia e a necessidade de acompanhar a virada curricular na rede municipal me apresentavam uma discussão sobre cultura, pertencimento e diferença, que me atraía como tema para o meu doutorado.

Antes de chegar à UFRRJ tive uma significativa experiência no ensino superior. Além das três

instituições que acabei de citar, lecionei ainda na Fundação Educacional Serra dos Órgãos (FESO), em Teresópolis. Posteriormente, também promovida a Centro Universitário. Fui ainda professor substituto nos cursos de Pedagogia da UFF e da UERJ, na Faculdade de Formação de Professores, em São Gonçalo. Uma realidade que experimentei foi a necessidade de assumir disciplinas as mais diversas para aumentar as minhas oportunidades de trabalho. Cito algumas: Didática da História, Didática das Ciências Sociais, Prática Pedagógica, Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia Geral, Metodologia do Trabalho Científico, Política e Planejamento e Introdução à Pedagogia. Lecionei outras ainda. Costumo me referir bastante, nas minhas turmas ao longo da carreira de professor, sobre os numerosos empregos que mantinha no magistério. Algumas dessas instituições de ensino superior em que trabalhei possuíam várias unidades, multiplicando os lugares em que estive para ensinar. Na educação básica, uma experiência que também destaco, foi o meu trabalho no Colégio Graham Bell, no bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro, entre 1993 e 2003. Um colégio do sindicato dos telefônicos criado para oferecer um ensino técnico de nível médio, mas também com uma sólida formação geral. A concepção era de formação emancipatória do trabalhador. Um considerável projeto político e

pedagógico que se traduzia em um ambiente de muita camaradagem entre o sindicato, a direção da escola, professores e professoras, alunos e alunas. O curso diurno era para jovens estudantes, muitas vezes filhos de pais que já trabalhavam na área, enquanto o horário noturno era frequentado por jovens e adultos e trabalhadores que queriam expandir sua formação. Com a privatização do setor de telefonia, não sei como o projeto seguiu.

Naturalmente, com tantos empregos e me deslocando entre diferentes cidades e muitos bairros no Rio de Janeiro, era tudo muito cansativo e eu precisava, em algum momento, alcançar um emprego com um regime de trabalho que favorecesse uma dedicação mais garantida ao magistério e pudesse desempenhar a pesquisa também, o que só alcancei aos 41 anos, quando cheguei à UFRRJ. Na rede privada de ensino, na educação básica ou no ensino superior, a condição de horista é uma das mais angustiantes para um professor ou professora organizar a sua própria vida. No meu caso, especialmente nos empregos nas instituições de ensino superior, em que as oportunidades eram as mais volúveis de acordo com o cenário de matrículas ou reorientação do planejamento financeiro e de pessoal, todo final de semestre eu vivia a ansiedade de saber, afinal, qual seria a minha carga horária no semestre seguinte.

Não era incomum ver colegas com carga horária zerada, ou seja, eram mantidos empregados, mas sem salário. Mais comum ainda era o declínio vertiginoso da carga horária atribuída. Os negócios da educação não têm qualquer respeito à dignidade de professores e professoras contratados(as) e tampouco qualquer preocupação genuinamente acadêmica com alunos e alunas. Qualidade é a gestão da empresa, seus resultados econômicos, apenas. À época que trabalhei na rede municipal do Rio de Janeiro, inexistia um plano de carreiras que motivasse uma permanência mais longa também. Do ponto de vista profissional, com uma matrícula de 16h e sem qualquer adicional pelo doutorado concluído, infelizmente, eu não tinha perspectiva alguma de ficar ainda por muito mais tempo, apesar de 13 anos já representarem uma dedicação considerável. A instabilidade profissional e a falta de perspectivas fazem parte dos problemas da educação brasileira na rede particular de ensino e ainda nas grandes redes públicas. Ficam os empregos públicos no magistério superior estadual e a rede federal de instituições de ensino como uma meta superior de recompensa para quem é professor, basicamente, apesar de uma outra possibilidade em instituições privadas compensadoras e de prestígio profissional.

*

Quando somos apresentados, na oportunidade de uma conferência ou participação em uma mesa de debate, geralmente, são destacados os títulos acadêmicos e os registros mais honoríficos da carreira. Ocorre que nossos passos, tudo aquilo que fizemos em uma longa jornada, são repletos também de passagens marcantes, embora sem registros destacados. Fazem parte do que somos, mas, ao mesmo tempo, não existem. A institucionalização cada vez maior de nossas trajetórias seleciona predicados de maior visibilidade e prestígio outorgados pelo poder para conferir importância. Contudo, nos constituímos educadores e educadoras, pesquisadores e pesquisadoras, de modo enriquecido pela vida cotidiana e muitas vezes por acontecimentos menores, no sentido de que não são certificados como relevantes. Escrever um memorial, freireanamente, é “dizer a sua palavra”, reivindicar como única a leitura de mundo feita a respeito de si próprio. Quando me apresento para as minhas turmas na graduação costumo falar um pouco da minha formação, meus estudos atuais e sobre a minha trajetória na própria instituição, afinal, já são 16 anos lecionando apenas na UFRRJ. Porém, sempre completo a minha apresentação mencionando os meus anos como professor na

escola pública municipal, observando que certamente vou me referir à muita coisa que ali vivi para pensar os conteúdos da própria disciplina lecionada. Na verdade, sempre busco entender a importância de alguma discussão sobre educação através da minha própria experiência trabalhando com as classes populares. Claro, o que leio também me oferece importantes referências, mas passam por um “filtro” de reconhecimento, minha vida nas escolas com jovens e adolescentes. Nunca consegui deixá-los, é o que se impõe, sempre. Assistindo a um filme, certo dia, isso me atingiu em cheio.

Nos meus últimos anos como professor da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, lecionei na E. M. Uruguai, localizada no bairro de São Cristóvão. Até o aparecimento das câmeras digitais nunca me interessei especialmente por fotografia. No entanto, entre os anos de 2004 e 2006 fiz muitas fotos nessa escola, quando adquiri uma máquina fotográfica digital. Não me recordo bem como começou tal interesse, apenas que a minha ideia inicial era registrar os espaços e a arquitetura escolar. Contudo, assim que meus alunos e alunas me viam com a câmera, queriam ser fotografados. Assim, passei a fotografá-los também. Incluí inclusive cinco dessas fotos na minha tese de doutorado. A professora Nilda Alves, na UERJ, no ano de 2000,

criou o Laboratório Educação e Imagem⁹, e passei a acompanhar seu trabalho a propósito do tema, integrando também meu grupo de pesquisa ao Laboratório como grupo associado. Ainda no Colégio Graham Bell, conheci o professor Aldo Victorio, que lá passou a lecionar a disciplina de Artes. Atualmente, Aldo é professor do Instituto de Artes da UERJ, assim como docente do PPGARTES e do ProPEd, programas de pós-graduação da UERJ. No entanto, foi na educação básica que começamos a dialogar e como pesquisadores do campo da Cultura Visual, outra referência para que eu me dedicasse ao estudo das imagens a partir da Educação. Chegamos a criar um grupo de pesquisa interinstitucional, o Estudos Culturais em Educação e Arte, que mantivemos até o ano de 2020, quando criei outro para atender a minha necessidade mais atual de pesquisa, o Estudos Freireanos Contemporâneos e Currículo (FRECON)¹⁰.

Nilda fez parte da minha banca de doutorado e um pouco depois passei a frequentar o seu grupo de pesquisa, à época, o Currículo, Redes Educativas e Imagens. Em consequência, entre março de 2008 e fevereiro de 2009, fiz meu estágio de pós-doutorado

⁹ Disponível em: <http://lab-eduimagem.pro.br/>.

¹⁰ Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7416746271622775.

no ProPEd supervisionado por ela, com o projeto **Imagens da educação: visualidades e conhecimentos da vida nas escolas. Uma pesquisa no Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR)**. No grupo de pesquisa, conheci Conceição Soares, hoje professora da UERJ e docente do ProPEd. Trabalhamos juntos, com Aldo, na organização de algumas publicações, coletâneas com diversas autorias no eixo de pesquisa sobre educação, imagens, comunicação, arte e juventudes: **Educação e imagens: instituições escolares, mídias e contemporaneidade** (BERINO; SOARES, 2010), **Educação e imagens II: currículos e dispositivos de produção e circulação de imagens** (BERINO; SOARES, 2013), **A fatura das juventudes: tramas entre educação, mídia e arte** (BERINO; VICTORIO FILHO; SOARES, 2013), **Educação e audiovisualidades** (VICTORIO FILHO; BERINO, SOARES, 2017) e **Múltiplos olhares sobre as juventudes** (BERINO; VICTORIO FILHO; SOARES, 2018). Publicações que contaram com o auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) ou apoio da Editora da UFRRJ (EDUR), através de editais internos da universidade. Aldo mantém em seus estudos um interesse convergente com os meus, sobre juventudes e

estética. Publicamos juntos alguns artigos, entre eles, “Culturas juvenis, cotidianos e currículos” (BERINO; VICTORIO FILHO, 2007) e “Conversas com jovens e escolas que passam pelos filmes e por nossas vidas” (BERINO; VICTORIO FILHO, 2017), mas, principalmente, compartilhamos muitas conversas que trouxeram grande benefício para o meu trabalho. Conversas que tiveram início em uma tarde no Colégio Graham Bell, quando cheguei para lecionar e fui convidado para acompanhar o novo professor de Artes em uma visita com alunos e alunas a uma exposição na Biblioteca Nacional. Acredito que o fato de termos nos conhecido na educação básica encorajou um modo de pesquisar absolutamente cúmplice das juventudes, das suas poéticas e modos de estar no mundo, sobretudo, das classes populares. Na verdade, pesquisar não é bem a palavra, talvez. Uma política da amizade, mais do que qualquer outra coisa, diante das hostilidades que cercam suas vidas.

Interessado em me ocupar cada vez mais com a temática “educação e imagens”, no ano de 2013 criei o blog **Pedagogia da Imagem**¹¹, que já conta aproximadamente com 70 artigos breves que publiquei ao longo desses anos. Alguns inclusive publiquei no livro **Paulo Freire e outras**

¹¹ Disponível em: <https://aristotelesberino.blogspot.com/>.

conversas da pandemia, sobre o qual falarei mais adiante. A ideia era alcançar com esses textos leitores que gostassem do assunto e pudessem acompanhar o meu trabalho de modo mais livre do que aquele expresso na comunicação estritamente acadêmica. Para as minhas publicações, tenho realizado uma pesquisa de filmes, o que terminou por influenciar na minha docência na universidade. Embora não caracterize a totalidade das publicações no blog, tenho escrito, sobretudo, sobre “filmes de professores” ou “de escolas”. Tenho privilegiado uma filmografia menos conhecida dos estudantes ou mesmo de professores e de professoras, uma vez que os negócios do audiovisual no país privilegiam produções norte-americanas quase que exclusivamente. Contudo, no caso da cidade do Rio de Janeiro, há uma rede mais exclusiva de cinemas em que é possível conhecer, por exemplo, o cinema francês ou mesmo o brasileiro de modo mais representativo, só que localizada nos bairros mais contemplados pelos equipamentos urbanos e pela diversidade comercial. Então, muitas vezes, assistia a filmes no bairro de Botafogo, no Espaço Itaú de Cinema ou no Estação Net Botafogo, fazia um post no blog e aguardava o lançamento do DVD para mostrar nas minhas aulas na UFRRJ. Um desses filmes foi o brasileiro **Tudo que Aprendemos Juntos** (2015), dirigido por Sérgio Machado.

Quando assisti no cinema senti um estremeamento muito grande com o filme. Laerte, interpretado pelo ator Lázaro Ramos, é um músico que pretende fazer parte da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, a OSESP. Depois de uma primeira tentativa frustrada, aceita trabalhar em um projeto na favela de Heliópolis, com jovens de escola pública, enquanto espera outra chance. No projeto, um dos jovens assistidos, Samuel, interpretado por Kaique de Jesus, termina se interessando pelo estudo do instrumento e passa a se dedicar mais, a contrapelo de tantas adversidades que oprimem sua existência. Quando descobre que Laerte vai deixá-los para tocar na OSESP, Samuel diz para ele que é mais um professor a abandoná-los pelo caminho (BERINO, *on-line*, 2017). No cinema, foi inevitável me comover fortemente, algo como uma amarga epifania.

Afinal, o que fiz, senão deixá-los do mesmo modo? Demiti-me do meu emprego na Secretaria Municipal de Educação para assumir outro em uma universidade pública federal, de maior valor profissional e financeiro. Então, quanto meus alunos da escola pública valiam realmente para a minha concepção de educação? Quanto eles valem para a educação brasileira? O que fiz não foi exclusivamente cuidar da minha vida? Para a maioria, as alternativas não parecem ser tão boas assim. Claro, não posso depositar nas decisões sobre as minhas projeções ou

necessidades pessoais um peso tão grande, em uma escala desproporcional, a respeito dos problemas da educação das classes populares e pública no país. Procuo examinar minhas hesitações com algum discernimento e mesmo assim não acredito que são perguntas meramente retóricas, para escapar de um impasse tão difícil, assumindo uma culpa expiatória. Parece existir uma precariedade inescapável em quaisquer dos nossos atos, principalmente se atingem, de algum modo, outras pessoas e, sobretudo, se possuímos alguma importância para suas vidas. Quem sabe, mais além, não há como evitar a debilidade que acompanha genericamente toda a existência. Contudo, ainda assim, não vejo como ficar inconsciente aos avessos dos caminhos que seguimos. Não existiriam opressões sem os gestos das nossas escolhas, ainda que constrangidas pelo que quer que seja – a subjetividade do indivíduo no capitalismo, por exemplo. O fato é que o que a vida (social) nos oferece é muito menos do que poderíamos realizar sem rupturas críticas da nossa presença no mundo. **Tudo que Aprendemos Juntos** me colocou diante de um contexto (político) que ultrapassa o mero impasse de uma decisão pessoal, mas me faz compreender que sem o desvelar das contradições mais agudas que nos atravessam tampouco é possível dizer com garantias de qual lado estamos quando dizemos que a educação é transformadora: se do lado

de quem precisa de mudanças radicais ou do lado de quem prefere que tudo permaneça como está, uma vez que também nos beneficiamos do *status quo*.

Quando Paulo Freire nos fala de uma educação dialógica, é possível que tal diálogo, na sua integridade, só aconteça mesmo quando nos desorientamos a propósito da nossa própria palavra. O que responder a Samuel diante da cobrança do abandono por parte do seu professor? Somente no momento zero da palavra, quando há uma suspensão de toda a comunicação ensaiada pelo poder, um professor ou uma professora pode dialogar de fato com o outro, o oprimido de que nos fala Paulo Freire. Nas escolas, nossos alunos e nossas alunas não são “fracos”, apesar de tudo. Praticar o diálogo é exatamente o oposto de uma educação narradora, como queria Paulo Freire. Não é “orientar” a juventude. Quero evitar aqui um erro que Rômulo Fonseca Moraes (2019, p. 276) adverte: “[...] Todas as metáforas e representações da juventude pobre como suja, imoral, vadia, violenta e perigosa, – que, atualmente, se intensificam e se expandem nos discursos da falta, da vulnerabilidade, da vida sem capital e da situação de risco –, servem para encobrir os principais motivos de seu controle social e apagamento”. Importante atentar aqui para os “discursos da falta, da vulnerabilidade, da vida sem capital e da situação de risco”. Como propõe

Rômulo Fonseca Morais (2019, p. 278-279), “Queremos, então, nos alinhar às concepções que invertem o sinal da equação e focam na potência e nas formas de resistência dessa juventude e não na sua suposta ‘invisibilidade’”. Diálogo não é “ajudar”, o que seria uma declaração de falta de vitalidade das juventudes. Diálogo é uma comunicação íntegra, uma correspondência entre sujeitos em condições de alguma aliança libertadora. Vou agora contar uma história que reproduzi apenas parcialmente na minha tese (BERINO, 2007, p. 13) porque, de modo até impensável, somente muitos anos depois ela teve o seu fim.

Em 1997, quatro anos após de ter começado a lecionar na rede municipal do Rio de Janeiro, eu já vivia muitas dúvidas sobre o meu ensino como professor de História na escola pública. Percebia que meus alunos e alunas não demonstravam muito interesse pelas aulas. Sentia uma frustração, mas também uma inquietação propícia à experimentação pedagógica. Curiosamente, estava lotado em uma escola, a E. M. Ministro Orosimbo Nonato, que é próxima à minha residência atual. Na época, ao terminar a minha jornada de trabalho, seguia para o ponto de ônibus, na rua em que moro

hoje, em Del Castilho. A escola fica em Heliópolis¹², um bairro adjacente. Só agora, quando desperto algumas recordações, é que percebo que o destino já havia me feito retornar à escola, antes da ocasião de um memorial. Saindo do meu condomínio, precisaria de apenas alguns poucos minutos para rever a escola, o que de verdade nunca fiz, mas que alguns alunos e alunas da época fizeram em meu lugar, procurando-me no *Facebook*. Possuo uma foto impressa (figura 2, p. 103) em que apareço lecionando em uma escola e no verso está anotado “95 seu Ari”. Não me recordo como a foto chegou às minhas mãos e também não tenho certeza de que se trata da Orosimbo Nonato. O episódio que vou narrar aconteceu com uma turma da 6ª série¹³. Páginas atrás eu me referi ao ensino de Antropologia da Educação em uma faculdade privada. Foi na mesma época. É uma associação importante da minha recordação aqui, porque faz parte do contexto mais amplo que me desafiava a buscar alguma compreensão pedagógica para as dificuldades do meu ensino. Minha abertura para “o outro” – que para as minhas alunas da faculdade

¹² Coincidentemente, bairro com o mesmo nome do bairro em que a história do filme **Tudo que Aprendemos Juntos** se desenvolve, em São Paulo.

¹³ Atualmente, 7º ano.

parecia até um chiste da minha performance na sala de aula – me levou à descoberta do *hip hop* e de seus artistas. No mesmo ano, os Racionais Mc's lançaram **Sobrevivendo no inferno**, disco que seria uma das mais importantes obras da música popular brasileira contemporânea. Apostei na compra de um som portátil com tocador de CD como recurso pedagógico para as minhas aulas. Precisava incluir um elemento didático autêntico, que fizesse sentido para os meus alunos e alunas, na expectativa de mobilizar uma participação maior.

O que se seguiu foi, sim, em dois tempos, uma lição autêntica, para mim, principalmente. A turma até gostou, mas depois de ouvirem uma música dos Racionais que havia selecionado para mostrar, ocorreu algo desconcertante que fugiu ao meu planejamento. Alguns alunos me pediram para mostrar uma música também, de outro artista, Gabriel, o Pensador. Assim, começamos a ouvir “Cachimbo da Paz”. Entusiasmados, com muito gestual cantavam também: “(Maresia) índio quer cachimbo, índio quer fazer fumaça”¹⁴. Fiquei preocupado. Existia uma ronda da Guarda Municipal com eventual presença até dentro da própria escola. Se ouvissem a “aula cantada”, como entenderiam o

¹⁴ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gabriel-pensador/46096/>. Acesso em: 30 dez. 2022.

que estava acontecendo na sala? E a diretora, quando soubesse, como reagiria? Fiquei tenso com a situação. Naquele mesmo dia analisei o ocorrido e entendi que apesar da minha boa vontade pedagógica, a escolha dos Racionais foi minha, não deles. Eu queria mostrar o que julgava mais “educativo”, segundo a minha concepção de educação e cultura. Simplesmente, pessoalmente, não gostava de Gabriel, o Pensador, porque nem via nele a mesma relevância e identidade que atribuía aos Racionais. Compreendi naquele dia que “educação multicultural” não é uma doação iluminista. Na verdade, eu não estava atento às vozes dos meus jovens alunos e alunas. Mostrar Racionais até foi bacana, eles já conheciam e aprovaram. O problema é que o gosto deles não é igual à minha preferência e foi aí que tropecei na minha proposta pedagógica. De todo modo, apesar da minha autocrítica, fiquei com a convicção de que pareciam gostar de algo de menor valor cultural. Foi esse primeiro momento da história que levei para a minha tese, sem suspeitar que muitos anos depois é que a história seria definitivamente encerrada. Continuo ouvindo Racionais até hoje.

No ano de 2018, – portanto, 21 anos após o que acabei de narrar – fui à casa de espetáculos Fundação Progresso, nos Arcos da Lapa, para assistir a um show do Mano Brown e Criolo. Em momento

avançado do show, Mano Brown avistou Gabriel, o Pensador na plateia e o chamou para o palco, quando cantaram juntos “Cachimbo da Paz”¹⁵. Sem dúvida, foi uma consideração particular. Lembrei-me, naturalmente, naquele instante, da minha aula. Pensei: Quem sou eu para decidir sobre a (des)importância cultural do Gabriel, o Pensador, se o Mano Brown divide o palco com ele sem problemas? Meus alunos e alunas já tinham a resposta, décadas atrás.

*

Fui um péssimo aluno. Pelo menos a partir do Ensino Médio, que, para mim, durou, no lugar dos regulares três anos, incríveis seis. Em 1975, com dez anos, ingressei na 5ª série do Colégio Piedade, da Universidade Gama Filho (UGF), localizado no bairro de Piedade, na zona norte do Rio de Janeiro. O colégio ficava no *campus* da própria Universidade e isso teve uma consequência muito fascinante na minha vida. Morando em um conjunto habitacional em Irajá, pela primeira vez precisava fazer um longo deslocamento para estudar. A viagem de ônibus atravessava vários bairros. O Colégio era bastante

¹⁵ Disponível em: <https://youtu.be/hMIBbUc67e8>. Acesso em: 31 dez. 2022.

conhecido como uma opção de escolarização de maior qualidade no subúrbio da cidade. À época, a Gama Filho era também uma universidade conhecida e relevante, muito antes da grande expansão das instituições privadas de ensino. As instalações eram espaçosas¹⁶ e frequentar suas dependências já significava uma experiência ampliada da cidade e do próprio mundo para um pré-adolescente morador de um conjunto habitacional popular. Na verdade, nasci no centro da cidade do Rio de Janeiro e morei até os cinco anos no Bairro de Fátima, também na zona central. A mudança para Irajá foi, para a minha família, uma oportunidade de aquisição de uma habitação própria, uma vez que morávamos em um pequeno conjugado alugado. Enquanto dos 10 aos 13 anos minha atenção escolar foi declinando, com 14 anos, na 1ª série do 2º grau, a inquietação entre frequentar a escola e viver outras coisas, que, curiosamente, a própria escola excitava, inclinou mais para a atração da rua, da cidade. Não foi difícil ceder porque meu pai tinha um pequeno escritório de contabilidade no centro da cidade e eu já conhecia o prazer de flunar, ou seja, de andar à toa. Parecia

¹⁶ Mais tarde a instituição entrou em decadência até falir. Disponível em: <https://medium.com/nostalrio/universidade-gama-filho-do-reconhecimento-ao-encerramento-3aae89872285>. Acesso em: 03 jan. 2023.

mais legal ir aos sebos, às muitas livrarias de livros usados que existiam no Centro, do que às aulas. Foram experiências que fizeram parte também dos meus caminhos (ou descaminhos) formativos, o que existencialmente preferi, não exatamente consciente do que poderia significar mais tarde o saldo disso tudo. O que importava era apenas a fruição prática da liberdade. Naturalmente, não se tratava de um impulso absolutamente peculiar. Machado de Assis (2002) já havia colocado em questão tal conflito quando publicou **Conto de escola**, em 1884.

Quando Michel Foucault (1996, p. 108-109), em 1973, apresentou algumas palestras na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, propôs um jogo para quem o assistia. Ele mostrou o regulamento de uma instituição, da década de 1840 na França, e perguntou que instituição era aquela: uma prisão, um hospital psiquiátrico, uma fábrica ou um convento. O que pretendia mostrar é que não importava muito encontrar a solução correta, porque poderia, na verdade, ser qualquer uma das instituições sugeridas na adivinhação. É a lógica do seu funcionamento que interessava notar, caracterizando uma época, o poder e a sua subjetividade correspondente. Às vezes, quando estou na sala de aula, me pergunto por que continuamos nos reunindo daquele modo, que eu já

conheço desde a infância e ainda não mudou muita coisa. Tento entender, a qual poder e subjetividade ainda respondem. O narrador de **Conto de escola** rememora seus tempos escolares, quando parecia difícil se decidir pela escola, quando a rua era muito mais encantadora e excitante para uma criança. Do mesmo modo, eu saía de casa para a escola, mas seguia para outros lugares. Minha performance na 1ª série do antigo 2º grau foi tão ruim que o melhor era mudar de escola. E mudei outra vez quando meus estudos não avançavam mais. Terminei encontrando uma escola noturna para terminar o 2º grau, para estudantes que já viviam algum “atraso escolar”. Eu só avançava fazendo dependência de algumas matérias e ainda precisei convencer um professor para me liberar da reprovação na sua matéria, uma vez que tinha sido aprovado no vestibular para uma instituição privada¹⁷, a FAHUPE, que já mencionei aqui. Entre as minhas paixões da época, fora da escola, havia o jogo de xadrez. No lugar de ir para a escola, quando não estava flanando pelo Centro da cidade, ia jogar xadrez em algum clube em que era praticado. Foi participando de um torneio que conheci Gilvan Nobrega dos Santos, que estudava História na UFF, e em razão da admiração política e

¹⁷ O vestibular era unificado e a pontuação obtida determinava a matrícula em uma das instituições participantes.

intelectual que adquiri por ele, resolvi também fazer o mesmo curso. Mais tarde, eu e Gilvan cursamos a mesma turma do mestrado em Educação, na UFF. Então a rua, mais do que escola, de algum modo, cultivou meu interesse pelo estudo. Há uma canção dos Racionais MC's (2018, p. 65), “Tô ouvindo alguém me chamar”¹⁸, que também expõe a questão: “Pela janela da classe eu olhava lá fora/A rua me atraía mais do que a escola”. Contudo, a alternativa do protagonista da canção não era a mesma que tive. Seguindo um caminho que não consigo divisar muito bem, tornei-me professor. Um jovem que não gostava mais de ir à escola, preferindo fazer outras coisas, até concluir o 2º grau de modo absolutamente precário. Mesmo na licenciatura, nas disciplinas que cursava na Faculdade de Educação, fui mais negligente do que interessado. É certo que a minha desavença com a normalização escolar não ficou para trás, nem como professor. Permaneço distraído de algumas práticas que para muitos são indissociáveis do magistério, como observar o programa da disciplina, fazer chamada ou atribuir notas. Realmente, nunca acreditei que eram tarefas substanciais. Então, qual o meu ensino?

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=38QjzM aTNOE>. Acesso em: 5 jan. 2023.

O que posso formular agora, no limiar de acesso ao último patamar da carreira, quando escrevo meu memorial e preciso atribuir um sentido distintivo ao meu progresso no magistério, como docente e pesquisador? Ao iniciar a graduação em História eu tinha outros planos. Não ingressei no curso já pensando no magistério. Nos dois primeiros anos, ainda na FAHUPE, pensava na arqueologia, fascinado que era pela egiptologia. No entanto, o princípio de realidade era bem outro. O fato é que a necessidade de começar a trabalhar e o contexto mais comum para a área me encaminharam para o magistério. Também é verdade que meu pai tinha sido professor em algum momento da sua vida, antes de precisar se decidir pela profissão de contador. Eu sabia disso e, portanto, não poderia ser uma alternativa assim tão estranha para mim, de todo modo. Nos anos seguintes da graduação, já na UFF, o magistério se estabeleceu como minha profissão e, como narrei em outro momento, antes de concluir o meu curso eu já estava lecionando. Mas não era nada que eu tivesse “sonhado”, ser professor. Contudo, foi o que aconteceu. No seu texto sobre a morte do autor, Roland Barthes (2012, p. 57) faz uma observação sobre toda a escritura que gostaria de lembrar, porque sua consequência é a inutilidade da tentativa de obter com ela a suposta identidade do seu agente, “[...] a escritura é a destruição de toda voz, de toda

origem. A escritura é esse neutro, esse composto, esse oblíquo pelo qual foge o nosso sujeito, o branco-e-preto em que vem se perder toda identidade, a começar pelo corpo que escreve”. Por isso, embora trabalhe com as memórias e escreva sobre elas, não tenho a pretensão de uma “imagem” sobre a minha vida precedente de professor para contabilizar agora. O que acontece de descrição e referência é meramente para fins administrativos da promoção. O que aparece como escritura não tem uma autoria absoluta e nunca poderia fixar uma identidade. Mesmo um memorial resulta em criação, apenas. Nada é revelado, de verdade, porque escrever já é declinar da semelhança. Um memorial de professor entrega mais os seus lapsos e lacunas do que suas efetivas realizações. Melhor procurar outras coisas em um memorial.

Algo que me comove no magistério é a sua debilidade, a impossibilidade mesmo de acertar, de “educar”. É uma profissão para errantes. Do magistério, o que posso dizer além de contar histórias que narram minhas hesitações? Quem sabe nelas algo de prometedora aparência de suas fendas. Entre as muitas lembranças que tenho do magistério, algumas me parecem desafiar, voltando à minha mente com frequência, como o desafio de uma esfinge eterna. Lembro-me de uma aluna que subiu rápido para a sala de aula, depois do intervalo. Foi a

primeira a entrar quando reparei que tinha uma latinha de cerveja nas mãos. O protocolo, claro, era avisar à direção da escola e haveria aí uma sequência obrigatória também, como avisar aos pais e ao conselho tutelar. Tentei conversar com a aluna sobre a situação, mas ela não acolheu minha iniciativa. Precisava decidir com rapidez, os demais alunos e alunas estavam próximos a entrar na sala de aula também. Então, simplesmente, não fiz nada. Temi que fazer o que deveria ser feito tivesse um resultado desmesuradamente punitivo ou constrangedor para a minha aluna, como presenciei em outras situações. Afinal, o que fiz (ou não fiz) é aceitável? Eu não sei o que poderia realmente, de modo legítimo, reivindicar para afirmar sobre o certo a se fazer, pelo menos na instantaneidade de como tudo ocorreu. Agora, tempos depois, parece mais fácil pesar tudo e saber sobre o melhor caminho. Mas estar nas escolas, participando dos desassossegos que predominam nos seus cotidianos, certeza é uma palavra muito frágil. Imagino que é aí que o diálogo, no sentido freireano, começa a fazer sentido, ou seja, na existência que só pode ser suportada na partilha, impossível de ser escorada através da categoria do indivíduo – esse personagem autocentrado, animado por uma consciência irreduzível à transitividade social e por um corpo intocado pela existência genérica da espécie.

Quando comecei a lecionar na UFRRJ, o ambiente mais seguro para uma prática educativa mais libertária do que havia experimentado até então, resolvi assumir condutas que pudessem me distanciar de tudo o que tinha visto de repressivo no magistério. Com o tempo, passei a ter repulsa em dar notas. Ainda no Colégio Graham Bell, no final de um ano letivo, um aluno me aguardava na escola para conversar comigo sobre sua reprovação, pedindo para revisá-la. Com certeza não estava reprovado só na minha disciplina. No entanto, o que importava para mim naquele instante era a possibilidade de revidar seu “mau comportamento” durante o ano letivo. Mais tarde passei a me lembrar do episódio indignado com a minha própria ação, a vontade de reprová-lo, porque ele nem me respeitava. Mais ou menos na mesma época, vivi uma situação semelhante, mas estava em melhor condição de observar sobre o poder manipulador dos professores e professoras quando avaliam, muitas vezes. O distanciamento me permitiu uma atenção melhor do que significava e sobre as tantas injustiças que podem ser cometidas. Em um conselho de classe que participei, em uma escola pública, um professor desejava reprovar uma aluna e um debate foi feito sobre a necessidade ou não da sua retenção. Fiquei chocado com o argumento final do professor, que vou declinar de descrever aqui por se tratar de algo

tão ofensivo e covarde que basta a sugestão de que se tratava de algo invasivo sem qualquer paralelo com a responsabilidade necessária à profissão. Fui para casa com a certeza de que muitas práticas vistas no magistério não guardam qualquer sentido de promoção da educação, reduzidas a condutas que apenas visam a garantir a obediência, como aquelas que encontramos em prisões ou nos empregos, por exemplo. Não condeno toda prática avaliativa, existem dedicadas propostas de incluí-las em concepções mais democráticas e eficazes de aprendizagem. Mesmo assim, penso que a educação popular possui outra epistemologia, de acordo com a sua finalidade.

A problemática do diálogo tal como foi apresentada por Paulo Freire nos situa em outra frente educacional, divergente da escola moderna e burguesa. Meus anos no magistério, na educação básica e na universidade, me possibilitaram pensar com a prática seu significado mais necessário, aquele que corresponderia a uma ação implicada com a mudança social. O movimento escolanovista, desde o fim do século XIX, estabeleceu para a escolarização uma premissa participativa e de reconhecimento do ser do educando que representou uma ruptura com a educação tradicional, mas há uma ressalva importante, como assinala Franco Cambi (1999, p. 515): “As ‘escolas

novas' [...] se nutrem predominantemente de uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais, ainda que ligadas a uma concepção fundamentalmente individualista do homem, segundo a qual as relações de comunicação com os outros são essenciais, mas sem que venham prejudicar a autonomia da consciência e a liberdade pessoal de escola". A ressalva, naturalmente, é a propósito da concepção de indivíduo, que se mantém estável à ordem burguesa. Para o poder, foi um progresso, frente à realidade urbana e industrial do capitalismo nas primeiras décadas do século XX. No entanto, para a maioria popular que crescentemente passou a frequentar a escola, seu caráter burguês não foi e continua não sendo tão promissor. De modo até polêmico, Dermeval Saviani (2008, p. 54-55) chamou, então, a concepção de Paulo Freire de "Escola Nova Popular". "A diferença, [...], consiste no fato de que Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares", explica Saviani. Aqui não gostaria de me deter propriamente na controvérsia aberta sobre a "diferença", mas apenas observar que, de todo modo, Saviani reconhece a existência de outra motivação em Paulo Freire, "a serviço dos interesses

populares”. É exatamente aqui que “diálogo” precisa ser entendido de outro modo, como já venho desenvolvendo no texto e gostaria de expandir um pouco mais porque responde pelo meu ensino e pesquisa, o modo como foram e seguem sendo articulados, sobretudo, a partir da minha experiência na escola pública.

*

Desde 1993, pelo menos, com o meu ingresso como professor na escola pública, e até agora, como docente em uma universidade pública, o diálogo tem se constituído como uma pretensão pedagógica. Factualmente, não exatamente como Paulo Freire desenvolveu seu Método. É importante lembrar a especificidade da sua prática na ocasião e apresentar a minha também. Em **Educação como prática da liberdade**, Paulo Freire, no quarto final do livro e no Apêndice, narra sua experiência com a alfabetização de adultos a partir da sua participação no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife. A propósito, remeto também à obra de Germano Coelho (2012), seu primeiro presidente: **MCP – História do Movimento de Cultura Popular**. Paulo Freire (1994, p. 110-111) lembra, como coordenador do “Projeto de Educação de Adultos”, o movimento de superação proposto pelo grupo,

das práticas pedagógicas instituídas. Expõe, então, sobre a criação dos “Círculos de Cultura” e como neles aconteciam o que vou chamar de “movimento educativo”, quando são outras dinâmicas substitutivas das tradicionais que o MCP propunha. O chamado “Método Paulo Freire” foi desenvolvido em campanhas de alfabetização, alcançando uma população que se encontrava fora da escola. Iniciativas da mesma natureza ainda ocorrem, articulando entidades diversas com apoio público. Em **De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação pública**, obra organizada por Carlos Rodrigues Brandão (2001), há uma apresentação do MOVA-RS, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, um projeto criado originalmente por Paulo Freire, em 1989, quando estava à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Em **Educação como prática da liberdade**, Paulo Freire faz a seguinte nota: “[...] Em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face da nossa própria formação [...], lançamos o *Círculo de Cultura*. Em lugar do professor, com tradições fortemente ‘doadoras’, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos ‘pontos’ e de programas alienados, *programação compacta*, ‘reduzida’ e

‘codificada’ em unidades de aprendizado” (grifos do autor). Há aí um movimento educativo diverso daquele que encontra um professor ou uma professora quando ingressa em uma grande rede pública para lecionar, uma prática instituída a qual ele imediatamente é submetido e precisará de muito tempo para compreender com segurança seus limites e criar a sua própria assinatura pedagógica. Inclusive, ainda mais difícil de articular coletivamente, porque isso vai depender de associações consistentes também com outros colegas e grupos comunitários ou organizações da sociedade civil. Ou seja, o “educador popular” muitas vezes será um professor ou uma professora com divergências pedagógicas nas escolas, buscando, se possível, parcerias com colegas para tornar a sua prática mais libertadora com seus alunos e suas alunas. O Círculo de Cultura é um passo além, porque não constitui atividade pessoal de quem leciona, mas o resultado de um trabalho de adesão robusta e só assim é possível, de fato, chegar ao “diálogo” que caracteriza a educação popular. É importante, portanto, guardar a distância de que se trata, movimento social e posições mais individuais em um contexto educativo escolar. Contudo, observada a diferença, significa a inexistência de algum movimento educativo marcante, transformador, quando a nossa prática é mais solitária? É bom dizer que o referido

insulamento não é um fatalismo da realidade do magistério, que constitui uma condição para ser transposta.

Pessoalmente, acredito que o fato de alimentar, desde o final da graduação, a perspectiva de lecionar no ensino superior, somado à circunstância de ter uma matrícula de limitadas 16h que cumpro em sucessivas escolas, não me mobilizou de modo mais decidido para uma atuação politicamente mais participativa, em que deveria buscar alternativas pedagógicas mais engajadas coletivamente. Embora o cotidiano escolar me comovesse a uma atuação mais compreensiva da vida dos jovens e sua realidade social, o “Método Paulo Freire” e consequente educação popular são muito mais exigentes em termos de “conscientização” – valor fundamental da educação freireana. Já na universidade, a limitação com a qual vivi meu magistério na escola pública, a percepção de que fiz menos do que seria necessário para uma atuação fundamentalmente emancipatória com as classes populares, acredito que cultivou o compromisso de ainda estar com eles, apesar da distância e do tempo. Um empenho para que a insuficiência do que foi vivido pudesse ressurgir como uma ação criadora ao lado dos meus novos alunos e alunas do curso de Pedagogia. Nada disso foi “pensado”, naturalmente. É agora que escrevo que procuro verificar ou supor como as coisas

aconteceram, ainda que escrever um memorial seja muito mais uma projeção, ou seja, um deslocamento em direção a outro tempo, que preparamos a existência. Recordo-me de ter lido, em **Introdução à História**, uma lição do historiador Henry Pirenne, no valioso manual de Marc Bloch (s/d, p. 42-43), muito lido entre os estudantes de História, quando fiz a minha graduação: “Se eu fosse antiquário, só teria olhos para as coisas velhas. Mas sou um historiador. É por isso que amo a vida”. Li o volume antes mesmo de ingressar na faculdade, uma sugestão do meu amigo Gilvan, cuja importância do meu ingresso na graduação em História eu relatei páginas atrás.

O julgamento de Henry Pirenne aconteceu em uma conversa com Marc Bloch, quando precisavam se decidir, em uma viagem a Estocolmo, por onde começar a visita. A sugestão de Henry Pirenne era começar por um edifício novo. Em concordância, escreveu Marc Bloch (*idem*): “Nesta faculdade de apreensão do que é vivo, efectivamente, a qualidade fundamental do historiador”. Graduado em História, nunca tive algo como um “gosto pelo passado”. Até meu interesse romântico pelo Egito Antigo ficou para trás e mesmo não me dedicando ao ofício de historiador, guardei a conversa entre os dois historiados como um guia orientador do meu pensamento político cativado pela existência. Amar a

vida, ou seja, o instante e a sua futuridade, porque amar a vida tem um sentido simultâneo de geração, de criação; eu vejo assim, portanto, como uma pedagogia geral da existência. Acredito que por vitalidade, a ideia de um memorial que narre a nossa história, como se tivéssemos alcançado uma última fronteira, de “Professor Titular”, parece conter um repouso que nego ser possível agora. Talvez fizesse sentido em uma época precedente, quando se tratava de um posto que se ascendia mais raramente, quando apenas 10% dos docentes das universidades federais podiam ser titulares e agora constitui uma promoção regular da carreira¹⁹. No meu departamento, fui o primeiro a abrir o processo da promoção à categoria Titular, mas existem outros colegas habilitados. Com efeito, parafraseando Tomaz Tadeu da Silva (1999), como documento de identidade e de currículo, “memorial” é estéril, se significar algo terminal. Como oportunidade de uma escritura, vejo, portanto, o “memorial” como uma espécie de meditação, apenas. Um momento para “esvaziar” a mente, ao invés de juntar novos entulhos.

Nas escolas, fui um observador participante, posso dizer assim. Tenho uma memória viva das conversas com meus alunos e alunas, mais do que

¹⁹ Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/mudanca-polemica/>. Acesso em: 16 jan. 2023.

qualquer consciência de como fui como professor, em sala de aula. Eram conversas didáticas para um professor. Em 13 anos de magistério na rede pública, um longo aprendizado. Ainda em **Educar como prática da liberdade**, Paulo Freire (1994, p. 120) apresenta a primeira fase do seu Método como uma pesquisa sobre o “universo vocabular” da população, que será mobilizada nos Círculos de Cultura para a alfabetização. Trata-se já de um movimento educacional para apreender os vocábulos que possuíssem maior “sentido existencial” – “vocábulos ligados à experiência dos grupos”. Na metodologia apresentada, é aqui que o sentido dialógico da concepção freireana tem início na educação feita com as classes populares. Especificamente, os vocábulos selecionados estarão relacionados com as “palavras geradoras” que servirão de base para a alfabetização. Para o sucesso do Método, é importante que tenham um “conteúdo emocional” mobilizador. De modo análogo, conversava com meus alunos e alunas buscando compreender suas vidas, um pouco mais do que uma generalização social poderia me oferecer. Em uma conversa que tive com um deles, um rapaz com prováveis 15 anos me contou que estava trabalhando. Perguntei em qual horário, já que ele estudava no horário da tarde. Então, ele narrou sobre seu emprego em um quiosque de cachorro-quente, à noite. O que me

chamou atenção foi o horário muito tardio que ainda precisa estar no serviço: 23h. Perguntei se atendiam, por exemplo, uma população que retornava tarde do trabalho e aproveitava para fazer um último lanche antes de entrar em casa e dormir. Meu aluno riu e disse: “Não, é o pessoal do ‘movimento’ que passa por lá mais tarde”. Bem, acho que não preciso explicar. O fato é que fui apresentado ao precoce e aterrador mundo do trabalho que ainda existe para alguns jovens nas suas condições sociais em uma cidade como a do Rio de Janeiro. Aqui, o “universo vocabular” é uma senha para entender mais sobre suas vidas como realmente são.

Na universidade, não me esqueci das lições que tive na rede pública municipal. Foi parte do meu próprio movimento educativo ouvir dos meus alunos e alunas sobre suas “situações existenciais” (FREIRE, 1994, p. 131) e desenvolver o meu ensino de acordo com essa experiência compreensiva das classes populares. Como eu disse antes, no meu trabalho na educação básica, na rede pública, eu sofria de um descontentamento que produzia uma reação pedagógica mais pessoal, sem articulação com algum movimento local atuante de mudança na educação de caráter coletivo e socialmente mais significativo. No entanto, foi uma experiência que me permitiu adquirir um olhar que pude compartilhar na graduação de Pedagogia,

especialmente na universidade pública, no IM. De algum modo, partilhar aquelas vozes que ouvi nas escolas, levá-las para outras salas de aulas, para as estudantes que também desejam ser professoras, e não apenas na graduação, mas também na pós.

O modo de atuar politicamente, penso agora, é diverso e talvez não possa ser qualificado de modo tão rigoroso como estava tentando fazer, linhas atrás. Há uma complexidade na forma de “ser um ser no mundo” irreduzível a esquemas predeterminados. Tratar as coisas com a necessidade de registrar suas lacunas é correr o risco de não reconhecer adequadamente a recriação sucessiva que constitui a existência. O ato criador se dá através da diferença e não da identidade. Aliás, como adverte Carlos Rodrigues Brandão (1996, p. 68), em **O que é Método Paulo Freire**: “Nada mais quadrado, companheiro, do que enquadrar o método”. Nem sempre as coisas acontecem de modo exemplar, como os métodos parecem indicar, de modo mais previsível e controlado. Fazer do memorial um experimento aberto ao pensamento mais do que um relatório que presta contas sobre o que se passou. O memorial como uma escritura de desalienação acadêmica.

Muitos artigos que publiquei durante os meus anos na UFRRJ tinham como referência minha

experiência como professor da rede municipal do Rio de Janeiro, inclusive, utilizando largamente as fotografias (figuras 5, 6 e 7, p. 106, 107 e 108) que fiz no período, além dos artigos em que procurei discutir as juventudes a partir também de registros (figuras 8 e 9, p. 109 e 110) realizados no Colégio Técnico da UFRRJ, o CTUR, quando eu já estava na universidade. Entre eles, cito três: “Iconografia escolar: algumas imagens para conversas sobre as juventudes” (BERINO, 2012), “Juventudes, estetização da escola e artealização do cotidiano: olhar e imagens na pesquisa em educação” (BERINO, 2016) e “A escola vivida no YouTube: imagens, presenças e fulgurações juvenis” (BERINO, 2018). Quando ingressei na UFRRJ, um elemento foi acentuado a respeito do meu interesse pelas juventudes: as questões de gênero. Embora eu já notasse uma dimensão política importante a propósito do tema, o fato é que seu caráter incontornável foi se estabelecendo de modo progressivo na sociedade brasileira. O que penso hoje sobre a importância das questões de gênero está relacionado indiscutivelmente com as lutas recentes do movimento feminista no país. Conquista política que, no meu caso, adquire uma repercussão maior, porque, pela primeira vez, minha atuação no magistério, desde o meu ingresso na UFRRJ em regime de dedicação exclusiva, é cotidianamente

quase que exclusivamente dedicada à presença feminina no curso de Pedagogia. Apesar da diversidade de gênero ser maior na pós-graduação em Educação, o impacto é menor, pois meu tempo de dedicação ao trabalho na graduação é mais considerável. E mais, antes, como eu lecionava em uma realidade profissional múltipla, composta pelo ensino superior e educação básica, a correspondência com o gênero masculino ainda era mais constante para mim. Hoje, inclusive na relação acadêmica, tenho muito mais colegas mulheres do que homens. Entre as minhas orientações, na graduação, tenho nove orientandas e três orientandos. Na pós-graduação, são dez orientandas também e apenas um orientando.

Posso dizer que se trata de uma presença das questões de gênero na sociedade brasileira (e no mundo) que terminou por compor também o meu trabalho. Cito outros três artigos que publiquei, mas em que o tema das juventudes é especialmente dirigido às questões de gênero: “A boneca de Descartes e a Gaiola das Popozudas” (BERINO, 2013), “Valesca Popozuda: ministra da Educação” (BERINO, 2014) e “Matisse agora é uma menina e mora em Nova Iguaçu: Imagens que pensam o cotidiano escolar” (BERINO; VIANA, 2020). O último artigo que cito aqui tem uma história interessante. A coautora, Yasmin Viana, ainda

estudante da graduação em Pedagogia quando publicamos o artigo, depois de assistir a uma projeção de slides na minha disciplina Currículo, quando mostrei algumas das minhas fotos de escola, ao se deparar com algumas imagens rabiscadas no banheiro feminino quando realizava seu estágio do curso, resolveu me mostrar e conversamos um pouco sobre seus registros fotográficos. Um pouco depois, quando visitei uma exposição com criações de Matisse feitas para um livro de arte, no Centro Cultural Rio de Janeiro, dos Correios²⁰, me deparei com um desenho que lembrava um coração feito por uma aluna no banheiro, que ela havia me mostrado e assim nasceu o artigo. Particularmente, achei formidável que minhas fotos, usadas em uma aula, tivessem despertado em uma jovem estudante de Pedagogia uma atenção incomum: rabiscos em um banheiro, que serviram para discutirmos um artigo que abordou algumas questões de gênero. Vi como resultado de um movimento educativo que teve início quando eu ainda lecionava no ensino fundamental, passou pela universidade, alcançou outra escola de ensino fundamental, em que Yasmin realizava o seu estágio, e finalmente deu origem a um artigo publicado em um periódico acadêmico.

²⁰ Disponível em: <https://fundacaoschmidt.org.br/arte-de-henri-matisse-em-exposicao-da-caixa-cultural/>.

*

A procura de uma atitude dialógica no meu ensino também me modificou bastante como professor a partir do meu trabalho na UFRRJ, mas uma percepção que adquiri lentamente, uma vez que não se trata de uma correspondência, entre docência e discência, que se contabiliza, ou seja, que é possível mensurar como entrada e saída de valores. Trata-se antes de uma abertura para as vozes dos sujeitos sociais que são nossos alunos e alunas e que passam a fazer parte das nossas expressões, muitas vezes sem uma consciência muito clara de como fomos afetados e nos transformamos. Há alguns anos, quando ainda lecionava a disciplina Estudos Culturais e Educação, resolvi tornar a minha prática docente mais literária, ou seja, incluir a literatura como um componente das minhas aulas. Estava convencido tanto do benefício acadêmico como do interesse que poderia provocar. No caso da disciplina Estudos Culturais e Educação, sem dúvida era até coerente não apenas falar dos autores e autoras do campo mais acadêmico, mas mostrar seu caráter multidisciplinar, lidando com a própria literatura e compartilhando seu significado político, e inclusive emancipatório. Foi um giro epistemológico e cultural no meu trabalho estreitamente ligado à influência que minhas alunas, especialmente, já exerciam sobre mim. Isso porque

escolhi como leitura Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis, duas mulheres negras, cuja leitura está fortemente relacionada à importância da afirmação de gênero e raça diante das violências perpetradas na sociedade brasileira, de caráter machista e racista, contra mulheres e negras, secular e cotidianamente. Inicialmente, vi o meu gesto como uma contribuição que fazia a uma educação de interesse feminista e negro. Com o tempo, comecei a perceber que meu movimento pedagógico era resultado da educação das minhas alunas sobre o meu ensino, na verdade. É a presença delas, antes de tudo, que estava me educando para que o meu trabalho pudesse assumir um caráter emancipador radicado nas demandas populares mais autênticas. É aí, nesse encontro entre uma população e suas lutas com o trabalho docente que o diálogo existe concretamente e não como uma metanarrativa sobre a educação popular, particularmente em uma universidade localizada na Baixada Fluminense, região socialmente marginalizada do Estado do Rio de Janeiro.

Tenho me referido bastante a Paulo Freire e à educação popular ao longo deste Memorial, mas chegou a hora de expor melhor essas implicações no meu trabalho. Se uso o conceito de educação popular para problematizar em retrospectiva meu movimento educativo, pelo menos desde o momento que comecei a trabalhar na rede municipal do Rio de

Janeiro, a verdade é que apenas mais recentemente passei a utilizá-lo de modo sistemático a partir do meu envolvimento com a obra de Paulo Freire. O fato é que somente a partir de 2015 eu me tornei um leitor mais dedicado à sua obra. Posso dizer, foi outra transição que alterou bastante meu trabalho acadêmico. Até então, tratava-se de um interesse menos esforçado do que aquele que possuo agora. O que aconteceu? Também não foi nada muito “pessoal”, no sentido de que não foi uma decisão estritamente movida por uma eleição particular, do tipo “agora vou estudar mais o Paulo Freire”, a partir de um plano de curso nas minhas leituras. Preciso ir à história do tempo presente.

Nos últimos anos, o país tem atravessado uma especificidade da sua história recente que posso narrar da seguinte forma. Especialmente, desde o golpe midiático-jurídico-parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, a expectativa crescente de democratização da sociedade brasileira, após o período da ditadura militar, percorre uma época de grande incerteza. O país pode regredir politicamente? No lugar de aperfeiçoar a democracia, podemos voltar a uma época tão terrível como aquela aberta pelo golpe de 1964? Mais do que qualquer coisa que tenha acontecido com o início das manifestações de 2013, um episódio no ano de 2015 me provocou em especial. Na cidade de

Brasília, em um protesto contra a presidenta Dilma Rousseff, uma faixa continha também uma manifestação contra Paulo Freire com o seguinte texto: “Chega de Doutrinação Marxista, Basta de Paulo Freire”²¹. Senti-me muito indignado com tamanha propaganda contra Paulo Freire, sobretudo pelo caráter de deliberada desinformação. Não é uma campanha nova, ela já existe desde a década de 1960, quando Paulo Freire já era “acusado” de querer *comunizar* o país (FREIRE, 2017, p. 153-163).

Como docente de um curso de Pedagogia, senti-me diante da responsabilidade de estudar mais a obra de Paulo Freire e lecionar cursos para discuti-la. Não no sentido de fazer outra propaganda, mais positiva. O que enxerguei como um compromisso necessário era debater o legado freireano e o seu alcance agora, o que ainda poderíamos usar e o que precisava ser submetido à crítica do tempo. Participando de um evento sobre Paulo Freire na Universidade do Estado do Pará (UEPA), em 2019, pela primeira vez ouvi falar em “educação popular feminista”. A obra de Paulo Freire ainda mantém muita relevância, especialmente se for de nosso interesse mantê-la em diálogo com as demandas

²¹ Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/2015/3/19/professor-cria-polmica-em-protesto-contra-paulo-freire-pedagogia-do-oprimido-coitadismo-11891.html>. Acesso em: 21 jan. 2023.

mais prementes da nossa época, com as lutas fundamentais do nosso tempo. Artigo que publiquei com uma orientanda de Mestrado, a professora Andréa Cavalcanti de Mendonça, aponta para esse meu desejo de uma leitura contemporânea de Paulo Freire: “Intersecções entre Lélia Gonzalez e Paulo Freire: Uma aproximação inicial” (BERINO; MENDONÇA, 2021). Com a mesma atenção às questões de gênero, em uma disciplina optativa que lecionei na graduação, no ano de 2018²², a proposta foi ler duas obras publicadas com a diferença de apenas um ano e extrair as consequências do pertencimento nas suas respectivas vozes: **Educação e atualidade brasileira**, do Paulo Freire (2002), em 1959, e **Quarto de despejo: diário de uma favelada**, da Carolina Maria de Jesus (2017), em 1960. A leitura de Carolina Maria de Jesus amplia o horizonte de questões sobre a educação popular, que mesmo Paulo Freire não se ateve. Inclusive, diz bell hooks (2013, p. 20): “O próprio Freire, não só em suas conversas comigo como também em várias obras escritas, sempre reconheceu que se situa na posição de homem branco, especialmente aqui nos Estados Unidos”.

²² Não me lembro ao certo, qual disciplina, se Cultura Brasileira e Educação ou Movimentos Sociais e Educação. Também tenho uma dúvida sobre o ano, 2017 ou 2018.

Assim, tenho estimulado que meus alunos e alunas se interessem por Paulo Freire, mas em leituras cruzadas com autoras feministas e negras. É o caminho para uma concepção de uma educação emancipatória hoje. Outra orientanda que faz um trabalho parecido, também no Mestrado, é a professora Valdeléia Maria dos Santos, que faz a sua pesquisa sobre a escritora Maria Firmina dos Reis. Não é apenas ler Paulo Freire para saber sobre a educação popular, mas trabalhar com as suas ideias, também em diálogo, com muitas outras vozes, para que ele mesmo se mantenha relevante.

Há, ainda, em Paulo Freire uma questão na sua obra que me atrai em especial, a estética. Tenho até uma história, praticamente uma anedota, de como passei a me interessar pelas ideias estéticas de Paulo Freire. O livro **Pedagogia da autonomia** é um pequeno manual sobre os “saberes necessários à prática educativa”, seu subtítulo. Nele, existem 27 tópicos que começam todos por “ensinar exige...”. O quinto deles é sobre estética e ética. O livro foi publicado em 1996. Poucos anos depois dessa publicação, lecionando na FESO, um dos meus empregos à época, como narrei páginas atrás, a coordenadora do curso de Pedagogia, a professora Luciana Vasconcelos Torres, estava reunindo alunos e alunas para uma atividade extracurricular e me pediu para fazer uma apresentação desse tópico e

discutir com eles o assunto. Ao me deter especificamente nas suas poucas páginas, não encontrei nada que expusesse o assunto estética para Paulo Freire, que, na verdade, aparece em todo o livro, mas de modo fragmentado, sem um desenvolvimento mais detalhado. De todo modo, fiz a discussão com a turma, mas depois procurei novamente a professora Luciana para conversar e dizer que, para meu desapontamento, no tópico em si parecia não existirem elementos muito esclarecedores sobre o assunto. Ela me respondeu que sentiu a mesma coisa, mas também queria saber como eu resolveria a dificuldade. O fato é que o tema se transformou imediatamente em uma curiosidade que mantive durante muito tempo, mas ainda de modo discreto, até o instante que passei a me dedicar mais acentuadamente à obra do Paulo Freire. Então, elegi estética como o tema que iria pesquisar com profundidade maior, inclusive porque é uma questão muito pouco explorada pelos intérpretes da sua obra. Cito três artigos que publiquei destinados ao assunto: “Paulo Freire esteta: arte, fotografia e cinema” (BERINO, 2017), “Interminados, criadores e sonhadores: O problema da estética em Paulo Freire” (BERINO, 2020) e “A tarefa artística do ato de conhecer: estética, criação e reexistência em Paulo Freire” (BERINO; NEVES; SANTOS, 2022). Este último com duas orientandas

do doutorado, professoras de artes: Luciana Dilascio Neves, docente do curso de Belas Artes da UFRRJ, e Vanessa de Andrade Lira dos Santos, que atua na Educação Básica.

Ainda no campo da estética, em conversa com a obra de Paulo Freire, destaco três outras orientações de Mestrado e suas respectivas pesquisas: Vanessa Rodrigues de Souza, **Um diálogo entre oprimidos: Quando o analfabeto de Paulo Freire encontra o Caliban de William Shakespeare**; Anna Carolina Eckhardt de Medeiros Rodrigues, **Paulo Freire e Fayga Ostrower: um diálogo para uma educação democrática** e Talita Cabral da Ponte Carvalho, **Transver o mundo e amar o puro traste em flor: Uma com Paulo Freire e Manoel de Barros**. A primeira concluída em 2020, a segunda em andamento e a terceira com defesa para fevereiro de 2023.

A faixa que citei anteriormente, contra Paulo Freire não deve ser entendida, sobretudo, como um golpe aleatório contra os fantasmas de sempre, os “comunistas”. É importante perceber que atacar Paulo Freire, após a sua própria partida, é perseguir seu legado, que parece ameaçar ativamente os mais reacionários. No entanto, através de novas estratégias, é importante dizer. Falar de Paulo Freire doutrinador faz parte das guerras culturais e disputas

de narrativas que mantêm as redes sociais à flor da pele, instantaneamente inflamadas pelas “viralizações”. Paulo Freire foi um personagem extraordinário do século XX, mas também um meme da dissonância cognitiva (ROCHA, 2021) da extrema-direita. Nossa presença no mundo se desdobra em uma rede virtual de contatos e comunicação súbita que precisamos compreender melhor como atravessamos de um modo novo assuntos antigos. Com essa perspectiva, cito outros dois artigos em que busco situar Paulo Freire diante das suas muitas imagens, físicas e digitais: “Da fotografia ao meme, Paulo Freire através das suas fotografias na internet” (BERINO; CARDOSO, 2017) e “As aventuras de Paulo Freire contra o meme egoísta: a luta de classes nas redes sociais” (BERINO; CARDOSO; SOUZA; HERDADE, 2019). Nos dois artigos, a professora Marcélia Amorim Cardoso, que na ocasião era minha orientanda de doutorado, cuja tese, intitulada **Boniteza e formação: Estéticas e imagens das juventudes normalistas na Baixada Fluminense**, defendida em 2019, foi coautora.

*

A pandemia da Covid-19, desde o início de 2020, impactou demasiadamente a educação,

também com muitas implicações no meu trabalho. O chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma necessidade, mas uma novidade absoluta para mim. Nunca havia entrado em uma plataforma para lecionar aula *on-line*. Ignorava completamente a existência do serviço Conferência Web – RNP, que passei a utilizar exclusivamente, em razão de ser pública. Até então não prestava muita atenção nem nos Canais do *YouTube* com conteúdo gravado para fins acadêmicos, tampouco havia assistido a alguma transmissão ao vivo, as chamadas *lives*. Tudo mudou muito rapidamente para mim. Ainda no primeiro ano da pandemia ofereci, através da Escola de Extensão da UFRRJ, dois cursos com aulas *on-line* que alcançaram, além de alunos e alunas da UFRRJ, pessoas de outras localidades, que já estavam trabalhando no magistério ou estudando: Paulo Freire em Tempos de Distanciamento Social. Participei também de *lives* discutindo a obra de Paulo Freire, assunto que mobilizava um grande interesse em razão do seu centenário, no ano de 2021. Convidado pela Casa de Leitura Dirce Cortês Riedel, da UERJ, também *on-line*, já em 2022, apresentei cursos sobre os livros **Pedagogia do oprimido** e **Pedagogia da autonomia**²³. Publiquei também

²³ Disponíveis no Canal do YouTube da instituição: <https://www.youtube.com/@casadirce>.

alguns artigos para discutir o “novo normal” e o ensino remoto, conversando com os paradigmas da educação popular e com as concepções de Paulo Freire, inclusive sobre comunicação e o uso das mídias. Entre eles, cito dois, em coautoria com as minhas orientandas e professoras, Talita Cabral (mestrado) e Roberta Sandim (doutorado): “Cartas sobre a discência e a docência *on-line*: uma experiência com Paulo Freire” (BERINO; CABRAL, 2021) e “Pandemia, travessias e mídias em diálogo com Paulo Freire e a Pedagogia da esperança” (BERINO; SANDIM, 2022). Com a pandemia, me aproximei mais do campo de estudos da cibercultura, principalmente em diálogo com as professoras Edméa Santos (UFRRJ), Rosemary dos Santos (UERJ) e Luciana Velloso (UERJ). Mesmo sem participar da comunidade específica de pesquisas da cibercultura, vejo como um assunto incontornável para todo o magistério.

Durante o primeiro ano da pandemia e participando das *lives*, resolvi escrever para o meu blog **Pedagogia da Imagem** uma série de pequenos artigos sobre Paulo Freire, que deveriam servir como uma preparação para esses encontros virtuais. São textos que reuni e deram origem ao livro que publiquei em 2021, **Centenário de Paulo Freire e outras conversas da pandemia** (BERINO, 2021). São textos em que procuro pensar,

sobretudo, uma concepção freireana no contexto de pandemia. Como praticar educação popular no quadro de emergência epidemiológica? Qual o lugar da comunicação e das mídias no pensamento de Paulo Freire? São exemplos de questões que procurei percorrer nesses artigos. Embora Paulo Freire fosse a principal interlocução do livro, outros autores e autoras também aparecem, diante dos desafios contemporâneos da educação, como Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis. O contexto da pandemia, os motivos da nossa vulnerabilidade e as incertezas sobre o que estava por vir, motivaram também conversas com Junichiro Tanizaki, Byung-Chul Han e Ailton Krenak. Existem artigos também sobre os ministros da educação de Bolsonaro, Abraham Weintraub e Milton Ribeiro. Completei o livro com outros artigos, também publicados no blog em anos anteriores e ainda com outros pequenos artigos sobre Paulo Freire publicados em outros sítios da internet. No ano seguinte, em coautoria com Janaína Rodrigues e Talita Cabral, publiquei uma coletânea com artigos inteiramente escritos por integrantes do grupo de pesquisa. O título do livro é o mesmo do nosso grupo de pesquisa: **Estudos Freireanos Contemporâneos e Currículo** (BERINO; RODRIGUES; CABRAL, 2022). O grupo de pesquisa foi bastante mobilizado durante a pandemia,

particularmente através de práticas da cibercultura, especialmente porque minhas orientandas da pós-graduação são, em sua maioria, moradoras de cidades distantes da Baixada Fluminense: Volta Redonda, Barra do Pirai, Paraty, Petrópolis, Valença e ainda municípios de outros estados, como Cabedelo-PB e Belém-PA.

Entre os livros do Paulo Freire, **Medo e ousadia** me parece aquele em que mais desenvolve suas ideias estéticas de modo direto. Acredito que isso se deve ao seu interlocutor, Ira Shor, que “puxou” pelo assunto. É um dos seus “livros falados”, como Paulo Freire chamava. Conversas gravadas que viravam um livro em coautoria. Discorrendo sobre a “natureza estética da educação”, Paulo Freire (FREIRE; SHOR, 2008, p. 146) observa que não de modo inevitavelmente consciente, mas o estético está lá, o tempo todo. Ele diz: “Olá, como vão?”, você inicia, necessariamente, um jogo estético”. Na passagem, gosto da ideia da existência escolar de um “jogo estético”. Sugere uma atenção/atração desafiadora dos nossos sentidos e das nossas capacidades cognitivas. No exemplo proposto por Paulo Freire, é o professor ou a professora que dá início ao “jogo estético”, perguntando “Olá, como estão?”. Acontece quando entramos na sala. O professor ou a professora procura atrair seus alunos e alunas para o seu campo de gravidade. Como um

artista faria. Em outra obra, anterior, **Cartas à Guiné-Bissau**, havia escrito Paulo Freire (2011, p. 45): “[...] O educador é um político e um artista”. Contudo, em todos os meus anos de magistério, tenho me predisposto a entender que quem inicia o jogo estético não é o professor ou a professora, mas nossos alunos e alunas. Em um jogo de xadrez, equivale dizer que jogam sempre com as peças brancas, definem a abertura e condicionam quem joga com as pretas, já no primeiro lance. Na educação brasileira, um professor ou uma professora que entra na sala e pergunta, “olá, como estão?”, é apenas protocolar, um jogo combinado. A escola já é um manancial estético que encontramos quando cruzamos a porta de entrada e percorremos seus espaços. Como em uma tarde que entrei na sala de aula e encontrei uma imagem desconcertante: uma cadeira, sem duas pernas, pendurada por uma corda na janela basculante (figura 108). Antes que tivesse a oportunidade de dizer “olá, como estão?”, algo já dirigia a minha atenção, de tal modo que nunca me esqueci sobre a sua presença.

Enquanto sigo estudando sobre o problema da estética em Paulo Freire, abri um novo campo de interesse sobre a sua obra, a ética. Nem tanto porque ética e estética, muitas vezes, aparecem juntas no seu pensamento pedagógico: “[...] em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a

decência e com a seriedade” (FREIRE, 2015, p. 26). Sobretudo, encaminhei-me para a ética em Paulo Freire diante das questões que hoje assaltam a vida política, em torno do problema da verdade. Que fazer quando a prática da comunicação é organizada e sistematicamente corroída pela ausência mínima de observação da verdade factual na vida pública? Assistimos a uma propagação do discurso da liberdade de pensamento como um direito velado à garantia de que a palavra não precisa de um lastro de realidade na experiência social da informação. Em resposta, a luta política passa também pelo debate sobre a necessidade de problematizar o desempenho da linguagem em mundo hiperconectado. Com efeito, necessário reconhecer que educação e comunicação não podem mais ser discutidas em separado. Não há mais espaço para pensar educação, inclusive a educação popular, sem levar em conta o premente debate sobre comunicação e sociedade como campo da ética no estágio atual do capitalismo. Há, na obra do Paulo Freire, uma recorrência sobre os problemas da ética, que, apesar da ausência de uma sistematização maior, constitui um legado relevante para levarmos em conta agora. Além de consistir uma questão central do seu pensamento, o desvelar do mundo, ou seja, a necessária investigação sobre as condições históricas da situação existencial em que nos

encontramos para a sua mudança, criticamente orientada e politicamente libertadora. É o que pretendo explorar também na pesquisa e docência, nos próximos anos. Para isso, já programado para o primeiro semestre de 2023, na pós-graduação, vou lecionar a disciplina Tópico Especial: As ideias éticas de Paulo Freire.

*

Quando estava ainda no início da escrita do Memorial, Ana Valéria de Figueiredo, professora do Instituto de Artes da UERJ, amiga e parceira em alguns trabalhos que já mencionei aqui, páginas atrás, me procurou para dizer que havia sonhado comigo: “Você estava pensando em um projeto, mas sem ideia. Eu te falei para tentar estabelecer o que tinha em comum nos trabalhos que você orientou e orienta e falei: ‘de onde eu vejo, o comum é gente, o que tem tudo a ver com os ideais freireanos que você estuda’. Daí você falou ‘ótima ideia’”. Em um instante em que precisava me decidir sobre o Memorial, o que deveria ser acertadamente incluído, o sonho da minha amiga foi uma atenção inconsciente. Uma palavra que veio através de um sonho para que eu me sentisse amparado diante das minhas próprias dúvidas. Então, nas minhas palavras finais, agradeço à Ana Valéria pelo bem-estar que me

proporcionou com a sua palavra-passe: “gente”. Foi o necessário para me sentir mais à vontade. Parafraseando Walter Hugo Mãe (2018, p. 59), ou melhor, “o rapaz que habitava os livros”, que disse ter aprendido que “os livros acontecem dentro de nós”, posso entregar o meu Memorial e dizer, “ele nasceu dentro de mim”.

CADERNO DE IMAGENS



Figura 1
Arquivo pessoal do autor [2022]

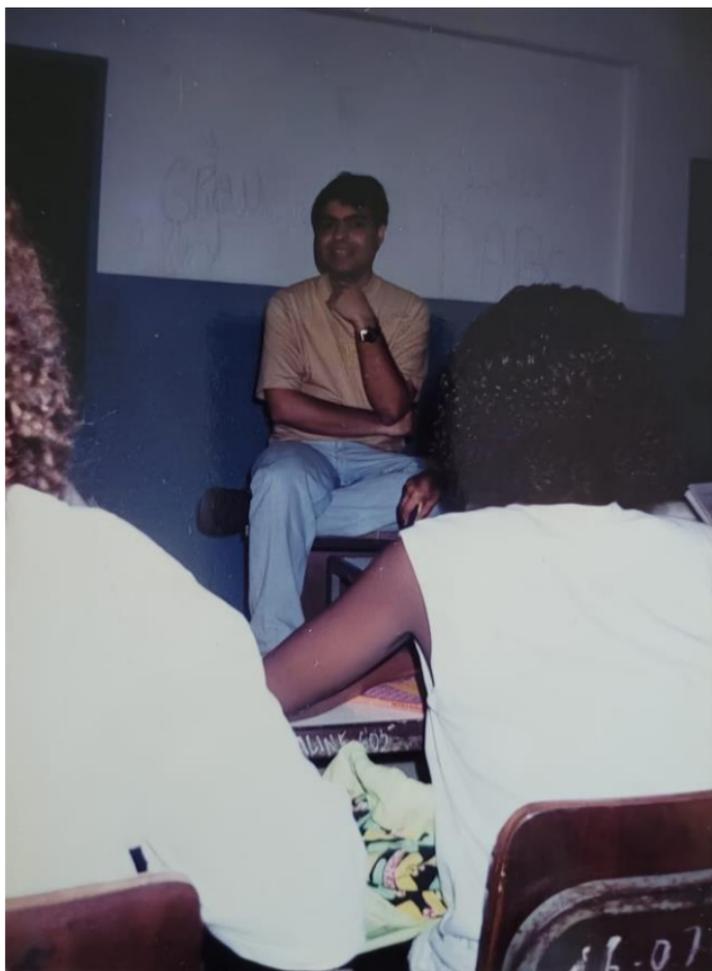


Figura 2
Autoria desconhecida [1995]



Figura 3
Arquivo pessoal do autor [1999]



Figura 4
Arquivo pessoal do autor [2022]



Figura 5
Arquivo pessoal do autor [2004?]



Figura 6
Arquivo pessoal do autor [2006]



Figura 7
Arquivo pessoal do autor [2005]



Figura 8
Arquivo do Centro de Memórias da UFRRJ [s/d]



Figura 9
Arquivo pessoal do autor [2008]

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. *In*: GARCIA, Alexandra; Oliveira, Inês Barbosa. **Nilda Alves: praticante-pensante** de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 161-169.
- ANDERSON, Perry. **O fim da história**: de Hegel a Fukuyama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- ASSIS, Machado de. **Conto de escola**. São Paulo: Cosac Naify, 2002. Ilustrações: Nelson Cruz.
- AULETE, Caldas. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2011. [Organizador: Paulo Geiger].
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARTHES, Roland. A morte do autor. *In*: **O rumor da língua**. 3. ed. São Paulo: WNF Martins Fontes, 2012. p. 57-64.
- BERINO, Aristóteles. **A Economia Política da Diferença**: Identidade e diversidade cultural no Multieducção – Núcleo Curricular Básico do Município do Rio de Janeiro. 2004. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

BERINO, Aristóteles. **Elementos para uma teoria da subjetividade em Marx**. Rio de Janeiro: Papel Virtual/Teresópolis: FESO, 2005.

BERINO, Aristóteles. **A economia política da diferença**. São Paulo: Cortez, 2007.

BERINO, Aristóteles. Iconografia escolar: algumas imagens para conversas sobre as juventudes. *In*: GAWRYSZEWSKI, Alberto. (org.). **Olhares sobre narrativas visuais**. Niterói: Editora da UFF, 2012. p. 97-106.

BERINO, Aristóteles. A boneca de Descartes e a Gaiola das Popozudas. *In*: BERINO, Aristóteles; VICTORIO FILHO, Aldo; SOARES, Maria da Conceição. (org.). **A fatura das juventudes: tramas entre educação, mídia e arte**. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2013. p. 175-193.

BERINO, Aristóteles. Valesca Popozuda: ministra da Educação. **Revista de Estudos Culturais**, [s.l.], v.1, p. 1-13, 2014. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/revistaec/sites/default/files/artigos-em-pdf/04%20-%20Ed01%20-%20Valesca%20Popozuda%20-%20ministra%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

BERINO, Aristóteles. Juventudes, estetização da escola e artealização do cotidiano: olhar e imagens na pesquisa em educação. **Visualidades**, [s.l.], v.14, p. 38-53, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/43064/21600>.

BERINO, Aristóteles. Paulo Freire esteta: arte, fotografia e cinema. **e-Mosaicos**, [s.l.], v. 6, p.182-192, 2017.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30478/22846>.

BERINO, Aristóteles. Tudo que Aprendemos Juntos. **Pedagogia da Imagem**, [s.l.], 2017. Disponível em: <https://aristotelesberino.blogspot.com/2016/01/tudo-que-aprendemos-juntos.html>.

BERINO, Aristóteles. A escola vivida no YouTube: imagens, presenças e fulgurações juvenis. In: VICTORIO FILHO, Aldo; BERINO, Aristóteles; SOARES, Maria da Conceição Silva. (org.). **Educação e audiovisuais**. Curitiba: Appris, 2018. vol. 1. p. 159-172.

BERINO, Aristóteles. Interminados, criadores e sonhadores: O problema da estética em Paulo Freire. **Revista Estudos Culturais**, [s.l.], v. 1, p. 24-38, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/170629/161124>.

BERINO, Aristóteles. **Centenário de Paulo Freire e outras conversas da pandemia**. São Carlos: Pedro & João, 2021. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/wp-content/uploads/2021/11/Centenario-de-Paulo-Freire.pdf>.

BERINO, Aristóteles; CABRAL, Talita. Cartas sobre a discência e a docência on-line: uma experiência com Paulo Freire. **Revista Docência e Cibercultura**, [s.l.], v. 5, p. 175-190, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/60136/39563>.

BERINO, Aristóteles; CARDOSO, Marcélia Amorim. Da fotografia ao meme, Paulo Freire através das suas

fotografias na internet. **Periferia**, Duque de Caxias, v. 9, p. 235-256, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/30952/22120>.

BERINO, Aristóteles; CARDOSO, Marcélia Amorim; SOUZA, Vanessa Rodrigues de; HERDADE, Lívia. As aventuras de Paulo Freire contra o meme egoísta: a luta de classes nas redes sociais. **Periferia**, Duque de Caxias, v. 11, p. 178-202, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/37062/29632>.

BERINO, Aristóteles; MENDONCA, Andrea Cavalcanti de. Intersecções entre Lélia Gonzalez e Paulo Freire: Uma aproximação inicial. **Revista Vagalume**, [s.l.], v. 1, p. 39-50, 2021. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/rv/article/view/2263/127>.

BERINO, Aristóteles; NEVES, Luciana Dilácio; SANTOS, Vanessa de Andrade Lira. A tarefa artística do ato de conhecer: estética, criação e reexistência em Paulo Freire. **Série-Estudos**, [s.l.], v. 26, p. 89-109, 2022. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1600/1168>.

BERINO, Aristóteles; RODRIGUES, Janaína; CABRAL, Talita. (org.). **Estudos Freireanos Contemporâneos e Currículo**. Petrópolis: DP et Alii, 2022.

BERINO, Aristóteles; SANDIM, Roberta. Pandemia, travessias e mídias em diálogo com Paulo Freire e a pedagogia da esperança. **Revista de Educação Pública**, [s.l.], v. 31, p. 1-10, 2022. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educaçãopublica/article/view/13394/11104>.

BERINO, Aristóteles; SOARES, Maria da Conceição Silva. (org.). **Educação e imagens I**: instituições escolares, mídias e contemporaneidade. Petrópolis: DP et Alii, 2010. [DVD e-book].

BERINO, Aristóteles; SOARES, Maria da Conceição Silva. (org.). **Educação e imagens II**: currículos e dispositivos de produção e circulação de imagens. Petrópolis: DP et Alii, 2013. [DVD e-book].

BERINO, Aristóteles; VIANA, Yasmin do Nascimento. Matisse agora é uma menina e mora em Nova Iguaçu: Imagens que pensam o cotidiano escolar. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 37, p. 190-204, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11358/7497>.

BERINO, Aristóteles; VICTORIO FILHO, Aldo. Culturas juvenis, cotidianos e currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 7, p. 7-20, 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/victorio-berino.pdf>.

BERINO, Aristóteles; VICTORIO FILHO, Aldo; SOARES, Maria da Conceição Silva. (org.). **A fatura das juventudes**: tramas entre educação, mídia e arte. Rio de Janeiro: NAU/Seropédica: EDUR, 2013.

BERINO, Aristóteles; VICTORIO FILHO, Aldo. Conversas com jovens e escolas que passam pelos filmes e por nossas vidas. **Educação e Realidade**, edição

eletrônica, v. 42, p. 455-472, 2017. Disponível em:
https://www.scielo.br/j/edreal/a/JRMKQ7P_wR9V6fzZv9jKDtbC/?format=pdf&lang=pt.

BERINO, Aristóteles; VICTORIO FILHO, Aldo;
SOARES, Maria da Conceição Silva (org.). **Múltiplos olhares sobre as juventudes**. Seropédica: EDUR, 2018. [e-book].

BLACKBURN, Robin. (org.). **Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. 4. ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, s/d.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1996. [Coleção Primeiros Passos].

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). **De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular**. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAGE, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: tantos anos depois**. Rio de Janeiro: Waak Editora, 2021.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

COELHO, Germano. **MCP – História do Movimento de Cultura Popular**. Recife: CEPE, 2012.

- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.
- FLORI, Ernani Maria. Prefácio: Aprender a “dizer a sua palavra”. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 7-22.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 1996. p. 108-109
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro, Graal, 2000.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: Uma história de vida**. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

GRANDE ENCICLOPÉDIA BARSÁ. **Memórias**. 3. ed. São Paulo: Barsa Planeta Internacional, 2005. Vol. 9. p. 426.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

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

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2017.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia**: o efêmero e o perpétuo. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MÃE, Valter Hugo. O rapaz que habitava os livros. *In*: **Contos de cães e maus lobos**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018.

MORAIS, Rômulo Fonseca. **O extermínio da juventude negra**: uma análise sobre os “discursos que matam”. Rio de Janeiro: Revan, 2019.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

PLATH, Sylvia. **Os diários de Sylvia Plath**: 1950-1962. 2. ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.
[organização: Karen V. Kukul].

POLITZER, Georges; BESSE, Guy; CAVEING, Maurice. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Humus, 1970.

PROGRAMA DO PARTIDO DA LIBERTAÇÃO PROLETÁRIA. [S.l.]: Impreso, 1989.

RACIONAIS MC's. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra cultural e retórica do ódio**: crônicas de um Brasil pós-político. Goiânia: Editora e Livraria Caminhos, 2021.

SANT'ANNA, Flávia Maria; ENRICONE, Dêlcia; ANDRÉ, Lenir Cancelli; TURRA, Clódia Maria Godoy. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra, 1988.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. [Edição comemorativa].

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TENÓRIO, Jeferson. A histórias nascem de acordo com o que vou escrevendo. **GZH**. [s.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/jeferson-tenorio/noticia/2022/05/as-historias-nascem-de-acordo-com-o-que-vou-escrevendo-cl2qoksx0007q019i543fkjad.html>.

VICTORIO FILHO, Aldo; BERINO, Aristóteles; SOARES, Maria da Conceição Silva. (org.). **Educação e audiovisuais**. Curitiba: Appris, 2017.

O que se escreve em um memorial acadêmico? Esta foi a minha primeira questão antes de começar a redação do meu trabalho. Não acho que resolvi completamente a minha dúvida, mas tenho certeza de que tudo o que escrevi, eu o fiz pela necessidade de uma narrativa que pudesse significar, para os meus anos de magistério, tudo que aprendi mais do que ensinei.

Aristóteles Berino

PPGEDUC

Programa de Pós-Graduação em Educação
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

