

IVO DICKMANN
IVANIO DICKMANN
ORGANIZADORES



TOMO IV

Capitolo Quarto

100 ANOS
COM
PAULO
FREIRE

100 anos com Paulo Freire
Tomo 4

Ivo Dickmann
Ivanio Dickmann
(organizadores)

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

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

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

Ivo Dickmann
Ivanio Dickmann
(organizadores)

100 anos com Paulo Freire
Tomo 4

Chapecó-SC
Livrologia
2021

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL E NACIONAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez – México
Carelia Hidalgo López – Venezuela
Marta Teixeira – Canadá
Maria de Nazaré Moura Björk – Suécia
Macarena Esteban Ibáñez – Espanha
Quecoi Sani – Guiné-Bissau

Ivo Dickmann - Unochapecó
Ivanio Dickmann - UCS
Viviane Bagiotto Botton – UERJ
Fernanda dos Santos Paulo – UNOESC
Cesar Ferreira da Silva – Unicamp
Thiago Ingrassia Pereira – UFFS
Carmem Regina Giongo – Feevale
Sebastião Monteiro Oliveira – UFRR
Adan Renê Pereira da Silva – UFAM
Inara Cavalcanti – UNIFAP
Ionara Cristina Albani - IFRS

**Esse livro passou pelo processo de revisão por pares
dentro das regras do Qualis livros da CAPES**

FICHA CATALOGRÁFICA

C394 100 anos com Paulo Freire, tomo 4 / Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann (organizadores). 1.ed. – Chapecó: Livrologia, 2021. (v. 4)

ISBN:978-65-86218-70-1

1.Educação. 2. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Dickmann, Ivo. II. Dickmann, Ivanio. III. Série.

2021_0135

CDD 370.1 – (Edição 22)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2021

Permitida a reprodução deste livro, sem fins comerciais,
desde que citada a fonte.

Impresso no Brasil.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	8
O MUNDO NÃO É. O MUNDO ESTÁ SENDO	11
Antônia Maria Nakayama Roseli Gimenes	
PAULO FREIRE POETA	30
Balduino Antonio Andreola	
A PRÁXIS FREIREANA E O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM, NO CONTEXTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS	41
Cênio Back Weyh Laís Francine Weyh Simone Zientarski Fontana Maickelly Backes De Castro	
CARTA PEDAGÓGICA AOS EDUCADORES: REFLEXÕES SOBRE AS TENTATIVAS DE ESVAZIAMENTO DA FILOSOFIA FREIRIANA NO BRASIL	59
Claudia Baldo	
DIÁLOGANDO COM OS ADOLESCENTES SOBRE O HIV/AIDS COMO PROMOTOR DA SUA AUTONOMIA	69
Crhis Netto de Brum Samuel Spiegelberg Zuge	
PAULO FREIRE – A VOZ DA LIBERDADE E DA HUMANIZAÇÃO	82
Marcelo Teixeira	
POR UMA PEDAGOGIA DO DIÁLOGO: APROXIMAÇÕES ENTRE PAULO FREIRE, A INTERDISCIPLINARIDADE E O CONTEXTO DA SAÚDE	87
Julia Stanga Rech	

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
INTERFACES COM O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE.112**
Gerson Luiz Buczenko

**CONTRIBUIÇÕES DA DIALOGICIDADE E DO
MULTICULTURALISMO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS:
UM ENCONTRO COM O MUNDO..... 130**
Marinilse Netto
Evillyn Briana Braganholi

**GARATUJANDO A FENOMENOLOGIA:UM DIÁLOGO
ENTRE PAULO FREIRE E CHARLES SANDER
PEIRCE..... 153**
Silvana Teresinha Bernieri
Marta Zanette

**RAPENSANDO A EDUCAÇÃO –
CULTURA HIP-HOP NAS ESCOLAS..... 173**
Chiquinho Divilas (Jankiel Francisco Claudio)

**A PEDAGOGIA FREIRIANA E A EJA
EM RIO VERDE-GO..... 198**
Nívea Oliveira Couto de Jesus

**POR QUE OS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE
PRECISAM ESTUDAR PAULO FREIRE?..... 209**
Renata Scartezini Martins

EDUCAÇÃO POPULAR EM PAULO FREIRE..... 217
César Evangelista Fernandes Bressanin
Ronaldo Manoel da Silva

**PEDAGOGIA CRÍTICA A PARTIR DE PAULO FREIRE :
UMA EXPERIÊNCIA MARCANTE NO AYITI..... 231**
Marta Teixeira

CARTA PEDAGÓGICA.....257
Rosana Brandão Vilela
Camila Vilela de Holanda

DIALÉTICA OPRESSOR-OPRIMIDO E COLONIZADOR- COLONIZADO: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E ALBERTO MEMMI.....	262
Telmo Marcon	
A EDUCAÇÃO HUMANISTA DE PAULO FREIRE.....	289
Ivanilde Apoluceno de Oliveira	
A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	300
Olga Mara Bueno	
Rita de Cássia da Silva Oliveira	
AUTONOMIA, INDIGNAÇÃO E ESPERANÇA: O LEGADO DE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	316
Cristiene Adriana da Silva Carvalho	

PREFÁCIO

PEDAGOGIA DO CENTENÁRIO: LEGADO E REINVENÇÃO DE PAULO FREIRE

Ivo Dickmann
Ivanio Dickmann

Nesse ano do centenário de Paulo Freire muito se tem escrito e falado sobre sua pedagogia, suas contribuições para a Educação no Brasil, na América Latina e também no mundo, pois nosso maior educador, patrono da educação brasileira, tem sido lido como nunca depois dos ataques rasos que vem sofrendo dos neoconservadores, temos visto um tempo de reavivamento de suas obras, de redescobrimto de suas contribuições para a Educação Popular, para a educação básica e o ensino superior.

Paulo Freire e sua obra são informatáveis, transitam de uma visão ingênua de nacional-desenvolvimentismo (postura assumida por ele mais tarde) na crença de que era preciso alfabetizar para contribuir na urbanização e industrialização do país nos anos de 1950-1960, para um acento no materialismo histórico-dialético, amalgamado com um humanismo cristão que gerou um inédito pensamento político-pedagógico embasado na amorosidade e rigorosidade no que se refere à leitura de classe e relação dialógica entre educadores e educandos.

Mais tarde, num processo intensivo de releitura de si mesmo, Freire se aproxima das questões mais emergentes do seu tempo no Brasil dos anos 1990. Levanta-se contra o neoliberalismo que se instala na política nacional, se horroriza com a matança do índio por jovens de classe média, se coloca na defesa do direito à propriedade por parte dos agricultores sem terra, se une com outros educadores latino-americanos em defesa da vida no planeta contribuindo na criação da Ecopedagogia. Torna-se, sem sombra de dúvidas, um cidadão do mundo, um educador sem fronteiras, capaz de dialogar sobre qualquer tema que lhe fosse instigado, enfim, é um clássico da educação. Podemos ser contra ou a favor de Freire, mas se queremos gastar a vida com Educação, temos que passar por ele.

Se tudo isso que acabamos de falar é verdade, então estamos numa encruzilhada como freirianas e freirianos: enquanto uns/umas se dedicam a seguir seus ensinamentos e fazer educação no chão da escola, na universidade ou nos espaços de educação popular, outros se desafiam a cumprir um de seus pedidos mais reiterados aos seus leitores: se quiser me seguir, não me siga, me reinvente.

Para nós, essa é a vocação a todos/as nós nesse ano do centenário: reinventar Paulo Freire. Esse chamado à reinvenção é difícil, mas é possível. Cada um/uma precisa fazer uma análise do contexto pedagógico que atua e encontrar formas de reinventar o mestre no seu cotidiano educativo. Isso se faz adequando nossa didática na perspectiva freiriana, utilizando o diálogo como princípio epistêmico-metodológico, trazendo o entorno da escola/universidade para dentro da sala de aula, produzindo novos conhecimentos comprometidos com a transformação da realidade, utilizando a dinâmica dos círculos de cultura como orientação da práxis educativa, entre tantos outros aspectos da pedagogia freiriana.

Por fim, acreditamos que nesse primeiro centenário de Paulo Freire precisamos agir mais de forma coletiva, ser mais solidários na luta e defesa dos direitos dos profissionais da educação, especialmente nesse tempo de pandemia onde precisamos reinventar nossa prática pedagógica do dia pra noite – e conseguimos – tentando a todo custo não transformar as aulas online em uma educação bancária. Se transpomos todas essas barreiras, sentimo-nos esperançosos e em processo permanente de resistência, acreditando que reinventaremos Paulo Freire, cada um/uma a seu modo, fiéis ao legado e já nos prepararemos para os próximos cem anos que virão.

E é exatamente nessa direção que surgiu essa coletânea que você está lendo agora, nossa intenção era reunir um conjunto de freirianos e freirianas, conhecidos e anônimos, divididos em vários livros, organizados de acordo com a sua contribuição, como um processo de partilha gigantesco para todos que se interessam pelo legado de Paulo Freire.

Além do livro que você está lendo, ainda pode acessar os podcasts do centenário e o curso online e gratuito no YouTube, pois pensamos que dessa forma poderíamos ampliar o acesso do conhecimento compartilhado de modo a atingir o maior número de pessoas, seja por

conta do interesse por diferentes mídias (PDF, áudio, texto, vídeo) ou se por ventura fosse portador de algum tipo de necessidade especial.

Desejamos a você uma excelente leitura e convidamos a compartilhar com o máximo de pessoas que puder esses materiais do projeto “100 anos com Paulo Freire”, contribuindo assim com nossa missão de disseminar o legado de Freire nas redes sociais e na internet, de forma gratuita e de acesso aberto, fazendo com que aumente cada vez mais o contingente de educadores e educadoras comprometidas com o pensamento e a práxis de Paulo Freire.

Um grande abraço e força na luta!
Ivo e Ivanio.

O MUNDO NÃO É. O MUNDO ESTÁ SENDO.

Antônia Maria Nakayama¹
Roseli Gimenes²

INTRODUÇÃO

Acreditar no poder da educação tem sido a esperança de muitos educadores, preocupados e inconformados com o encaminhamento das questões sociais e educacionais presentes em nossa sociedade. Não uma crença ingênua, que faz pensar no milagre da educação, mas uma fé na possibilidade de mudança social a partir da conscientização da nova geração quanto à situação que vivenciam em seu cotidiano, muitas vezes de muita pobreza e abandono, e às possibilidades de se alterarem as forças políticas na conquista de direitos sociais para todos.

Paulo Freire nos deixou um grande legado, na forma de uma teoria da conscientização ou de uma pedagogia da libertação, para a qual a “A prática educativa é uma prática política por natureza, mas, por natureza, é também uma prática esperçada.” (FREIRE, 2013, p. 229-230). Da criação e aplicação de seu método de alfabetização nos anos 1960, ao conjunto de sua obra, estudada em todos os continentes, foram décadas de atuação em que sua figura amorosa e acolhedora evidenciava tanto quanto suas palavras a profunda fé que tinha no ser humano, independentemente da condição social em que vive.

Cada homem, explica Freire (2001), está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive em uma época e um local determinados, em um contexto social e cultural, sendo dependente de suas raízes espaço-temporais. A vocação de ser sujeito deve ser considerada pela educação, ao trabalhar na direção de tudo que constitui sua vida, em relação dialética com o contexto da sociedade na qual está radicado. Vygotsky também enfatizou essa relação ao dizer que o trabalho dos homens e mulheres caminha no sentido de que melhorar seu mundo

¹ Pedagoga. Mestre em Psicologia Escolar (IPUSP). Doutora em Didática (FEUSP). Pós doutora em Deficiência Intelectual (FEUSP). Diretora do Instituto Pipa a voar.

² Mestre em Comunicação e Semiótica (PUCSP). Doutora em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (PUCSP). Pós doutora em Comunicação e Semiótica (PUCSP). Coordenadora do curso de Letras da Universidade Paulista-UNIP

está vinculado às condições materiais de sua época, sendo também afetado pela capacidade humana de aprender com o passado, imaginar e planejar o futuro. (VYGOTSKY, 1991).

O valor da educação está, justamente, em evidenciar aos educandos a situação em que vivem, o acesso que têm ou não aos seus direitos sociais, de trabalho, moradia, alimentação, saúde, vestuário, transporte, ou seja, de atendimento às suas necessidades básicas, que confere a todos uma vida digna. E, para ser sujeito, há de refletir sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto, a partir da tomada de consciência, graças a qual pode participar da vida social com decisão e atitude crítica.

É importante enfatizar que cada relação do ser humano com a realidade se constitui um desafio, ao qual deve responder com um posicionamento que, por ser crítico, está empenhado em buscar uma resposta original aos problemas que se apresentam. Somente dessa maneira, essa resposta terá o poder de mudar a realidade, pelo enfrentamento do desafio que se apresenta, pois, “O homem se cria, se realiza como sujeito, porque essa resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação... todas essas coisas pelas quais se cria a pessoa e que fazem dela um ser não somente adaptado à realidade, mas integrado.” Freire (2001, p. 42-43).

A partir da participação no contexto social em que vive, refletindo sobre os desafios que se apresentam e levando respostas a eles, o ser humano contribui com algo criador e cria cultura. Para Freire (2001) a cultura é o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do ser humano, de seu trabalho visando transformar e estabelecer diálogo com outros homens. Representa também a aquisição de experiências, de maneira original e criadora, e não somente memorizada, pois “O homem cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que lhe apresenta a natureza, como também, ao mesmo tempo, de criticar, de incorporar ao seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a aquisição da experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam.” (FREIRE, 2001, p. 43-44).

É preciso portanto, para Freire (2001), que a educação esteja, em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que define: permitir ao ser humano chegar a ser sujeito, constituir-

se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros seres humanos relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Qual educação é essa que promove a constituição do sujeito? Para concretizar esse ideal, a educação deve ser autêntica, em seus programas e métodos, cuidando para que não adapte, domestique ou subjugue, pois a essência do ser humano é a liberdade, compreendendo como Freire (2001, p. 43) que “Pela ação e na ação, o homem se constrói como homem.”

Sendo assim, é preciso que o primeiro objetivo da educação seja a conscientização para, antes de tudo, provocar a atitude crítica, reflexiva e criadora que faz do ser humano sujeito de sua vida e de sua história.

POR UMA EDUCAÇÃO DESOCULTADORA E ILUMINADORA DAS TRAMAS SOCIAIS E HISTÓRICAS

A existência humana não pode ser silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, senão de palavras verdadeiras com as quais pronunciam o mundo e ao fazê-lo transforma-o; porque, a partir de seu pronunciamento, o mundo problematizado retorna aos sujeitos, exigindo deles um novo pronunciamento. (FREIRE, 2012, p. 88).

Para Freire esclarece que todos somos sujeitos da história, e saber a história que vivemos em conjunto com nossa comunidade, envolvida pelos fatos da sociedade mais ampla, faz-nos entrar no mundo da cultura e da política, pois nada ocorre de maneira isolada, havendo influência mútua dos diferentes fatores sociais. E, para Freire, o educador tem como premissa de seu trabalho, justamente, favorecer a leitura do mundo dos grupos populares ao seu contexto imediato, e do maior de que o seu é parte. O que Freire (2013, p. 159) nos convida a refletir é que: “O educador tem de partir da compreensão crítica de sua própria experiência e a do educando.”

As condições materiais em que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender e de responder aos desafios. Como educadores, precisamos olhar para essas condições, compreendendo as reações que têm, calcadas no ambiente em que vivem e, ao abrir-nos à realidade desses educandos, diminuir nosso estranhamento perante a diferença de comportamento ou condição que apresentam, compreendendo-a como questão de pura

geografia. E Freire (2013, p. 235) nos convida a aprofundar essa reflexão, dizendo que: “A educação de que nós precisamos é aquela que, ao mesmo tempo em que se preocupa com a formação técnica e científica do educando, se preocupa também com o que chamo de desocultação das verdades.”

E uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 2013).

À questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, se alia a ideologia que, quando impõe a ocultação da verdade dos fatos, representa uma armadilha para a população.

O saber fundado na ética pode ser alicerçante na busca da diminuição da distância entre o saber escolar e a perversa realidade dos explorados e a ele devem se somar outros saberes da realidade, como os da ideologia, os saberes técnicos, os da comunicação. Educadores e educadoras progressistas, então, necessitam identificar a ideologia presente no mundo contemporâneo e conhecer suas formas de comunicação, como a internet e a mídia social, pois as novas tecnologias interativas, as novas Metodologias Ativas da Aprendizagem são versáteis, abrangentes e influenciadoras da vida. Em disparos que abrangem milhões de pessoas, os *Fakes News* colaboram para formar crenças e opiniões e a leitura crítica deles deve permear o trabalho pedagógico elucidador da realidade, possibilitando aos alunos realizar pesquisas para sua comprovação ou negação.

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem sua significação. O espaço virtual pode ser aproveitado de maneira positiva no campo educacional, pois mobiliza a curiosidade dos educandos e amplia sua capacidade de interação, com novas formas de acesso e de produção do conhecimento, podendo ser utilizado ativamente como colaborador nos processos de aprendizagem.

A informatização da sociedade contemporânea é uma realidade, estando presente em todas as áreas sociais e profissionais. É impressionante como o uso de novas tecnologias, das novas metodologias ativas da aprendizagem tem alcançado todas as camadas da população e, principalmente dos jovens, pois até mesmo aqueles que não sabem ler conseguem acessar dados pelos aparatos de novas tecnologias. A educação necessita, então, voltar-se aos processos digitais, questionar os objetivos de utilização tecnológica de maneira ética e saudável e, ainda mais, incluir em seus processos de ensino novas maneiras de ensinar que incluam as Metodologias Ativas da Aprendizagem, ou seja, a inclusão de estratégias de ensino alinhadas às tecnologias digitais de informação e comunicação, com o intuito de dinamizar a leitura e produção textual dos educandos, muitos deles totalmente inseridos nas aritmânhas do mundo virtual.

Ao lado das explicações, leituras e exercícios realizados em sala de aula, o professor progressista questiona os alunos sobre suas experiências, dinamiza o ensino com o relato das vivências individuais e, ainda mais, desafia os educandos a buscarem informações na comunidade em que vivem para depois debaterem questões importantes da vida social e científica. Paulo Freire, o criador da Metodologia Dialógica, compreendeu essa relação da sala de aula com o mundo, e enfatizou a relação dialógica ao dizer que não há ensino sem pesquisa, pois para ele:

Escutando eu aprendo a falar. Um professor formador progressista sabe exatamente quando tem que perguntar a palavra e quando tem que trocar a palavra.... Há um momento em que o educando precisa escutar o educador, mas há um momento em que o educador precisa escutar o educando e há momentos em que os dois se escutam entre si. (FREIRE, 1996, p. 28-29).

No ambiente educacional em que a voz do professor é alterada com a voz do educando, aparatos tecnológicos podem estar presentes a partir das Metodologias Ativas da Aprendizagem, que se voltam ao desenvolvimento das competências dos alunos, sejam as conceituais, as procedimentais, ou as atitudinais, favorecendo as trocas, os questionamentos, a produção de novos laços sociais e de muitas aprendizagens, com a inclusão de ferramentas e estratégias. No desenvolvimento de projetos ou pesquisas de campo os educandos, com sua faci-

lidade de acesso ao meio virtual, conseguem experimentar o ensino híbrido, a comunicação por mídia social como *Facebook* e *WhatsApp*, a pesquisa de temas na internet, a produção de vídeos e apresentações, tornando-se participantes ativos da produção de conhecimento.

A sala de aula, então, torna-se um nicho vital para as experiências cognitivas e um espaço de construção do gosto de aprender, compreendendo, como Asmann e Mo Sung (2000), que estudar significa aprender caminhos e acessos, pela interconexão e interatividade. E, em uma sociedade diversa, que promova a visão do mundo em que caibam muitos mundos de conhecimento e de comportamento, todas as formas que permitem compreender e aceitar o outro devem estar presentes para que todos possam evoluir.

EDUCAR PARA A HONRA À DIVERSIDADE HUMANA

Há muitos saberes no mundo. Há saberes nos grupos populares, advindos das práticas do senso comum, há saberes advindos da religião e da filosofia, há saberes científicos. O saber da experiência do sujeito ainda não letrado é uma forma de saber. E o saber acadêmico representa outra maneira de explicar a realidade. E uma forma de saber não se sobrepõe a outra. Os diferentes saberes conversam. Por muito tempo, Freire explicou a necessidade de respeito ao saber popular e a necessidade de o processo educacional se iniciar com a leitura do mundo, que deve preceder a leitura da palavra, ou seja, sua representação simbólica. Freire (1996, p. 21) insiste que:

A tarefa coerente do professor que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação que não se funde na dialocidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

E, para isso, uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à literatura e a releitura do grupo, provocar seu educando, bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto.

A necessidade da resistência crítica predispõe o educador, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que o defende de tornar-se absolutamente certo de certezas.

Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é se deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que se admita como proprietário da verdade ou que assuma a verdade de um determinado grupo religioso ou político.

No fundo, a atitude correta representa não se sentir dono da verdade nem tampouco objeto acomodado do discurso alheio, e sim estar em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. O perfil do professor se constrói enquanto lida com criticidade com as questões relacionadas à diversidade humana, enfrenta seus próprios medos e preconceitos e direciona as estratégias de ensino ao outro, ao novo, ao contraditório, ao desconhecido, para que, após essa problematização, todos compreendam melhor a si mesmos e à humanidade, em suas diferenças de origem, crenças, cultura, capacidade, formas de comunicação e de agir, e as enfrentem de maneira respeitosa e solidária.

Nesse mesmo sentido se manifestou o Papa Francisco:

O modelo a seguir na verdadeira globalização – que é boa – não é a esfera, na qual é nivelada qualquer saliência e desaparece qualquer diferença; o modelo é ao contrário o poliedro, que inclui uma multiplicidade de elementos e respeita a unidade na variedade. Ao defender a unidade, defendemos também a diversidade. Caso contrário, aquela unidade não seria humana. (PAPA FRANCISCO, Homília, Celebração das Vésperas com a participação dos universitário de Roma, 30.11.13. Disponível em anec.org.br/biblioteca. Acesso em 30/03/2020).

E, como professor, devemos apresentar aos educandos o poliedro do humano e aproveitar toda oportunidade de defender a diversidade para testemunhar aos alunos segurança ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor uma posição em face, por exemplo, de uma decisão governamental. A segurança do educador não repousa na falsa suposição de que sabe tudo, mas na convicção de que sabe algo e de que ignora algo, crença que o faz curioso para saber melhor o que sabe e conhecer o que ainda não sabe.

No sentido de testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, como saberes necessários à prática educativa, Freire (2013, p. 26) enfatiza que “O que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas

ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente.”

E, para Freire (2013), o ser humano é um ser inacabado e inserido em permanente processo de busca, sendo esse o motivo de sua esperança. Para o autor a prática educativa, sendo política por natureza e, por isso, esperançada, exige testemunhos permanentes, mobilização e organização. Freire (2012, p. 93) explica:

(...)a esperança está na raiz do inacabamento dos homens, a partir do qual se movem estes em permanente busca. Busca que não pode dar-se de forma isolada, senão em comunhão com os demais homens... Esperança que não se manifesta, no entanto, no gesto passivo de quem cruza os braços e espera. Me movo na esperança enquanto luto e, se luto na esperança, espero.

Macedo e Bartolome (2000) desafiam os professores a descobrir como as escolas podem se tornar intermediários no processo de paz, forjando uma unidade cultural por meio da diversidade e propõem a pedagogia da esperança inspirada na tolerância, no respeito e na solidariedade. Uma pedagogia que, segundo os autores, recusa a construção de imagens que desumanizam o distinto, tendo ciência de que em nossa construção do distinto podemos nos unir aos diferentes, pois desumanizando os demais, desumanizamos a nós mesmos. “Em resumo, necessitamos uma pedagogia da esperança que nos guie para o crítico caminho da verdade, sem mitos, sem mentiras, para a reapropriação da nossa dignidade comprometida, para a recuperação de nossa humanidade.” (MACEDO E BARTOLO; 2000, p. 115).

Educar na diversidade requer mudar a educação, segundo os autores, tendo em vista duas prioridades:

- Conseguir que, pela educação institucionalizada, sejamos capazes de ajudar os alunos a crescerem e a se desenvolverem como pessoas, facilitando-lhes a aquisição de habilidades básicas tanto do tipo cognitivo como de autoconhecimento, de autonomia pessoal e de socialização.
- Facilitar para que, nas instituições educativas, tenham lugar e reconhecimento de todas as diferentes capacidades, ritmos de trabalho, expectativas, estilos cognitivos e de aprendizagem, motivações, etnias, valores culturais de todos os meninos, meninas e adolescentes.

Imbérnon (2000) compreende que a adaptação do ensino à diversidade dos sujeitos que convivem nas instituições educativas não é tarefa simples e o êxito depende em grande medida da capacidade de agir autonomamente, tanto por parte dos professores, como da comunidade e dos educandos, em uma comunidade educativa apoiada na heterogeneidade, na individualização e no trabalho cooperativo.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica, deve fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político e sua referência pedagógica como viabilidade do diálogo. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica, que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História pois, acentua Freire (2013, p. 227), “A cumplicidade não nivela. Ela significa lidar com a diferença de forma respeitosa e democrática.”

Estar no mundo com a visão de sua existência, da contradição social da qual faz parte, e da necessidade de sua ação consciente para o enfrentamento dos problemas e desafios que vivencia, representa para o professor, imbuído da função social de trazer aos seus alunos as diferentes explicações do mundo em que vive, o desafio maior de sua função docente.

A análise específica da realidade educativa e social ao compartilhar a experiência humana deve permitir fórmulas educativas de equalização das oportunidades, possibilitando o aprendizado de cada educando, levando em conta suas características específicas e compensando as diferenças de acesso ao aprendizado.

Ibérnon (2000) acentua que a diversidade deve ocupar tão importante lugar nas instituições educativas que cedam lugar precioso à agremiação, à democracia e à participação, por meio de um processo compartilhado entre professores, alunos e comunidade para construir um projeto voltado ao futuro. A educação, nesse caso, se confronta com essa apaixonante tarefa de formar seres humanos para os quais a criatividade, a ternura e a solidariedade sejam ao mesmo tempo desejo e necessidade. (ASMANN e MO SUNG, 2000).

E voltando ao pensamento de Freire (2013, p. 229): “A prática educativa é uma prática política por natureza, mas, por natureza, é também uma prática esperançada.”, esperançosamente, podemos ressaltar que a conquista de uma escola voltada a sua comunidade, que respeite a diversidade humana, imbuída do ideal do compartilhamento dos saberes, requer que nos voltemos a uma metodologia especial, que possa evidenciar aos educadores um caminho para a construção de sentido do espaço que ocupam, bem como do todo mais amplo que a todos seduz, influencia e questiona.

A METODOLOGIA DIALÓGICA COMO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

O diálogo, como expõe Freire (2012), é uma exigência existencial, pois se impõe como caminho mediante o qual os sujeitos ganham significação enquanto tais. O diálogo constitui o encontro dos seres humanos que pronunciam o mundo, e esse processo não se pode dar como um pronunciamento de uns aos outros, mas como ato criador, sendo importante destacar que não há diálogo sem humildade, pois a pronunciação do mundo, com a qual se recriam permanentemente, não pode ser realizado como ato arrogante.

O diálogo também se estabelece a partir da fé nos seres humanos, em seu poder de fazer e refazer, criar e recriar, em sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns, mas que se oferece a todos, no ato educativo. A fé, na verdade, existe anteriormente a qualquer diálogo, pois diante das dificuldades, da inconsciência e da alienação a fé representa a forma de responder aos desafios. A fé o convence de que o poder de fazer e transformar pode renascer, pode constituir-se mediante a luta por sua libertação e a fé do educador no poder da educação se concretiza quando demonstra sua fé na capacidade do aluno.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Freire (1996) conta sua experiência, enquanto aluno, que recebeu do professor um de gesto profunda significação, que teve importante influência em sua vida. Consi-

derava-se um adolescente inseguro, com um corpo anguloso e feio, percebendo-se menos capaz do que os outros, fortemente incerto de suas possibilidades e, frequentemente, mal-humorado.

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o ser ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou reolhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. (FREIRE, 1996, p. 24).

Freire ressalta a importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, que diz mais do trabalho do professor do que o cumprimento do conteúdo do seu planejamento, ressaltando que uma das razões que explicam esse caso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola requer uma compreensão mais ampla do que é educação e do que é aprender.

Há uma natureza testemunhal nos espaços escolares que tem sido relegada nas escolas. Há um significado do "discurso" formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso "pronunciado" na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço, acentua Freire (1996).

Por menores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem. Para Freire (1996, p. 25) "nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade e da intuição. "

O jogo dos contrários próprio da educação: estabilidade e mudança, em que se ressalta o valor da tradição e a promessa do futuro

inovador, coloca em destaque o papel problematizador da formação humana, requer que o movimento tenha início com a relação homem-mundo, partindo do seu aqui-agora, que constituem a situação em que se encontram, ora imersos, ora emersos, ora incertados na realidade.

Por meio do diálogo, que exige humildade, como encontro de seres humanos que querem aprender e atuar, que exige fé em seu poder de fazer e refazer, que compartilham vivências, sonhos, desafios e ações, se comprometendo na procura e na transformação criadora. “A educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada.” (FREIRE, 2001, p. 94).

A dialogicidade instalada pode ser o veículo que comunica as denúncias de abusos, sobrecargas, explorações, discriminação ocorridos no meio familiar, profissional ou social, bem como o propagador dos anúncios, das ações contra os abusos, da resolução de conflitos, do controle da violência familiar, social ou estatal. Em ambiente dialógico, educandos e professores planejam os projetos de investigação da realidade, resolvem as situações que ocorrem no desenvolvimento de tais projetos e avaliam criticamente os desafios e os avanços.

A conscientização para Freire (2001, p. 30) “implica que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão à realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

O processo que leva os educandos à conscientização é descrito por Freire (1967) como uma passagem da intransitividade da consciência, em que não se consideram seres históricos e sim preocupados com suas ações de sobrevivência, passando pela transitividade ingênua, em que imersos no senso comum estão presos ao superficialismo, às explicações fabulosas, aos mitos e preconceitos, podendo chegar à transitividade crítica, caracterizada pela responsabilidade social e política, conscientes da historicidade de suas vidas e da sociedade, em que se comprometem a participar das ações coletivas pela igualdade de direitos e pela dignidade do ser humano.

E há um processo educacional voltado ao processo de conscientização que, para Freire (2001, p. 40), trata-se de: “Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças a qual o homem escolhe e decide.”

Como vimos em Freire (1996), a passagem da curiosidade ingênua à epistemológica, característica de uma educação crítica, não se dá ao acaso, com a permanência pura e simples dos educandos em ações educacionais. É preciso intenção e metodologia. Dmitry Leontiev (2013)³ apresenta o processo conjunto de professor e alunos descrito por A. A. Leontiev (1996, p. 45), que se dedicou à pedagogia inspirado pelos ensinamentos de seu pai, como os princípios básicos da construção da instrução, a saber:

- **Princípio da atividade:** Os alunos devem agir como coparticipantes com iguais direitos no processo escolar, e não como objetos de manipulação.

- **Princípio da criatividade:** a atividade dos alunos deve ter caráter produtivo e não reprodutivo.

- **Princípio da coletividade:** o processo escolar deve ser um processo coletivo, em que os alunos atuam em relações recíprocas, que levem ao enriquecimento mútuo.

- **Princípio do questionamento:** o material escolar proposto para a aprendizagem deve ser dado como um modo de solução deste ou daquele problema.

- **Princípio da educação:** desenvolvente: os problemas que são resolvidos devem estimular o aluno a ir para a frente.

- **Princípio da motivação:** o ato da educação deve ser uma resposta ao problema pessoal ou coletivo.

- **Princípio da individualização:** a individualidade reúne ensino e educação, atuando como eixo da formação, em que se leva em conta as particularidades dos educandos e as possibilidades de seu desenvolvimento.

Para Alexei A. Leontiev, “Os conhecimentos e ideias assimilados pela criança devem constituir-se em uma visão clara e ampla do mundo e de sua vida” (LEONTIEV, Dmitry, 2016, p. 305) e, para que esse fato ocorra, é necessário que o sistema pedagógico seja o sistema de ensino desenvolvimental no sentido amplo, orientado para o futuro,

³ Dmitry A. Leontiev é doutor em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade Estadual de Moscou. Trabalha no Laboratório de problemas de Desenvolvimento da personalidade das pessoas com deficiência da Universidade de Moscou. É filho de A. A. Leontiev e neto de A. N. Leontiev. É diretor do Instituto de Psicologia Existencial (Moscou) e especialista em Psicologia da personalidade, das motivações e de sentidos, Autor de mais de 400 publicações. Contato dmleont@gmail.com.

priorizando o desenvolvimento de valores, o bom senso e a visão integral do mundo.

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História e a esperança, presente em todo esse processo, não consiste em cruzar os braços frente às injustiças, à desigualdade ou à discriminação. A ação política que o processo requer há de ser uma ação ao lado dos educandos, uma ação pedagógica de investigação, de reflexão sobre a realidade vivenciada, de busca de suas origens e causas, do desvendamento de seus processos e contradições.

O MUNDO NÃO É. O MUNDO ESTÁ SENDO.

Freire (2001) considera que cada pessoa, como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente se relaciona, tem o papel no mundo não só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.

Nesse sentido está o pensamento de Sacristán (2000, p. 37) quando afirma que “conhecer o presente é impossível sem se valer do passado, pois neste o tempo em que vivemos encontrou seu nascimento.” Refletir sobre o futuro também é impossível sem se referir ao passado e ao presente, já que a partir desses alicerces são construídas as linhas mestras do que está por vir, como imagens-sínteses por meio das quais representamos o que hoje é e o que foi. Assim, o passado sobrevive no presente e este no futuro.

Saviani (1992) expõe que no processo histórico que implica o desenvolvimento e a transformação da sociedade, isto é, a substituição de determinadas formas por outras, educação e política se articulam, cumprindo cada uma suas funções específicas e inconfundíveis. Porque é uma relação que se trava fundamentalmente entre antagônicos, a política supõe a divisão da sociedade em partes inconciliáveis. Por isso a prática pedagógica não pode ser partidária. Em contrapartida, a educação, sendo uma relação que se trava fundamentalmente entre não-antagônicos supõe a união e tende a se situar na perspectiva da universa-

lidade. Em outros termos, explica Saviani (1992, p. 97), “A prática política se apoia na verdade do poder; a prática educativa se apoia no poder da verdade.”

Conclui-se, então, a partir de Saviani que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento e que, cumprindo a função social pela qual foi criada, está a educação aplicando a dimensão política da prática educativa.

Freire (2013), em consonância com o pensamento de Saviani, enfatiza que ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros, de forma neutra e, principalmente, que no processo conscientizador se entenda que a realidade seja apreendida não como algo que é, mas como devenir, como algo que está sendo e que, por isso, pode ser reinventado. Para o autor a prática conservadora competente, busca ensinar os conteúdos ocultando a razão dos problemas sociais, enquanto a prática progressista busca ao ensinar os conteúdos, justamente desocultar a razão de ser daqueles problemas.

Para Freire (2013, p. 206): “A primeira procura acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado; a segunda, inquietar os educandos, desafiando-os a perceberem que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado. “

A conscientização, entretanto, não pode parar na etapa do desvelamento da realidade, mas ter continuidade quando esse constitui uma unidade dialética com a prática de transformação da realidade e, ainda, deve permanecer quando outras condições de vida sejam instauradas.

No questionamento da realidade vivenciada, Freire (2011) continua dizendo que há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? Essas questões são mobilizadoras, pois a mudança do mundo implica na dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de superação, no fundo, o nosso sonho.

Qual o futuro de uma sociedade e de seus membros? Esse questionamento não pode ser pensado à margem do sistema educativo, ao contrário, há de estar presente no cotidiano escolar. Sacristán (2000) aponta as consequências da expansão educacional. Em primeiro lugar a universalização da escola formal foi motivo de projeções importantes na configuração das subjetividades, na percepção de si mesmo e na identidade pessoal. Em segundo lugar a educação regular é um fator de primeira ordem nas relações interpessoais dos indivíduos por meio de diferentes vias, sendo, porém, responsável por um critério de ordenação social em que a educação escolarizada nos assemelha a alguns e distancia-nos de outros. Em terceiro lugar, a educação incide na estruturação das relações sociais em geral, pois o tipo de educação gera a diferenciação e participação política, a estruturação das classes sociais e a distribuição de riqueza.

A educação, para o autor, será encarregada de unir indissociavelmente tanto a tradição valorizada em cada momento como as disponibilidades e as capacidades para mantê-la em constante processo de reconstrução. O passado cultural é a fonte do presente e o material substancial do futuro, ao ser refeito no presente.

No respeito aos saberes tradicionais, no questionamento da realidade presente e, a partir daí, no olhar crítico às novas possibilidades, constata-se o valor desse saber fundamental: mudar é difícil mas é possível; e, nessa perspectiva, o professor pode formular a ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual está comprometido é de alfabetização de adultos ou de crianças, de ação sanitária, de evangelização ou de formação de mão de obra técnica. A ação educacional pode ocorrer em uma unidade escolar, em uma instituição especializada, em um movimento popular, em assentamento ou aldeia indígena. Em qualquer espaço, é preciso desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta e, mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo, mas algo que pode ser mudado.

O alerta de Paulo Freire se atualiza quando diz que não se pode também aceitar, impassível, a política assistencialista que, anestesiando a consciência oprimida, prorroga a necessária mudança da sociedade e não se pode proibir que as pessoas votem em candidatos reacionários, mas tem-se o dever de adverti-los do erro que cometem, da

contradição em que se emaranham ao votar no político reacionário que anuncia seus projetos racistas.

A educação, lembra-nos Freire (2013, p. 234), “não é a chave única da abertura da porta da transformação sociopolítica, ela não é a única, mas sem ela nada se faz.” É essencial que nos lembremos que a análise de Freire indica que a educação na relação dialética com a sociedade, entre educação e transformação, precisa contar com outras dimensões da organização política e da sociedade. Ela precisa de partidos políticos sérios, fortes, democráticos, respeitosos. Ela precisa, de um lado, estimular e, de outro, ver crescer a eticidade da política do Estado e da sociedade.

Para que a educação não fosse política, expõe Freire (1996), seria preciso que não houvesse discordância entre as pessoas quanto aos modos de vida individual e pessoal, com relação ao estilo político a ser posto em prática e aos valores a serem encarnados. Seria preciso que a fome e o descuido com as crianças e os idosos fossem considerados fatalidade, e não ausência de políticas públicas voltadas ao cumprimento de direitos da população, em um país de alta desigualdade social.

A compreensão da História como possibilidade e não como determinismo, de que decorre necessariamente a importância do papel da educação, pelo desenvolvimento da capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper e ,por isso tudo, a importância da ética e da política, estão presentes no ideal de educação de Freire e no educador consciente de seu papel com a educação popular, que compreende sua prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica dos educandos.

É impossível ser professor sem o sonho da mudança permanente das pessoas, das coisas e do mundo. E, nesse movimento contraditório, “você muda o mundo e, porque muda o mundo, você se muda, você se transforma. Trata-se de um movimento de mútua transformação – a da gente, a do mundo, a do mundo e a da gente.” (FREIRE, 2013, p. 183).

E, como educadores, temos escolhas e, nesse caminho escolhido, estão presentes os sentimentos e as emoções, os desejos e os sonhos que caminham em paralelo ao rigor em que se gera a necessária

disciplina intelectual e o exercício da curiosidade epistemológica, voltados à geração da consciência crítica, da formulação do novo e da mudança necessária para a criação e a sustentação de uma sociedade democrática. Afinal, o mundo não é, o mundo está sendo.... Não está sendo como queremos, mas ao crer na possibilidade de mudança e em nossa capacidade de mobilização, podemos reinventá-lo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. São Paulo: Paz e terra. 1996.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3ª edição. São Paulo: Centauro. 2001.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra. 2011.

_____. La esencia del dialogo. In: **Que es la educación popular**. Compilación de Martha Alejandro Delgado et al. Editorial Caminos: La Habana. 2012.

_____. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e terra. 2013.

LEONTIEV, Alexei Alexeevich. **Convivência pedagógica**. 2ª ed. Moscou, Nalchik: El Fa. 1996.

LEONTIEV, Dmitry A. Questões de educação e Psicologia pedagógica nas obras de A. A. Leontiev. In

_____. Mudança pessoal do desenvolvimento humano. In Moscou: **Revista Questões de Psicologia**. Nº 3. P. 67-80. 2013.

MACEDO, Donaldo e BARTOLOME, Lilia. O racismo na era da globalização. In IMBÉRNON, Francisco. **A educação no século XXI: os**

desafios do futuro imediato. Tradução: Ernani Rosa. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed. 2000.

PAPA FRANCISCO. **Confederação Interamericana de Educação Católica**, 24ª edição do Congresso Interamericano de Educação Católica. São Paulo: de 13 a 15 de janeiro de 2016. Disponível em anec.org.br/biblioteca. Acesso em 30/03/2020.

PUENTES, Roberto Valdés e LONGAREZI, Andréa Maturano. Org. **Ensino Desenvolvemental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Livro II. Tradução do original russo de Ermelinda Ribeiro Prestes. Uberlândia: EDUFU. 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos e a educação que queremos. In IMBÉRNON, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução: Ernani Rosa. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Coleção polêmicas de nosso tempo. Campinas: Editora Autores associados. 26ª edição. 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

PAULO FREIRE POETA

Balduino Antonio Andreola ⁴
Porto Alegre, Novembro de 2019.

Paulo, falei de ti tantas coisas,
mas esqueci que tu és,
mais do que tudo, poeta.
Não falarei mais, pois, de ti, nesta hora,
mas sim, contigo,
enquanto não consigo te pensar longe,
pois sinto que pairas sobre nós
como as asas das gaivotas...
Como os ramos das árvores
que tanto amas.
Combateram-te
antes que erguesses teu voo definitivo
para o infinito.
Continuam a combater-te agora,
achando que ainda estás ao alcance de suas flechas,
sem saberem que nunca estiveste
e não estarás nunca mais...
Eu te amo, Paulo, como poeta,
e venho descobrindo que há mais,

⁴ Doutorado em Ciências da Educação pela Université Catholique de Louvain - Belgica (1985); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (1977); Mestrado em Psicopedagogia - Université Catholique de Louvain (1983); Bacharelado em Filosofia pelo Seminário Central de São Leopoldo (1952); Bacharelado em Teologia pelo Instituto San Pietro - Itália (1959); Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Nossa Senhora Medianeira - São Paulo (1968). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle de Canoas - UNILASALLE (2006 - atual). Professor titular da UFRGS (1978 - 1996); Diretor da Faculdade de Educação da UFRGS (1988 - 1992); Professor Visitante do PPG/EDU da UFPel - Pelotas (1997 - 2000); Professor do Instituto Ecumênico de Pós-Graduação/ IEPG da Escola Superior de Teologia/EST - São Leopoldo (2001 - 2005); Professor do Ensino Fundamental e Médio no Estado e em Escolas Particulares do Rio Grande do Sul (1953 - 1975). Áreas de atuação na docencia e pesquisa (no Ensino Superior): Filosofia e História da Educação, Educação Popular e Movimentos Sociais, Educação do Campo, Formação de Professores, Educação e Ecologia, Dinâmica de Grupo e Educação. Estudioso das obras de Paulo Freire, Ernani M. Fiori, Emmanuel Mounier e Paul Ricoeur.

muito mais filosofia
nos poetas
(Drummond, Vinicius, Quintana...)
do que nos filósofos.
Filosofia...
E por que não teologia?
Os filósofos falam à razão.
E os teólogos?...
Talvez também.
Os poetas falam ao coração,
a linguagem do coração.
Gibram é poeta,
e ele fala de Jesus como poeta.
À semelhança de Jesus,
tu revelas, em tuas palavras, a luz da verdade.

Os filósofos, (e os teólogos, por que não?),
provam, com argumentos, a verdade.
A verdade dos filósofos, e dos teólogos
chega a nós impositiva.
Eu prefiro sentir tuas palavras, Paulo,
pairando suaves,
como a brisa da primavera,

como o pôr do sol...
Anoitece...
Mas o pôr do sol,
a brisa da primavera,
a luz da manhã continuam pairando suaves
nos sonhos do meu sono,
no silêncio da noite.
E eu acordo de manhã pensando em ti, Paulo,
o Paulo que descobri no sonho,
o Paulo poeta...
Teus livros todos são perpassados de poesia.
Alguns leitores, amigos ou não,
cobram-te mais rigor nos teus escritos.

Muito educado, gentil, nunca disseste não,
mas continuaste escrevendo como te inspiraram
tua imaginação,
tua inteligência e teu coração.
Teus livros todos, ou quase todos,
estão povoados de árvores.
No teu amor às árvores, lembras-me Bilac,
o príncipe do Parnaso brasileiro:

*Olha estas velhas árvores, mais belas
Do que as árvores novas, mais amigas:
Tanto mais belas quanto mais antigas,
Vencedoras da idade e das procelas.*

Deveriam ser assim, talvez,
as árvores do teu quintal, no Recife.
Tu as lembras com tanto carinho, e nos dizes
que foste alfabetizado, por tua mãe e teu pai,
à sombra daquelas árvores. Tu as lembras pelo nome:
bananeiras, cajueiros, fruta-pão, mangueiras.
As palavras com que te alfabetizaste,
tu as escrevias no chão de terra do teu jardim.
As tuas árvores se sentiam honradas
que tu as escrevias
com os gravetos caídos dos seus ramos.

Em tuas voltas ao Recife,
visitaste, algumas vezes,
aquelas árvores venerandas de tua infância, Paulo.

Tu nos contas, Paulo,
nas primeiras páginas de teu livro *Cartas à Guiné-Bissau*,
que lá chegando te sentiste
como se estivesses voltando,
tão carinhoso que foi o acolhimento...
E lembras, em particular, as árvores amigas,
como se fossem tuas árvores do Recife.
Tu as havias encontrado quase todas já antes,

ao pisares o solo africano na Tanzâni,
com a sensação de estares voltando à tua terra:
os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros,
e o perfume das flores, o cheiro da terra...

Paulo, tu viste sempre a poesia por toda parte,
mas eu te pergunto, muito preocupado:
É possível preservar a visão poética do mundo,
nas horas da dor tão profunda que se assemelha quase à morte?
Não sei se posso dizer-te, Paulo,
que te leio na poesia triste
do menino que se entenece,
ouvindo o pai no quarto, moribundo quase,
desabafando em choro com a mãe o não poder mais trazer
à mesa o pão para teus filhos pequenos ainda...

E tu escreves: *ninguém prova a visita de saúde como anúncio de morte,
mas como sinal de vida.* Paulo, li e meditei muitas vezes
o que escreveste naquela *Nona Carta*,
e sugeri a várias pessoas que também lessem,
como a maior lição de vida
frente ao mistério da morte...
Mas persiste minha pergunta:
Como é possível uma visão poética de mundo,
quando a dor é tão profunda que se assemelha,
quase, à morte?

Tu dizes, Paulo, em *Cartas a Cristina*, de tua extrema tristeza,
feita indignação, ao ouvires
o açougueiro, zombeteiro, machista,
que a desrespeitava com seu discurso de mofa,
suas palavras a pisoteavam, a destroçavam, a emudeciam...
quando tua mãe, indefesa e humilde,
lhe pedia 300 gramas de carne ainda, que pagaria,
junto aos outros 300, que não conseguira pagar ainda...

Na tua tristeza total, não te trancas, porém, dentro de ti...

Menino pobre, com fome,
tornas-te gigante e fazes a ti mesmo uma pergunta
do tamanho do mundo:

“O que poderei fazer
para mudar este mundo
cruel,
injusto,
desumano?”

Na tua pergunta, Paulo,
de menino pobre, conectivo,
já está, em embrião ou semente,
toda a pedagogia do oprimido,
que desdobraste, perenemente,
através de tua trajetória global,
planetária,
de poeta,
de profeta,
de pedagogo do mundo,
de andarilho do óbvio...

Menino pobre, com fome, conectivo,
te desdobraste,
te multiplicaste no clamor de bilhões de pobres
famintos,
oprimidos,
excluídos
da mesa do pão,
junto à qual
o rico e pulão
chuta os cães que, famintos,
tentam catar a sobra das migalhas...

Pedagogia do Oprimido, Paulo, não é um livro!...

É o brado imenso de indignação,
mas de esperança também,
de trilhões de mulheres e homens
de todos os continentes,

de todos os tempos
que foram,
que são
e que serão...
que “aprenderam a dizer a sua palavra”,
que ninguém jamais calará!

Mas o menino conectivo
de Jaboatão e do Recife,
levantou voo,
levado pelo vento,
pelo sonho da leitura do mundo e da
palavra
do Recife,
de Angicos,
do Brasil...

Mas o vento do sonho
tornou-se vendaval,
tufão,
tsunami,
que violentamente carregou-te
para os Andes,
para o Norte,
para o Mundo....
Aprendeste, com teus filhos,
a brincar com a neve das cordilheiras d Chile,
dos Alpes da Suíça..
A neve é linda,mas é fria..
E então, Paulo, como ser poeta
levando teus filhos, pela mão, à escola no exílio do Chile,
e ouvir o menor, seis anos, dizer-te:
“Tenho frio, pai!...”Como sentir-te poeta
Sabendo que não tinhas no bolso...
(menos ainda no banco dinheiro para comprar uma roupa quente
para teus filhos, crianças?...
Como ser o lutador gigante assim no mundo adotado sem algumas

moedas sequer no bolso ou no banco?...

Mas por toda parte, no Brasil e no mundo,
te acariciam as árvores que com as mãos acariciava,
poeta da boniteza... Toda a tua prosa,
Paulo é permeada de poesia.
Em certos momentos singulares,
porém, de tua trajetória de peregrino exilado, ou não,
alguma musa etérea te sugere: “Paulo, coloca em versos, coloridos,
quem sabe, o que a inspiração deste momento exige”.
E tu nos surpreendes com obras primas, Paulo,
como aquele poema no qual,
em *Santiago, fevereiro / 69*,
clamas: “Recife sempre”, derramando toda a tua saudade,
todo o teu amor eterno para com a
Cidade bonita
Cidade discreta
Difícil cidade
Cidade mulher.
Tu te jogas inteiro num longo poema, verdadeiro
“Cântico dos Cânticos”...
Eu ia dizer que te inspiraste no “Cântico dos Cânticos”,
com a boniteza sublime de suas metáforas
e com a linguagem extrema de sua sensualidade...

Mas é o contrário:
Salomão, se te houvera lido,
seria menos reticente
na corporeidade de suas declarações à mulher amada.
Lerei o “Cântico dos Cânticos”, Paulo,
como que lendo teu poema,
e lerei de novo teu poema
como leio o “Cântico” de Salomão,
para que, concluindo, não me acuses
como a outros acusas:
Não me entendem
Se não te entendem

*o que penso,
o que digo
o que escrevo
o que faço
Tudo está marcado por ti.
Recife, cidade minha,
Te quero muito, te quero muito.*

Não sei, Paulo, quantas vezes
colocaste em versos tua poesia,
com o capricho, inclusive, de escrever em cores...
Citarei apenas, brevemente, de leve,
dois assim manuscritos em cores. O que subscreves:
*Paulo Freire
Genève
Abril 1971*

E inicias sem título, assim:
*Depois de algum tempo de chegado,
o estrangeiro disse aos homens do vale,
num morrer de tarde:
Até agora vos tenho falado apenas
dos cânticos dos pássaros e
da ternura das madrugada.
Era preciso fazer convosco um aprendizado fundamental:
Sentir a incerteza do amanhã,
Vivendo a negação de mim mesmo,
num trabalho que não é nosso.*

Paulo, não é possível
resumir,
sintetizar,
resenhar um poema
que resume,
sintetiza,
resenha toda a tua pedagogia
num contexto

em que é difícil dizê-la toda,
pior ainda: fatiá-la
ou desidratá-la...

E nesta antinomia,
ou antilogia epistemológico-política, declaras:
*Ai de nós, porém, se pararmos de falar,
Somente porque eles já não possam mais mentir.
Por isto vos digo: Nosso discurso de libertação
Não é medicina para doença passageira. [...]*

Concluis:
*Nosso discurso diferente,
- nossa palavração –
tem de ser um discurso permanente.*

E subscreves:
*Paulo Freire
Geneve
April
1971.*
(Esqueceste o acento, Paulo)

Achei, Paulo, que iria encontrar-te longe,
na busca de outro poema,
que todos nós mais conhecemos:

Canção óbvia

Vejo, porém com surpresa, que subscreves:
*Paulo Freire
Genève – março – 1971.*
Na mesma cidade.
Um mês antes do poema anterior.
Estavas ensaiando o francês:
Lá escreveste *April*;
aqui escreves: *Março*.

Aqui acertaste o acento: *Genève*.

Nas tuas convicções, porém, na tua palavra,
não vacilas nunca,
e nos poemas, não resvalas, Paulo,
pois vagueias nas alturas, como as gaivotas,
ou como os ramos das árvores centenárias...

E é para as tuas árvores que voltarei,
Paulo, para repousar contigo
À sombra desta Mangueira,
onde redescubro a poesia mais límpida,
na boniteza de tua prosa, quando escreves:

*As árvores sempre me atraíram.
As frondes arredondadas,
a variedade do seu verde,
a sombra aconchegante,
o cheiro das flores, os frutos,
a ondulação dos galhos,
mais intensa ou menos intensa
em função de sua resistência ao vento.
As boas vindas
que suas sombras sempre dão
a quem a elas chega,
inclusive a passarinhos multicores
e cantadores.
A bichos, pacatos ou não,
que nelas repousam.*

Paulo, uma curiosidade que me ocorre agora:
ao escolher uma árvore,
a mangueira,
para o título e a capa
do teu livro, talvez o mais poético,
À Sombra desta Mangueira,
estavas lembrando

as árvores da tua infância?
Tenho certeza que sim.

E então vou concluir esta minha viagem
através de teu mundo poético, contando-te uma história.
Para falar de ti e contigo, Paulo,
recriando e reinventando,
como tu sempre pediste,
a tua obra,
nós inventamos
o “Fórum de Estudos:
Leituras de Paulo Freire”.
Em maio deste ano realizamos
a XXI sessão anual. Foi em Caxias do Sul, minha terra,
onde me encontrei contigo
a vez primeira, em 1984...

Quando nos reunimos,
cada vez numa nova cidade,
nós temos a sensação amorosa e poética
de estarmos contigo
num círculo dialógico de cultura,
à sombra da tua Mangueira.

*Balduino Antonio Andreola
Caxias do Sul
Maio de 2019.*

Mas temos
outro movimento coirmão:
“Diálogos com Paulo Freire”,
que em novembro deste ano está realizando,
também na boniteza da Serra,
na linda Bento Gonçalves,
sua XIII Sessão anual,
talvez à sombra dos parreirais,
tão poéticos
como tuas árvores do Recife...

PRÁXIS FREIREANA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, NO CONTEXTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

Cênio Back Weyh⁵
Laís Francine Weyh⁶
Simone Zientarski Fontana⁷
Maickelly Backes De Castro⁸

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

O texto é resultado de investigação bibliográfica de caráter exploratória e explicativa tendo como tema de pesquisa a práxis freireana e o processo de ensino-aprendizagem no contexto das novas tecnologias. A escolha dessa temática está imbricada ao reconhecimento da proposta educativa do Patrono da Educação Brasileira⁹, Paulo Freire, que preza por uma educação libertadora tendo como base o diálogo entre os pares na prática pedagógica, através de uma metodologia dialética em que os discentes e docentes constroem seu conhecimento partindo de sua realidade, fazendo a ponte entre teoria e prática, refletindo criticamente acerca do mundo, mediatizados por ele e os objetos de conhecimento.

Nesta perspectiva, este trabalho objetiva traçar algumas considerações acerca da seguinte problemática: De que forma a pedagogia freireana pode contribuir melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem no contexto das novas tecnologias?

⁵ Pedagogo e Filósofo, Mestre em Educação (UFSM); Dr em Educação (UNISINOS); Pós-doutorado em Educação nas Ciências (UNIJUI). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino Científico e Tecnológico (Mestrado Profissional) – URI – Campus de Santo Ângelo/RS. E-mail: ceniew@san.uri.br

⁶ Pedagoga e Mestranda em Educação nas Ciências (UNIJUI/RS). Graduada em Pedagogia (URI – Campus Santo Ângelo/RS) e História – Licenciatura (UNIJUI/RS), e especialista em Educação a Distância (UNOPAR/PR). Docente da rede estadual do Rio Grande do Sul, ministrando a disciplina de História. E-mail: lais.weyh@gmail.com

⁷ Pedagoga e Mestre em Educação nas Ciências; docente da rede pública municipal de Educação em Santo Ângelo - simonezientarski23@gmail.com

⁸ Pedagoga (URI) e Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI); docente da rede pública municipal de Educação em Santo Ângelo - maai_backes@hotmail.com

⁹ Lei Nº 12.612, de 13 de abril de 2012

Num primeiro momento, abordar-se-á a proposta metodológica educativa de Paulo Freire, destacando concepção de educação, problematização como estratégia de desvelamento da realidade e a relação docente-discente concretizada no processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, o foco da reflexão recai especificamente sobre as possibilidades de aplicação da pedagogia freireana em ambientes educativos virtuais, no contexto das novas tecnologias de informação e comunicação.

Parte-se do pressuposto que a práxis freireana é fundamental na construção de novos conhecimentos em processos de ensino-aprendizagem a partir do reconhecimento de que a problematização efetivamente abre perspectivas para a compreensão da realidade. A “leitura de mundo e da palavra” potencializa a ideia de formação de um discente autônomo, com consciência crítica, tornando-o sujeito de sua aprendizagem. Nesse processo de relação pedagógica o professor é o adulto que tem o papel de propiciar atividades que levam o educando a confrontar suas hipóteses, os saberes prévios com os conhecimentos científicos, através de questões/problemas cotidianos.

Ainda cabe destacar que a consolidação do pensamento pedagógico de Paulo Freire só poderá ser compreendida no contexto do século XX que viu nascer, em diferentes lugares do mundo, práticas educativas transformadoras (Streck, 2010), com grande repercussão para o campo da educação.

Por isso acredita-se que Paulo Freire representa o novo, um diferencial em termos metodológicos, que pode ser aplicado tanto em ambientes virtuais como na modalidade presencial, pois oportuniza uma nova visão sobre a educação, que contém um viés transformador, entendendo os indivíduos como seres inacabados, em permanente reconstrução.

1. EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM PAULO FREIRE

No ano de 2021 comemora-se o centenário do nascimento de um dos mais destacados pensadores da educação, reconhecido no mundo todo por entender que o processo de ensino-aprendizagem é uma ação político-pedagógica, no qual as relações de poder se encontram imbricadas. Concebido dessa forma, é fundamental reconhecer

que o processo educativo sistematizado no mundo escolar nunca será neutro, despojado de sentidos, pelo fato de ser uma ação dirigida, pensada e planejada a partir de interesses (de classe). Talvez residam neste aspecto específico as principais razões para tantos debates, sejam a favor ou contra, que até hoje estão movimentando aqueles que pesquisam sobre tendências pedagógicas ou mesmo sobre a história da educação, principalmente no que tange a formação docente. Cada vez mais grupos de estudo e de pesquisa buscam compreender o alcance do fazer político-pedagógico freireano enquanto metodologia de aprendizagem e estratégia para a construção de conhecimento.

A tendência positivista de concepção de educação como um fazer neutro ainda está muito presente no mundo da escola. Nesta perspectiva permanece oculta a intencionalidade, o caráter político do ato educativo. Essa tradição perpassa e marca profundamente a história da educação brasileira e latino-americana e que naturalizou a narrativa da neutralidade da ação docente. Os interesses de classe permanecem ocultos, fato que contribui para a permanência e mesmo aprofundamento das desigualdades sociais instaladas na sociedade. Essa tradição conservadora não potencializa a construção de relações de poder de caráter transformador. A pedagogia de Paulo Freire confronta a tendência positivista de educação e por isso provoca posicionamentos a favor e contra. Concretamente, no contexto brasileiro contemporâneo estabeleceu-se um conflito explícito a partir da tentativa de institucionalizar a Escola Sem Partido, que na prática é um ataque dos conservadores à concepção progressista de educação, defendida por Freire, o que comprova mais uma vez que a ação educativa não é desprovida de sentido.

O Projeto da Escola Sem Partido enfrenta críticos que se mostram contrários às propostas do movimento por defender que a neutralidade se refere a um discurso que não questiona o mundo como ele é e que bloqueia as potencialidades de mudança. RAMOS e SANTORO, 2017, p.146) destacam que na concepção freireana,

[...] o professor não é o dono do conhecimento nem é o sujeito que impõe o que pensa para os alunos, ou seja, a educação freireana não pode ser um espaço de doutrinação, pois ela permite ser questionada e não se faz valer pelo autoritarismo. Esse posicionamento se manifesta até mesmo na seleção dos conteúdos programáticos, que devem ser selecionados de acordo com o que os educandos trazem de suas vidas. Por isso, o professor inclui na sua aula a vida concreta, desde a venda de balas no trem após a aula até o que o aluno não

compreendeu do noticiário político. Essa articulação entre mundo real e sala de aula não é possível se tivermos professores sob constante suspeita e quando tal articulação é compreendida como mera doutrinação.

Neste contexto a sala de aula e o ambiente escolar não podem ignorar as diversas realidades que os sujeitos carregam. Na prática são bagagens sócio-culturais características que se constituem como ponto de partida para a construção de conhecimentos que tem sentido para a vida de cada pessoa, pois “toda produção de conhecimento parte de um lugar social específico” (AMORIM e SALEJ, 2016, p.38).

Este tipo de educação tem como compromisso a “desocultação da verdade”. (FREIRE, 2001b, p.45). Nesta perspectiva a educação deve ter por objetivo promover a discussão do que está oculto no contexto social, e que impede a libertação dos oprimidos do sistema excludente, desigual, individualista e competitivo que impera no sistema liberal-capitalista. No entanto, esta não é uma tarefa simples de acordo com Freire (2001b, p.48), ao destacar as dificuldades para o enfrentamento e superação da situação no país: “evidentemente, numa sociedade de classes como a nossa, é muito mais difícil trabalhar em favor da desocultação, que é um nadar contra a correnteza, do que trabalhar ocultando, que é um nadar a favor da correnteza. É difícil, mas possível”.

A aposta na práxis freireana enquanto alternativa político-pedagógica para a construção de um mundo mais bonito através da educação, implica em tomada de posição, escolher uma perspectiva, um caminho à ser percorrido. Isto quer dizer que não é possível permanecer na indiferença, mesmo na pretensa isenção, que passa a ser muito mais omissão. Quando alguém diz não tomar nenhum *lado* para si, mesmo assim, evidencia a intenção e suas concepções de homem, educação, sociedade e mundo. Sendo assim, toda e qualquer escolha contém uma determinada ideologia, tendência, que se explicita no estabelecimento dos objetivos e prioridades.

No plano do discurso, esta consideração também é válida.

[...] o discurso sobre o enunciado que, ao desvelá-la, destrinça ou esmiúça a sua significação mais íntima, expressa ou explícita a compreensão do mundo, a opção política, a posição pedagógica, a inteligência da vida na cidade, o sonho em torno desta vida, tudo isso grávida de PREFERÊNCIAS políticas, éticas, estéticas, urbanísticas e ecológicas de quem o faz. Não há possibilidade de um discurso

só sobre os diferentes aspectos do tema. Um discurso que agrade, em termos absolutos, a gregos e troianos. (FREIRE, 2001, p.11).

Vinte e quatro anos depois da morte (1921-1997), Paulo Reglus Neves Freire continua tendo suas ideias compartilhadas mundialmente pelo exemplo de educador, filósofo e militante político na defesa das classes populares, da escola pública e por propor uma educação libertadora que mostre às crianças e jovens a história como possibilidade, não como algo determinado, ou seja, que é possível modificar o rumo das suas próprias vidas e da sociedade como um todo, a partir do estabelecimento de uma pedagogia da esperança e dos sonhos.

Sendo assim, entende-se que o autor faz um chamamento à construção de um novo mundo, mais humano, justo e efetivamente democrático, com a participação ativa de todos os sujeitos. Logo, nós somos capazes de repensar criticamente os caminhos para essa outra humanização e agir conscientemente, tendo em vista que nada é definitivo, mas provisório e em constante mudança. O que sonhamos para o futuro só virá se trilharmos na direção do que desejamos que aconteça.

O futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos que fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho, por que sonhamos (FREIRE, 1992, p. 102).

Para Freire não há um modelo, uma forma única de educar, mas existem educações, ocorrendo em diferentes tempos, espaços, e estabelecendo diversas formas de relação dos sujeitos com o conhecimento movidos por uma ideia do que é educação. A escola, enquanto instituição historicamente estabelecida e destinada a educação formal na sociedade, necessita ter uma proposta pedagógica explícita que define e orienta as ações de todo o coletivo escolar.

Paulo Freire (apud Pin e Weyh, 2017, p.69) destaca que:

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

Da mesma forma, essa proposta pedagógica, materializada no projeto político pedagógico da escola, precisa ser revisitado constantemente a fim de avaliar se os seus objetivos e as práticas educativas estão sendo

coerentes com o indicado inicialmente, e atingindo os resultados esperados. Logo, a educação não é neutra, possuindo uma intencionalidade (o que, porque, para quem, de que forma), podendo formar sujeitos passivos, submissos ou ativos, participantes, (co)criadores da escola.

Toda situação educativa implica educador e educando; conteúdos; objetivos; métodos; processos, técnicas de ensino; materiais didáticos, com coerência com os objetivos, a visão e opção política, utopia, sonho impregnado no PPP (FREIRE, 2003, p. 68-69).

Em seus escritos, especialmente em “Pedagogia do Oprimido”, o autor dá ênfase à dois tipos de educação, uma que ele denomina de *bancária* e a outra de *problematizadora*. A primeira está baseada numa tendência tradicional, no qual o professor é considerado o detentor dos saberes, tendo o dever de transmitir toda a gama de conhecimentos acumulados pela humanidade aos alunos, vistos como meros receptores, seres desprovidos de experiências anteriores e que necessitam ser moldados conforme a ordem social vigente.

Logo, o aluno torna-se um depositário das informações recebidas pelo professor, realizando inúmeras atividades que requerem a repetição dos conteúdos, de forma mecânica e superficial. Portanto, há uma relação de hierarquia verticalizada e de caráter autoritária entre o professor e os alunos, através de uma metodologia reprodutivista que valoriza o ensino frente à aprendizagem.

Como consequência deste tipo de educação produz-se (conscientemente ou inconscientemente) alunos passivos com o único fim de se adaptarem ao mundo considerado pronto e perfeito. Trata-se de uma prática educativa conservadora pois acredita-se que a estrutura da sociedade atual é boa, não necessitando de transformação e que os indivíduos não possuem poder de interferência frente a dominação existente.

Quem se adapta, recebe as recompensas (aprovação, elogios) e é apresentado como modelo. Àqueles que resistem em aceitar a imposição são coercitivamente levados a desenvolver tarefas para que se dobrem ao que é determinado pela autoridade docente. Em casos mais extremos, aplica-se castigos.

Já a segunda - educação *problematizadora* - apresenta-se como progressista e libertadora, focada no protagonismo do aluno, considerado o centro do processo educativo e construtor de sua própria apren-

dizagem. Trata-se de uma educação em que professores e alunos aprendem mediados pelos conhecimentos, numa pedagogia do diálogo, colaboração mútua, sem subordinação como na bancária. Neste processo de ensino-aprendizagem,

São ambos sujeitos cognoscente, cada um em seu nível: o que ensina, o por ele já sabido, por isso, ao ensinar reconhece o antes conhecido; o que aprende conhecendo o ainda por ele não conhecido, ora conhece melhor alguma coisa que sabia mal ou preenche uma lacuna de saber (FREIRE, 1999, p. 115-116).

A metodologia requerida para esta educação, busca o questionamento contínuo da realidade e das temáticas a serem trabalhadas, partindo daquilo que os educandos trazem de suas vivências não-escolares, aprofundando-as, modificando a consciência de ingênua para crítica. Portanto, é um tipo de educação que acredita na capacidade humana de criação e transformação, não confundindo a liberdade com falta de regras, e ensino sem a estruturação de um currículo que abarque as diferentes áreas do conhecimento.

A própria compreensão do que é ensinar, aprender, conhecer tem conotações, métodos e fins diferentes do conservador para o progressista. Como também o tratamento dos objetos a serem ensinados e a serem apreendidos para poderem ser aprendido pelos alunos, quer dizer, os conteúdos programáticos. [...] Para o educador progressista é necessário “a leitura crítica” da realidade, o “pensar certo” e o desocultar a razão de ser daqueles problemas (FREIRE, 1999, p. 29).

Desse modo, exige-se uma concepção de ensinar e aprender conectada à vida de cada sujeito e que desenvolva a perspectiva libertadora. É preciso que a educação desperte o *oprimido* da situação em que se encontra e reconheça ser possível crescer e *ser mais*. Para esse processo o método desenvolvido por Freire ativa o potencial de cada sujeito a partir do *pensar certo* e do reconhecimento dos problemas que ancoram a estrutura social e política em contexto.

Nesta perspectiva, mais do que ensinar os conteúdos das diferentes disciplinas, os conceitos científicos, aquilo que Freire chama de leitura da palavra, é preciso anteriormente fazer a leitura de mundo, dos problemas sociais que apresentam-se como emergentes, superando a alienação em que se encontra. Segundo o autor, “enquanto educador

progressista não posso reduzir minha prática docente ao ensino de puras técnicas e de puros conteúdos, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade” (FREIRE, 2012, p. 51).

No entanto, isto não significa que a pedagogia freireana dá pouca ênfase aos conteúdos e metodologias. Ao contrário, destaca que o educador necessita escolher mais adequadamente objetivado um determinado fim do processo educativo. Esse é o caráter político-pedagógico da ação educativa escolar que na concepção libertadora explicita-se no desenvolvimento da ação.

Assim, os saberes práticos e teóricos são componentes de um mesmo processo, que geram uma prática pedagógica significativa, tendo em vista que os alunos reconhecem a importância do estudo de determinada temática para a solução de questões cotidianas. “Por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados à sua prática” (FREIRE, 2003, p. 86).

De objeto, passa-se à sujeito, sendo alguém que problematiza a realidade vivenciada, o seu entorno. Assim, a educação escolar não pode mais trabalhar acriticamente, mas implementar processos participativos que consideram todos aqueles que compõem a instituição educativa (docentes, discentes, pais, funcionários e comunidade). Dessa forma viabiliza-se um tipo de educação significativa, pelo fato de estar ancorada por uma base sólida, pelos próprios interessados e ao mesmo tempo destinatários do fazer educativo.

Logo, dá-se ênfase à aprendizagem perante o ensinar, o que caracteriza uma virada paradigmática, contudo o papel do educador é fundamental, no sentido de agir como orientador das atividades, incitando o desejo em busca do conhecimento, estimulando a dúvida, curiosidade, revelando a razão de ser de tal tarefa, criando um ambiente propício à reflexão, troca de ideias entre os pares, sistematizando as aprendizagens construídas.

Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. Que precede sempre a “leitura da palavra”. [...] uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provoca-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto (FREIRE, 2000, p. 77-86).

Para tanto, o docente deve ser um exemplo de coerência entre o que diz e faz, testemunhando sua competência, para não cultivar um discurso vazio e uma atuação contraditória. Nesse sentido, é imprescindível que o professor reflita constantemente sobre sua prática, tendo humildade para reconhecer os seus erros, corrigi-los e amadurecer, consciente do inacabamento humano. Como Freire (1983 I) complementa, a raiz da educação consiste nessa busca dos sujeitos *serem mais*, fazendo a autorreflexão.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2011, p. 39-40).

É na reflexão sobre a prática que se constitui o processo avaliativo, entendido como fundamental na educação, porque possibilita ao educador e os educandos reverem suas ações procurando melhorá-las. A avaliação em si necessita ser progressiva, contínua, acompanhando cada passo do aluno, diagnosticando a evolução ou regresso, possibilitando ter um panorama geral do desenvolvimento.

Neste contexto, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 2011, p. 47), processo esse que requer uma relação de amorosidade e compromisso com os alunos, ouvindo-os, valorizando e aceitando as diferenças, sendo tolerante e indicando os caminhos para serem sujeitos autônomos.

2. A PEDAGOGIA FREIREANA NO CONTEXTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

O século XXI apresenta-se como época em que as relações não possuem fronteiras, em que o local e o global se interlaçam e tempos de domínio das tecnologias de informação e comunicação, características de uma sociedade contemporânea, capitalista e neoliberal, em inigualável expansão e crescimento na história da humanidade, que trouxe inúmeros benefícios, facilitando a vida através da ciência.

No entanto, esse desenvolvimento tecnológico não foi capaz de diminuir as desigualdades sociais resultantes do modo capitalista de produção das riquezas. Pelo contrário, está contribuindo para a concentração acelerada do processo de produção do capital e poder nas

mãos de poucos. Isto sinaliza que os avanços tecnológicos em si mesmo não representam avanços em termos de democratização da sociedade. Neste sentido Freire entende que apesar de tantos avanços tecnológicos, o encurtamento de distâncias e a criação de redes ainda não estão suficientemente democratizadas, isto é, nem toda população possui acesso. Os esquecidos e marginalizados pelas relações desiguais do modo de distribuição da riqueza são agora os excluídos digitais. Através das mídias sociais especialmente a televisiva, incute-se uma ideologia dominante que modifica e impõe padrões afetando todos os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais. Esta realidade de malvadez neoliberal, de cinismo ideológico fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia precisa ser compreendida, explicitada e desconstruída pelo “que fazer” político-pedagógico no mundo da educação escolar (FREIRE, 2011). 15).

Assim, já no século passado ele percebia a influência negativa dos donos do poder ao comandarem os meios de comunicação de massa, passando uma única ideia acerca do mundo, da sociedade e do comportamento a ser adotado, como o consumista. Somente uma educação libertadora das consciências poderá desfazer as amarras da alienação, fazendo prosperar no desejo e aspiração por mudanças.

A escola por ser uma instituição social, não deixa de ser parte desse novo cenário global, sendo influenciado por este sistema de ideias, podendo transmiti-las passivamente ou ser um centro irradiador de um outro pensamento, com viés transformador, formando crianças e jovens críticos, que sabem filtrar as informações recebidas, utilizando as tecnologias para construir o conhecimento de maneira autônoma, responsável e criativa.

De acordo com Freire (1999),

[...] a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação. [...] É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem a sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença (p. 43-44).

Desse modo, apresenta-se claramente a perspectiva de desenvolver uma educação problematizadora e progressista, que não nega os benefícios das novas tecnologias e nem as “endeuse” como se fosse a

solução para os problemas educacionais. Freire deixa evidente sua posição quando diz que “nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro” (1996, p. 97) - mas tendo-as como instrumentos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, desde que se deixem claras as finalidades pedagógicas.

Penso que a educação não é redutível à técnica, mas não se faz educação sem ela. [...] Acho que o uso de computadores no processo de ensino-aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. [...] Depende de quem usa a favor de quê e de quem e para quê (FREIRE, 1999, p. 98).

Isto sinaliza que quando a escola se posiciona de forma indiferente em relação ao contexto que a cerca, deixa de engendrar mudanças urgentes que nem mesmo são percebidas por esta, pois a instituição não se aproxima dos problemas sociais. Esta inércia anula qualquer possibilidade de transformação, o que, por sua vez, acarreta na conservação de modelos que, para a sociedade atual, já se tornam insuficientes para abranger a totalidade do homem na contemporaneidade.

Florestan Fernandes (1966, p.81) corrobora com a perspectiva freireana quando destaca que “a escola divorciada do ambiente, neutra diante dos problemas sociais e dos dilemas morais do homem, incapaz de integrar-se no ritmo de uma ‘civilização em mudança’, só pode atuar como um foco de conservantismo sócio-cultural”.

Nessa perspectiva, é necessário que, especialmente os educadores, compreendam o papel da escola na sociedade, como também as influências dessa na instituição escolar, considerando que, como já elucidado, “o professor trabalha a favor de alguma coisa e contra alguma coisa”. (Freire, 1986, p.34). Esta compreensão é fundamental para que os docentes tenham a consciência da importância das repercussões de seu trabalho e de suas consequências para a sociedade, com vistas a pensar e planejar ações que evidenciam contradições no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos anos 70 no século passado, foi implantada e regulamentada uma outra modalidade de educação diferente da presencial, denominada Educação a Distância, advinda da concepção que a escola não é mais o local exclusivo de aprendizagem, bem como objetivando flexibilizar o estudo, sem barreiras geográficas e tempos determinados.

Conforme o Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da LDB 9394/96,

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Neste contexto, trata-se de uma educação alternativa sob a mediação das TIC's e que necessita possuir as mesmas exigências de qualidade da presencial, demandando organização prévia, com planejamento adequado, prevendo todas as etapas formativas, isto é, desde a elaboração, o processo de ensino-aprendizagem até o término de um curso ofertado pela modalidade.

Assim, no ensino a distância deve existir um projeto de educação que defina uma concepção de sujeito, inclua as competências e habilidades desejadas que o aluno alcance, tendo clareza da teoria e do método que embasam as estratégias da prática pedagógica. Neste contexto, o curso será capaz de proporcionar o auto estudo, a colaboração nos ambientes virtuais entre os recursos humanos, por uma comunicação bilateral e o próprio desenvolvimento integral do aluno.

Atualmente, os alunos da geração Z – nascidos em 1996 – chamados Nativos Digitais, estão conectados diariamente à internet, conhecem e utilizam diferentes aplicativos, ferramentas online e buscam uma educação diferenciada aliada ao mundo virtual, tendo em vista que a tecnologia possibilita, pela diversidade de programas, velocidade de compartilhamento dos dados e forma de comunicação interativa, uma metodologia ativa e atrativa pelas hipermídias, motivando-os.

Logo, faz-se necessário que o docente atualize-se permanentemente, inteirando-se das novidades tecnológicas, aperfeiçoando a sua atuação e criando novas maneiras de relacionar-se com os discentes, tendo em vista que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983 II, p. 46).

Por conseguinte, o ensino a distância ou a educação mediada pelas tecnologias baseada na metodologia freireana necessita pautar-se

pelo diálogo contínuo entre alunos, professores e tutores, sendo esses últimos guias e facilitadores da construção do conhecimento nos ambientes virtuais de aprendizagem. Além disso, antes de iniciar o trabalho com os conteúdos, é preciso que os mesmos procurem conhecer os discentes com quem irão interagir, estabelecendo vínculos, para que os saberes sejam contextualizados com as vivências que os alunos narram e experienciam cotidianamente.

Para isso, é fundamental praticar a pedagogia da pergunta, sondando os alunos, criando cenários participativos, que valorizam o pensamento e a troca de hipóteses sobre determinado assunto, que escolhido conjuntamente devido ao interesse ou relevância, tornam-se temas geradores. Os materiais didáticos disponibilizados e as atividades propostas devem ser acessíveis, incitando a curiosidade dos alunos, o gosto pelo aprender, fazendo-os problematizar, aprofundar e (re)significar conceitos, explorando ao máximo as potencialidades, de forma interdisciplinar.

Portanto, seguindo a perspectiva freireana, a sala de aula virtual torna-se um espaço aberto à reflexão entre os pares e construção do conhecimento, desenvolvendo a autonomia, e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. A avaliação também faz parte, onde os erros são considerados alavancas para o desenvolvimento, um momento de repensar e aperfeiçoar-se. Como o autor salienta,

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque homens e mulheres aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, [...] se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. [...] precisam estar sendo (FREIRE, 2000, p. 40).

Enfim, o desenvolvimento de um ensino mediado pelas novas tecnologias, na perspectiva da educação problematizadora, apresenta-se como lentes que auxiliam a ver e repensar o mundo real. Os cursos devem pensar e apostar nessa metodologia ativa, para que os alunos reconheçam o seu próprio mundo, se desenvolvam e tenham condições de influenciar no rumo da história, transitando da condição de objetos para sujeitos críticos e conscientes.

A educação progressista, sob a égide de ideais democráticos, igualitários e emancipatórios, contribui para a promoção do diálogo, a

inquietação, a desalienação, o olhar crítico e o encorajamento na busca por libertação.

[...] ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é uma esperança que nos move. (FREIRE, 1997, p.64).

O caráter dialógico da prática educativa exige a valorização do sujeito em sala de aula, considera suas experiências e vivências e, a partir destas peculiaridades, se delinea a aprendizagem. Isso não quer dizer que o conhecimento se limitava ao campo de experiência dos educandos, mas, a partir do diálogo transcendiam-se as possibilidades, de forma contextualizada, integrada e crítica. Nesse cenário a pedagogia freireana sinaliza que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e a consciência em relação ao meio em que se vive é fundamental para se constituir sujeito de transformação.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p.45).

O autor argumenta ainda que “O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos”. (FREIRE; SHOR, 1987, p. 122-123).

A educação de caráter emancipatória busca oferecer igualdade de oportunidades na qual cada sujeito escolhe o caminho que deseja seguir. Entende-se o conhecimento como um processo vivo resultante da relação do homem com os diversos segmentos sociais, culturais, étnicos e interligados às situações cotidianas. A pluralidade de saberes deve ser compartilhada e servir de modelo para troca de experiências, e para o processo de ensinar-aprender-reaprender, tão necessário nos dias atuais. Por isso, a educação jamais será neutra, uma vez que é uma ação dirigida, uma prática posicionada, comprometida com uma forma / tipo de organização de sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a pedagogia freireana pode beneficiar o processo de ensino-aprendizagem na educação a distância, em relação a processos de interação e diálogo, necessário na modalidade EaD. Nesta perspectiva, o ensino desenvolvido a partir de ambientes virtuais necessita repousar na concepção de educação problematizadora, que oposta à bancária, reconhece os discentes e docentes como construtores de seu conhecimento mediados pelo mundo.

Desse modo, o diálogo, a participação e interação contínua são palavras-chave no desvelamento da realidade social e apreensão dos conteúdos. Parte-se das experiências que ambos trazem do cotidiano o qual fazem parte, somando às indagações pertinentes sobre a temática de estudo, e posterior aproximação dos conceitos científicos. Logo, realiza-se a inter-relação dialética entre a teoria e prática, tornando a aprendizagem significativa pois está aliada ao contexto.

Um dos motes que podem auxiliar na reflexão de um processo de mudança, está na possibilidade de que as pessoas reflitam e que possam problematizar sua condição, na direção de que ela pode ser revertida. Isto pode ser efetivado a partir de um processo de tomada de consciência que alimentação é direito a ser vivenciado e exigido. Assim a educação libertadora se apresenta como uma possibilidade de intervenção nesse círculo vicioso alimentado pela alienação e ignorância dos oprimidos

Os educandos não precisam de uma educação que os molde num estilo moralista fechado para novas ideias, que não os relaciona com o coletivo e com atores sociais que se inter-relacionam com o cotidiano. Segundo Freire (1983, p.76) “a emersão das consciências, para que aconteça a inserção crítica do sujeito na realidade, facilitando a construção da consciência reflexiva e politizada acerca dos fios que tecem a realidade social” é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem.

As novas tecnologias de informação e comunicação contribuem positivamente para a prática pedagógica, propiciando o uso de diferentes recursos hipermídias, independente do espaço e tempo, flexibilizando todo o processo e desenvolvendo progressivamente a auto-

nomia do estudante. Contudo, é preciso saber usá-las de forma consciente e crítica, selecionando as informações recebidas positivamente a seu favor, gerando crescimento intelectual.

A presença da educação libertadora sempre representou uma inquietação para as classes dominantes, haja vista seu caráter transformador. Trata-se de um tipo de educação que objetiva o empoderamento daqueles que o sistema educacional elitista historicamente empurrou para margem da sociedade. Equidade e igualdade de oportunidades são princípios fundantes da perspectiva freiriana. Por isso, num contexto de economia liberal capitalista pautada na competitividade predatória, esse tipo de educação critica apresenta-se como teoria e prática que contempla os interesses de todos que buscam construir uma sociedade com menos desigualdades.

Para isso, é fundamental oportunizar uma educação que propicie ao povo a reflexão sobre si, sobre o seu tempo, mas que, principalmente, se paute pelo diálogo, de trocas, por que são nestes momentos que o povo vai se constituindo enquanto sujeito histórico. Na concepção de educação dialógica todos tornam-se sujeitos, todos ensinam e aprendem.

Para Freire (2003, p. 73), “a escola transformadora era a “escola do companheirismo”, por isso sua pedagogia é uma pedagogia do diálogo, das trocas, do encontro, das redes solidárias. Mas para que esta prática educativa se manifeste nas camadas sociais empobrecidas, a educação deve estar alicerçada a partir das vivências dos sujeitos, ou seja, uma educação para o povo, pelo povo e com o povo, reconhecendo o saber popular como fundamental. Por isso ele entendia que a escola é um local privilegiado para potencializar sonhos e utopias, pois é pela possibilidade de debater, discutir, dialogar que se alcançará a compreensão da realidade que nos cerca, viabilizando os registros históricos das mudanças e das transformações.

Nesta perspectiva, compreender a educação como mediação para a transformação social, pressupõe ver o homem não como mero reservatório, depósito de conteúdo, mas sujeito construtor da própria história e em consequência, capaz de problematizar suas relações com o outro e o mundo. Quanto mais o homem for capaz de refletir sua realidade, maiores serão as condições terá de agir sobre ela, compromete-

tendo-se em mudá-la, pelo fato de sentir-se inserido e participe do processo de construção histórica. Este é o fundamento da *pedagogia do oprimido*, da *pedagogia da esperança*, da *pedagogia da autonomia*, que se fundem na educação libertadora, por conceber que *um outro mundo é possível*.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 I.

_____. **Extensão ou Comunicação**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 II.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra: 1997.

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

_____. **A educação na cidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

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

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001

_____. **Política e educação: ensaios**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE & PAPERT. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.
PIN, Silvana Aparecida; WEYH, Cênio Back. **Educação dialógico-libertadora é possível?**. - Curitiba: CRV, 2017.

RAMOS, M. S.; SANTORO, A. C. S. **Pensamento Freireano em Tempos de Escola Sem Partido**, Inter-Ação, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 140-158, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44076>>.

STRECK, Danilo Romeu. Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. In **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia** / Danilo Romeu Streck (Org.). – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

**CARTA PEDAGÓGICA AOS EDUCADORES: REFLEXÕES
SOBRE AS TENTATIVAS DE ESAZIAMENTO
DA FILOSOFIA FREIRIANA NO BRASIL.**

Claudia Helena Araujo Baldo¹⁰

Caros educadores e educadoras,

Sou uma Pedagoga inquieta, que não se satisfaz com o já posto, com o acabado, com o fechado, acredito que talvez isso explica que tenho dificuldades para decorar até receita de brigadeiro, que tem tão poucos ingredientes.

Mas, nem sempre fui assim...

Desde muito cedo, a escola ocupa lugar de destaque em minha vida. Lugar de encontros, de estudo, de refúgio de uma realidade de trabalho iniciado aos 9 anos de idade, o que abreviou sobremaneira minha infância. Ali na escola, eu “descansava” enquanto aprendia conteúdos e convivia com crianças orientadas a não falarem comigo, afinal, meus pais eram divorciados e eles não poderiam dialogar com uma criança cuja família era “desestruturada”. Por sorte, a maioria das crianças com as quais convivi nos primeiros anos escolares, tinham o que chamamos de “surdez seletiva”, ou seja, não ouviam esse discurso preconceituoso dos pais e eu tinha muitos amigos e amigas.

Iniciei o 1º ano do 1º grau em 1977 e, como a maioria dos meus colegas de escola, eu obedecia cegamente aos rituais escolares herdados da Revolução Industrial, como sinal para entrar e para sair, fila, silêncio, punição pelo descumprimento de “regras”, pensadas, como afirma Michel Foucault em *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1975), como técnica da disciplina para garantir o bom funcionamento e para “docilizar os corpos”, afinal, “a disciplina é uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 2014, p. 137), e eu acreditava que todos aqueles “detalhes” eram para o meu bem.

Aprendia, “Eva vê a uva” sem questionar, embora eu preferisse bananas. Não conhecia Paulo Freire, em comum, vivíamos a Ditadura

¹⁰ Mestra em Ciências da Educação pelo programa Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo-FFCLRP-USP. Email:cbf.baldo@gmail.com

Militar brasileira, eu estudando em uma escola pública do SESI, no interior do estado de São Paulo e ele, “andarilhando pelo mundo”, nessa época, no continente africano, trabalhando o seu método em vários países (BRANDÃO, 2005, p.74).

Eu acreditava que, quanto mais silêncio eu fazia, “melhor” aluna eu seria considerada e quanto mais fielmente eu reproduzisse o que me “ensinavam”, mais eu “aprendia”, afinal, a prova disso eram as excelentes notas, conseguidas às custas da transcrição para o papel, de tudo o que fora a cada bimestre “depositados” em minha cabeça.

Ele, Paulo Freire, vivendo distante de seu país, de sua cultura, justamente por acreditar que a escola deveria ser o avesso do que eu vivia, por tentar “provar” que o estudante tinha que pertencer ao processo, ser escutado, questionar para então aprender, ou como ele costumava dizer, “ler o mundo para poder transformá-lo”.

Questionar publicamente a posição da escola no contexto sócio-histórico não era algo que passava pela minha cabeça, embora, intimamente eu discordasse daquela escola que só tinha espaço para a subserviência.

Não entendia que tudo fazia parte de um plano maior e que a escola estava funcionando exatamente como deveria funcionar, como o principal “Aparelho Ideológico do Estado”, que de acordo com Althusser, fora “criado pela burguesia, para garantir a reprodução das relações de produção na sociedade capitalista” (ALTHUSSER, 1970, p.62). Para ele, todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, funcionam “por uma partitura única, perturbada de quando em quando por contradições” (Idem, p.63), com o objetivo único de reproduzir as condições de produção da sociedade capitalista, mas, neste concerto, há um aparelho que desempenha o papel dominante, “embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola” (Idem, p.64).

Quando decidi cursar Pedagogia e ocupar a posição de professora, não sabia que encontraria no caminho tantos autores que “diziam” aquilo que sempre acreditei, mas nunca tive espaço para falar.

Lá estava Paulo Freire, nas aulas de Sociologia, de Didática, de Antropologia, de Filosofia e eu logo me identifiquei com seus dizeres, talvez porque me sentia *oprimida* e tinha a *esperança* de, vivendo a

prática da liberdade, conquistar minha tão desejada *autonomia*, mas diferente de outrora, sabendo que não escaparia da captura ideológica que movimentava nossa vida, sem permissão.

Assim que terminei a graduação (1993), iniciei a docência no curso de magistério, trabalhando com as disciplinas de Sociologia, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Didática e Alfabetização. Dois anos depois fui convidada para participar do programa AlfaSol (Alfabetização Solidária) – criado em 1996, pela Antropóloga Ruth Cardoso, então primeira dama brasileira, que era uma parceria entre Universidades e Governo Federal para desenvolver um trabalho de multiplicadores de alfabetizadores de jovens e adultos. Não me sentia preparada para tal responsabilidade, mas a ideia de ser responsável, justamente pelo módulo: Paulo Freire – filosofia e metodologia, me fascinava e decidi encarar o desafio.

Por 20 anos fiz parte desse programa e o fazia com muito esmero, tentando trazer além de reflexões, também a prática, por meio de simulações de aplicação da sequência de ação proposta por Paulo Freire para a alfabetização de jovens e adultos. Durante este período, o governo mudou, o nome do programa também, passando a ser chamado de Brasil Alfabetizado. Embora a forma de parceria Universidade-Estado também tenha sido alterada, continuamos o trabalho.

Quando iniciou, o coordenador do programa na IES (Instituição de Ensino Superior) ia até as cidades do nordeste “adotadas” e selecionava entre 30 e 40 pessoas que vinham até nós e participavam de um curso de formação de alfabetizadores de jovens e adultos. Eu e meus colegas da IES preparávamos uma jornada de teorias e práticas a serem vivenciadas pelos futuros alfabetizadores. O curso ocorria durante 15 dias, incluindo sábados e domingos, nos períodos da manhã, tarde e noite, normalmente nos meses de janeiro e julho.

Com a mudança de governo, em 2003, o programa mudou o formato. Os professores universitários preparavam os estudantes de graduação em Pedagogia, e, ao terminar o curso, alguns eram selecionados, por critério de envolvimento com as atividades propostas, para então irem às cidades “adotadas” do Nordeste e prepararem os futuros alfabetizadores de jovens e adultos.

Nos últimos anos do programa, desenvolvemos o projeto, já sem a parceria com o Governo Federal e em 2016 foi definitivamente finalizado, sendo transformado em uma disciplina da graduação.

Compartilho com vocês, educadores e educadoras esta trajetória para dizer que é possível vivenciar Paulo Freire, sua filosofia e suas propostas pedagógicas, que muito aprendi durante este percurso, e digo, com total clareza, que os ensinamentos desse educador vão muito além de uma proposta governamental ou de um partido político.

E é por essa razão que decidi escrever esta carta a vocês e com ela objetivo propor uma reflexão acerca das tentativas de esvaziamento de sua filosofia, que tenho assistido, com muito pesar, nas redes sociais e pelo estado brasileiro atual.

Triste saber que, um brasileiro que percorreu o mundo construindo uma experiência ímpar no campo da educação, é respeitado em tantos países, mas, mesmo sendo o patrono da educação brasileira desde 2012, não tem a posição e respeito que merece ter em seu próprio país. É como se estivesse vivendo seu segundo exílio.

Tentem pesquisar e assistir a vídeos na plataforma do Youtube sobre Paulo Freire e verão que pessoas o acusam de ser responsável pelo “baixo nível” de ensino nas escolas brasileiras. Utilizem sites de busca e lerão afirmações absolutamente controversas sobre sua teoria, filosofia e metodologia.

Não é de hoje que Paulo Freire é alvejado. Penso que isso seja absolutamente comum, considerando, como diz o dito popular: “as árvores frutíferas são as que mais levam pedradas e quanto mais carregadas de frutos, mais pedras são arremessadas e mais pessoas, dos seus frutos, querem se aproveitar”.

Corre há muito um artigo que anuncia que o método Paulo Freire é plágio do Método Laubach, afirmando que a sequência de ação pedagógica de Freire é a mesma aventada pelo missionário protestante norte-americano Frank Charles Laubach, que desenvolveu seu trabalho a partir de 1915, nas Filipinas.

Considero o trabalho concebido por Laubach absolutamente importante no campo da alfabetização de adultos no mundo, mas isso não anula a relevância do legado de Freire.

Concordo que a sequência de ação seja parecida, uma vez que os dois métodos são pedagogicamente classificados como “método de

palavração”, ou seja, partem da palavra, que é decomposta em sílabas, surgindo daí novas palavras, frases e textos.

O método Laubach apresentava a palavra, geralmente um objeto, acompanhada de seu desenho e destacada letra ou sílaba inicial. Em seguida era proposta a formação das famílias silábicas da palavra e formação de novas palavras a partir delas.

Em 1943, Laubach esteve no Brasil para apresentar seu método e a partir dele, cartilhas foram criadas, como por exemplo, “o primeiro guia de leitura”, organizado pelo Departamento Nacional de Educação, entre 1947 e 1957, utilizado para alfabetizar adultos. Segundo este “Guia de Leitura”, “o professor ou voluntário deverá seguir o folheto de orientação didática” (DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1956, P.31), o que indica que a alfabetização ocorria a partir de um material já pronto.

Paulo Freire não propõe o uso de uma cartilha, embora também apresente uma sequência de ação a ser considerada pelo educador. Seu método inicia com a pesquisa do universo vocabular dos educandos, por meio do diálogo, somente depois desse levantamento é que o educador terá recursos para iniciar seu planejamento, “esta é uma das razões pelas quais este é um método que se constrói a cada vez que ele é coletivamente usado dentro de um círculo de cultura de *educadores* e *educandos* (BRANDÃO, 2013, p.25). Do levantamento do universo vocabular dos educandos surgem as palavras geradoras, que confirmam a participação do educando no processo de planejamento do trabalho do educador, nesse momento “as palavras não são só um instrumento de leitura da língua; são também instrumentos de releitura coletiva da realidade social onde a língua existe, e existem os homens que a falam e as relações entre os homens” (BRANDÃO, 2013, p.32). O educador, organiza seu trabalho, selecionando daí palavras, segundo critérios de riqueza fonêmica, dificuldades fonéticas e sentido trazido pelos educandos. Partem, então para a codificação e decodificação da Palavra Geradora desconstruindo e construindo conceitos por meio de debate. Só após a leitura de mundo da palavra geradora é que a escrita dela é apresentada, lida coletivamente e realizada a decomposição dos seus fonemas – sílabas. A partir de da escrita das famílias silábicas propõe-se a pensar em novas palavras e por meio delas a pensar em sentenças e textos coletivos.

Penso que, a diferença fundamental entre um método e outro, é o viés que perpassa pelas sequências de ação. Laubach alfabetizava com viés religioso e Freire com viés político, considerando que o objetivo da alfabetização era oportunizar ao educando “ler o mundo para poder transformá-lo”, ou ainda, “mudar as pessoas para que elas pudessem então, transformar o mundo”.

Compreendo, portanto, que não se trata de métodos idênticos, de cópia. Como disse no início dessa carta, atualmente, no Brasil, o legado pedagógico de Paulo Freire, tem sido questionado de forma insistente e de forma leviana.

A reprodução do discurso ideológico que imputa à Paulo Freire a má qualidade do ensino público brasileiro ganha força na repetição vazia de dizeres infundados, na mesma proporção que nos faz pensar quão absurda são estas afirmações.

Políticos se apropriam de Paulo Freire como se fosse uma aquisição de partido, e, ainda que “pretendendo” defendê-lo, reduzem sua pedagogia a brigas partidárias, ofuscando o verdadeiro sentido do seu trabalho. Mas, queridos educadores e educadoras, por que será que isso está ocorrendo?

Qual o objetivo de esvaziar a filosofia pedagógica de Paulo Freire, que mundialmente é respeitado, admirado, homenageado e presente, depois de 50 anos da apresentação de seu método de alfabetização de adultos, nas discussões sobre pedagogia?

A quem interessa esse esvaziamento?

Para iniciar esta reflexão, penso ser necessário considerar outras questões:

Que lugar ocupa a escola brasileira no cenário mundial, na sociedade contemporânea?

Qual é a nova razão do mundo?

Quem são, atualmente, os gestores do mundo?

Dialogar sobre essas questões, colaboram para que compreendamos o porquê, justamente com a proximidade do centenário desse educador tão caro para nós e para o mundo, falas controversas são depositadas nas cabeças das pessoas, objetivando desmerecer suas reflexões acerca da educação.

Quero com vocês dialogar sobre as questões colocadas acima.

No cenário mundial, a escola brasileira, assim como todas as outras no mundo, continua ocupando um importante espaço como Aparelho Ideológico do Estado e, ainda que, tentemos escapar dessa função, somos constantemente resgatados para seguir a linha conforme o sistema desenha. “Os ‘gestores do mundo’ precisam da escola e, mais especificamente do sujeito-professor, como apoiadores da aprendizagem baseada nas competências globais” (BALDO, 2018, p.50).

Qual é a nova razão do mundo? (Pergunta levantada por DARDOT & LAVAL, 2016), no livro intitulado “A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal”, traça um percurso que delinea a quem serviu e serve a instituição escola, apontando organizações que ditam a “razão do mundo”, na sociedade contemporânea propondo um desenho de qual é a função da escola nesse cenário.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), instituição que comanda(va) a cultura e a educação cedeu espaço para que a OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico), ligada ao campo econômico, determinasse os rumos da educação no planeta, deixando escapar quem dá as cartas na sociedade neoliberal em que vivemos.

Esse cenário sugere que “é preciso pensar que alunos estamos formando, para quê e para quem estamos trabalhando. Pois, essas reflexões nos mostrarão qual é o jogo que estamos jogando e qual é a razão da escola nesse tabuleiro” (BALDO, 2018, p.50).

Coexistindo com a UNESCO, a OCDE determina a “razão do mundo” e conseqüentemente da educação.

Partindo desses apontamentos, me pergunto, se há espaço para uma educação libertadora em um mundo guiado por instituições que visam a economia, mas não de uma forma democrática, mas sim, determinando quais países servem e quais países são servidos e, pelo que conseguimos ler, somos um país que serve aos denominados “países de primeiro mundo”, somos, portanto, os oprimidos, juntamente com tantos outros países ditos do “terceiro mundo”.

A filosofia de Paulo Freire, portanto, não é bem o que se quer para a educação brasileira. Escutar o oprimido? Educar para a autonomia? Considerar a educação como prática de liberdade?

A OCDE fala de competências, as mesmas que estão em nossa BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Que apresenta um belo

texto, habilidades e competências importantes para desenvolver o ser humano, entre elas a autoria, próxima da autonomia de Freire. Mas não caímos na armadilha. Uma coisa é escrever uma lei, outra é ela ser colocada em prática. Uma coisa é escrever uma BNCC outra, bem diferente, é colocá-la em prática de forma a fazer do sujeito, verdadeiramente, um “fazedor de história, de cultura”.

Mas, estamos então, condenados a sermos meros repetidores, nos condicionando à história já estabelecida?

Acredito que não. Se, somos educadores comprometidos verdadeiramente com a educação libertadora, mesmo vivendo um momento em que nossa identidade está fartamente desfigurada, precisamos acreditar que sempre haverá um espaço passível de ser ocupado.

Falando da filosofia freiriana com nossos pares, colocando-a em prática em nossas vivências pedagógicas, bebendo mais dessa fonte por meio de leituras, penso que conseguiremos firmar pensamento de Paulo Freire cada vez mais.

E, educadores e educadoras, não falo de Paulo Freire com paixão partidária, mas na posição de sujeito, que, mesmo tendo consciência de que muitas vezes é capturada pela ideologia dominante, procura escrever sua história, não aceitando uma escrita de mundo acabada e imposta.

Não precisamos concordar com tudo que Paulo Freire falou e escreveu, ou torná-lo indiscutível, apenas respeitar seu legado.

Desejo que os leitores dessa carta compartilhem comigo sua posição de educador, sabendo que escrevo minha experiência e entrego-a para ser interpretada, pois, a palavra (escrita ou falada) uma vez dita não pertence mais ao seu autor, pertence ao mundo.

Desejo, também, que a filosofia freiriana transcenda os discursos e seja vivenciada em sua essência, mas que antes, seja estudada.

E não é necessário ler tudo, saber tudo, simplesmente comece, compreenda, reflita e se considerar pertinente, coloque em prática.

Proponho, para começar, o desafio de considerarmos, enquanto educadores, um princípio de Paulo Freire, o de assumir-se “como sujeito também da produção do saber e [que] se convença, definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p.24).

Me despeço, com o anseio de que essa carta seja lida e respondida por você educador e educadora, afinal, “uma carta é escrita para ser lida! [portanto], escrevamos com nossas cartas pedagógicas uma nova história para a educação” (DICKMANN, 2020, p.50).

Com respeito e admiração.

Subscrevo-me.

Ribeirão Preto, (SP, Brasil), 23 de outubro de 2020.

Referência:

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado:** notas de uma investigação. Lisboa: Presença | Martins Fontes, 1970. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos.

BALDO, C. H. A. **A influência do letramento digital no processo de alfabetização:** contribuições para a aquisição da escrita. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, educar para transformar:** fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire.** 34ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos).

DARDOT, P. & LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. (Estado de Sítio)

DICKMANN, I. **As dez características de uma carta pedagógica.** In PAULO, F. dos S. & DICKMANN, I. (organizadores). Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. 1.ed. Chapecó: Livrolgia, 2020 (Coleção Paulo Freire, v.2).

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 42.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

MEC. **Primeiro guia de leitura**. Rio de Janeiro: Gráfica Muniz, 1956. (Departamento Nacional de Educação)

DIÁLOGANDO COM OS ADOLESCENTES SOBRE O HIV/AIDS COMO PROMOTOR DA SUA AUTONOMIA

Crhis Netto de Brum¹¹
Samuel Spiegelberg Zuge¹²

Introdução

Compreende-se que o cuidado à saúde ao adolescente é algo complexo. Além da execução adequada das técnicas, exige competências que vão desde o conhecimento sobre as patologias mais frequentes em cada período do desenvolvimento até as necessidades sociais e emocionais do adolescente e sua família (BRUM, 2016; SENNA; DASEN, 2015).

Dessa forma, apresenta-se a adolescência como um processo natural do ser humano, cercada de diversas transformações. É nesta fase que acontece o vivenciar da sexualidade, momento em que ocorre a (re)descoberta do corpo, que agora sente prazer, o que acaba suscitando no aumento da ansiedade. Esta se deve às rápidas mudanças, tanto no que se referem a questões biológicas, quanto à vivência de novas necessidades, sentimentos, desejos, maneiras de refletir, compreender e agir, de viver no mundo em meio à relação que está sendo (re)construída consigo e com os outros (SENA; DESSEN, 2015).

Somado a essa dinamicidade do cuidado e do cotidiano do adolescente vivencia-se um contexto permeado pela infecção pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) e o adoecimento da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (aids¹³), uma vez que tem-se vivenciado uma mudança no seu perfil epidemiológico, constatada por um pro-

¹¹ Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Docente do Curso de Enfermagem da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó (UFFS/SC).

¹² Enfermeiro. Doutor em Enfermagem. Professor do Programa de pós-graduação Stricto Sensu em Ciências da Saúde da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ).

¹³ Pode-se grafar, na língua portuguesa, de três formas: SIDA, AIDS e aids (HOUAISS, VILLAR, 2012). Neste estudo, optou-se pela grafia 'aids', a qual é tomada como substantivo que remete ao contexto da epidemia, não somente à sigla de uma doença.

cesso de juvenização, caracterizado pelo aumento da infecção em adolescentes (BRASIL, 2015). No Brasil, evidencia-se que no período de 2007 a 2020 foram notificados 19.445 casos de infecção pelo HIV na faixa etária dos 15 a 19 anos. Estas notificações são permeadas por um aumento na prevalência de casos no sexo masculino, passando de 3,7 para 6,1 casos para cada 100.000 habitantes, e no sexo feminino uma redução de 4,9 para 2,9 casos para cada 100.000 habitantes (BRASIL, 2020).

Além disso, aponta-se que de 1980 a 2019 foram notificados um total de 3.483 óbitos na faixa etária dos 15 a 19 anos (BRASIL, 2020). Em virtude desse perfil epidemiológico, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) assinala a aids como a segunda principal causa de morte entre os adolescentes. Afirma, ainda, que os serviços de saúde e a sociedade não têm dispendido a atenção necessária à saúde dessa população (OPAS, 2017).

Mediante a esse contexto, cabe aos profissionais, em especial da área da saúde propiciar momentos de escuta, discussão e diálogo sobre as dúvidas, questionamentos e anseios quanto ao HIV/aids. Assim, torna-se necessário realizar uma abordagem que facilite o estabelecimento da confiança para com o adolescente, aliando preceitos como a própria compreensão de si, e que auxiliem na percepção dos processos de cuidado do seu entorno, em direção a sua autonomia, como exposto por Freire (1996), tornando necessário atentar para uma relação dialógica nos espaços de aprendizado, para que assim as pessoas possam se tornarem capazes de protagonizar suas ações em prol de si e dos outros.

Nessa perspectiva, tem-se o ambiente escolar como um mediador para o fortalecimento dos diálogos entre os adolescentes e os profissionais de saúde, que se materializa como possibilidade dialógica em seu mundo de existir, fortalecendo uma relação permanente do cuidado. Nessa construção, cabe ao profissional como educador, compreender em seu cotidiano, que “não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem” (FREIRE, 1996, p. 45) para os enfrentamentos de cada fase da vida, como a exemplo de uma adolescência que permeia o risco de infectar-se pelo HIV/aids.

Em conformidade com tais considerações, justifica-se a necessidade de estar junto aos adolescentes, a fim de desvelar facetas do seu cotidiano, diante do risco de infectar-se pelo HIV/aids, no sentido de viabilizar espaços coletivos e individuais de interlocução, que propiciem realizar um cuidado que abarque seu contexto de vida em sua amplitude existencial. Assim, elaborou-se o seguinte questionamento: Como os adolescentes que vivenciam as condições próprias da sua fase percebem o HIV/aids em seu cotidiano? Como objetivo de pesquisa tem-se: Compreender como os adolescentes percebem o HIV/aids em seu cotidiano.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, sustentada no Método Criativo Sensível (MCS), alicerçado na pedagogia crítica-reflexiva de Paulo Freire. Este tipo de método permite que a produção de dados seja considerada pelo objeto de pesquisa, a partir de suas particularidades, possibilitando serem entendidas, investigadas e discutidas por meio de grupos, propondo um espaço de discussão coletiva, em que a experiência vivenciada é abordada por meio de uma produção artística (CABRAL; NEVES, 2015).

Para iluminar os pronunciamentos dos adolescentes foi utilizado o referencial teórico de Paulo Freire, já que o próprio método utilizado no presente estudo permite essa aproximação, ao considerar que professa os princípios de uma educação libertadora, em que a problematização das questões expressas na pesquisa, a partir de uma relação dialógica, se propõe a gerar autonomia e empoderamento dos sujeitos envolvidos (FREIRE, 2006). Concebendo, assim, a pesquisa como parte do processo de educação dos seres humanos e não apenas como mera produtora de dados (CAMARGO et al., 2017).

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Educação Básica do Município de Chapecó, Santa Catarina (SC), Brasil, com nove adolescentes, que estavam na faixa etária de 13 a 19 anos de idade e que cursavam o ensino médio. Foram excluídos da pesquisa os adolescentes que estavam em atestado médico durante o período de produção de dados. A etapa de campo foi desenvolvida no período de março de

2016, concomitante a etapa de análise, a fim de identificar os significados o qual contribuiu para a finalização da etapa de campo (MINAYO, 2010).

Anteriormente a produção dos dados, foi realizada uma aproximação com cenário da pesquisa, caracterizada como ambientação, momento de estabelecer relações e buscar a familiaridade com o ambiente. No primeiro momento foi realizada uma visita na Escola com objetivo de aproximação, tanto com a direção e educadores, bem como com os educandos. Neste período, foram apresentados o projeto e a equipe de pesquisa. A partir de então, foi organizado o material e agendado o dia e horário para o desenvolvimento da produção dos dados. Para a produção dos dados foi realizada uma Dinâmica de Criatividade e Sensibilidade (DCS) denominada o ‘almanaque’, sendo que para o desenvolvimento da dinâmica é recomendado no máximo dez participantes.

A DCS Almanaque consiste na expressão da subjetividade a respeito de determinado tema, a partir da introspecção que ocorre ao recortar e colar gravuras de diversas naturezas. É a partir deste processo, de recorte e colagem, que os participantes da dinâmica revisitam suas memórias e buscam traduzir o seu cotidiano, construindo a partir disso, o sentido de suas enunciações (CABRAL; NEVES, 2015).

Para o desenvolvimento da dinâmica, foi utilizada uma sala da escola, a fim de garantir a privacidade e o sigilo dos participantes. Além disso, foram necessários alguns materiais como: crachás de identificação para os participantes; cadeiras dispostas em círculo; folhas de cartolinas; tesouras; cola; canetas; lápis; canetas coloridas; revistas com figuras; folhas de papel A4; e gravador digital.

Para a realização da dinâmica, contou com um aporte de uma coordenadora (coordenadora da pesquisa), que foi a facilitadora da dinâmica e três monitoras de pesquisa, que foram responsáveis em auxiliar na distribuição do material e realizar anotações durante a realização da dinâmica, assim como, controlar o tempo e contribuir para o fortalecimento das discussões e auxiliar na construção do diário de campo.

Como modo de acesso aos participantes, as monitoras da pesquisa, passaram nas salas de aulas e realizaram o convite aos estudan-

tes. Assim, 10 adolescentes aceitaram participar da pesquisa. A dinâmica foi desenvolvida em cinco momentos, sendo audiogravadas em um aparelho do tipo MP3 (Quadro 1).

Quadro 1- Descrição da DCS Almanaque sobre percepção dos adolescentes sobre o HIV a partir do referencial de vulnerabilidade

Questão geradora de debate: Como você vê a aids na sua vida, no seu dia-a-dia?					
DINÂMICA ALMANAQUE					
Condução	Primeiro momento	Segundo momento	Terceiro momento	Quarto momento	Quinto momento
1 coordenadora. 3 auxiliares de pesquisa.	Apresentação e esclarecimento da DCS. Apresentação dos adolescentes e entrega dos crachás.	Apresentação da questão geradora de debate.	Elaboração da Produção Artística individual em grupo.	Apresentação das produções codificação e descodificação subtemas.	Análise coletiva. Validação

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Recktenvald (2014)

O primeiro momento da dinâmica foi realizado uma apresentação da equipe de pesquisa e da condução da dinâmica (nesta oportunidade uma estudante se retirou do local sem justificativa), sendo entregue para cada participante um crachá. Conforme a Resolução 466/2012, quanto ao sigilo das informações os participantes utilizaram um codinome para sua identificação. Foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de gravação.

No segundo momento foram apresentadas aos educandos a questão geradora de debate, que foi exposta de forma legível em papel branco: Como você vê a aids na sua vida, no seu dia-a-dia? Após a apresentação foi proporcionado um tempo para que pudessem questionar caso tivessem dúvidas.

No terceiro momento, foi desenvolvida a produção artística dos educandos. Para esta produção foram entregues revistas com figuras e uma cartolina para cada participante, sendo as figuras recortadas e coladas na cartolina. As produções foram desenvolvidas conforme a organização de cada um dos educandos, sendo que alguns adolescentes foram interagindo entre si e outros preferiram construir a partir de seu silêncio.

No quarto momento ocorreu o momento de decodificação, sendo realizada a apresentação artística e oportunizado a todos um espaço para que pudessem complementar as respostas com sua produção. Ao longo desse processo a facilitadora realizava movimentos de reflexão, criticidade estimulando-os a analisarem suas respostas e as dos demais. Neste momento emergiu situações que levaram a um amplo debate sobre os cuidados que cada um realiza com seu corpo em tempos de HIV/aids e quanto ao acesso aos serviços de saúde para prevenção do HIV/aids.

O quinto momento foi realizado um feedback pela facilitadora para validar os dados produzidos. As respostas foram lidas coletivamente e após validadas a partir do consentimento dos adolescentes sobre o exposto.

Os dados foram analisados a partir da análise de Discurso Francesa. Este tipo de análise consiste em considerar as unidades do texto para além do seu conteúdo explícito no conjunto da frase, possibilitando a leitura dos interdiscursos, valorizando a relação de sentidos na interação com o outro, levando em consideração sua historicidade que primeiramente, confere a materialidade linguística, e posteriormente, a explicitação do objeto discursivo (ORLANDI, 2009).

No primeiro momento foi conferida materialidade linguística extraídas do texto por meio de cores. A segunda etapa foi constituída na explicitação do objeto discursivo, após sucessivos processos de leitura e releitura do material empírico. Nesta etapa foram identificados os recursos de linguagem adotados por seus enunciadores para dar sentido à sua fala, bem como os recursos do discurso, como o dito e o não dito.

Assim, emergiu a categoria de análise que foi a partir da questão geradora de debate: Compreensão do HIV/aids no cotidiano dos adolescentes. A partir desta questão geradora surgiram dois subtemas: Como vejo o acesso aos serviços de saúde para prevenção do HIV/aids com suas respectivas representações; e Como tenho cuidado do meu corpo em tempos de HIV/aids.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFFS/SC sob parecer número 1.154.514 e CAAE número: 46412715.2.00005564.

Resultados e discussão

Os elementos advindos da dinâmica realizada para a produção dos dados foram compilados no quadro 2.

Quadro 2 - Representação dos adolescentes quanto a questão geradora de debates e seus dois subtemas.

Representação dos adolescentes quanto a Categoria de análise e seus dois subtemas	
Categoria de análise:	
Compreensão da aids no cotidiano dos adolescentes	
Longe do alvo	
Muitas dúvidas: Tem vacina? Pode ser transmitida de pai para filho? Quais os sintomas? Como é o tratamento? De onde surgiu? Como surgiu?	
Não se tem contato com essa doença	
Mínima chance de pegar	
Muito distante	
Como um perigo	
A pessoa que tem aids deve se sentir vazia	
Muito preconceito	
Muitos tabus	
Muito raro alguém com aids	
Se tivesse aids ninguém mais seria meu amigo	
Subtemas:	
1) Como vejo o acesso aos serviços de saúde para prevenção do HIV/aids com suas respectivas representações	2) Como tenho cuidado do meu corpo em tempos de HIV/aids
Só procuro o serviço de saúde quanto adoção	Tem que cuidar quem beijar
Nunca escutei nada a respeito de aids no posto	Cuidar com quem tem relação sexual
Não tem lugar para mim	Não se sentar em vasos sanitários
Não gosto de ir ao posto	Usar preservativo
Só escutei sobre aids na escola	Tomar banho depois das relações sexuais
Lugar onde pego meu preservativo	Conversar com as amigas
Lugar onde pego meu anticoncepcional	Selecionar a pessoa com quem sairá
Tenho medo de ir ao posto	Tomar pílula anticoncepcional
Não gosto de falar sobre isso com pessoas estranhas	Lugar onde anda
Tem que ir com minha mãe	Ter relação sexual com a pessoa de banho tomado
Não vejo acesso algum	Não compartilhar talheres, copos, toalhas, entre outros utensílios
Com quem devo falar sobre aids no posto?	Comer frutar e legumes

Fonte: elaborado pelos autores.

Os adolescentes apresentaram suas perspectivas sobre o HIV/aids a partir da categoria de análise que suscita reflexões sobre sua vulnerabilidade quanto ao desconhecimento de uma doença que é vislumbrada como distante do seu cotidiano. Nesse caminhar, em direção ao desvelado pelos adolescentes sobre o HIV/aids, se percebe a necessidade de mediar e articular ações para quem possam ser protagonistas das suas escolhas, conscientemente. Diante de um cenário em que o (des)conhecimento sobre a doença perpassa suas trajetórias, impondo, por vezes, uma (re)organização de seu cotidiano e até mesmo enfrentamentos que, por ora, poderiam ser evitados se o diálogo e a informação, alicerçada em evidências científicas, sobre a pandemia fossem possibilitadas.

Nesse cenário, o profissional da saúde possui um papel fundamental para que essas informações possam ser inseridas no contexto do adolescente. Contudo, precisa compreender que, como mencionado por Freire (1996), não se aprende transferindo o conhecimento. O aprendizado ocorre ao possibilitar espaços para que as singularidades e particularidades de cada ser, possa se somar aos demais e co-criar ambientes de (re)construção aliados a compreensão que cada ser apresenta sobre determinado tema, advindos de suas experiências e vivências. Nessa perspectiva, o adolescente necessita ser vislumbrado, para que possa compreender o contexto do HIV/aids em seu viver.

Estratégias articuladas com demais setores da sociedade e áreas do conhecimento podem auxiliar nessa tarefa junto aos adolescentes, já que precisam ser vislumbrados como seres em transformação em que o cuidado de si e do outro precisa ser refletido em suas atitudes e ações os comprometendo com escolhas conscientes e saudáveis sobre quaisquer temas de saúde, inclusive acerca de uma pandemia como a do HIV/aids. Cabe ao profissional da saúde possibilitar ao adolescente a reflexão de seu existir no mundo, no sentido de projetar-se em direção ao seu desvelamento e do mundo em seu entorno (SALES, 2008; ROSELÓ, 2009). Esse 'ensinamento' certamente corroborará em um aprendizado para além de um momento, mas que permanecerá imbricado em suas escolhas futuras.

O primeiro subtema, aponta a fragilidade do sistema de saúde quanto a sua presença nos cenários de cuidado. Apresentou nuances

quanto as lacunas de cuidado nos serviços de saúde no que tange a dinamicidade de suas necessidades aliadas ao contexto do HIV/aids.

As especificidades de cuidado na adolescência decorrem do processo de crescimento e desenvolvimento. Demandam acompanhamento e suporte aos aspectos biológicos, físicos, como as mudanças corporais, psicológicas, sociais, ambientais, culturais e espirituais entre outros. Esse processo é produto do momento singular que cada indivíduo realiza conforme suas potencialidades e dificuldades (BRUM, 2016; AYRES, 2018). O profissional da saúde precisa considerar esses aspectos para que, independente, do nível de atenção à saúde, estejam aptos a receber os adolescentes com suas nuances e (pre)conceitos.

Mesmo após as tentativas de inclusão dos adolescentes nos serviços de saúde, ainda assim, permanecem esquecidos, pois existem lacunas no que tange a orientação e apoio. A inexistência de Políticas Públicas voltadas ao adolescente, traz à tona a necessidade de uma discussão ampliada entre todos os setores da sociedade, especialmente no setor saúde. Nesse sentido, a equipe de Enfermagem tem um papel preponderante no cuidado ao possibilitar uma aproximação do adolescente para que juntos possam (re)significar seu processo de ser e perceber o mundo que o cerca. Diante disso, poderá:

assumir-se como um ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 1996, p. 41).

Mediante a essa constatação, entende-se que o profissional da saúde, pode e deve compreender o adolescente como integrante de seu processo de cuidado ao permitir extrair suas potencialidades e auxiliá-lo na gerência de seus desafios com sua própria saúde. Ao compreender a importância da relação, do diálogo, do estar-com, da reciprocidade, do encontro de cuidado, da capacidade de ser mais inerente a si e ao outro, auxiliará a ressignificar o olhar que o adolescente apresenta sobre as imposições do seu cotidiano (PRAEGER, 2000). Nessa construção cabe ao profissional, como educador, compreender em seu cotidiano que “não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da

insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem” (FREIRE, 1996, p. 45).

No segundo subtema, no qual ao ser instigado a pensar a respeito do cuidado de si, anuncia atitudes e ações que mais o aproximam da infecção do HIV/aids do que o previnem. Ao projetarem o cuidado consigo a partir de conhecimentos tácitos os envolvem em uma cadeia de atitudes que o expõe ao adoecimento, já que ‘não sentar em vasos sanitários’ entre os demais enunciados, os distanciam de uma tomada de decisão consciente e correta. Tais atitudes podem ser oriundas de projeções sustentadas em uma postura refletida, apenas, em seus pares, já que os sentem-se distantes dos cenários de saúde.

Mediatizados pelo seu entorno, reforçam a premência do estabelecimento de um diálogo sincero, amoroso e honesto sobre o seu próprio cuidado em saúde, se projetando para o novo. Nesse projeto, a todos os envolvidos pelo cuidado ao adolescente mediar os processos de cuidado em direção a (re)descoberta de ser-adolescente em um universo dicotômico no qual o cuidado e o adoecimento se manifestam como proximidade a uma finitude, que até então se fazia, velada em sua construção de ser humano e que, por ora, almeja uma relação dialógica em direção a ser-mais.

O método criativo sensível corroborou para que o mundo dos adolescentes pudesse ser desvelado a partir de suas percepções sobre o HIV/aids, permitindo atender as dúvidas, anseios e preocupações, bem como auxiliou na transformação realizada a partir da reflexão e discussão estabelecida. Muitos adolescentes agradeceram a oportunidade, pois entenderam como um momento de socialização e de aprendizado uns com os outros.

Associar os pressupostos freirianos na pesquisa, especialmente com adolescentes é compreender que o participante da pesquisa não é apenas uma das etapas do projeto a ser estudado e analisado, mas sim é considerado protagonista, em todo o percurso da pesquisa, ao reconstituir um mundo novo pelas palavras pronunciadas no diálogo compartilhado (FREIRE, 1996), como o que ocorreu na DCS realizada.

A autonomia possibilitada pelo MCS os apontou a premência em (re)significar os pressupostos Freirianos (1996) no cuidado ao adolescente ao destacar a importância da pesquisa para o desvelamento do mundo dos adolescentes e de seus pares. A amorosidade ao se dispor

em direção ao outro com respeito e zelo aos seus princípios e valores. O bom senso ao possibilitar uma relação em que é necessário, por vezes, decidir os caminhos que melhor assegurarão um cuidado correto quanto a prevenção e promoção da saúde. O respeito quanto as ideias e concepções que cada adolescente apresenta mesmo que em um primeiro momento esteja equivocado quanto ao seu próprio cuidado. A alegria e a esperança de que juntos os adolescentes e os profissionais podem (re)significar atitudes de cuidado que ecoarão, positivamente, em um futuro próximo mesmo em meio a uma pandemia que insiste em regrar as atitudes de um processo de viver humano, que entende as transformações como obstáculos para ser-mais.

Considerações finais

Os adolescentes ao anunciaram suas percepções a respeito do cuidado de si, do HIV/aids em seu entorno e o acesso aos serviços de saúde. Mencionaram situações relevantes para que os profissionais possam estabelecer estratégias de cuidado como o diálogo e o estabelecimento do vínculo, a fim de aproximá-lo das ações em saúde.

Ao percorrer seus pronunciamentos fica evidente a necessidade da criação de espaços de escuta ativa, horizontalizada, para que seus questionamentos e dúvidas possam ser sanados de maneira a atender as suas expectativas e facilitar sua abertura consigo mesmo, com os profissionais e com o mundo que o cerca. Essa relação entre os adolescentes e os profissionais pode ser estimulada a partir dos postulados freirianos em que a amorosidade, o bom senso, o respeito a autonomia, a alegria e a esperança sejam os pilares desse relacionamento.

Além de discutir temáticas, tais como, sexualidade, saúde reprodutiva, compartilhamento de vivências faz-se necessário reorganizar a estrutura dos serviços de saúde para que sejam disponibilizados espaços específicos para essa população. Além disso, propiciar articulações entre os serviços especializados em aids e serviços de saúde do adolescente, a fim de contribuir para um cuidar em saúde pautado na promoção e no direcionamento de uma assistência integral a esses adolescentes.

Aliado a isso, o método criativo sensível permitiu o desvelamento do cotidiano dos adolescentes por proporcionar um momento

de diálogo de compartilhamento de informações entre seus pares. Também, o propiciou o estabelecimento do vínculo entre a equipe de pesquisa e os participantes. A relação dialógica (re)construída com a dinâmica desenvolvida, foi crucial para que os resultados refletissem o contexto e singularidade de cada adolescente.

REFERÊNCIAS

AYRES, J. R. Interview with José Ricardo Ayres. **Saúde Soc**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 51-60, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Programa Nacional DST/AIDS. **Boletim Epidemiológico AIDS/DST**. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Programa Nacional DST/AIDS. **Boletim Epidemiológico AIDS/DST**. 2020.

BRUM, C. N. de; PAULA, C. C. de ; PADOIN, S. M. M.; ZUGE, S. S. Vivência da revelação do diagnóstico para o adolescente que tem HIV. **Texto e Contexto enfermagem**, v. 25, p. 1-6, 2016.

CABRAL, I. E., NEVES, E. T. **Pesquisar com o método criativo sensível na enfermagem: fundamentos teóricos e aplicabilidade**. In: Maria Ribeiro Lacerda; Regina Gema Santini Costenaro. (Org.). Metodologias de pesquisa para enfermagem e saúde: da teoria à prática. 1ed.Porto Alegre: Moriá, 2015, p. 325-350.

CAMARGO, L. F. et al. **Desenvolvimento da autonomia de sujeitos à luz de Paulo Freire: O método criativo sensível na pesquisa em saúde**. In: DICKMANN, I. et al. Pedagogia da Memória. Chapecó: Sinproeste, 2017, p. 211-227.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12^o ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha Informativa HIV**. 2017. Disponível em:

https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5666:folha-informativa-hiv-aids&Itemid=812.

Acesso em: 12 fev. 2021.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 7a ed. Campinas: Pontes; 2009.

PRAEGER, S. G. **Josephine E. Paterson e Loretta T. Zderad**. In: George, J. B. Teorias de Enfermagem. Os fundamentos à prática profissional. 4^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000, p. 241-2521.

RECKTENVALD, C. R. M. **Qualidade de vida na perspectiva de estudantes que vivenciam o curso de graduação em enfermagem**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó. SC, 2014.

ROSSELLÓ, F. T. **Antropologia do cuidar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SALES, C. A. O ser-no-mundo e o cuidado humano: concepções heideggerianas. **Rev. Enferm. UERJ**, v. 4, n. 16, p. 563-568, 2008.

SENNA, S. R. C. M., DASSEIN, M. A. Reflections about the health of the brazilian adolescent. **Psic. Saúde & Doenças**, v.16, n. 2, 2015.

PAULO FREIRE – A VOZ DA LIBERDADE E DA HUMANIZAÇÃO

Marcelo Teixeira¹⁴

Um dos nomes mais importantes, célebres e renomados da educação brasileira está completando cem anos. Digo está, pois acredito que seu corpo espírito esteja entre nós, ainda nos inquietando para darmos continuidade ao seu legado, proteger seu patrimônio intelectual e filosófico, manter clara e objetiva sua imagem enquanto corpo presente em vida e nos dando suporte para que sua pessoa seja sempre lembrada por educadores e entregue aos discentes como forma de práxis. Paulo Freire permanece vivo. Paulo Freire está completando cem anos! Para Freire, o professor era a esperança de uma renovação, uma luz no fim do túnel, um sobrevivente da chacina miserável que os governos insistiam (e ainda o fazem!) para que não valham nada. Freire é a própria voz da liberdade e da humanização, voz contra a impiedosa cólera de homens de terno e gravata que vivem no mundo do senso comum e que querem dominar a educação sem entender o significado das palavras dominar e educar.

Quando me refiro ao termo dominar, estou claramente dizendo que o professor é o denominador comum de todo o sistema educacional e seu ato maior é o de educar, ensinar, ministrar aulas e ter empatia e afetuosidade para com o próximo. Dominar não é oprimir, não é agredir, não é verbalizar errônea e berrantemente, mas sim, contextualizar o ofício professoral. Para Freire, a missão do professor é possibilitar a criação, a produção e o entendimento de conhecimentos e o papel da escola enquanto instituição é o de ensinar o estudante a ler o mundo. Não é uma simples tarefa de casa: Freire deixou um legado importante para gerações futuras e que temos o dever de sabê-los. A

¹⁴ Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera de São Paulo, Pós-graduado em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro, Neurospicologia e Educação Infantil, Psicometria e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Famart de Minas Gerais, Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana de São Paulo, Extensão em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Metropolitana de São Paulo, Graduando em História pela Faculdade Famart de Minas Gerais.

pedagogia de Freire tem o foco na alfabetização, mas que não envolve apenas ler a palavra, mas também ler o seu significado ao inverso. Ao compreender o poder daquela palavra, lê-se o mundo. E podemos usar as palavras como fontes de inspiração para nosso trabalho, nossa vida, nossa qualidade física, nossa qualidade mental, nosso espírito, nossos saberes. Leitura de mundo! É uma poesia que somente Freire poderia conceituar em forma de educação: ler o mundo, questionar as palavras, evoluir frases, comportar-se tal qual um inquieto que precisa de fato conhecer o seu mundo, o ambiente na qual vive, a sociedade brusca e atemporal e sobrecarregada, por vezes, na qual precisamos desbravar. A leitura de mundo vai muito além das palavras: está na mente, no pensamento, no processamento de ideias, no fluir da imaginação, na filosofia mundana, no comportamento geral, na inclusão de perspectivas sociais, econômicas, humanas, plurais e multiculturais.

Tendo como referência aqui o método socrático, Freire utiliza esse conceito fornecendo ao professor subsídios e instrumentos de trabalho que auxiliam o professor ao adentrar em outra comunidade, fazendo perguntas às pessoas e reunindo uma lista de palavras usadas em suas vidas diárias. Por isso mesmo, o professor deve entender a realidade social das pessoas e desenvolver uma lista de palavras e temas geradores essenciais que podem levar à discussão nas aulas. Pernambucano de nascimento, Freire nasceu em 1921 e já no início da adolescência se questionava com muitas coisas inquietantes. Ao longo da vida acadêmica, ressalta um princípio fundamental para ele: o discente, alfabetizado ou não, chega à escola levando uma cultura que não é melhor nem pior do que a do professor que o espera na escola, em sua sala de aula. O centro, o foco, o introdutório é fazer com que esses dois mundos – professor e estudante – possam ter ser conhecimentos prévios, suas ideias e poder trocá-las em forma de diálogos. Em sala de aula, os dois lados aprenderão juntos, um com o outro, professor e estudante e, para isso, é necessário que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar. O pensamento pedagógico de Freire era político do ponto vista em que a desigualdade entre as classes sociais resultava em uma opressão sobre classes populares e, desta forma, o ensino poderia despertar a criticidade do estudante. O acesso à educação tinha (e tem) que ser pela busca de

uma amplitude de sua consciência social e conseguir atingir sua autonomia. Autonomia para lidar com os saberes, lidar com as pessoas, lidar com seus conhecimentos. As ideias de Freire não foram pensadas no fim de sua vida, em 1997, mas sim, muitos anos antes, o que faz das pessoas ignorantes e que nunca leram sequer um livro seu, atacá-lo a bel-prazer. Em 1963 Freire, já com seus estudos evoluídos, foi nomeado diretor do Programa Nacional de Alfabetização e a educação, para ele, era vista como prática da liberdade, o que tornou praticamente uma defesa incontestável de seu mérito a partir de então. Porém, a situação política do Brasil vivia o oposto, com planos de governos que iam no sentido contrário aos seus pensamentos, pois a Ditadura Militar, que massacrava e assassinava pessoas, tomava conta do país. Assim, Freire foi exilado e só pôde voltar ao Brasil 16 anos depois. Seu exílio foi no Chile, onde viveu por cinco anos trabalhando no Movimento de Reforma Agrária Democrata Cristã. Neste período escreveu e publicou seu primeiro livro, **Educação como a prática da liberdade**, lhe dando reconhecimento e uma posição como professor visitante em Harvard em 1969. Mas foi em 1968 que Paulo Freire ganhou notoriedade e, sem dúvidas, passou a ser considerado o pai de uma educação emancipatória.

O lançamento de *Pedagogia do Oprimido*, publicada primeiramente em espanhol e em 1970 em inglês, foi um sucesso de público e crítica, ganhando uma tradução simultânea e autêntica no Brasil apenas em 1974. Em meu artigo *Quem tem medo de Ivan Illich?*¹⁵ cito que o teórico austríaco viajava o mundo em busca de melhorias pela educação, assim como Freire e aqui hei de repetir o eixo norteador, mas numa forma contrária: Illich observava e criticava o modo como as escolas (principalmente as da América Latina e, em especial, as do Brasil), pensavam mais na burocracia e menos nos estudos, no ensino e no currículo escolar, fazendo do estudante uma marionete que apenas servia para carregar seus cadernos. Freire, no mesmo período de Illich, viajou pelo mundo ajudando os países a implementar as reformas populares de educação e alfabetização. Alguns de seus trabalhos mais in-

¹⁵ TEIXEIRA, Marcelo. Quem tem medo de Ivan Illich? In: DICKMANN, Ivanio. (ORG). **Educar é um ato de coragem** – volume III (2020, pgs. 213 – 223).

fluentes, respeitados e renomados, foram na Guiné-Bissau, onde aconselhou os esforços nacionais de alfabetização e, como resultado desse processo, publicou o extraordinário **Pedagogia em Processo: As cartas à Guiné-Bissau**. O povo africano mantém esse respeito mútuo por Freire até hoje, pois o continente como um todo não tinha um plano de educação que lhes desse um conforto perante a alfabetização. Com a reforma popular e a intervenção de Freire, o país africano passou a entender os processos educacionais de seu próprio destino e originou para outros países do mesmo continente. Sua visibilidade de educador e filósofo e seu esforço pela valorização por uma educação de qualidade no Brasil se destacou com toda a certeza pela eloquência de sua obra magistral, por suas imensuráveis pesquisas, por suas REFERÊNCIAS e por suas experiências. A conscientização da importância da abordagem de habilidades emocionais, habilidades de vida e o estímulo ao pensamento crítico se devem a Paulo Freire, além de como englobar a realidade dos estudantes dentro de suas realidades fora da escola e dentro da sala de aula, com a implementação de metodologias ativas e tecnológicas, essenciais para a sociedade atual. Se estivesse vivo estaria completando 100 anos em 2021 e vale ressaltar que Freire foi professor de Língua Portuguesa e aplicou, em 1963, um método próprio de alfabetização em Angicos, cidade do interior do Rio Grande do Norte; sendo um enorme sucesso, conseguindo alfabetizar 300 adultos em um tempo curto de 45 dias, partindo do conhecimento prévio que essas pessoas já possuíam, Freire foi agraciado, em 2012, como o Patrono da Educação Brasileira. A metodologia de ensino de Paulo Freire se perpetua em uma maneira de educar pelo aprender aprendendo, conectado ao cotidiano dos estudantes e às experiências que eles têm, igualmente defendido por John Dewey e Anísio Teixeira, porém, para Freire, educação também estava diretamente ligada à política. Outra metodologia aplicada pelo educador foi o diálogo entre docente e discente, afinal, para Freire, *não há docência sem discência*, frase bem atribuída em seu clássico *Pedagogia da Autonomia* (2015). Freire deixa claro que o professor deve ser um grande e verdadeiro aprendiz e estar aberto a aprender com a realidade de seus educandos, logo, ele apresenta saberes necessários e indispensáveis à prática docente. É preciso transformar o estudante em um aprendiz ativo, neste sentido, Freire criticava os métodos de ensino em que o professor era tido como o detentor de todo o

conhecimento existente e o estudante apenas um depósito, na qual classificou de *educação bancária*. Este artigo não foi escrito para descrever a história de Freire dentro da educação, mas sim, um retrospecto daquilo que ele fez dentro da educação para todo o mundo. Paulo Freire é um dos intelectuais brasileiros mais citados em trabalhos e revistas acadêmicas do mundo, estando na terceira colocação, ficando atrás de Thomas Huhn e do sociólogo Everett Rogers, de acordo com uma pesquisa realizada pelo Google Scholar. Também está entre os 100 mais citados em estudos e o seu livro *Pedagogia do Oprimido* é a terceira obra mais citada da área de ciências humanas. Ao redor do planeta, Paulo Freire é tido como referência mundial em qualidade de ensino e vale ressaltar que muitos países, desenvolvidos e subdesenvolvidos, utilizam seus métodos e conceitos educacionais. Completar 100 anos é uma dádiva, ser brasileiro e ser brasileira como Paulo Freire foi (e continua sendo em nossas memórias e em seus livros, que continuam atuais) é um presente que precisamos agradecer todos os dias. Os verdadeiros educadores freireanos se orgulham de seu legado e aprenderam muito com eles. É preciso esmiuçar Freire para ser entendido, é preciso abraçar Freire para ser interpretado, é preciso ter uma pedagogia humana, uma voz de liberdade e um sentido de afetividade para se sentir acolhido por Freire. Enquanto líderes mundiais tentam defenestrar Paulo Freire e sua obra, ele segue pleno, completando 100 anos e que novas gerações, com toda e absoluta certeza, não de consagrá-lo por muitos anos. Alguns chefes de estado nunca leram Freire, talvez por isso mesmo se sintam envergonhados por não saberem lidar com a gestão de seu país, mas Freire soube comandar a educação brasileira e mundial como ninguém. E vale ressaltar que duas das maiores faculdades do mundo, a Universidade Harvard, universidade esta privada em Cambridge, Massachusetts e a Oxford Learning Institute, na Inglaterra, ambas nos Estados Unidos da América, idolatram e não vivem sem a obra freireana, sendo referência na formação de professores acadêmicos. Portanto, Freire não é doutrinador. Freire foi um emancipador, uma voz humana em prol da educação. E para os leigos que insistem em dizer que Freire estudou em Harvard, verdade seja dita: Harvard é que estuda Paulo Freire há muitos anos.

Viva Paulo Freire!
Paulo Freire 100 anos!!!

POR UMA PEDAGOGIA DO DIÁLOGO: APROXIMAÇÕES ENTRE PAULO FREIRE, A INTERDISCIPLINARIDADE E O CONTEXTO DA SAÚDE

Julia Stanga Rech¹⁶

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse texto marca um momento especial. Momento de travessia. Apesar de já me debruçar a algum tempo sobre referenciais que perpassam pela pedagogia crítica, é através dele que adentro para a comunidade Freiriana e dou os primeiros passos rumo a novos e esperançosos horizontes. E é exatamente por se tratar de uma passagem, que a proposta inicial para este trabalho é criar pontes, ou seja, estabelecer elos e conexões através de um exímio esforço dialógico entre temáticas as quais venho estudando, perspectivando estabelecer aproximações. Ademais, é visando estabelecer nexos entre a interdisciplinaridade e a pedagogia freiriana no contexto da saúde que apresento alguns paralelos ao longo das reflexões aqui desenvolvidas.

Na aproximação destas temático parto da concepção de que a interdisciplinaridade se coloca como uma pedagogia do diálogo, a partir do momento em que se materializa em atitude. Para Fazenda (2010, p. 170) “[...] atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo [...]; atitude de humildade frente à limitação do próprio ser [...]; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida”. Por estes caminhos, em várias de suas obras Fazenda (1994, 2002a, 2002b, 2008, 2011) enfatiza a premissa de que a interdisciplinaridade se efetiva como um convite ao diálogo, possibilitando romper com as barreiras existentes através de uma construção baseada na comunicação mútua existente nos processos dialógicos. Ou seja, a interdisciplinaridade perpassa pela necessidade do diálogo, o que precede uma atitude de abertura e receptividade.

¹⁶ Doutoranda e Mestre em Ciências da Saúde (PPGCS) -Unochapecó, graduação em Educação Física (licenciatura/bacharel) pela Unochapecó. Especialista em Metodologia do Ensino da Educação Física -Uninter., professora de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Xaxim-SC. E-mail: julia.rech@unochapeco.edu.br

E se, o diálogo se coloca como fio condutor para a interdisciplinaridade, é justamente através dele, que o referido conceito dialoga com a concepção pedagógica de Paulo Freire. Para Dickmann e Dickmann (2019, p. 92), “falar do diálogo no pensamento de Freire implica adentrarmos no íntimo da sua postura pedagógica”. Nesse caso, partindo da premissa de que o conceito perpassa por toda a teoria freiriana, o mesmo merece ser abordado em toda a sua magnitude e relevância. Sob esta perspectiva, o mesmo se coloca como uma exigência existencial, uma vez que se materializa através da renúncia de um ser humano estático e imutável, para uma concepção de homens e mulheres inconclusos e inacabados, porém, conscientes desta condição.

Obstante, não é difícil perceber o quanto a palavra diálogo perpassa por diversas obras de Paulo Freire. Para Freire, o diálogo na condição de uma atividade pedagógica privilegiada foi e continua sendo parte integrante da sua vida e do seu legado. Em suma, é impossível falar de Freire, sem aberturas para um amoroso, crítico e esperançoso processo dialógico. Dialogar numa perspectiva freiriana é se abrir ao mundo e aos outros, inaugurando com seu gesto a relação dialógica inquieta e curiosa, de um sujeito inconcluso em constante movimento na História (FREIRE, 2020).

Por estes caminhos, é que a articulação entre educação e saúde pautada numa relação interpessoal (acrescenta-se aqui, dialógica), no cuidado e no respeito, se constitui como uma das mais ricas fontes de interdisciplinaridade. E é por este viés, que a concepção dialógica de Freire pode ampliar nossas fronteiras, face a uma prática problematizadora, tanto no ensino, como no trabalho em saúde, provendo um verdadeiro diálogo entre docentes e acadêmicos, e entre profissionais e usuários, de modo a incentivar os sujeitos desse processo a adotarem uma postura ativa em seus ambientes políticos e sociais. Desafiador e estimulante, o diálogo e a problematização são elementos norteadores da postura pedagógica Freiriana, que nos instigam a uma reflexão crítica acerca do modo como nos relacionamos com os conhecimentos com os quais operamos, e sobretudo com os sujeitos e com o contexto do qual fizemos parte. Nesse sentido, que tanto no ensino, ou seja, nas práticas que se referem a formação dos profissionais da saúde, bem como na prática profissional, que a troca de conhecimentos (mediante

diálogo e empatia), pode ser facilitado por uma educação horizontalizada, problematizadora e libertadora (FERNANDES; BACKES, 2010).

Partindo destes elementos foram elencadas três categorias para discussão, as quais serão apresentadas face aos desdobramentos desta introdução: a) Interdisciplinaridade: por uma pedagogia do diálogo; b) O diálogo como fio condutor para a interdisciplinaridade em Paulo Freire; e c); Freire e a interdisciplinaridade no campo da saúde: traçando paralelos.

a) Interdisciplinaridade: por uma pedagogia do diálogo...

Início este tópico partindo da premissa de que a construção da interdisciplinaridade pressupõe, antes de mais nada, a questão de perceber-se interdisciplinar, de modo que, em conformidade com Fazenda (2002b, p.31) “[...] a interdisciplinaridade depende basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano”.

De acordo com o dicionário Michaelis (2016) atitude significa “porte, jeito, postura, comportamento, procedimento”. Portanto, uma postura interdisciplinar atua como critério facilitador, proporcionando aberturas para o conhecimento, de modo que considera a condição de que nenhum conhecimento em si mesmo é extenuante, se dialoga com outras formas de saber, deixando-se penetrar por elas (FAZENDA, 2002a). Assim pensando,

[...] O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança individual que vinca o pensar interdisciplinar. A solidão dessa segurança individual que vinca o pensar interdisciplinar pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro. Exige a passagem da subjetividade para a intersubjetividade (FAZENDA, 2010, p. 18).

Isso permite considerar que, para Fazenda (2011), o primeiro passo em direção a uma ação interdisciplinar é a eliminação das barreiras entre as pessoas, de modo que a interdisciplinaridade é considerada uma atitude cujo pré-requisito é a humildade, considerando a fragilidade da dimensão individual e a importância do diálogo na busca por soluções e na produção de conhecimentos.

Considerando estes aspectos, a interdisciplinaridade tomada como atitude sempre depende de uma vontade, de uma postura, ou seja, de uma escolha, a partir da qual barreiras podem ser transpostas pelo simples desígnio de fazer diferente, integrar, transformar. Trata-se de uma atitude relacionada ao exercício de uma ação com intencionalidade: pensar, decidir e agir; relacionada, também, a vivências, desejos e crenças relacionadas à particularidade de cada sujeito. Pois, ao assumir-se como atitude, a interdisciplinaridade nos faz refletir sobre as possibilidades de cooperação, diálogo e integração (MIRANDA, 2008).

Nessa esteira, para Japiassu e Fazenda, ambos estudiosos de Gusdorf, a interdisciplinaridade é uma questão de atitude diante do conhecimento, de abertura à compreensão de novos saberes. Reconhecer esta condição, talvez se trate de uma boa oportunidade para a revisão de nossas relações com o conhecimento e com o mundo, neste caso, ampliando a noção de uma construção coletiva, capaz de fortalecer as relações, os diálogos, as trocas, ou seja, a parceira com o outro.

Aliás, ao falarmos em parceira, nos deparamos com outra palavra-chave introduzida por Ivani Fazenda no cenário destas discussões, uma vez que para ela, “[...] a parceria é premissa maior da interdisciplinaridade” (FAZENDA, 2002b, p. 109). Segundo o dicionário Michaelis (2016), parceria é sinônimo de companhia, convivência, para além, se trata da relação de colaboração entre duas ou mais pessoas com vista à realização de um objetivo comum. Entretanto, em uma concepção interdisciplinar a palavra ganha novos sentidos e aspirações. Parceria, de acordo com Menéndez (2002a), existe quando um grupo funciona de forma integrada e seus componentes encontram na humildade a premissa ideal para assumir que todo conhecimento é relevante e deve ser respeitado. Assim, a comunicação e o diálogo são essenciais para que a parceria se estabeleça. Por sua vez, Justina (2002a) acrescenta que a parceria é produto da afetividade e do respeito, de modo que esta não existe se não houver uma verdadeira troca entre sujeitos.

Além disso, para Fazenda (2002b) a parceria pode ser tomada como:

[...] mania de compartilhar falas, compartilhar espaços, compartilhar presenças, compartilhar ausências (...) Mania de ver no todo a parte ou o inverso- de ver na parte o todo. Mania de ver a teoria na prática e a prática na teoria. Mania de ver possibilidade na utopia e

utopia na possibilidade. Mania de tornar o uno múltiplo e o múltiplo uno e de tornar o anônimo identidade e a identidade, novo anônimo (FAZENDA, 2002b, p. 110).

Um pensar nesta direção nos coloca diante dos cinco princípios que, de acordo com Fazenda (2001, p. 11), “[...] deveriam subsidiar uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego”. Dessa maneira, a visão interdisciplinar da parceria, identifica não apenas a experiência e o compartilhamento como importantes, mas salienta, sobretudo, questões relativas à humildade, ao respeito, e a espera, aspectos estes, muitas vezes relegados a segundo plano em uma sociedade com características competitivas, individualistas e imediatistas.

De modo muito similar, Japiassu (1976) coloca a interdisciplinaridade como fundamentalmente uma atitude de espírito; como uma atitude feita de curiosidade e de abertura. Nas palavras do autor “[...] o interdisciplinar exige uma situação de abertura e de curiosidade, um esforço crítico para descobrir as causas e os fenômenos, um gosto pela síntese, uma pedagogia fundada sobre o trabalho em equipe, um treinamento a maleabilidade dos espíritos” (JAPIASSU, 1976, p. 140).

Na verdade, Japiassu (1976) ainda alega que o genuíno espírito interdisciplinar consiste em uma atitude de vigilância epistemológica. Para ele, é através dessa abertura atenta para áreas diferentes, que enriquecemos nosso domínio de investigação. Em tese, isso não significa que “[...] precisamos ser competentes em vários campos do saber, mas que nos interessemos, de fato, pelo que fazem nossos vizinhos em outras disciplinas” (JAPIASSU, 1976, p. 138).

Nesta direção, possivelmente a dificuldade que temos em conceituar a interdisciplinaridade é advinda do fato de que a mesma é determinada por atitudes e não exclusivamente por um fazer. Como descrito por Trindade (2008, p. 73):

[...] Atitude de humildade diante dos limites do conhecimento; atitude de espera para que a dúvida apareça e o novo germine; atitude de deslumbramento face a possível superação de novos desafios; atitude de respeito ao perceber que o velho pode ser (re)significado; atitude de cooperação que conduz à parcerias, trocas e encontros; atitude de compreender o conhecimento como sendo mais das pessoas do que das próprias disciplinas.

Diante do exposto, a interdisciplinaridade mostra-se alicerçada na intersubjetividade, perante uma relação de reciprocidade, que irá

possibilitar o diálogo e o respeito entre os sujeitos, de maneira que a título de exemplo, “[...] fazer pesquisa significa numa perspectiva interdisciplinar, a busca da construção coletiva de um novo conhecimento” (FAZENDA, 2001, p. 21). Considerando isto, não é de se estranhar que um projeto interdisciplinar nasça, às vezes, de um sujeito que já possui em si a atitude interdisciplinar, e que passa então, a contagiar seus parceiros. Cabe destacar então que,

[...] A atitude interdisciplinar não está na junção de conteúdos, nem na junção de métodos; muito menos na junção de disciplinas; nem na criação de novos conteúdos como produto dessas funções; a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo (FAZENDA, 2002b, p.64).

E é exatamente por estar contida nas pessoas; por se tratar de uma atitude; de um estado de espírito; e de uma postura diante do conhecimento e do mundo, que a interdisciplinaridade se caracteriza também num *continuum*, ou seja, como uma ação em processo: “um gerúndio”; “um fazendo”. Por isso, ocorre num constante exercício relativo às formas de pensar e agir face aos acontecimentos.

Saliento com isso, a premissa de que o pensar interdisciplinar permite enriquecer a troca, o diálogo, o pensar, o construir, enfim, permite ampliar a nossa relação com o outro e com o mundo, pois é através desse movimento interrupto que ela perspectiva recuperar uma ontologia geral da produção do conhecimento (ASSUMPÇÃO, 1993).

Isto posto, a interdisciplinaridade como uma atitude é evidenciada na parceria, na vivência de um movimento dialético, para além, na consolidação da intersubjetividade, onde um pensar se enriquece e se completa no outro. Nesse sentido, nas palavras de Japiassu (1976, p. 139), “[...] o cientista se torna assim, o homem do diálogo, incessantemente em comunicação consigo mesmo e com os outros”. Em tempos de posturas sectárias e dificuldades no âmbito das relações humanas, nada menos que um grande desafio.

b) O diálogo como fio condutor para a interdisciplinaridade em Paulo Freire...

Se de fato, Freire não escreveu de modo específico sobre a interdisciplinaridade, como prática, podemos enfatizar que a mesma permaneceu constante em sua biografia. É exatamente na condição de

uma atitude pedagógica traduzida em metodologia problematizadora e dialógica, bem como, na visão de mundo, tida como uma compreensão crítica da realidade, que Freire se aproxima do conceito (ROCHA; ROCHA, 2020).

Em outros termos, conforme aponta Andreola (2010) a interdisciplinaridade como prática era uma preocupação permanente de Paulo Freire desde os tempos do Recife, às suas incumbências como Secretário da Educação de São Paulo. Uma pertinente investigação sobre a temática, tomou a concepção interdisciplinar do currículo da Escola pública paulista, durante a gestão de Luiza Erundina, que teve Paulo Freire como secretário de Educação. A experiência foi realizada por uma equipe interdisciplinar de 15 autores, e está relatada no livro *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*, de 1993, organizado por Nídia Nacib Pontuschka.

Neste contexto, outro marco importante da relação de Freire com a interdisciplinaridade foi a sua participação em um Seminário Interdisciplinar, coordenado por Adriano Nogueira, no qual Freire expressou sua concepção acerca da teoria da interdisciplinaridade, relacionando-a com a disciplinaridade, e com transdisciplinaridade. Na importante ocasião, Freire relatou que o real é uma totalidade transdisciplinar e que o processo analítico de separação em parcialidades pelas disciplinas, deve-se seguir a retotalização através de um processo epistemológico interdisciplinar. Ou seja, “a interdisciplinaridade é estabelecida por Freire, como exigência de uma visão da realidade na perspectiva da unidade e da totalidade do real” (ANDREOLA, 2010, p. 289).

De acordo com Freire (2019a), a interdisciplinaridade transita pelo processo metodológico de construção do conhecimento, partindo do sujeito e tendo como base a sua relação com o contexto, com a realidade e com sua cultura. É assim que a interdisciplinaridade ocorre através de dois movimentos dialéticos: a problematização do contexto, através da qual se desvela a realidade e a sistematização dos conhecimentos de modo integrado (ROCHA; ROCHA, 2020). Nas palavras do autor (2019a, p. 160), “seria uma lástima se, depois de investigados na riqueza de sua interpenetração com outros aspectos da realidade, ao serem “tratados”, perdessem esta riqueza, esvaziando-se de sua força,

na estreiteza dos especialismos”, referindo-se aos temas que foram captados dentro uma totalidade, e que reduzem-se captando o real sob uma única perspectiva.

Além disso, em consonância com Braga e Santiago (2008), o pensamento freiriano se caracteriza como interdisciplinar na medida em que perspectivas interdisciplinares perpassam de forma transversal pelo seu discurso. A perspectiva antropológica se apresenta pela noção de natureza humana, apontando uma visão de ser humano gestado na própria história, da qual se torna sujeito e objeto. Essa compreensão é apresentada por Freire ao postular a necessidade da humanização do sujeito humano, ou seja, a busca do Ser Mais. A dimensão epistemológica, por sua vez, se dá pelo diálogo entre sujeito e contexto, sujeito e sujeito, pensar e fazer, teoria e prática, reflexão e ação, sinalizando como caminho o conhecimento da realidade para transformá-la. Já a dimensão ético-política pressupõe a existência de vida humana e digna para todos face a humanização da mesma em sociedade.

Interessante atentar também para aquilo que Costa e Loureiro (2017) apresentam. Através de uma conversa que teve com alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1995, palavras estas também presentes no Livro Educação na Cidade, Freire declarou: “Dizem que eu sou pesquisador, dizem que eu sou educador, dizem que eu sou filósofo, que eu sou isso, sou aquilo. No fundo, eu sou um pouco essas coisas todas” (FREIRE, 1995a, p. 20). Para Andreola (2000), podemos constatar através deste breve fragmento que Freire não se considerava especialista em um único campo do saber. Por outros caminhos, sempre foi um leitor rigoroso e crítico de várias obras dos mais distintos campos do conhecimento, as quais lhe serviram de nortes para a sua prática político-pedagógica. Além disso, Freire sempre foi preocupado com os elementos pedagógicos, políticos, econômicos, ontológicos, antropológicos e psicológicos do ser humano, condição esta bem nítida em uma das suas mais conhecida e notáveis obras: Pedagogia do Oprimido.

Ademais, para Rocha e Rocha (2020) a obra de Freire embasada numa proposta de educação dialógica, também se coloca em oposição ao modelo positivista que fragmenta a análise da realidade, impossibilitando a compreensão da totalidade, e, por conseguinte, a projeção de mudanças neste contexto, pois para Freire (2019a), o mundo

não é dado, mas sobretudo é fruto de um tempo histórico em permanente construção. Face a isto, é que o processo interdisciplinar, marcado por novas relações com os conhecimentos, valores e atitudes pode resultar em práticas sociais diferenciadas, neste caso, reconhecendo o papel da educação na formação do homem que inserido em sua realidade, constitui-se como sujeito capaz de transformá-la (ROCHA; ROCHA, 2020).

Observando estes elementos que marcam a intrínseca relação de Freire para com a interdisciplinaridade, partimos da premissa de que o diálogo se coloca como fio condutor para a interdisciplinaridade em Paulo Freire. Ermani Maria Fiori, no prefácio de *Pedagogia do Oprimido* afirma que “o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se” (FIORI, 2019 apud FREIRE, 2019a, p.22).

Para Fiori, o diálogo é a própria historicização, que se dá através do movimento constitutivo da consciência que, intencionalmente ultrapassa as fronteiras da finitude buscando reencontrar-se além de si mesma. E para buscar-se e reencontrar-se a si mesma, enquanto consciência do mundo, é que necessita comunicar-se com o outro. Nessa direção, “se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivadas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração”. Ou seja, é pela intersubjetivação das consciências que as mesmas se enfrentam, dialelizam-se e promovem-se, tornando-se capaz de compor aquilo que Fiori (2019 apud FREIRE, 2019a, p. 23) denomina de “tessitura última do processo histórico de humanização”.

Ademais, é em diálogo circular, intersubjetivando-se cada vez mais, que o ser humano vai assumindo, criticamente, o movimento de sua subjetividade criativa, movimento através do qual é possível, com que todos juntos e em colaboração, reelaborem e recriem o mundo. Sob esta perspectiva, é que para Fiori (2019 apud FREIRE, 2019a, p.26) “expressar-se, expressando o mundo, implica o comunicar-se”.

Assim, é a partir da intersubjetividade que a palavra, mais que uma ferramenta, se torna a própria origem da comunicação, ou seja, a palavra é substancialmente diálogo. A palavra funda a consciência para

o mundo comum das consciências, em diálogo, comunicação e colaboração, uma vez que o homem só se expressa adequadamente quando colabora para a construção do mundo comum, humanizando-se face a um processo dialógico. A palavra, porque tida como espaço de encontro e reconhecimento das consciências, também é o lugar do reencontro e reconhecimento de si mesmo. A palavra pessoal, criadora, entendida aqui, como palavra e ação; viva e dinâmica, produzida pelas práxis, que é capaz de dizer e de transformar o mundo (FIORI, 2019 apud FREIRE, 2019a).

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo (FIORI, 2019 apud FREIRE, 2019a, p.28)

É partindo destes elementos que para Freire (2019a) quanto mais se problematizam os educandos, como seres no e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados a captarem suas conexões com outros, num plano de totalidade e criticidade. Desse modo, a educação tida como prática da liberdade, implica na recusa do homem isolado e desligado do mundo. É a partir dessa premissa que a educação problematizadora se coloca como um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, suas relações dialéticas com o mundo. Para Freire (2019a), não seria possível à educação problematizadora efetivar-se como prática da liberdade sem ultrapassar a contradição entre o educador e os educandos, assim como não lhe seria possível fazê-la fora do diálogo. Nessa relação, o educador, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ou seja, ambos se colocam como sujeitos de um processo dialógico.

Sob esta perspectiva é que a dialogicidade se manifesta como a essência da educação como prática da liberdade, uma vez que “pronunciando” o mundo através do diálogo, os homens ganham significação enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco

tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permu-
tantes (FREIRE, 2019a, p.109).

Nessa vertente, não é possível existir diálogo sem amor. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor pelo mundo e pelos homens. E, na condição de princípio do diálogo, o amor se faz diálogo também. Amor, compreendido como ato de coragem e compromisso com os homens. Nas palavras de Freire (2019a, p. 111), “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”. De igual modo, também não existe diálogo se não há humildade. Um compromisso amoroso e dialógico, não combina com uma postura arrogante e soberba. O diálogo, como encontro dos homens atenta para a tarefa comum de saber agir com humildade: “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” (FREIRE, 2019a, p. 111).

É, pois, fundamental que num verdadeiro diálogo, ninguém tente impor a sua verdade. Não posso dialogar se me fecho a contribuição de outros, ou se, na pior das hipóteses, me sinto ofendido com ela. Não posso dialogar se me considero autossuficiente, pois a autossuficiência é antagonica a uma postura dialógica. Sobretudo, não há também diálogo sem uma profunda fé nos homens. Fé no seu poder de criar-se e recriar-se quantas vezes for necessário. Fé na sua vocação de ser mais, que não deve ser privilégio de alguns, mas direito de todos. Para Freire (2019a) a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, mas não se trata de uma fé ingênua. O homem dialógico sabe que o poder de criar e de transformar é um poder dos homens e que em alguns momentos podem ter este direito prejudicado, o que se coloca para o homem dialógico como mais um desafio ao qual ele terá de responder.

Assim, “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal [...] Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos” (FREIRE, 2019a, p. 113). Exatamente por isso, uma das principais características presente na concepção bancária da educação é a antidialógica. O diálogo como encontro dos homens para ser mais não ocorre na desesperança daqueles que nada esperam do seu fazer. Por outros caminhos, o diálogo se torna possível e verdadeiro quando há nos sujeitos que dialogam um pensar crítico, que não aceitando a oposição homem-mundo, reconhece entre

eles uma exímia solidariedade. Solidariedade esta, gerada pelo diálogo, pois, sem ele não há comunicação, atributo fundamental para a educação genuína. Em síntese, o diálogo, que é sempre comunicação, se funda na colaboração entre sujeitos. Por isto é que na ação libertadora dialógica os homens estarão sempre libertando-se, em comunhão, de modo que o próprio diálogo se torna uma permanente da ação libertadora (FREIRE, 2019a).

De igual modo, para Freire (2019b), o diálogo é uma relação de intercomunicação simpática entre os polos na busca de algo, alicerçado em atributos como o amor, a humildade, a esperança, a fé, a confiança e a criticidade. A partir do momento em que se nega as sociedades o diálogo, e em seu lugar, lhes oferecem “comunicados”, as mesmas se fazem predominantemente “mudas”.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2019b, p.141).

Na contramão disto, existe o antidiálogo, que por sua vez, implica numa relação vertical de A sobre B. O antidiálogo é desamoroso, acrítico, desesperançoso, inumilde, sem fé, sem confiança, arrogante, autossuficiente, justamente porque não mantém uma relação simpática, comunicativa e dialógica entre seus polos, restringindo-se a apenas fazer comunicados. É justamente para combater o desamor acrítico do antidiálogo, que Freire (2019b) reclamava por aquilo que ele denominou de uma Pedagogia da Comunicação.

Em sua obra *Extensão ou Comunicação*, Freire (1983) coloca o diálogo como o conteúdo da forma de ser própria à existência humana. Em outros termos, isso significa que para o humanismo verdadeiro não existe outro percurso senão a dialogicidade, isto é, vivenciar o diálogo. Diálogo caracterizado como “encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1983, p. 28).

Nessa direção, o que se busca com o diálogo, independentemente do conhecimento em questão, seja ele técnico, científico ou “experencial”, é a problematização do mesmo em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual é elaborado e sobre a qual incide, perspectivando melhor compreendê-la, explicá-la e sobretudo transformá-la. Na dialogicidade, na problematização e na intensa e amorosa interação entre educador e educando, ambos vão desenvolvendo uma postura crítica. É justamente por isso que para Freire (1983, p. 46), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Além de que, em uma educação caracterizada como uma verdadeira situação gnosiológica, o educador, no momento em que pesquisa, ou seja, em que se põe como um sujeito cognoscente frente ao objeto cognoscível, não está aparentemente só. Para além do diálogo imperceptível que estabelece com os homens que, anterior a ele, exerceram o mesmo ato, o mesmo estabelece um diálogo consigo mesmo a partir do momento em que indaga e pergunta. E quanto mais questiona a si mesmo, mais amplia sua curiosidade inesgotável diante do objeto do conhecimento. Daí a imprescindível tarefa de alçar o diálogo a condição fundamental da estrutura do conhecimento, de modo que uma aula, por exemplo, não seja uma aula no sentido tradicional do termo, mas se materialize como um verdadeiro encontro em que se busca o conhecimento (FREIRE, 1983).

Em Pedagogia da Autonomia, Freire (2020) ao discorrer sobre os saberes necessários à prática educativa nos apresenta um conjunto de reflexões acerca de atributos valiosos, que de forma coletiva, propiciam o desenvolvimento de uma educação tida como prática de liberdade. Para além, de forma provocativa e esperançosa nos conduzem a uma pedagogia alicerçada na ética, na amorosidade, na autonomia e sobretudo, numa relação dialógica entre sujeitos.

Partindo destes elementos, observamos que os saberes necessários a prática educativa elencados por Freire (2020), muito se aproximam da concepção de interdisciplinaridade defendida por Japiassu e Fazenda, a qual é norteada por fundamentos como humildade, espera, respeito, coerência, desapego, partilha, curiosidade, criticidade, coope-

ração, coragem, totalidade/complexidade, parceria, relação teoria-prática, e sobretudo uma postura dialógica. Assumindo estes princípios, encontramos neles notáveis paralelos entre a concepção pedagógica Freiriana e a interdisciplinaridade. Adentrando nelas, para Freire (2020) ensinar exige rigorosidade metódica (ética e estética), respeito, criticidade, desapego, humildade tolerância, alegria, esperança, curiosidade e autonomia. Além disso, ensinar prescinde da pesquisa como ato legítimo em busca do conhecimento, o que requer aceitação ao novo, escuta e abertura ao diálogo. Ensinar é um ato que exige competência, generosidade e amorosidade. Ademais, ensinar reclama por compreender a realidade, com respeito a todos os sujeitos e a todos os tipos de saberes envolvidos, sejam eles técnicos, científicos ou “experenciais”.

Esta aproximação também nos possibilita atentar para a questão do inacabamento do ser humano, enquanto ser histórico e relacional, de modo que o seu “fechamento” ao mundo, se trata de transgressão no seu processo de busca para “ser mais”, as quais podem ser sintetizadas nas palavras de Freire (2020, p. 133)

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.

Na concepção antropológica de Freire, o ser humano se relaciona pelo diálogo, isto é, pelo pronunciamento da palavra, que também é seu pronunciamento de mundo. Em outros termos isso significa afirmar que o diálogo é o combustível das relações humanas que ocorrem no lugar onde os sujeitos existem e se libertam: o mundo. É justamente por isso que seu objetivo pedagógico foi o de libertar o ser humano através de um processo educativo que tomasse o diálogo como fio condutor, conduzindo os oprimidos e oprimidas a libertação através da sua pronuncia (DICKMANN; DICKMANN, 2019).

Para Dickmann e Dickmann (2019, p. 93) “o diálogo é muito mais que palavra, que fala de um com o outro, mas está ligado também as atitudes das pessoas nas suas relações recíprocas”. Nesta assertiva, emerge outra importante aproximação para com a interdisciplinaridade: a questão da atitude, ou seja, a postura que os sujeitos tomam perante as relações que estabelecem com os distintos conhecimentos, com os seus pares e com o mundo.

Nessa direção, “é preciso recordar que não produzimos nada sozinhos, que somos seres de relação, intersubjetivos, interdependentes, vivemos com os outros e com o mundo” (DICKMANN; DICKMANN, 2020). E que, dialogar é ampliar e legitimar a nossa compreensão da realidade, reconhecendo os limites e as potencialidades de cada ser humano, de cada tipo de conhecimento e de cada realidade de mundo. Dialogar precede atitudes de humildade, amorosidade e respeito.

Ao nos isolarmos em nossas “ilhas” enquanto educadores e educadoras, ou enquanto especialistas das mais diversas áreas do conhecimento, não nos desafiamos a treinar nossas habilidades interpessoais em diálogo com outros. E isto se trata, em tese, de um grande desafio. Nem sempre estaremos dispostos, seguros e abertos ao diálogo. Por inúmeras vezes, fechados em nossos discursos e somente acreditando nas nossas verdades, preferimos adotar posturas antidialógicas, arrogantes e sectárias.

Sob essa perspectiva, do mesmo modo que é impossível efetivar práticas interdisciplinares sem um verdadeiro e empático diálogo, também é impossível falar de Freire sem a abertura para uma amorosa e esperançosa comunicação. Comunicação por sua vez, tomada como troca dialógica, pois como afirma Freire (1983, p.45) “o que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo”.

c) Freire e a interdisciplinaridade no campo da saúde: traçando paralelos...

Partindo do pressuposto de que a saúde é um campo complexo, ou em conformidade com Cutolo (2007), que a complexidade do objeto saúde/doença não possibilita (ao menos, não seria adequado de forma hegemônica) um olhar exclusivamente disciplinar, consideramos

a impossibilidade de um pensamento ou de uma verdade absoluta – tornando-se necessária, distintas perspectivas de observação dos fenômenos, pois se nossas demandas contemporâneas não podem ser compreendidas através de uma visão reducionista e solitária, devemos buscar nas palavras de Cutolo (2007, p. 22) “a diversidade de olhares, as matizes, a pluralidade metodológica, a essência que dinamiza processa e reconstrói a realidade dos nossos cotidianos”.

Através de suas articulações, Freire nos remete a interdisciplinaridade, que surge numa educação solidária, dialogada, sem arrogância e supremacia do educador, e que se manifesta mediante a articulação do saber, ou seja, dos distintos conhecimentos com a vivência e experiência de cada sujeito, na sua relação com a comunidade, com a escola, com o meio ambiente, traduzindo-se num trabalho coletivo (MIRANDA; BARROSO, 2004). Aqui cabe ressaltar, que não somente nas relações entre educadores e educandos essa relação de caráter horizontal deve ser mantida. Trazendo o debate para o campo da saúde, por exemplo, o paciente precisa de igual modo, se sentir acolhido e afetivamente convidado pelo profissional, a juntos, estabelecerem um diálogo sobre as suas condições de saúde, atentando para a condição de que o ser humano, revestido da sua multidimensionalidade, apresenta-se como um ser singular e complexo concomitantemente.

Sob este prisma, e para além de aspectos relacionais, conseguimos visualizar elementos que Freire enfatiza relacionando a Educação, e que são perfeitamente intercambiáveis ao contexto da Saúde, os quais podemos relacionar à interdisciplinaridade. Dentre eles sinalizo aqui, a ideia da totalização, a questão do inacabamento do ser humano e da humanização (busca por ser-mais), a influência de aspectos políticos, ambientais, econômicos, sociais e culturais nas condições de saúde dos sujeitos, sobretudo atentando para a participação social (democracia) e para a capacidade de transformação (práxis) da realidade pelo seres que nela vivem, nela lutam e nela buscam soluções para enfrentar suas problemáticas.

Para Freire, a realidade do mundo, só é cognoscível a partir da articulação dialógica com o conjunto de aspectos que constituem os distintos elementos de determinada realidade. Tanto é, que um dos aspectos mais facilmente associado a interdisciplinaridade em Freire, é a

noção de totalidade enfatizada pelo autor. O horizonte da interdisciplinaridade, encontra em Paulo Freire, um compromisso com a releitura do real enquanto momento privilegiado de apreensão da totalidade em permanente processo de construção. Retotalizar o real enquanto atitude interdisciplinar possibilita o resgate histórico e interpretativo da sistematização social do conhecimento humano, favorecendo a necessária abertura à consciência crítica (CALLONI, 2002). É nesse sentido, que um problema de saúde, por exemplo, precisa ser compreendido em seu contexto e nas relações que estabelece com o mesmo, uma vez que, desarticulado disso, será mais difícil compreender suas possíveis causas e colaborar para a resolução do mesmo.

Nessa mesma vertente, para Calloni (2002), a questão do inacabamento do ser humano atrelada a interdisciplinaridade, reside no fato de que cada disciplina, pode e deve dialogar para além das suas fronteiras, possibilitando que seus confinamentos em relativas certezas possam rearticular-se com o todo, exatamente porque nas palavras do autor, “se cada disciplina representa uma determinada “totalização” do saber, o certo é que essa totalização jamais é alcançada em sua plenitude, não somente pela própria dinâmica do real [...] que não se deixa apreender isoladamente, mas também porque sua interpretação sempre dependerá do sujeito que o interroga” (CALLONI, 2002, p. 116). E é justamente porque se trata de uma condição humana, que para FREIRE (2020, p. 50) “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Portanto, se a vida é, segundo Freire, inconclusa e inacabada e se encontra em constante processo de transformação, a realidade e os conhecimentos que temos dela, por sua vez, igualmente se tratam de um real inacabado e inconcluso (CALLONI, 2002).

Por sua vez, consciente do seu inacabamento, o ser humano é uma fonte inesgotável de descobertas e possibilidades, portanto, se coloca em constante movimento face ao processo ontológico do real que se realiza através da sua mediação com o mundo. Ciente dessa condição, é que emerge a sua esperança ontologicamente constituinte, exatamente porque o ser humano, ao mesmo que tempo em que é inconcluso, é repleto de possibilidades (CALLONI, 2002). E como uma dessas possibilidades, encontramos a humanização. Humanização entendida por Freire (2019a) como práxis, que implica na ação e na reflexão

dos homens e mulheres sobre o mundo, visando transformá-lo. E se, o diálogo se coloca como fio condutor para a interdisciplinaridade, o mesmo ocorre com a humanização. A busca por ser mais, ou seja, a humanização, encontra no diálogo, tido como encontro de homens e mulheres, a condição fundamental para aquilo que Freire denomina como “pronuncia de mundo”. Neste caso, é imperativo destacar que “o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo” (FREIRE, 2019a, p. 26).

Frisa-se aqui, que no campo da saúde a palavra humanização por vezes é assinalada em busca de processos mais diálogos e participativos por parte dos usuários, gestores e profissionais, ou ainda, no contexto formativo, vislumbrando uma formação atenta para questões éticas, estéticas e políticas. De acordo com Ayres (2005), a humanização, tida como valor, sinaliza para a dimensão de que o cuidar da saúde requer encontros entre subjetividades edificadas socialmente, através das quais, progressivamente os sujeitos vão esclarecendo e (re) construindo não somente suas necessidades de saúde, mas aquilo que o autor denomina de Boa vida e modos para buscá-la. Ayres (2005, p. 558) sinaliza para o entendimento da humanização sob uma perspectiva filosófica, traduzindo-a como “[...] um ideal de construção de uma livre e inclusiva manifestação dos diversos sujeitos no contexto da organização das práticas de atenção à saúde, promovida por interações que permitam uma compreensão mútua entre seus participantes e a construção consensual dos seus valores e verdades”. A este respeito, precisamos equilibrar a balança: estamos a falar de um norte prático, técnico, científico, mas ao mesmo tempo nos referimos a um complexo inexoravelmente ético, afetivo, estético (AYRES, 2001).

Avançando na discussão, ao postular a educação como uma prática libertadora e problematizadora, Freire nos conduz a uma verdadeira reflexão acerca das relações estabelecidas por homens e mulheres entre seus pares e sobretudo, com o mundo. Problematizar sob a ótica freiriana, é analisar criticamente a realidade, atentando para as relações entre o ser humano e mundo, a fim de transformá-lo pela práxis. Nessa esteira, partimos do entendimento de que, para transformar, primeiro é necessário conhecer, refletir para posteriormente agir. E

nesse processo de conhecer, a realidade em suas conexões/relações precisa ser considerada. A título de exemplo, para compreender um aluno que está com dificuldades de aprendizagem na Escola, eu preciso atentar para sua realidade, ou seja, quem é esse aluno? Em quais condições ele vive? Quais são suas aspirações? Como o seu contexto afeta o seu aprendizado? Qual a realidade desta Escola? Ou seja, preciso sobretudo considerar a influência de aspectos políticos, ambientais, econômicos, sociais e culturais sobre a vida deste aluno. A mesma situação ocorre no contexto da saúde: Quem é esse paciente? Quais são as suas problemáticas? Como é o seu contexto (condições de moradia, higiene, alimentação, rotina)? Como, juntos, podemos construir possíveis soluções para as suas queixas em relação a sua saúde e qualidade de vida?

Partindo destas indagações, observamos no campo da saúde, tanto aproximações com a interdisciplinaridade, quanto ao que Paulo Freire nos coloca acerca da relação do ser humano com o mundo. É nessa lógica, e tomando a interdisciplinaridade como uma possibilidade de abertura que nasceu o próprio conceito de Promoção de Saúde, uma vez que segundo Czeresnia (2003), não há como trabalhar a sua construção sem enfrentar duas questões essenciais e interligadas: a necessidade da reflexão filosófica e a conseqüente reconfiguração da educação (comunicação) nas práticas de saúde. Por outras vias, sem reflexão não há como dar conta do desafio que existe em traduzir conhecimento científico em ações que possam efetivamente impactar nas condutas saudáveis e ‘não saudáveis’ dos sujeitos; e sem diálogo é não há como se desenvolver um campo de tão distintas dimensões e complexidade como o da saúde (CZERESNIA, 2003).

Nessa direção, o próprio termo “promover” nos leva a uma premissa interdisciplinar: impulsionar, fomentar, gerar, ou seja, num aspecto mais amplo, enfatizar através do diálogo, da troca, das experiências, a transformação nas condições de vida dos sujeitos, as quais se encontram subjacente aos seus problemas de saúde. Para além, a ideia de promoção da saúde envolve o fortalecimento da capacidade individual e coletiva para lidar com a multiplicidade dos condicionantes da saúde, através da capacidade de escolha, bem como, da utilização dos conhecimentos com certo discernimento (CZERESNIA, 2003).

Considerando estes aspectos, é possível afirmar que não conseguimos “promover saúde” sem a colaboração, a cooperação e sem o

diálogo entre os diferentes profissionais, não somente da área da saúde, mas da educação, da assistência social, do esporte, entre outros. O próprio Movimento de Reforma Sanitária perspectivou um melhor preparo para atuação dos profissionais da área da Saúde, observando que a formação tradicional ao tomar o saber como algo fragmentado, hierarquizado, acaba por resultar em práticas compartimentadas e com o foco exclusivo numa terapêutica técnico-reparadora, o que na maioria das vezes acaba por eliminar a participação das populações no seu próprio processo de saúde e de vida (SAUPE; WENDHAUSEN, 2007). Ou seja, não conseguimos de fato, propiciar uma abordagem desta proporção sem o mínimo de interdisciplinaridade, mas sobretudo, sem atentar para as inúmeras relações que o ser humano estabelece com o contexto no qual está inserido.

Em outros termos, isso significa afirmar que, a dinâmica do trabalho em saúde, (acrescento aqui, a dinâmica do trabalho educacional) possuem características que devem ser consideradas. Tratam-se de um labor reflexivo, intimamente relacionado a colaboração de saberes distintos, como o científico, o técnico, o social, o ético e o político, além de ser marcado pela diversidade profissional e de atores e pelas diversas tecnologias. Além disso, é fortemente determinado por subjetividades, ou seja, pelas relações sociais e interpessoais que ocorrem de forma bastante significativa. Derivado disso, um trabalho multiprofissional e interdisciplinar parte de uma comunicação permanente entre os sujeitos envolvidos, o que representa a construção de uma ética reflexiva sobre as decisões e os atos a serem realizados (GELBCKE *et al.*, 2012). Condição esta que abre espaço para a importante participação social face a construção de uma saúde pública capaz de responder de forma mais resolutiva e eficaz aos inúmeros desafios impostos por uma realidade plural e complexa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos elementos apresentados anteriormente, evidencio a seguir, algumas sínteses derivadas das reflexões apresentadas. Apos-tar na interdisciplinaridade enquanto atitude/postura diante dos conhecimentos e das nossas relações com nossos pares e com o ambiente no qual vivemos, alçando-a a uma pedagogia do diálogo é, de certa forma, acreditar no seu potencial de transformação. Transformação a priori,

do ser humano enquanto ser biológico, social, histórico, cultural e dialógico, capaz de refletir sobre suas práticas e a partir daí repetir ou mudar suas ações e a sua postura diante dos acontecimentos. Em outros termos, isso significa um “olhar para dentro”, atentando sobretudo para as nossas atitudes, tomando-as como ponto de partida para possíveis voos interdisciplinares. A verdade é que sem humildade, coerência, espera, respeito e desapego, valores estes que subsidiam uma prática interdisciplinar, se torna impossível avançar na direção de relações mais dialógicas, cooperativas, de troca e empatia, sejam elas relativas aos diferentes conhecimentos, disciplinas, especialistas, ou simplesmente relações de seres humanos enquanto sujeitos inacabados e conscientes de que em diálogo, ou seja, em comunicação e cooperação com o outro, se tornam capazes de ir mais além.

Derivado disso, é que para Fazenda (2015), a lógica que a interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, gestada num ato de vontade, ou seja, num desejo, numa atitude construída dialogicamente e em liberdade – assim como em Paulo Freire. Daí a perspectiva de que, numa concepção freiriana, o diálogo se coloca como um fio condutor para a interdisciplinaridade. Dialogar para Freire é um processo. Processo perpassado pela amorosidade, pela humildade e pela fé nos seres humanos e no mundo, alicerçado na esperança e na ousadia de quem se atreve na busca por Ser Mais. Se engana quem pensa que trilhar pelos caminhos dialógicos é tarefa simples e acrítica. Por outros caminhos, dialogar não se trata de um movimento ingênuo, mas de uma árdua e exímia tarefa que nos possibilita desvelar e ampliar nossos horizontes em colaboração, ou seja, em diálogo com o outro. Nesse caso, nada mais justo do que a essência do pensamento pedagógico de Paulo Freire ser o diálogo, característica própria dos seres humanos (DICKMANN, 2020).

Desse modo, em consonância com Dickmann e Dickmann (2020, p. 136), acredito que o “nosso compromisso com a justiça social, com a sustentabilidade ambiental, com a distribuição das riquezas do trabalho e com a dialogicidade na educação nos aproximam de Freire e nos animam na luta por “um outro mundo possível”. De igual modo, acrescento que o nosso compromisso com uma saúde mais humani-

zada, dialógica e participativa encontra em Freire subsídios para reflexão e sobretudo para transformações, considerando a complexa e dinâmica realidade das distintas práticas que perpassam pelo contexto.

Por fim, sempre é válido destacar, talvez, uma das maiores potencialidades do ser humano enquanto ser consciente do seu inacabamento: sua possibilidade de relacionar e intersubjetivar, afinal, vivemos com os outros e com o mundo. É partindo disso, que uma postura interdisciplinar nos permite reconhecer o esforço de cada sujeito, que dentro de seus limites e possibilidades se dispõe a dialogar e a partilhar, o saber da experiência feito, o conhecimento científico, enfim, um vasto repertório de “saberes, do quefazer, do sentir, do pensar e agir- é humildade e amorosidade dialeticamente articuladas que renova em nós a busca e o desejo do Ser Mais” (DICKMANN; DICKMANN, 2020, p.112).

Concluo, resgatando a apresentação de Educação como Prática de Liberdade, onde Furter (2019) assinala o fundamento de toda práxis Freiriana: a certeza de que o homem foi criado para se comunicar com os outros.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino. Verbete Interdisciplinaridade. In: STRECK, Danilo (org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. rev., amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. A Interdisciplinaridade na obra de Paulo Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. In: STECK, D. *et al* (Orgs.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ASSUMPÇÃO, I. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993, p. 29-31.

AYRES, J. R. C. M. Hermenêutica e humanização das práticas de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**. vol. 10, n. 3, p. 519-560, 2005.

_____. Sujeito, intersubjetividade e práticas de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 63-72, 2001.

BRAGA, M.M.S de C; SANTIAGO, M.E. Referenciais de um currículo comprometido com a humanização do sujeito: a contribuição de Paulo Freire. VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. 2008. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4177> Acesso em 12.08.2020.

CALLONI, H. Breve ensaio sobre o conceito de interdisciplinaridade e a noção de “totalidade” em Paulo Freire. **Revista Educação** (UFSM), v. 27, n.01, jan./jun. 2002.

COSTA, C.A; LOUREIRO, C.F. A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 111-121 jan./abr. 2017.

CUTOLO, L. R. A. Bases epistemológicas da interdisciplinaridade. In: SAUPE, Rosita. WENDHAUSEN, Águeda Lenita Pereira (orgs.) Interdisciplinaridade e saúde. – Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

CZERESNIA, D. (org.). **Promoção da saúde**: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

DICKMANN, I. **Pedagogia do Ser Mais**. 1ªed. Chapecó: Livrologia, 2020.

DICKMANN, I; DICKMANN, I. **Paulo Freire**: método e didática. 1ªed. Chapecó: Livrologia, 2020.

_____. Primeiras palavras em Paulo Freire. 3ª ed. Chapecó: Livrologia, 2019.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: Efetividade ou ideologia. Loyola, São Paulo, Brasil, 6ª edição, 2011.

_____. Rerler Paulo Freire à luz da autonomia na interdisciplinaridade. **Revista Interdisciplinaridade**. PUC- São Paulo, n.7, p.84-87, 2015.

_____. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**- 2ª edição – São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. **Interdisciplinaridade**: projeto em parceria. 5ª edição. São Paulo-SP: Loyola, 2002b.

_____(org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES M.C.P; BACKES V.M.S. Educação em saúde: perspectivas de uma equipe da Estratégia Saúde da Família sob a óptica de Paulo Freire. **Rev Bras Enferm**. Brasília, v. 04, nº 63, p.567-573, 2010.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 71ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63ª edição. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GELBCKE, F. L.; MATOS, E.; SALLUM, N. C. Desafios para a integração multiprofissional e interdisciplinar. **Tempus Actas de Saúde Coletiva**. v. 06, n. 04, 2012.

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

JUSTINA, R. D. Parceria. In: FAZENDA, I, C, A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade** -2ª edição – São Paulo: Cortez, 2002a.

MENÉNDEZ. N. Z. Parceria. In: FAZENDA, I, C, A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade** -2ª edição – São Paulo: Cortez, 2002a.

MICHAELIS. **Moderno dicionário de língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2016.

MIRANDA, K.C.L.; BARROSO, M.G.T. A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem. **Rev. Latino – Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.12, nº 4, p.631-635, 2004.

MIRANDA, R. G. Da interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 113-124.

ROCHA, S de F. M.; ROCHA, J. H. M. V. A interdisciplinaridade em Paulo Freire: reflexões em defesa do diálogo disciplinar na educação. Roraima: UFRR. Disponível em:<<http://coloquio.paulo-freire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viicolquio/paper/vie/wFile/240/311>>. Acesso em: 05/08/2020.

SAUPE, R.; WENDHAUSEN, A. L. P. (orgs.). **Interdisciplinaridade e saúde**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 65-83.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: INTERFACES COM O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Gerson Luiz Buczenko¹⁷

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo geral analisar a presença do pensamento de Paulo Freire na Educação do Campo e Educação Ambiental. Como objetivos específicos foram delineados: avaliar a presença das ideias de Paulo Freire na Educação do Campo; analisar a presença do pensamento de Paulo Freire na Educação Ambiental.

A metodologia utilizada para o presente trabalho se deu por meio de uma pesquisa qualitativa e exploratória, a coleta de dados ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica. A indagação que moveu pesquisa foi estabelecida da seguinte forma: o pensamento de Paulo Freire é presente nas abordagens de Educação Ambiental e Educação do Campo na atualidade? Entre os autores que contribuíram para a presente pesquisa estão Souza (2018), Loureiro e Torres (2014), Maia (2015), Paludo (2012), Freire (2005), entre outros.

Sabe-se que Paulo Freire é muito citado em inúmeros trabalhos acadêmicos, porém em poucas ocasiões seu pensamento e suas ideias são aprofundados no sentido de uma apropriação para a área do conhecimento em estudo. Na Educação do Campo, por meio da Educação

¹⁷ Possui graduação em Curso de Formação de Oficiais - Academia Policial Militar do Guatupê (1987); Licenciatura em História - Faculdades Integradas Espírita (2009); Licenciatura em Pedagogia - Centro Universitário Internacional - Uninter (2018); Especialização em História Cultural; ADESG (2010), Mestrado (2013) e Doutorado (2017) em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Atualmente é Servidor público aposentado - Secretaria de Estado da Administração e da Previdência do Estado do Paraná; Atuou como Professor no Colégio Cenecista Presidente Kennedy para o Ensino Fundamental e Médio, nas Disciplinas de Filosofia, Sociologia e História até o ano de 2019. Atuou como Docente da FÁCULDADE CNEC CAMPO LARGO, nos Cursos de Administração, Pedagogia e Direito. É Coordenador dos Cursos Superiores de Tecnologia em Segurança Pública e Gestão do Trânsito e Mobilidade Urbana, no Centro Universitário Internacional - Uninter. Atuou ainda como Docente da Disciplina de História do Direito e Sociologia Jurídica na Universidade Estácio - Campus Curitiba. Tem experiência na área de Educação com ênfase no Ensino de História e Educação Ambiental, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, História, Educação Ambiental, Educação do Campo, Ensino de História, Trabalho Pedagógico e Gestão Ambiental e Responsabilidade Social. Lecionou também em Cursos de Pós Graduação a Disciplina de Metodologia do Ensino Superior.

Popular o pensamento de Paulo Freire se faz presente e a mesma sendo constituída por meio dos movimentos sociais, permanece resistindo ao processo hegemônico, obtendo em gestões de governo passadas certa acolhida, com aporte de políticas públicas que lhe dão sustentação, embora o quadro tenha mudado radicalmente após o Golpe em 2016. Momento que marca, assim, o retorno conservador que se agudiza cada vez mais no país, onde há de forma declarada, um verdadeiro clima de confronto com os movimentos sociais e, por sua vez, com a Educação do Campo e os Povos do Campo. Um exemplo, recentemente, por meio do Decreto Federal nº 20.252, publicado em 20 de fev. 2020 (BRASIL, 2020a) reorganiza-se a estrutura do Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA), comprometendo programas importantes voltados para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e dos Quilombolas. Nessa reestruturação foi extinta a Coordenação responsável pela Educação do Campo, inviabilizando ainda a continuidade de Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, um programa que até o ano de 2015 foi responsável pela formação de 192 mil camponeses e camponesas da alfabetização ao ensino superior (BRASIL DE FATO, 2020).

Em Relação à Educação Ambiental a situação não foi diferente, diante do avanço de políticas conservadoras apoiadas pela Bancada Ruralista no Congresso Nacional, aprovou-se o Decreto nº 9.672, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2020b), revogado logo em seguida, no qual a Educação Ambiental foi restringida à Secretaria de Ecoturismo do Ministério do Meio Ambiente. Logo a seguir, com o Decreto nº 10.455, de 11 de Agosto de 2020 (BRASIL, 2020c) a Educação Ambiental, por pressões de grupos nacionais e movimentos sociais foi inserida no Departamento de Educação e Cidadania Ambiental, retomando seus espaços no Ministério do Meio Ambiente, porém sem a força que tinha anteriormente, mesmo estando amparada por políticas públicas de âmbito nacional e decorrentes em estados e municípios do país. Mesmo assim, em contraste à Educação Ambiental, estão presentes nesse cenário nefasto: a intensa liberação de agrotóxicos; o descaso com a Região Amazônica; o avanço do desmatamento e ainda a invasão de Reservas Indígenas; o desmantelamento do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio);

o negacionismo de forma oficial por parte do governo, em relação à crise climática.

Dessa forma, o panorama atual é de resistência. Resistência na defesa de uma Educação do Campo para os povos originários, resistência na defesa de uma Educação Ambiental crítica e emancipatória, resistência na defesa de Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira e de todo o seu legado, imensamente valorizado nos demais países.

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PAULO FREIRE

A Educação do campo segundo Souza (2018, p. 22-23) está compromissada em valorizar as culturas do campo, com as lutas para que todo o povo tenha acesso à alfabetização, em formar os Educadores e Educadoras do Campo, produzir uma proposta de Educação Básica do campo e envolver as comunidades nesse processo, assim, uma Educação que emerge pensada e executada a partir da realidade dos povos do campo. E se conecta aos princípios da Educação Popular que é anterior à Educação do Campo, conforme concebida atualmente. A Educação Popular, por sua vez, possui raízes mais profundas e imbricadas com a triste realidade brasileira no que se refere à Educação, principalmente, àquela voltada para as populações mais carentes, considerando ainda os vergonhosos índices de analfabetismo no Brasil na década de 1960 e que perduram até os dias de hoje.

Assim, a necessidade de uma Educação Popular surge no cenário que marca o

[...] fim da II Guerra Mundial, em 1945, trouxe ao mundo a vitória dos ideais democráticos, que acabou influenciando as mobilizações nacionais da época. Passando pelos anos de 1950 e 1960, destacam-se as ideias de Paulo Freire, que deram ênfase ao trabalho da EP, e que mais tarde, transformar-se-iam em um marco nas ideias pedagógicas no Brasil e no mundo [...]. Tendo suas experiências de alfabetização popular direcionadas aos jovens e adultos das classes trabalhadoras, configurou-se como um momento em que a EP passou a ser reconhecida internacionalmente, vista como uma prática educacional libertadora (SANTOS; ARAÚJO, 2019, p. 59).

Segundo Paludo (2012) as bases da educação popular são as experiências trazidas pela história de enfrentamentos do capital, pelos trabalhadores no contexto europeu.

As experiências de cunho socialista do Leste Europeu, o pensa-

mento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação elaborações do novo sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular. Enfim, são as múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano e o avanço obtido pelas ciências humanas e sociais na formulação teórica para o entendimento da sociedade latino-americana (PALUDO, 2012, p. 283).

Assim, Educação Popular e Educação do Campo caminham juntas nesse processo histórico, que envolve a defesa de uma educação concebida a partir da realidade dos povos do campo.

Segundo ainda Paludo (2012) a Educação Popular vai se constituindo, aos poucos, como teoria e prática educativa alternativa a outras pedagogias, com suas práticas decorrentes com bases tradicionais e de cunho liberal, referenciais de uma educação com base elitista imposta ao povo brasileiro, desde os primórdios da educação no Brasil como o objetivo de manter o poder político, a exploração das forças de trabalho e a imposição de uma cultura descolada das raízes da população em geral.

Nesse caminhar histórico, ao observar de forma específica o Brasil percebe-se que desde o momento da implantação de uma educação jesuítica, atendendo aos interesses dos colonizadores, que perdurou por quase três séculos, substituída em seguida por aulas régias já na segunda metade do século XVIII, dentro de uma perspectiva liberal, não houve uma preocupação direta em proporcionar uma educação para a população em geral, principalmente a grande massa trabalhadora, sem levar em conta ainda os milhares de escravos que sequer foram lembrados por políticas do Império voltadas à educação. Com a vinda a família real portuguesa a partir de 1808, o que se viu foi uma preocupação em dar condições mínimas para que os filhos e filhas da Corte, tivessem uma Educação Superior no Brasil, além do estímulo à formação militar com as Academias Militares.

A partir desta nova realidade se fez necessária uma série de medidas no campo intelectual como a criação da Imprensa Régia e a instalação da Biblioteca Pública. No campo educacional são criados cursos para o preparo de pessoal mais diversificado e começa a história das Escolas de Ensino Superiores: a Academia Real da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), Academia Médico-Cirúrgica da Bahia (1808) e Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro (1809) (NASCIMENTO; et al, s/data).

Com o advento da República a partir de 1889, novas perspectivas são traçadas, porém mais uma vez a educação da população em geral permanece em segundo plano, uma vez que as Elites tinham a Europa ainda como destino de seus filhos e filhas para uma educação diferenciada. Segundo ainda Paludo (2012) é possível identificar três momentos que favoreceram a constituição de uma educação popular no país, anteriores à década de 1990. O primeiro período ocorre em meados da Proclamação da República estendendo-se até os anos 1930, quando o Brasil se despede da chamada República Velha, ou República das oligarquias do Café e do Leite.

Naquele tempo, as primeiras teorizações e práticas educativas alternativas foram as dos socialistas, anarquistas comunistas, e remetiam a processos formais e não formais de educação, a partir de uma concepção educativa que tinha elementos de diferenciação tanto da pedagogia tradicional quanto pedagogia da Escola Nova que ia emergindo (PALUDO, 2012, p. 284).

A partir de 1930, dentro de uma política de aliança com o povo, o governo de Getúlio Vargas caminha revolucionando a forma de gerenciar o país, atendendo aos principais intentos de pobres e ricos, embora o cenário externo fosse, aos poucos, tornando-se cada vez mais complicado vindo a afetar diretamente a economia do país. Em seguida, o país avança para o período ditatorial do Estado Novo (1937-1945), seguido de um breve período democrático (1945-1964), influenciado também pelo cenário externo do mundo e, nesse período, em função dos projetos de país em disputa emergem novamente concepções que vem de encontro à Educação Popular, com a criação de vários movimentos que se conectam aos interesses das classes menos favorecidas como, por exemplo, as Ligas Camponesas. Visualiza-se então o entrelaço entre a pedagogia tradicional, a pedagogia da escola nova e a concepção de educação popular inspirada na teoria de Paulo Freire.

O golpe civil-militar de 1964 aponta para uma escolha de modelo de progresso e de país, moldando-se aos interesses do capital internacional em um cenário com forte influência do EUA, o qual estabeleceria também um novo modelo de sociedade e de educação. Assim, a educação, aos poucos, foi ajustada para uma reprodução da ordem hegemônica vigente sob o domínio do capital, marginalizando todo o processo de educação voltada para os menos favorecidos. Com a crise do petróleo de 1974 a ditadura civil-militar sinaliza seus fracassos, reflexo

também do cenário externo e, em 1978 as lutas populares avançam no cenário nacional.

[...]. Nesse período que se estende até meados de 1990, a educação popular firma-se como uma das concepções de educação do povo e avança na elaboração pedagógica e nas práticas educativas, principalmente nos espaços não formais [...]. Nesse processo, há o reconhecimento de que a educação formal é um direito, e a escola deixa de ser interpretada somente como reprodutora. Ela passa a ser considerada um espaço importante de disputa de hegemonia e de resistência. Diversas concepções educativas estão presentes nas suas práticas: concepção de educação popular, teorias não diretivas, pedagogia da Escola Nova, pedagogia tradicional, pedagogia tecnicista [...]. (PALUDO, 2012, 284).

Dessa forma a Educação Popular se firma no cenário político educacional, influenciado inclusive os direitos relativos à educação presentes na Carta Magna constituindo novos marcos para se pensar a educação no Brasil. Clarifica-se a relação entre educação e política, educação e classes sociais, educação e acesso ao conhecimento, educação e cultura popular, educação e posicionamento ético e entre educação e projeto de sociedade, desnudando a não neutralidade da educação (PALUDO, 2012, p. 284).

A educação, enquanto projeto em disputa, avança durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso com uma clara presença de representantes do empresariamento da educação, contidos apenas pelos marcos legais, conquistados à duras penas pelo povo brasileiro. Com o Governo de Luís Inácio Lula da Silva, em seus dois mandatos, ocorrem avanços significativos para uma educação pública, gratuita e de qualidade, porém sob a espreita dos defensores do outro modelo, o privatista. Com o governo de Dilma Rousseff (2011-2016) todo o projeto de estado e de educação passa a ser atacado pelo modelo privatista e seus defensores, culminando no golpe em 2016, por meio do processo de Impeachment. Porém, no ano de 2012 a Deputada Luiza Erundina apresentou um projeto para valorizar a memória e o legado de Paulo Freire para a educação no país, tornando-o Patrono da Educação brasileira. O projeto de Lei, após tramitação (Lei nº 12.612/12¹⁸) foi sancionando pela Presidente Dilma Rousseff em 13 de abril de 2012, oficializando assim o título de Paulo Freire.

¹⁸Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm>. Acesso em: 27 set. 2020.

O quadro que se vê no Brasil a partir de 2016 é o de retomada de outro modelo de país, uma verdadeira guinada à direita, sob as ordens do capital financeiro e privatista com reflexos em todos os setores, especialmente na educação.

Segundo Santos (2019) as primeiras medidas adotadas pelo governo atual e que refletem sobre as políticas de Educação do Campo, revelam-se alinhadas ao

[...] o desmonte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECADI e sua renomeação para Secretaria de Modalidades Especiais – SEMESP. Ao excluir o termo “Diversidade” demonstra-se, por um lado, o desprezo dos novos donos do poder pelo respeito e pelo reconhecimento de uma diversidade conquistada pelos povos originários, tradicionais e do campo e, por outro lado, o atendimento dos interesses do capital na educação, a quem a eliminação de todo e qualquer direito reduz os custos operacionais da “empresa” educacional, reduzindo demandas orçamentárias e liberando orçamento para o cumprimento dos compromissos da dívida pública com o capital; [...] os cortes orçamentários como decorrência imediata da imposição da Emenda Constitucional 95 desmontam os mecanismos de financiamento público às instituições públicas e força o Estado à inserção das empresas na oferta de educação básica e superior, seja por meio das instituições privadas financiadas com mecanismos de financiamento público (ampliação de bolsas ou mesmo o sistema de vouchers para a educação básica) ou mesmo por meio do sistema público, com a redução da oferta por meio de instituições públicas com gestão pública, tal como os conhecemos (SANTOS, 2019, p. 505-506).

Todo o legado de conquistas, apesar do aparato legal é, aos poucos, ameaçado chegando-se ao ponto de um corte expressivo nos recursos financeiros para a educação e pesquisa, com a imposição de uma série de mudanças como a Base Nacional Comum Curricular, Residência Pedagógica, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), entre outros. Ameaçou-se inclusive a retirada do título de Patrono da Educação brasileira de Paulo Freire, ou seja, um posicionamento de confronto do modelo hegemônico privatista, contra todo o legado da Educação Popular e os movimentos sociais que lhe dão sustentação.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

A Educação Ambiental hoje é vista por diversas lentes, que vem a somar para o debate teórico e acadêmico, com reflexos na prática seja em sala de aula, seja no meio empresarial. Nesse contexto e em função das conexões necessárias com os princípios da Educação Popular, parte-se de imediato para o debate sobre a Educação Ambiental em sua vertente crítica.

Dessa forma, vemos em Carvalho (2012) e Loureiro (2002) que falar em Educação Ambiental crítica e transformadora é afirmar a educação como práxis social que vem a contribuir no processo de construção de uma sociedade sustentável, pautada por patamares civilizacionais e societários diferentes dos atuais, onde o consumo pauta as relações sociais e de classe. A sustentabilidade da vida e a ética ecológica se estabelecem como seu cerne. Para Loureiro (2002, p. 38)

a Educação Ambiental crítica e transformadora é aquela que possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e conteúdo realiza-se de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculada ao fazer educativo, implicam mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais.

Segundo ainda Loureiro (2012) nessa perspectiva é estritamente histórico e cultural o modo como se define, entende e se relaciona com a natureza, a partir das relações sociais e do modo de produção e organização em dado contexto de sociedade. Se isso for ignorado, a atuação do ser humano será marcadamente ingênua, sem a capacidade de historicizar a ação educativa e, por vezes, poderá parecer até mesmo antagonica ao que é defendido como inerente à Educação Ambiental. O autor assinala ainda que,

numa perspectiva histórica e crítica, a atribuição central da Educação Ambiental é fazer com que as visões ecológicas de mundo sejam discutidas, compreendidas, problematizadas e incorporadas em todo tecido social e suas manifestações simbólicas e materiais, em um processo integrador e sem imposição de uma única concepção hegemonicamente vista como verdadeira (LOUREIRO, 2012, p. 45).

Segundo Guimarães (2006) a proposta de Educação Ambiental crítica volta-se para um processo que desvela e desconstrói os paradigmas da sociedade moderna em suas armadilhas, passando a questionar

o padrão hegemônico instalado na sociedade com reflexos na educação. Por outro lado, é um processo engajado de novas percepções e de transformações da realidade socioambiental, que passa a construir novos paradigmas constituintes de uma sociedade ambientalmente sustentável.

Acredito que é pela práxis de uma educação ambiental crítica, promotora de um movimento coletivo conjunto que a educação e seus educadores possam contribuir de fato para a superação dessa grave crise ambiental que atravessamos em nosso pequeno planeta (GUILMARÃES, 2006, p. 27).

Para Maia (2015) a Educação Ambiental crítica vem a evidenciar que a educação de uma forma geral, não pode ser instrumento ideológico a serviço de interesses majoritários ou hegemônicos, há que se estabelecer um processo contra hegemônico da realidade social, e com ela questionar a relação ser humano-natureza. Nessa concepção o ideal que está presente é de constituir sujeitos históricos, comprometidos com a construção social, diferentemente da que ocorre dentro do padrão hegemônico que se dá de forma injusta e excludente.

Maia (2015) salienta que deve haver assim, uma predisposição para o embate com o conformismo reinante na coletividade social e educacional, buscando uma mudança de pensamento que venha a descortinar verdades e a pleitear a emancipação pelo conhecimento. Faz-se necessário uma renovação política, ética e cultural da sociedade, interessada no máximo desenvolvimento da condição humana, rompendo definitivamente com o atual modo de produção centrado no capitalismo neoliberal e privatista. Assim, conforme salienta Maia (2015) pode-se entender Educação Ambiental,

sem perder de vista a importância do profundo rigor teórico, como processo de recuperação de valores perdidos na relação histórica dos seres humanos com o meio natural. Ela se desenvolve à medida que evidencia potencialidades humanas para ações dentro da realidade cotidiana que favoreçam a integração do indivíduo corpóreo, estético, social, político, emotivo e inteligente com seu entorno, superando a dicotomia sociedade-natureza (MAIA, 2015, p. 109).

Por sua vez, Gonçalves (1990, p. 127) afirma que a Educação Ambiental é um processo de aprendizagem longo e contínuo, que

procura aclarar conceitos e fornecer valores éticos, de forma a desenvolver atitudes racionais, responsáveis, solidárias entre os ho-

mens; visa instrumentalizar os indivíduos dotando-os de competências para agir consciente e responsabilmente sobre o meio ambiente, através da interpretação correta da complexidade que encerra a temática ambiental e da inter-relação existente entre essa temática e os fatores políticos, econômicos e sociais.

Dentro desse contexto Tozzoni-Reis (2001) afirma que a Educação Ambiental é uma dimensão da educação, uma atividade intencional da prática social que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e seus semelhantes. O objetivo então é potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética socioambiental. Essa atividade intencional de prática social exige do ser humano, uma sistematização por meio de uma metodologia que organize os processos de transmissão e de apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos, fundamentais para uma mudança e enfrentamento do padrão hegemônico instalado no meio social com reflexos diretos no meio educacional.

[...] se a educação é mediadora na atividade humana, articulando teoria e prática, a Educação Ambiental é mediadora da apropriação, pelos sujeitos, das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora responsável diante do ambiente em que vivem. Pode-se dizer que a gênese do processo educativo ambiental é o movimento de fazer-se plenamente humano pela apropriação/transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente.(TOZZONI-REIS, 2001, p. 42-43).

Segundo Carvalho (2004) dentro de uma perspectiva de Educação Ambiental na vertente crítica, a formação humana incide sobre as relações do indivíduo e sociedade e, nesse sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação. As pessoas constituem-se na relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis com os outros. Essa tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, com o coletivo de forma geral, sem divisões ou hierarquias sobre essas dimensões da ação humana. Dessa forma, Guimarães (2004) afirma que a Educação Ambiental crítica propõe-se a clarear a realidade, inserindo-se no processo educativo visando a contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável sua dimensão política. Portanto, na educação formal, certamente esse processo educativo não se basta dentro dos muros de

uma escola, o que explicita a interface entre essa Educação Ambiental e a Educação Popular.

Segundo Loureiro (2004, p. 81), a Educação Ambiental crítica

ênfatisa a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida. Está focada nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e modos de relações na natureza que definem os grupos sociais e o 'lugar' ocupado por estes em sociedade, como meio para se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos. Baseia-se no princípio de que as certezas são relativas; na crítica e autocrítica constante e na ação política como forma de se estabelecer movimentos emancipatórios e de transformação social que possibilitem o estabelecimento de novos patamares de relações na natureza.

Assim, concebendo todo o processo de construção de uma Educação Ambiental crítica, emancipatória e transformadora da realidade ora vivida, resta-nos questionar em que momento há convergências desse processo com o pensamento de Paulo Freire? Torres, Ferrari e Maestrelli (2014, p. 39) apontam que o desenvolvimento da dinâmica da abordagem temática Freireana¹⁹, remete à práxis e a busca de temas geradores, que sintetizam as situações significativas vividas pelos sujeitos escolares, permitindo a efetivação dos principais atributos de uma Educação Ambiental em uma perspectiva crítico transformadora. O Quadro 1, apresenta uma sintetização dessa aproximação, com base nos Autores já citados e ainda com a contribuição de Loureiro (2005).

¹⁹ A abordagem temática Freireana consiste na estruturação de programas escolares em que a seleção dos conteúdos específicos de cada área do conhecimento é balizada por temas geradores, os quais sintetizam situações/contradições existenciais vividas. Tais temas são obtidos por meio da investigação temática e a partir deles são gerados os programas escolares através do processo de redução temática. Essa perspectiva curricular é de caráter essencialmente participativa, uma vez que é realizada junto à comunidade escolar e à do entorno (TORRES; FERRARI; MAESTRELLI; 2014, p. 23-24).

QUADRO 1 – APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL²⁰ E A ABORDAGEM TEMÁTICA FREIREANA.

Abordagem Temática Freireana	Princípios Teóricos-críticos e a Prática em Educação Ambiental
Trabalho coletivo; contextualização dos problemas locais; a relação entre escola e comunidade; a relação entre a dimensão local e global; a interdisciplinaridade; a produção e disseminação de materiais didático-pedagógicos; a relação entre a dimensão individual/coletivo; a perspectiva crítica e problematizadora do conhecimento; a abordagem globalizante do meio ambiente; a cooperação; o respeito; a solidariedade; a igualdade.	Vinculação do conteúdo curricular com a realidade de vida da comunidade escolar; aplicação prática e crítica do conteúdo aprendido; articulação entre conteúdo e problematização da realidade de vida, da condição existencial e da sociedade; projeto político-pedagógico construído de modo participativo; aproximação escola comunidade; possibilidade concreta de o Professor articular ensino e pesquisa, reflexão sistematizada e prática docente.

FONTE: Adaptado de Torres, Ferrari e Maestrelli (2014).

Assim, verifica-se que o pensamento e as ideias de Paulo Freire, aqui abordados por meio da Abordagem Temática Freireana (TORRES; FERRARI; MAESTRELLI, 2014) estão presentes na forma de pensar uma teoria crítica de Educação Ambiental (LOUREIRO, 2005) no ambiente de ensino e aprendizagem. Esse ambiente se, primeiramente, for de trocas, diálogos, de inclusão, de aceitação, de participação coletiva, como também de ensino e aprendizagem pode e deve congrega um processo de construção do conhecimento de forma crítica à realidade, que traga em seu bojo os estímulos à emancipação do ser humano e com isso possibilidades de transformação dessa realidade.

Segundo Dickmann e Carneiro (2012) o pensamento e as ideias de Paulo Freire contribuem para a Educação Ambiental também, enquanto concepção de ser humano, assim, formadora de uma ética de responsabilidade das pessoas entre

(...) si e no uso dos bens naturais renováveis e não renováveis, em

²⁰ Ver: LOUREIRO, C.F.B. Teoria crítica. In: FERRARO-JUNIOR, L.A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. V.1, p. 325-32. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros.pdf>. Acesso em: 04 out. 2020.

prol da sustentabilidade no mundo: um outro mundo possível, onde as relações e ações se pautem pela busca permanente do equilíbrio ecológico dinâmico para a vida com qualidade. Assim, a Educação Ambiental terá sentido na medida em que desenvolva a liberdade humana para optar, decidir e agir de acordo com os princípios e valores cidadãos de respeito, honestidade, justiça, prudência e solidariedade para com a realidade-mundo (DICKMANN; CARNEIRO, 2012, p. 93).

Para os mesmo Autores ainda, o pensamento de Paulo Freire influencia também na concepção de mundo a ser perspectivada, sendo “constitutiva da Educação Ambiental no sentido de fundar e possibilitar a reflexão desveladora das relações entre o ser humano e o mundo, aspecto central a uma educação voltada ao meio ambiente” (DICKMANN; CARNEIRO, 2012, p. 93).

Nessa linha de pensamento, as questões de intervenção humana no mundo são fundamentais para problematizar temas emergentes socioambientais da vida cotidiana dos educandos (impactos da tecnologia, globalização da economia neoliberal, pobreza e miséria, lixões, exploração do trabalho humano, etc.), que em razão da Educação Ambiental necessitam ser pensados numa perspectiva de realidade-mundo dialética, sistêmico complexa, em constante mudança e transformação versus uma visão ingênua de mundo, como algo dado, imutável e fragmentado. O próprio Freire enfoca que é necessário, para uma Educação Libertadora e Crítica, ampliar a leitura de mundo. Sob o foco das questões socioambientais, essa ampliação de leitura de mundo é relevante, pois elas são multidimensionais, ou seja, relacionam-se aos vários segmentos sociais – políticos, econômicos, culturais, éticos, tecnológicos, entre outros. Por isso, uma visão interdisciplinar e multireferencial se torna necessária para a apreensão da interconectividade complexa dos problemas da realidade do ambiente (DICKMANN; CARNEIRO, 2012, p. 94).

Segundo ainda Dickmann e Ruppenthal (2017) mesmo não sendo um ambientalista no sentido de ter se dedicado ao debate sobre as questões ambientais em sua época e ainda, não ter em seus escritos apontamentos sobre a Educação Ambiental, o pensamento e as ideias de Paulo Freire são basilares para a busca de uma educação participativa, crítica e transformadora, em razão de suas reflexões epistemológicas, éticas, políticas e pedagógicas que se refletem até os nossos dias, contribuindo, assim, para se pensar uma Educação Ambiental crítica em razão da realidade vivida, impactada pela supremacia de uma lógica do capital que se entranha em todos os liames da sociedade, com reflexos diretos na escola, no educador e no educando.

Segundo Paulo Freire, ao vivenciar momentos difíceis em sua vida pessoal e profissional, com a condição de exílio, por exemplo, a realidade social

objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Ao fazer-se opressora a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca (FREIRE, 2005, p. 41)

Assim, conjugar a Educação Ambiental dentro de uma perspectiva crítica, emancipatória e transformadora da realidade é papel de todos os envolvidos nesse confronto com o ideário hegemônico estabelecido. Nesse sentido, os escritos de Paulo Freire apontam os caminhos viáveis para uma tomada de posição, posto que o ser humano se constitui em função da totalidade que o cerca, e mesmo modificada pelo próprio ser humano, o meio ambiente ou a natureza complementam o seu modo ser e de fazer a própria existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença das ideias de Paulo Freire na Educação do Campo se fazem perenes por meio da Educação Popular e necessárias, diante do contexto atual de país e de mundo. O mesmo ocorre com a Educação Ambiental, embora as diversas correntes de pensamento presentes e seus aprofundamentos, a conexão com o ideário de Paulo Freire propicia uma maior robustez na luta necessária, por uma educação crítica à realidade social que ora se impõe, resultante um cenário hegemônico conservador, liberal e privatista que tem como foco o privilégio do capital financeiro atrelado às grandes corporações.

Dessa forma, Paulo Freire está presente na Educação do Campo e na Educação Ambiental, como todo o seu legado, fortalecendo a cada educador, seja do campo, seja ambiental, com suas Obras, com seus exemplos de vida, inspirando a todos a fazerem a diferença, a insistirem sem temor na mudança dos seres humanos pela educação e a esperar que com eles, se pode mudar a triste realidade que assola o país.

Assim, a missão de educar não se tornou mais fácil do que à época de Paulo Freire. Porém, com seus ensinamentos pode-se reconhecer de um lado a presença do opressor e de outro, a força que a educação pode e deve ter para desvelar a realidade que oprime, movendo a todos em busca da liberdade, da transformação social e da autonomia de pensamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.612 de 13 de Abril de 2012. **Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm>. Acesso em: 27 set. 2020.

_____. Decreto nº 10.252, de 20 de Fevereiro de 2020a. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2020/decreto-10252-20-fevereiro-2020-789792-publicacaooriginal-160038-pe.html>>. Acesso em 04 out. 2020.

BRASIL. Decreto n. 9.665, de 2 de janeiro de 2020b - **Revogado**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: 08 jun. 2020.

_____. Decreto nº 10.455, de 11 de Agosto de 2020c. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério do Meio Ambiente e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Decreto/D10455.htm#art7>. Acesso em: 04 out. 2020.

BRASIL DE FATO. **Com fim do Pronera, Bolsonaro ataca educação dos povos do campo.** Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo>>. Acesso em: 03 out. 2020.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação ambiental crítica:** nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília, DF: MMA, 2004. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2015.

_____. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Denise. **Paulo Freire e Educação ambiental:** contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia. Rev. Educação Pública, v.21, n. 45, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/282817113_Paulo_Freire_e_Educacao_ambiental_contribuicoes_a_partir_da_obra_Pedagogia_da_Autonomia>. Acesso em: 03 out. 2020.

DICKMANN, Ivo; RUPPENTHAL, Simone. **Educação Ambiental Freiriana:** pressupostos e método. Revista de Ciências Humanas – Educação, v. 18, n.30, jul.2017. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2582>>. Acesso em: 04 out. 2020.

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

GONÇALVES, Dalva. **Educação ambiental e o ensino básico.** In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE UNIVERSIDADE E MEIO AMBIENTE, 4., 1990, Florianópolis. Anais... [S.l.: s.n.], 1990. p. 125-146.

GUIMARÃES, Mauro. **Armadilha paradigmática na educação ambiental**. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARAGUES, P. P.; CASTRO, R. S.(Org.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária**. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação ambiental transformadora**. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília, DF: MMA, 2004. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

_____. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. **Teoria crítica**. In: FERRARO-JUNIOR, L.A. (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. V.1, p. 325-32. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros.pdf>. Acesso em: 04 out. 2020.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. **Educação ambiental crítica e formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; et al. **Instituições escolares no Brasil colonial e imperial**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_075.html>. Acesso em: 03 set 2020.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular**. In: CALDART, Roseli. et al. (Org.) *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Clarice Aparecida. **A educação do campo e o fim das políticas públicas como as conhecemos**: questões para reflexões de futuro. Rev. de Políticas Públicas, v.23, n.2, out. 2019. Disponível em: <www.periodicoseletronicos.ufma.br > article > download>. Acesso em: 04 out. 2020.

SANTOS, Jaílson Batista dos; ARAÚJO, Edineide Jezini Mesquita. **Educação do campo no campo da educação popular**: caminhos para efetivação de uma educação emancipadora. Rev. Ed. Popular. v. 18, n. 3, p. 56-73, set./dez. 2019. Disponível em:<<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/48761>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

SOUZA, Maria Antônia de (Org.). **Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico**. Curitiba: UTP, 2018.

TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. **Educação Ambiental crítico-transformadora no contexto escolar**: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende (Orgs.). Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

TOZZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental**: REFERÊNCIAS teóricas no ensino superior. Interface, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 33-50, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/icse/v5n9/03.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

CONTRIBUIÇÕES DA DIALOGICIDADE E DO MULTICULTURALISMO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: UM ENCONTRO COM O MUNDO

Marinilse Netto²¹

Evillyn Briana Braganholi²²

INTRODUÇÃO

Motivadas pelas palavras de Freire (1996, p. 21) que nos lembram de que “o homem está no mundo e com o mundo” apresentamos o estudo realizado a partir de um relato de experiência com uma turma de 3º ano do ensino fundamental de uma escola estadual localizada na cidade de Maravilha, no oeste de Santa Catarina. O objetivo foi analisar as contribuições da dialogicidade de Paulo Freire e a proposta de educação multicultural na perspectiva de Peter McLaren no ensino das artes visuais. O trabalho problematiza o contexto de imigrantes e refugiados propondo reflexões críticas através de práticas artísticas, as quais direcionam reflexões para a comunidade escolar e a sociedade.

A arte é uma prática social estética e sensível capaz de potencializar diálogos sobre os temas que expressam conceitos e valores que na sociedade atual estão em evidência. Ao extrapolar os limites da técnica, da linguagem e de temas, a arte contemporânea busca estabelecer relação com a vida. Para Canton (2009, p. 49) “o que finca seus valores e potencializa a arte contemporânea são as inter-relações entre as diferentes áreas do conhecimento humano.”

Neste desenrolar em constante reelaboração o ensino da arte sofre mudanças, é afetado pelas tendências contemporâneas que exigem a ressignificação de práticas, técnicas, temas e metodologias. Os sentidos, na arte contemporânea, não estão prontos, mas se configuram diante do diálogo, da problematização, do encontro com o outro, uma vez que a arte se recusa a criar uma narrativa com sentido fechado em

²¹ Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC/UFSC). Mestre em Educação (UNOESC). Professora de graduação e pós-graduação da UNOCHAPECÓ em Chapecó-SC. E-Mail: marinil-se@unochapeco.edu.br.

²² Graduada em Artes Visuais - Licenciatura pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). E-mail: brianaevillyn@gmail.com

si mesmo. Ao contrário, ela é provocativa. “Em vez de uma arte per se, potente em si mesma, capaz de transcender os limites da realidade, a arte contemporânea penetra as questões cotidianas, espelhando e refletindo exatamente aquilo que diz respeito à vida.” (CANTON, 2014, p. 98).

É com este espírito que o trabalho aqui apresentado propõe a reflexão crítica como tomada de consciência, apreensão da realidade, atitude e compromisso pedagógico. Para tanto, apresenta e problematiza a questão da pluralidade cultural, em seus contornos de convivência, respeito e valorização entre povos de diferentes nacionalidades e contextos de vida.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar REFERÊNCIAS a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p. 19)

Evidencia-se que nos últimos anos há um intenso movimento migratório no Brasil. Várias regiões estão recebendo grupos de haitianos, senegaleses, bolivianos, venezuelanos, em sua maioria, vítimas de catástrofes naturais, conflitos, perseguições, falta de trabalho e de condições dignas de vida.

Não é fácil, nem simples deixar família para trás, deixar seu emprego, mas muitas vezes, essa é a única opção que se apresenta. Mesmo para os que não se encontram na condição de refugiado, o país que o recebe tem a obrigação de lhe garantir direitos, de dar-lhe visibilidade, e, para tal, um governo atuante tem de estar constantemente se colocando em defesa desses, promovendo a igualdade entre todos que aqui se encontram. (POZZA, 2016, p. 16)

Segundo a agência da Organização das Nações Unidas (ONU) para Refugiados - ACNUR²³ - mais de 70,8 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a deixar as próprias casas e os países de origem. O Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais – OBMigra (2019)²⁴, evidencia que entre os anos de 2010 a 2018 foram

²³ Disponível: <https://doar.acnur.org/>. Acesso em 11/01/2020.

²⁴ Disponível: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/observatorio>. Acesso em 11/01/2020.

registrados 774,2 mil imigrantes no Brasil, considerando neste levantamento os imigrantes com todos os amparos legais, no entanto, acredita-se que este número possa ser ainda maior. Destaca-se que, a partir de 2016, a entrada de refugiados venezuelanos no Brasil aumentou consideravelmente, chegando a uma estimativa de 60.000 (sessenta mil) pessoas. Pode-se dizer, portanto, que vivenciamos uma crise humanitária mundial que gera novos conflitos e demandas.

Para Pozza (2016, p. 02), “[...]. Dentre as novas demandas que surgiram, um problema – que não possui nada de recente no país – teve de ser enfrentado, que é a questão do racismo e a aversão àquilo que é de fora, a xenofobia.” Nesta direção cabe-nos lembrar de que a sociedade brasileira é formada pela mistura de várias culturas as quais contribuem com a riqueza cultural do país, contudo, há conflitos sociais históricos, agravados pela visão de que uma cultura é melhor ou se sobrepõe às demais. A questão fica explicitada e agravada com a desigualdade entre pobres e ricos. Paulo Freire diz que os seres humanos são ‘seres para si’ e que são desumanizados quando colocados em contextos onde são ‘seres para o outro’. Ainda de acordo com Freire, os seres humanos não apenas existem no mundo, mas criam relações e deste modo, possuem capacidade para tomar consciência sobre si mesmo e sobre o mundo em que vivem. “Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito.” (FREIRE, 2005a, p. 41).

A convivência em grupos de diferentes religiões, etnias e gêneros coloca à escola a função de desenvolver uma educação voltada ao multiculturalismo crítico, reafirmando a devida importância na esfera social e política como espaço e meio para a inclusão, dando condições para que os estudantes exerçam a autonomia e cidadania. Pode-se dizer, portanto, que essa inquietude está estritamente ligada aos currículos escolares, que não estão preparados para lidar com a diversidade, discussões sobre gênero, desigualdades, dentre outros fatores importantes e, que por consequência, não debatem as “[...] formas pelas quais a diferença é produzida.” (SILVA, 2009, p. 90).

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada aos fins que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 2005, p. 45)

Entendemos que a escola pode e deve ser um espaço para o reconhecimento da humanidade, da sensibilidade, da empatia e, principalmente, do pensamento crítico e reflexivo. O diálogo horizontal pretendido por Freire como prática educativa é um ato de respeito. Ainda, é preciso existir uma relação democrática entre professores e estudantes, mediada pela proposição de aprender continuamente uns com os outros.

Para a realização desse estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica para desenvolver o primeiro item deste artigo, onde foi feita uma abordagem teórica dos conceitos da pedagogia crítica, da dialogicidade e do multiculturalismo. O segundo item foi dedicado ao relato de uma experiência em Arte/Educação a qual propõe o olhar da arte para temas da sociedade contemporânea.

Pedagogia crítica, dialogicidade e multiculturalismo

Nas palavras de Paulo Freire educação e humanização são termos indissociáveis, pois, “os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade.” (FREIRE, 1993, p. 22). Para McLaren (1997) a educação é um campo cultural e de resistência, no entanto a escola, historicamente, reproduz o modelo capitalista e tudo que ele produz, destacando a exploração, a dominação, a exclusão e a alienação política.

De acordo com Rodrigues (2016) o termo “Pedagogia crítica” é amplo e diversificado, recebe contribuições de vários autores e refere-se não somente à educação, mas a cultura e à sociedade. No campo da educação associa-se a uma visão crítica que transforma e é transformada pelos sujeitos, e é na problematização (diálogo e práxis) que estão as bases para a compreensão da realidade.

A pedagogia crítica não se conforma. Não naturaliza as desigualdades sociais, ao contrário, compreende-as como construções históricas, e como tal, passíveis de serem desconstruídas. A Pedagogia crítica dá voz e protagonismo aos silenciados, excluídos e marginalizados, compromete-se com eles e dialoga junto deles, e não para eles. (RIBEIRO, 2016, p. 528)

Segundo McLaren (2001, p. 185) a “pedagogia crítica tem servido como uma forma de luta dentro e contra as normas sociais e as forças que estruturam os processos de educação” e apresenta uma base

conceitual que se coloca em oposição à visão positivista, liberal e conservadora, contudo, “não constitui um conjunto homogêneo de ideias. É mais correto dizer que os teóricos críticos estão unidos em seus objetivos: fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes.” (MCLAREN, 1997, p. 192).

Contudo, a pedagogia revolucionária que advogo e que tenho construído a partir das raízes do trabalho de Freire e Marx e do trabalho de muitos outros, tais como o grande revolucionário Che Guevara, envolve a erradicação destas sementes de naturalização plantadas por meio da reificação das relações sociais e da subordinação da diferença à identidade através da lei do valor e isto significa o desvelamento das dimensões exploradoras, sexistas, racistas e homofóbicas da sociedade capitalista contemporânea. (MCLAREN, 2001, p. 186)

Neste sentido, a pedagogia crítica é “[...] um sonho, mas um sonho que se sonha acordado, durante a prática. Isso acontece porque um indivíduo não poderá dizer que dominou a pedagogia crítica, se já parou de lutar para dominá-la.” (MANFREDO, 2017, p. 22-23)

A dialogicidade, na construção da pedagogia crítica de Freire, se mostra uma ferramenta educacional necessária e problematizadora nas discussões sobre nossas relações com e para o mundo que estamos construindo. “O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo (...) o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.” (FREIRE, 2005a, p. 96)

E já que o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros. Não pode também converter-se num simples intercâmbio de ideias, ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também uma discussão hostil, polêmicas entre homens que não estão comprometidos nem em chamar ao mundo pelo seu nome, nem na procura da verdade, mas na imposição de sua própria verdade. (FREIRE, 2005a, p. 96)

A tarefa na construção de uma educação dialógica exige saber que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 47). Desta forma, a educação dialógica tem como base um pensar crítico, humanizado, um pensar verdadeiro, porém, não nega a necessidade e importância de momentos explicativos e narrativos.

O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala e enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (FREIRE, 1996, p. 86)

O modelo de educação crítica e dialógica proposta por Paulo Freire, em contraposição a educação bancária (ou antidialógica) em que os estudantes se tornam um mero “depósito” de informações, proporciona aos educandos e educadores, um novo método para compreender e relacionar-se com o mundo, pois, “Somente o diálogo que implica um pensar crítico, é capaz também. de gerá-lo” (FREIRE, 2005b, p. 96). Neste sentido, o educador problematizador “[...] re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recepção de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também.” (FREIRE, 2005b, p. 80).

Na teoria dialógica de Freire, os sujeitos - seres humanos - tem a potência de transformar o mundo de forma colaborativa, desta maneira, percebe-se que a concepção de educador e educando de forma hierárquica e autoritária não mais se sustenta, agora, ambos aprendem e ensinam ao mesmo tempo, pois “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, meditados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação.” (FREIRE, 2005b, p. 74). É neste sentido que Freire se refere ao processo de intercomunicação e de conhecimento mútuo entre educadores e educandos, pois em uma educação humanizadora e dialógica “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (FREIRE, 1996, p. 23)

É na essência humanizadora de Paulo Freire que a fé e a esperança encontram morada. A fé e a esperança no ser humano guiam uma educação dialógica, pois como cita Freire (2005b, p. 92) “[...]. Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar”, já a esperança “[...] é uma espécie de ímpeto natural, possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto.” (FREIRE, 1996, p. 72). Desta maneira, educadores dialógicos necessitam acreditar no poder do ser humano, na potência do amor e da luta, e no compromisso com o coletivo, afinal, “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me

é possível o diálogo.” (FREIRE, 2005b, p, 92). A prática de uma educação dialógica está comprometida com o amor, pois “[...] o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas esse compromisso, porque amoroso, é dialógico.” É neste sentido que “a comunicação é, a um tempo, *vida*, a outro, fator de *mais vida*.” (FREIRE, 2019, p. 130)

A visão revolucionária do pensamento e da práxis de Paulo Freire que ensina que não podemos nos acomodar ao que nos é imposto está no cerne do conceito de multiculturalismo de Peter McLaren. De acordo com Manfredo (2017, p. 16) “autores críticos como McLaren apontam que a tensão entre pluralidade étnico-cultural e a necessária política de justiça universal constitui a questão urgente do novo milênio”. Como uma prática revolucionária e de transformação social, os estudos multiculturalistas postulam que a escola e a práxis docente devem tencionar, pedagogicamente, para a percepção crítica da realidade social trazendo à tona questões da contemporaneidade.

A reivindicação por diversidade, feita por políticos, educadores e reformadores sociais, têm, historicamente, trazido grupos sociais marginalizados – populações latinas, afro-americanas, asiáticas e indígenas – para o centro da sociedade no que se refere ao tratamento da importância de examinar as suas necessidades e não no que se refere ao efetivo tratamento de suas necessidades, ou do tratamento de suas verdadeiras necessidades. (MCLAREN, 2001, p. 181)

A educação multicultural encontra motivação na falta de oposição a tudo o que é provocado pelo modelo neoliberal, em especial a exploração, buscando “construir uma coalizão intelectual inovadora e significativa na luta anticapitalista, anti-racista, anti-sexista, anti-homofóbica e anticolonialista.” (MCLAREN, 1997, p. 50). Contribuindo Richter (2002 p. 90) diz que para McLaren “os sistemas existentes de diferenças, que organizam a vida social de acordo com as estruturas de dominação e subordinação devem ser reconstruídos”. Neste cenário, os educadores críticos “devem guerrear pelo interesse sagrado da vida humana, pela dignidade coletiva dos desfavorecidos do mundo e pelo direito de viver em paz e harmonia. ” (MCLAREN, 1997, p. 23)

Conforme registrado por Richter (2002, p. 86) a presença dos estudos do multiculturalismo e o ensino da arte “tem chegado ao Brasil por muitos caminhos, vindo de preocupações e discussões que se iniciaram nos Estados Unidos e na Europa, a partir dos problemas sociais

que se acumularam naquelas sociedades.” Ainda de acordo com a autora, as principais questões estão relacionadas aos conflitos étnicos, religiosos, de gênero e classe social.

Os diversos documentos formulados para a educação trazem menções sobre estudos que incluem a multiculturalidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental, por exemplo, aponta que a Arte “propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas” e precisa “[...] alcançar a experiência e a vivência artística como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.” (BRASIL, 2017, p. 189). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) o tema transversal ‘Pluralidade Cultural’ propõe o reconhecimento e a valorização de grupos culturais específicos, constituintes da realidade brasileira fazendo menção aos povos e suas culturas e a convivência respeitosa entre grupos culturais. Os temas transversais se caracterizam como meios que dão sentido aos conteúdos disciplinares tradicionais.

[...] ao abordar a questão da pluralidade cultural em nosso país, não podemos nos limitar ao estudo da riqueza de nossa diversidade cultural, tantas vezes ressaltada, mas precisamos abordar, também, o problema da desigualdade social e da discriminação. (RICHTER, 2003, p. 32)

Contudo, conforme citado por Barbosa (2008, p. 14) em geral, os currículos escolares brasileiros não asseguram o estudo de culturas diversas, pois são formulados como “prescrições médicas”, ou seja, não há a possibilidade de mudanças ou escolhas, apenas de um roteiro que precisa ser sistematicamente cumprido. Efetivamente, uma proposta que acolha temas plurais é um grande desafio e exige o compromisso e comprometimento ativo da comunidade escolar, reforçando a função política e social da educação.

O multiculturalismo na Arte/Educação pode hoje ser compreendido como o “[...] processo educacional interdisciplinar comprometido em desenvolver empatia, aceitação, entendimento e relações harmônicas entre pessoas de diferentes culturas e subculturas.” (DIAS, 2008, p. 283). A educação multicultural crítica deve, segundo Richter (2002, p. 90), colocar o estudante em contato com culturas não dominantes, “[...] levando-o a abrir-se para a riqueza cultural da humanidade.” Além disso, torna-se uma ferramenta educacional de resistência,

luta e mudança para com a sociedade, pois, “[...] dizer que os homens são pessoas e, como as pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que essa afirmação se objetive, é uma farsa.” (FREIRE, 2005b, p. 40).

A experiência relatada a seguir aponta para o ensino da arte como um espaço para o diálogo reflexivo, visando a possibilidade de gerar meios para uma educação emancipadora e geradora de seres que respeitam e lutam por uma sociedade inclusiva.

A experiência em sala de aula: um encontro com o mundo

Leite (2005, p. 136) cita que “se queremos uma ‘escola para todos’, temos de reconhecer e conhecer as especificidades de cada contexto e de cada situação, os silêncios e as marginalizações.”

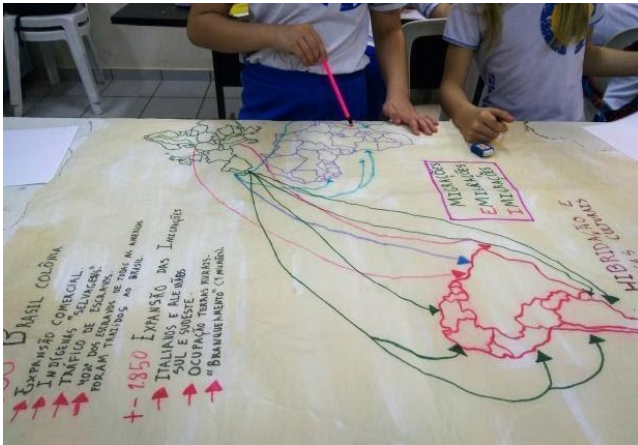
Pesquisas recentes apontam a carência de preparação por parte da comunidade escolar e da sociedade em geral para o acolhimento de imigrantes e refugiados. Dentre as muitas dificuldades enfrentadas, Cunha (2015, p. 21.172) discute a “sensação de não pertencimento a nenhuma das culturas”, Alexandre e Abramowicz (2017) apontam para a dificuldade de comunicação entre alunos e professores devido ao idioma e Santos e Contiguiba (2019) enfatizam que a xenofobia e o racismo produzido na sala de aula e os estereótipos criados sobre a população negra causam a evasão escolar e a problemas psicológicos, o que acarreta no aumento da desigualdade no processo educacional. Os imigrantes, em geral, “são alunos muito carentes de tudo, principalmente de afetividade” destacam Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020, p. 262).

Apesar da garantia do acesso – através das matrículas – ainda se vivencia uma realidade de invisibilidade, estereotipia e diversas formas de discriminação social que reverberam no ambiente escolar, o que causa entraves para a socialização e acolhimento. (BRAGA; NETO, 2018, p. 02)

A partir deste panorama, crescem as demandas para proteger e garantir os direitos de todos os indivíduos, independentemente da origem étnica ou classe social. A questão identificada revela a função social e política da arte quando são adotadas atitudes que transformam, fazendo emergir novas propostas, novas visões, originadas pela ação e reflexão.

A experiência de Arte/Educação realizada com a turma teve início com a contextualização dos fluxos migratórios desde a chegada de portugueses até as grandes imigrações europeias dos séculos XIX e XX. Na figura 1, abaixo, os estudantes percorrem um registro cartográfico que representa alguns fluxos de populações ao longo dos séculos.

Figura 1 – Fluxos e destinos traçados no mapa



Fonte: Acervo das autoras (2019).

Na atividade, além de informações históricas, foram levantadas questões problematizadoras, fazendo-os refletir sobre a escravização de populações negras e indígenas, o modelo de colonização e o processo de “branqueamento” da população brasileira segundo estudos de Domingues (2002). A respeito disso, McLaren (2001, p. 183) afirma que “a branquidade não tem nada a ver com a cultura e tudo a ver com a posição social” e no rol de privilégios ligados a uma “raça nascida nos fornos da superioridade racial e da casta europeia. Nós temos de desinventar a raça branca, e não a re-inventar.”

Ao estarmos cientes de que a escola não é um campo neutro, mas um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições, entendemos que as reflexões sobre a invisibilidade de grupos sociais e o racismo contribuem para esclarecer e conscientizar os estudantes, tornando-os mais sensíveis e empáticos. Após a reflexão crítica e com a turma sensibilizada, foi solicitado que realizassem um desenho

representando o fluxo de imigração no Brasil, conforme mostram as figuras 2,3 e 4.

Figuras 2, 3 e 4 – Estudantes representam os meios usados por imigrantes para entrar no Brasil



Fonte: Acervo das autoras (2019).

Dando sequência ao diálogo, a obra ‘Os Retirantes’ do artista Cândido Portinari (1903-1962), figura 5, foi apresentada como referência para o contexto e, neste sentido, uma leitura dos significados semânticos da obra foi produzida com a turma. A pintura a óleo foi produzida em 1944 durante o período modernista brasileiro e faz parte de um conjunto de três obras que retratam a migração, a seca, a miséria e a fome de nordestinos brasileiros (‘Retirantes’, ‘Enterro na rede’ e ‘Menino morto’). A paisagem é de dor e sofrimento, os tons terrosos em cores frias dão maior expressividade ao tema. O artista produz um importante acervo sobre o tema, propõe reflexões retratando um cenário político social brasileiro da primeira metade do século XX. “A série Retirantes é uma face do país, é também uma pintura-denúncia, é a sensibilidade do pintor usada para denunciar a cruel realidade do país, é uma imagem que fica para a história, e para o historiador” cita Coelho (2010, p. 03).

A pintura social faz do pintor um homem a serviço do povo, uma pessoa a serviço da transformação da sociedade, e a pintura de Portinari buscou trabalhar dentro desse papel, como o mesmo afirmou na palestra proferida em 1947 na Argentina quando estava exilado por causa da clandestinidade declarada aos membros do PCB (Partido Comunista do Brasil). (COELHO, 2010, p. 06)

Neste sentido, a arte em sua função social explícita, conforme afirma Fischer (1987), a própria realidade, a representação do momento e emergência de mudanças. O artista ou arte educador precisa ter consciência de sua função social.

Os estudantes foram estimulados a refletir sobre as seguintes questões: De onde vocês acham que estas pessoas são? Como elas aparentam estar (tristes, felizes, cansadas)? Para onde elas estão indo? Por que estão saindo deste lugar?

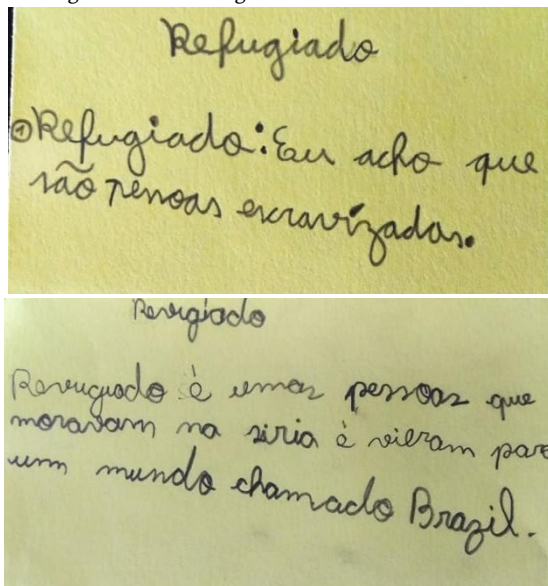
Figura 5 - Os Retirantes (1944)



Fonte: Disponível em: <<https://masp.org.br/acervo/obra/retirantes>>. Acesso em 22/10/2020.

Durante a leitura da obra o termo 'refugiado' foi contextualizado, explicando aos estudantes que assim como ocorre na obra apresentada há um fluxo contínuo de pessoas que saem de seus locais de origem em busca de melhores condições de vida. Então, foi solicitado para que, de modo individual, escrevessem em um pequeno papel as suas percepções sobre o tema contextualizado. Conforme se percebe nas figuras 6 e 7, alguns estudantes ainda não haviam se apropriado do real conceito do termo.

Figuras 6 e 7 – ‘Refugiado’ na visão dos estudantes



Fonte: Acervo das autoras (2019).

Foi necessário dar continuidade às explicações salientando que ‘refugiado’ é a denominação da pessoa que busca ‘refúgio’ fora de seu país de origem, caracterizado, principalmente, por motivos de guerra ou de perseguição. Todos os papéis escritos pelos alunos foram cuidadosamente organizados no chão da sala de aula, e uma moldura foi colocada sobre eles, com o intuito de representar muros ou cercas. A representação simbólica teve como objetivo mostrar visualmente que algumas pessoas ou grupos têm a sua liberdade cerceada.

Aqui ressaltamos a palavra ‘liberdade’, como um conjunto de direitos, em outra direção, relacionada à falta destes mesmos, ou seja, alimentação, acesso à escola, trabalho, entre outros direitos básicos à dignidade humana, pois como nos diz Paulo Freire (2205b, p. 37), “[...]. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige uma permanente busca.” Ainda de acordo com o autor citado, a busca pela liberdade de todos os indivíduos marginalizados pelas diversas situações de opressão e desumanização deve ser uma busca coletiva, e neste sentido, o papel do educador se torna essencial. Através de uma educação dialógica e crítica, o ser humano, mais do que um simples ser no

mundo torna-se “[...]. Presença no mundo, com o mundo e com os outros [...] presença que se pensa a si mesma, [...] que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe.” (FREIRE, 1996, p. 18).

Partindo das palavras conceituadas e suas representações na arte, passou-se para a apresentação do artista chinês Ai Weiwei. Considerado um dos mais notáveis artistas contemporâneos, sua trajetória artística tem um forte viés político, pois questiona várias questões sociais, como os regimes ditatoriais, a repressão, perseguições políticas e religiosas, violação dos direitos humanos, a ganância e o poder do sistema capitalista. Ao longo de sua produção artística Weiwei compôs um repertório que dá visibilidade a questão das migrações e dos refugiados. A partir do tema foi proposta a leitura de imagem da obra ‘Pratos de porcelana azul e branco’ (2017), conforme mostra a figura 8.

Figura 8 – Pratos de porcelana azul e branco (2017)



Fonte: Disponível em: <<http://giovanni.minharadio.fm/portfolio/prato-de-porcelana-azul-e-branco-a-viagem/>> Acesso em 06/01/2020.

Os estudantes foram estimulados à criação individual usando pratos de papelão, pincéis e tinta guache branca e azul, conforme mostra a figura 9. Para o contexto da produção foi criada a seguinte narrativa: “Imaginem que sejam vocês as pessoas que, por vários motivos, tenham que sair do local onde vivem, pois não conseguem seguir a vida lá. Como gostariam de ser recebidos ao chegar a outro país? Quais são os seus direitos de cidadãos no mundo?”

Figura 9 – Chegando a um país diferente do meu



Fonte: Acervo das autoras (2019).

Para finalizar as produções artísticas, os estudantes foram convidados a construir, coletivamente, um mapa onde pudessem representar a diversidade étnica. Desse modo, passamos para o estudo sobre os diferentes povos que habitam o planeta, destacando suas características físicas, com ênfase nos diferentes tons de peles. Para dar visibilidade ao tema, foi feita uma impressão em papel dos continentes e distribuída para cada estudante uma pequena parte do mapa e tintas nas cores preto, marrom e branco. Foi ensinado a eles como misturar as cores para produzir diferentes tonalidades (escala monocromática). Após a mistura das tintas, os estudantes escolheram os tons para representarem os povos respectivos ao pedaço do mapa que teriam de colorir. Para preencher a cor respectiva aos espaços geográficos, foi necessária uma pesquisa na internet, identificando a maioria racial em cada continente e país ao redor do mundo. Ao concluírem a pintura, as partes do mapa foram novamente agrupadas, formando o ‘mapa da diversidade étnica’, como é possível ver na figura 10.

Figura 10 - “Mapa da diversidade étnica”



Fonte: acervo das autoras (2019)

Pode-se perceber, portanto, que as atividades foram iniciadas e finalizadas com a contextualização geográfica. A experiência ensina sobre as relações da arte com a sociedade e, com isso, propõe reflexões da diversidade e dos conflitos atuais relativos às crises políticas e econômicas que aumentam as desigualdades. Canton (2014, p. 97-98) cita que os artistas contemporâneos se preocupam em buscar sentidos que podem estar pautados na forma (contexto físico da obra de arte) e na “compreensão (e na apreensão) da realidade, infiltrada dos meandros da política, da economia, da ecologia, da educação, da cultura, da fantasia, da afetividade.” A arte contemporânea é uma produção que explicita, trás a cena questões negadas ou negligenciadas pela arte moderna, contudo, segundo a autora,

As heranças recebidas pelo modernismo – a abstração, a valorização dos aspectos formais da obra de arte, a não linearidade das estruturas de pensamento, a valorização dos mecanismos que compõem os processos de concepção de uma obra – são elementos que foram incorporados pela arte contemporânea, que, por sua vez, a eles acrescenta uma relação de sentido, significado ou mensagem, criando, nos processos aglutinadores da obra contemporânea, uma narrativa fragmentada, indireta, que desconstrói as possibilidades de uma leitura única e linear. (CANTON, 2014, p. 98)

A experiência realizada na escola abre espaço para reflexões sobre processos de opressão e de desumanização pelos quais o mundo

já passou e ainda passa, os quais deixam rastros violentos que precisam ser debatidos pela atual geração, mas muito além de apenas conhecê-las, é necessário problematizá-las, pois “[...]. Quanto mais se problematizam os educandos, como seres do mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio.” (FREIRE, 2005b, p. 80). Este é mais um dos pontos primordiais para a concretização de um processo educacional dialógico, afinal, “[...]. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra.” (FREIRE, 1996, p. 77)

As atividades propiciam o olhar para o outro e também para as diferenças associando à diversidade a igualdade de respeito, de direito, de liberdade, de vida. Ao problematizar o mundo à nossa volta, estabelecemos relações com a realidade dos educandos, fazendo com que passem a enxergar o mundo de maneira mais crítica, e por consequência, mais empática. “Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pelas conquistas e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para pronúncia do mundo, para a sua transformação.” (FREIRE, 2005b, p. 192). A educação precisa se importar com a formação técnica, profissional, científica, mas também com o sonho e a utopia, diz Freire (2019).

O processo de integração de pessoas em situação de imigração ou de refúgio em nosso país é uma responsabilidade de toda a sociedade brasileira. E esse desafio exige o desenvolvimento de políticas públicas construídas com a participação de diferentes atores sociais no combate das desigualdades. Certamente, profissionais da educação podem contribuir e muito nesse processo, se contarem com maiores condições para isso. (RUSSO; MENDES; BORRI-ANADON, 2020, p. 271)

A experiência mostra que o acentuado fluxo migratório dos últimos anos gera novas demandas colocando em xeque o papel social da escola e exigindo dos professores e gestores um olhar mais atento para a diversidade cultural presente no espaço escolar. Por fim, a valorização das diversas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas na cultura brasileira, precisa estar presente no cotidiano da escola, desse modo, supondo considerar todas as pessoas e grupos como sujeitos culturais com direito à arte, memória e participação cultural.

Considerações

A arte é uma prática social estética e sensível e ao experimentar o fazer artístico, os estudantes dão significado aos temas que lhe são apresentados, neste sentido, experiências como esta apresentada se transforma em um meio para convergir sobre temas que podem estar desconectados da escola.

Ao refletir sobre a experiência realizada, consideramos necessário que a escola esteja a par dos acontecimentos advindos da sociedade cumprindo seu papel social, ou seja, desenvolvendo as habilidades e competências físicas, cognitivas e afetivas dos estudantes, a formação do senso crítico, estético, reflexivo, autônomo e consciente de ser e estar no mundo. Essencialmente, o papel da escola é educar para a vida, para a cidadania, neste sentido, este trabalho suscita o questionamento sobre o papel social da escola.

A inclusão de pessoas em situação de imigração ou de refúgio em nosso país deve ser um compromisso de toda sociedade brasileira, neste sentido, são necessárias políticas públicas que acolham e ofereçam oportunidades de trabalho, de educação e saúde. Ainda, a educação é um fenômeno social que, a princípio, tem por função socializar, integrar e desenvolver a sociedade em geral e os indivíduos em particular, cabe à escola refletir sobre que tipo de sociedade pretende construir.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Ivone J.; ABRAMOWICZ, Anete. Inserção escolar: Crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop MT. **Périplos**: Revista De Estudos Sobre Migrações, v. 1, n. 1, p. 184-197, 2017.

BRAGA, Adriana de C. A.; NETO, João C. de Souza. Percepções sobre a presença imigrante em São Paulo e a interface com a escola contemporânea. In: **História & Democracia**. UNIFESP, Guarulhos, 3 a 6 de setembro de 2018, 17p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 11/01/2020.

BRASIL. Lei nº 13.445. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de maio de 2017. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 11/01/2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Ministério da Educação e do Desporto - MEC-SEF, Brasília-DF, 1997, 130p.

CANTON, Katia. **Do moderno ao contemporâneo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. Narrativas enviesadas: Roland Barthes, arte contemporânea e os contos de fadas. **Museu de Arte Contemporânea – MAC**, p.89 – 101, 2014.

COELHO, Tiago da S. **Os Retirantes de Portinari e a questão da seca no Brasil**. In: **XIV Encontro estadual da ANTUH-RIO, Memória e Patrimônio. 2010, 8p.**

CONTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; SANTOS, Maquézia Suzane Furtado dos. Lekòl La: as crianças haitianas e a inserção escolar na rede pública em Porto Velho-RO. **Revista Presença Geográfica**. v. 6, n.1, p. 100-111, 2019.

DIAS, Belidson. Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria Queer. In: BARBOSA, Ana M. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 277-291.

DOMINGUES, José P. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, v. 24, n. 3, p. 563-599, 2002.

FERNANDES, José P. T. A ideologia do multiculturalismo. **ResPublica**: Revista Lusófona de Ciência Política, Segurança e Relações Internacionais, n. 10, p. 73-95, 2010.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização - teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro, 2005a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEITE, Carlinda. **O currículo e o exercício profissional docente face aos desafios sociais desta transição de século**. In: FERRAÇO, Carlos E. (Org.). *Cotidiano Escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 128- 140.

MANFREDO, Yasmin C. F. **A educação multicultural na perspectiva de Peter McLaren**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Mestrado em Ensino. UNESPAR, Paranavaí, 2017, 150p.

McLAREN, Peter L. Fúria e Esperança: A Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren - Entrevista com Peter McLaren. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 171-188, 2001.

_____. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MILESE, Rosita; COURY, Paula; ROVERY, Julia. Migração Venezuelana ao Brasil: discurso político e xenofobia no contexto atual. **Aedós**, v. 10, n. 22, p. 53-70, 2018.

MORAES, Isaias A. de; ANDRADE, Carlos A. A. de; MATTOS. Beatriz R. B. A imigração haitiana para o Brasil: causas e desafios. **Revista Conjuntura Austral**, v.4, n. 20, p. 95-114, 2013.

OLIVEIRA, Ozerina V. de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 67-81, 2004.

ONOFRE, Patricia C. de. Multiculturalismo crítico por uma pedagogia da tolerância. **SOLETRAS**, ano 9, n. 17, p. 121-127, 2009.

POZZA, Natália F. D. **O racismo e a xenofobia no fenômeno migratório analisados pela égide do pensamento colonial e a (in)atividade do poder público frente a essas práticas**. In: XII Seminário Nacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na sociedade Contemporânea. UNISC, 2016, 18p.

RIBEIRO, Márcen de P. Por uma pedagogia crítica. **Ensino Em Revista**, v.23, n.1, p. 522-47, 2016.

RICHTER, Ivone M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana M. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 85-93.

RODRIGUES, Paula C.R. **Multiculturalismo – A diversidade cultural na escola**. 2013. 143f. Dissertação (Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; BORRI-ANADON, Corina. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. **Cad. Pesqui.**, v. 50, n.175, p. 256-272, 2020.

SANTOS, Maquésia S. F. dos; CONTIGUIBA, Marília L. P. Lekòl La: as crianças haitianas e a inserção escolar na rede pública em Porto Velho-RO. **Revista Presença Geográfica**, v. 6, n. especial, p. 100-111, 2019.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos da identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Sirlei de. Uma análise da construção da multiterritorialidade: a imigração haitiana em Joinville (SC). **C&S**, 41, n. 2, p. 29-59, 2019.

**GARATUJANDO A FENOMENOLOGIA:
UM DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E
CHARLES SANDER PEIRCE**

Silvana Teresinha Bernieri²⁵

Marta Zanette²⁶

Introdução

À medida que escrevemos, damos sentido e movimento aos mais diversos assuntos que precisam ser dialogados, experienciados, vivenciados e ressignificados em um tempo e espaço da cosmologia. “Escrever é preciso”, frase muito popular, citada por muitos, inclusive título da obra de Mário Osório Marques, muito comentada em nossos diálogos em sala. É estranho começar uma escrita, ela necessita de tempo, de inspiração, são muitas as questões envolvidas, mas uma coisa é certa: só se escreve escrevendo! Escrever e coçar é só começar! (Marques, 2001).

Escrever, ao mesmo tempo que demanda responsabilidade com a academia e com a ciência, representa o compromisso igualmente grandioso com a sociedade.

À vista disso, enquanto partes do corpo social, enquanto corpos que dizem coisas sobre o mundo, que tem significado e que significam, corpos que são linguagens e alentadas por experiências vivenciadas e ressignificadas, a escolha de dialogar com os pressupostos teóricos de Freire e a fenomenologia deu-se pela inquietude de compreender mais sobre as fontes teóricas que alinhavam e alinhavam os escritos e as contribuições de Freire para a educação.

²⁵ Mestranda em Educação, pós-graduada e graduada em pedagogia pela UNOCHAPECÓ. Email silvanabernieri@hotmail.com

²⁶ Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Pós-graduação “Lato Sensu” em Educação Especial e Inclusiva, e Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Unigran, Centro Universitário da Grande Dourados. Professora de Educação Infantil no município de Cordilheira Alta-SC. Membro do Palavração – Grupo de pesquisa em educação.
Email: martinhazanet-te@hotmail.com

Ler o mundo é uma necessidade e implica em estarmos letrados (as) pelas múltiplas linguagens que circundam o mundo cosmológico.

Deste modo iniciamos a escrita deste artigo. O mesmo parte do pressuposto de que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, quando é possível reconhecer que não há como procurar o seu sentido sem refletir sobre a existência humana. Assim sendo, neste ensaio pretendemos estabelecer um diálogo com Paulo Freire, a fenomenologia, a Semiótica de Charles Sander Peirce, já que o modo de Freire pensar e fazer educação está envolto pelo método fenomenológico.

Santaela 2001, aponta que “a filosofia tem por tarefa descobrir o que é verdadeiro, limitando-se, porém, à verdade que pode ser inferida da experiência comum que está aberta a todo ser humano a qualquer tempo e hora. A primeira e mais difícil tarefa que a filosofia tem de enfrentar é a de encontrar as categorias mais universais da experiência. Essa experiência cabe à fenomenologia, uma quase ciência que tem por função fornecer o fundamento observacional para o restante das disciplinas filosóficas”.

Nesta direção, do mesmo modo que investigações de campo nos utilizamos de ferramentas e técnicas para coletar dados de caráter teórico-bibliográfica.

No caso deste artigo, por vias de recortes, levaremos em consideração as possíveis contribuições da fenomenologia na teoria Freiriana para a reflexão inerente à educação com um breve diálogo da semiótica de Charles Sander Peirce e a fenomenologia.

O método fenomenológico é uma corrente teórica que procura conhecer os objetos em estudo, o interno e externo do mesmo, descreve o objeto a fim de conhecê-lo no todo, criada por Edmund Husserl, a fenomenologia é a ciência que investiga a essência dos objetos, para assim se fazer, ao estudar sobre algo, sobre um objeto, precisamos analisá-lo do modo como o mesmo se apresenta, só assim conheceremos como realmente é, livre de conceitos culturais, chegaremos a essência do objeto.

No decorrer da leitura deste artigo vai se perceber que a fenomenologia se apresenta como ciência descritiva, rigorosa, concreta, que mostra e explícita, que se preocupa com a essência do vivido, por se

referir a essência, a fenomenologia é uma ciência que se refere ao possível como uma modalidade da existência humana, enquanto esta se apresenta como um poder- ser e realizadora de projetos existenciais de natureza pessoal e social, a mesma se permite acessível ao ser humano sem distinções e é essa sua contribuição quando voltada a educação.

Diante disso, este artigo será acrescido de dois diálogos, e para melhor distinguir a fenomenologia utilizada por Freire em seus escritos, faz-se necessário uma leitura de outras bases epistemológicas utilizadas por ele, que irei a seguir de forma breve interseccionar. O objetivo deste artigo é compreender as correntes filosóficas e analisar como elas influenciaram os pensamentos de Paulo Freire.

Paulo Freire e Charles Sander Peirce, uma lógica que se aproxima

É assim que a grandiosidade de pensar Freire e Peirce sobre o aspecto fenomenológico e a semiótica. Nessa instancia do ensaio, dialogamos sobre as contribuições da fenomenologia para a teoria de Paulo Freire e a semiótica de Charles Sander Peirce. Nossa inquietude aflorou a partir de estudos, investigações científicas, trocas de experiências e diálogos no mestrado em educação da Unochapecó, assim sendo, percebemos argumentos plausíveis de compreensão, interpretação, diálogos complementares sobre o conhecimento entre as duas teorias, podendo surgir caminhos interessantes a serem trilhados a partir da fenomenologia para o campo educacional.

Conforme anteriores, a semiótica à ser apresentada é a concebida pelo filósofo, matemático, cientista e lógico americano Charles Sander Peirce (1839-1914). De acordo com Santaella (2002, p.4), a teoria cunhada por Peirce “ é uma teoria geral de todas as espécies possíveis de signos, das suas propriedades e seus comportamentos, dos modos de significação, de denotação de informação e de interpretação”. Assim sendo, infere-se que a semiótica é a ciência que estuda os signos, sua significação, objetivação e interpretação, ou como Peirce chama fundamento, objeto e interpretante.

Um signo, ou representamen, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa seu objeto não em todos os aspectos, mas com referência a

um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei fundamento do representamento. (PEIRCE, 2012, p.46)

Com isso, os signos equivalem à linguagens que conseguimos captar, consciente ou inconsciente, criando um entendimento ou uma representação na mente, aplicada à algum objeto.

Logo, a semiótica trona-se uma ciência que atina a sociedade, levando em conta que a cultura de determinado corpo social também é produtora de signos capazes de serem comunicados. Ou seja, toda cultura só funciona culturalmente porque é também um fenômeno de comunicação que tem por base a linguagem.

Nesta perspectiva, conforme pesquisa de dissertação de Silvana Teresinha Bernieri (2020), escreve em um dos capítulos que o pragmatismo no Brasil, seja pelo viés filosófico, seja pelo viés educacional, não é algo recente como costuma parecer.

A história brasileira registra, sem dúvida, grandes avanços nesse tipo de literatura, assim como um aspecto de tradição. Paulo Freire, dialogou com Anísio Teixeira. Este foi e é o primeiro grande nome do pragmatismo no campo educacional brasileiro. Teixeira foi orientando de John Dewey e seu principal divulgador em terras brasileiras. Não é outra coisa que aponta Edivaldo José Bortoleto no ano de 2014, ao inferir que “ no Brasil, na primeira metade do século XX Anísio Teixeira será herdeiro direito do pensamento deweyano, portado da tradição pragmática e semiótica, desenvolvida na América do Norte.

A chave central para a compreensão do pensamento e da educação de Anísio Teixeira apresenta-se de dupla forma teórica: 1. A re-dimensão da educação a partir dos conceitos de sociedade e escola; 2. A epistemologia experimental como responsável pelas consequências da filosofia da educação. Quando da sua primeira viagem nos EUA em 1927, torna-se aluno de Dewey, daí a presença indelével de Dewey em toda sua obra educacional e pedagógica”.

Consideramos oportuno escrever neste momento que em vista do supra posto, cabe apontar que, por esta via Paulo Freire acaba sendo um tributário dos princípios educativos semióticos e pragmatistas. Em diversas passagens de sua tese de doutoramento, intitulada: “Educação e Atualidade Brasileira”, publicada em 1959, bem como no texto “ Educação Como Prática de Liberdade”, e no famoso livro “ Pedagogia do

Oprimido”, nosso educador brasileiro, aponta consideravelmente para essa tradição, em especial para os conceitos de democracia e diálogo.

Baseadas pelos conceitos dialógicos e de significados, Peirce, na ideia levantada com a teoria dos signos explica como as coisas chegam à consciência num processo de infinitas semioses (busca de sentidos). Freire soma-se a essa ideia, pelo seu olhar focado no processo de interação social ao afirmar que a aprendizagem ocorre pela interação dos sujeitos com o outro e o contrário, ainda aqui sinalizamos que não se trata de internalizar práticas e métodos bancariamente como Freire argumentava de forma crítica, mas de entender o processo como as coisas chegam até os sujeitos, salientando neste diálogo que isso foi o que levou Peirce às categorias do pensamento e Paulo Freire vai dizer que a realidade dos sujeitos precisa ser considerada no processo de conhecimento, daquilo que lhe é próximo. E, não diferente para Peirce, que propõe entender os processos de modo geral, pela via da teoria dos signos, sem esquecer, é claro, que ele não chegou a expandi-la como pensou, e nem teve tempo de dialogar no campo educacional, como estamos buscando fazer neste breve ensaio.

Freire (1979) argumenta sobre o aspecto fenomenológico dialético da educação conscientizadora, para o autor quanto mais conscientização mais se compreende e desvela a realidade, penetrando na essência fenomênica do objeto, frente ao qual o sujeito se encontra para analisá-lo. Segundo Freire a consciência é problematizada como um fenômeno que se auto representa, sendo capaz de refletir sobre si mesmo, ou ainda ser consciência de si mesma. Em muitas de suas obras, Freire se preocupa em ressaltar a íntima relação entre as coisas, o mundo e o sujeito, entre o objeto e a consciência. Essa relação entre as coisas, entre o sujeito e o mundo, fica clara nos escritos de Freire:

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. [...]. Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. [...]. Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar. [...]. Não há, por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro (1983, p. 17).

Podemos dizer que, Freire evidencia a dialética como um princípio educativo entre o homem e o mundo, o homem é influenciado

por aquilo que ele próprio faz, e o mundo influencia nas atitudes do homem.

Neste sentido, é necessário fazer a assimilação de que a semiótica peirceana desde a sua raiz é concebida em “tríades”, relacionando-se diretamente com a percepção de como esses fenômenos se apresentam à mente. Tendo como base a fenomenologia, Peirce (2012) denominou essas três categorias universais do pensamento em primeiridade, secundidade e terceiridade.

“ A primeiridade aparece em tudo que estiver relacionado com o acaso, possibilidade, qualidade, sentimento, originalidade, liberdade, mônada. A secundidade está ligada às ideias de dependência, determinação, dualidade, ação e reação, aqui e agora, conflito, surpresa, dúvida. A terceiridade diz respeito à generalidade, continuidade, crescimento, inteligência. (SANTAELLA, 2002, p. 7)

A fenomenologia de Peirce, ou faneroscopia, como ele preferiu chamar, é uma ciência “ocupada com os elementos formais do fãeron”, “o total coletivo de tudo o que está, de qualquer modo, ou em um qualquer sentido, presente à mente, sem consideração sobre se corresponde a algo real ou não”. “Consiste em traçar relações entre os conceitos com a hipótese de atribuir a cada conceito a sua negação, ou outra relação resultante de uma transposição de seus correlatos, tendo como tarefa promover um catálogo dos elementos mentais.

Na fenomenologia a influência maior está na relação entre mundo/ sujeito/ coisas e a busca pela cientificidade da filosofia. Como ensinam Luckese e Passos (2004, p. 183) “A filosofia é uma forma de compreender o mundo, que se elabora a partir das emergências de determinado período de tempo e determinado espaço geográfico e social”. Desta maneira para compreendermos o pensamento, o desenvolvimento e as transformações de um povo de uma determinada época, se faz necessário considerar o espaço geográfico, a cultura, os valores presentes no pensamento daquele povo, naquele período, as influências sobre o pensamento do homem e as concepções desse pensamento é que orientam suas decisões e atitudes.

Neste sentido podemos citar o pensamento de Freire, quando coloca que a filosofia é uma das possibilidades de compreensão da realidade:

Basta que estejam em jogo formas de conhecimento para que não se

possa deixar de lado uma reflexão filosófica. O fundamental, porém, é que esta reflexão, de caráter teórico, não se degenere nos verbalismos vazios nem por outro lado, na mera explicação da realidade que devesse permanecer intocada. Em outras palavras, reflexão em que a explicação do mundo devesse significar a sua aceitação, transformando-se, desta forma, o conhecimento do mundo em instrumento para a adaptação do homem a ele (FREIRE, 1983, P. 16).

A fenomenologia muito influenciou Freire, pois em seu pensamento é clara a sua preocupação de quebrar a ideologia empirista e relacionista, onde separa o homem do mundo, podemos assim dizer que a fenomenologia possui uma intencionalidade, a consciência das coisas não acontece por acaso, ela é intencional e orienta um determinado objeto.

Neste sentido podemos citar Saviani (2008, p. 184):

[...] na fenomenologia, existe uma íntima relação entre as coisas, entre o sujeito e o mundo. Ela parte do princípio de que não existe realidade sem sujeito, nem sujeito sem realidade. A fenomenologia resume-se, pois, a uma atitude mediante a qual o homem se volta para as coisas, para o mundo dado e passa a descrevê-lo tal como ele aparece a consciência de forma imediata. Essa atitude é possível em virtude da intencionalidade da consciência.

Podemos dizer que só existe consciência de algo na relação, sujeito/ objeto, ou seja, não existe consciência sem objeto, e nem objeto sem uma consciência para entendê-lo.

Dada a riqueza dos diálogos entre Peirce e Freire, seguimos apresentando que na fenomenologia, Peirce conceitua a experiência como fator corretivo do pensamento e como um dos pilares de toda a sua Filosofia. A Fenomenologia propõe-se analisar as características do faneron. Para Peirce, o faneron é tudo aquilo que aparece, tudo o que se apresenta. E quando chega à mente vira signo. A cosmologia, ou seja, a própria vida cotidiana torna-se espaço de observação, de manifestação de linguagens e prática da Fenomenologia, pois as categorias são categorias daquilo que a experiência torna possível.

Nesta perspectiva Freire (1979, p. 15) nos diz que a conscientização não consiste em estar frente a realidade assumindo uma posição de observador, mas a “ [...] conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação- reflexão. Esta unidade dialética constitui de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”.

Para Oliveira (1996) pela consciência o homem compreende a si próprio e o mundo passando a promover ações capazes de transformá-lo em um novo homem, com capacidade de provocar transformações na ordem social. Segundo o autor o processo de educação conscientizadora Freireana é o resultado de uma redução fenomenológica elevado ao seu mais alto grau, depois de aplicado ao domínio social. Para Freire “[...] isolado dos outros e da realidade social, o indivíduo não pode tornar-se um ser consciente e nem desenvolver a sua auto-educação” (Oliveira, 1996, p. 55).

Podemos assim dizer que para Freire a verdade a ser alcançada pelo método fenomenológico constitui-se por meio do processo educativo do agir consciente sobre a realidade, com a finalidade de promover a transformação na estrutura social com a opressão.

Nestes termos para Peirce, a fenomenologia é a própria descrição do fenômeno, o que aparece como linguagem/significaca. A consciência é e está situada nas situações da vida cotidiana.

É por esta razão que Paulo Freire tanto fala na realidade dos educandos. Para ele, não há possibilidade do conhecimento novo se efetivar, a não ser quando se parte da realidade dos educandos. “O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (Freire, 1987, p. 64).

Assim, nos atentamos para uma pergunta de Peirce com relação a sua fenomenologia, com relação a linguagem dos signos, que é como se dá a apreensão dos fenômenos na Consciência, sendo que o mais importante é abrir os olhos ao fenômeno, há possibilidade do conhecimento novo se efetivar como descrito por Freire que para Peirce um signo gera outro signo, assim por diante pela tríade, primeiridade, secundidade e terceiridade. É preciso olhar o fenômeno, não como um fim, mas como continuidade, não concluir nada, mas sim observar e constatar como a aparência dos fenômenos chega até nós.

Nesta medida, com relação a fenomenologia apresentada por Peirce em seus escritos, constata-se que a mediação e a semiose são dependentes da generalidade real, uma vez que o particular não pode ser reduzido à razão, o objeto do pensamento deve ser geral. O signo tendo a natureza triádica, pode ser analisado em si mesmo, em relação ao objeto a que se refere ou em relação a seu interpretante em potencial.

As aproximações que vêm sendo feitas neste estudo, entre Freire e Peirce, ensaiam uma explicação para construção do conhecimento e os processos de aprendizagem de Freire o contexto social de onde se deve partir considerando o que é realidade de cada sujeito (sociogênese) e de Peirce a teoria dos signos para explicar como as coisas do mundo chegam até o sujeito para serem significadas. São aproximações importantes no que se refere a propor uma nova leitura nos processos educacionais.

Essas aproximações no âmbito educacional nos fazem refletir em Freire a sua dedicação em estudar as práticas pedagógicas para que os sujeitos tivessem seu senso crítico desenvolvido perante as situações de opressão vividas pela sociedade. A aprendizagem a partir das experiências e vivências dos sujeitos, o que tem significado e significa. E, nas palavras de Peirce, é “signo gerando signo”, um processo de infinitas e completas semioses (busca de significados), ainda trata-se de um objeto, fenômeno, ação material ou humana que por sua natureza ou por convenção, representa ou substitui outra coisa.

Faz-nos sentido pensar que o pensamento de Peirce dialoga com Freire, na medida em que o processo semiótico acontece também a partir das experiências daquilo que faz sentido e tem significado para os sujeitos de um determinado tempo e espaço histórico.

Assim, na análise dos fenômenos (fenomenologia) Peirce observa, analisa e postula sobre as experiências que estão em aberto, levando elementos e/ou características. Porém, Peirce valoriza a situação da experiência como momento em que o sujeito se depara com uma determinada situação, é a ideia primeira, simples em si mesma, o imediato como mera possibilidade está em torno da novidade, vida, liberdade, etc. Não há nada anterior a experiência primeira que a determine. É a chamada (primeiridade), e se vê na posição de quem precisa reagir, o fato, a surpresa, o esforço, resistência, existência. É o aqui e agora, é aquilo que requer outro (secundidade), tomar uma decisão, fazer algo (terceiridade) diante daquilo que se apresenta. E, ao fazer, um novo signo é criado, uma nova situação desencadeada. Aqui está a categoria da inteligência. A terceiridade é um *continuum*, envolve o pensamento, a lei, aprendizagem, representação e mediação. Para Peirce a continuidade pertence as categorias de primeiridade e terceiridade e o espaço de particularidades e individualidades pertence a secundidade.

Nossas reações a realidade, interações vivas e físicas com a materialidade das coisas e do outro, já se constituem em respostas sígnicas ao mundo, marcas materiais perceptíveis em maior ou menor grau que nosso existir histórico e social, circunstancial e singular vai deixando como pegadas, rastros de nossa existência. (SANTAELLA, 2012, p. 77).

Tudo o que pertence ao mundo cosmológico, as coisas, o homem, o mundo são signos que se produzem e se reproduzem por semi-oses. Assim a Fenomenologia não afirma sobre aquilo que é, nem sobre o que deveria ser, mas permite-nos desse modo a verificar aquilo que está em toda a parte, quer seja um vago pensamento ou algo que envolve todo o mundo cosmológico. O que Peirce propôs é de que os signos são lidos a partir daquilo que se impõe, que se força sobre os sujeitos. Seus estudos foram de um pensar semiótico que se dá a partir da experiência, daquilo que faz sentido, parte do senso comum com a ideia do falibilismo, ou seja, o conhecimento não confiável que faz sentido para o sujeito até que, seja necessário outras “verdades”, semioses contínuas.

Já para Freire (1997) é possível compreender a concepção humanista fenomenológica quando o mesmo reflete que a consciência é um abrir-se do homem para o mundo. Por isso o autor nos referenda que a importância de compreender o mundo está no próprio processo de compreender o mundo, e a partir disso poder transformá-lo, também afirma que o ponto de partida da comunhão no diálogo está no próprio homem, compreendendo que não há homem sem mundo, onde, dessa forma, o ponto de partida da busca se encontra no homem-mundo, ou seja, no homem em suas relações com o mundo e com os outros.

Para Peirce, ler os diferentes signos insinua a necessidade de um processo lógico de organização do pensamento e a consciência é e está situada nas situações da vida.

A filosofia de Freire com a educação está centrada no diálogo. A dialógicidade é a essência da educação como prática da liberdade. É o método por excelência da libertação. E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um

no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 1980, p. 107).

O educador nos diz que muitas vezes o diálogo é esquecido nos sistemas educacionais, o diálogo como articulador do entendimento do sujeito, até por muitas vezes o mesmo é trocado pela opressão, afirma que nós professores precisamos reconhecer nos outros o direito de dizer a sua palavra, mesmo direito de falar e de ouvir, sendo esse exercício com os iguais e diferentes, Freire fala de um diálogo fundamentado na humildade, pois não existe diálogo se não há humildade.

Referenda em seus escritos que nós professores e alunos nos tornamos possuidores da verdade e devemos utilizar dos conhecimentos que possuímos para alterar o mundo, modificá-lo de forma a se chegar ao que se considera como ideal, ou seja, uma maior igualdade de direitos, onde estamos integrados e devemos agir com o propósito de conhecer a realidade e produzir uma reflexão crítica sobre a mesma, para que a sociedade existente possa ser alterada e estar sempre em modificação, buscando sua melhoria.

Diante disso, Freire nos propõe um diálogo com a fenomenologia, na medida em que há uma relação entre mundo/ sujeito/ coisas, problematizando a necessidade de se refletir sobre uma perspectiva pedagógica que aponte para um movimento de não apenas acolher o sujeito diferente, mas com ele organizar encontros diferentes, em busca de uma unidade mínima para atuar na transformação e a fenomenologia.

Em Peirce, lendo o mundo por via das linguagens sónicas, das quais se aproximam do pensamento de Freire requer compreender que o processo de significação não tem fim, é marcado por semioses contínuas, busca de sentidos, pois para Peirce, segundo Santaella, diria que “nascem para nós, não é se não chegar e encontrar o universo da linguagem coletivamente já em curso, e que este curso não depende de cada uma de nossas existências individuais. ‘ A linguagem não está em nós. Somos nós que estamos na linguagem’.” (SANTAELLA, 2000, p.63).

Ainda considerando os pressupostos elencados no pensamento de Peirce com a fenomenologia, é de que imersos neste universo sónico em experiência do conhecer o que está posto, que os sujeitos da história entram no movimento de quem reage ao que se presentifica, se

apresenta em busca de um novo que pode surgir. Não estamos no mundo das linguagens sígnicas para mantê-lo tal e qual, mas para, a partir dele, ressignificá-lo, gerar novos signos, num movimento semiótico de constantes buscas de sentidos e de significações.

Freire com relação a intencionalidade, consciência e presença, tomando por base a compreensão da estrutura simbólica dos acontecimentos, podemos afirmar que, a construção do conhecimento acontece indissociavelmente entre sujeito/ objeto, a consciência não está desvinculada do mundo, pois, quanto mais conscientização, mais se compreende e desvela a realidade, penetrando na essência fenomênica do objeto, frente ao qual o sujeito se encontra para analisá-lo.

Concepção de Conhecimento e Educação para Freire, em um Diálogo com as Bases Epistemológicas de Hegel, Marx e Husserl

Na área da educação muitos escritores são influenciados por correntes filosóficas, por isso dá importância de se estudar com maior profundidade esses pensamentos para compreender suas influências no campo da educação.

Paulo Freire foi um educador de fortes argumentos, onde por várias vezes se contrapôs ao que se pregava em muitos lugares, nos dias atuais muitas pessoas o consideram um educador de difícil entendimento, mas sem dúvidas suas leituras são indispensáveis para quem deseja ser um melhor educador ou educadora.

Para Freire o conhecimento deve contribuir para que o ser humano encontre a compreensão da realidade de forma crítica, seu objetivo é a superação da ingenuidade do conhecimento, muitas vezes tomado como algo transferível e depositável aos outros.

A proposta Freireana está apoiada na ideia de que o conhecimento é uma contingência particular da história e da política. Freire (2002) quando argumenta discursar sobre a teoria do conhecimento, sustenta que não é possível ao professor apenas exercer uma oratória sobre as razões. “Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos”. (Freire 2002, p. 21).

Para distinguir a fenomenologia utilizada por Freire em seus escritos, faz-se necessário uma leitura de outras bases epistemológicas utilizadas por ele, que irei a seguir de forma breve interseccionar.

Hegel compreende que o conhecimento é a consciência da totalidade, ou seja, consciente de que tudo que existe não é outra coisa senão ela mesma, ele concebe a relação dialética, entre multiplicidade e unidade.

Husserl concebe o conhecimento como reflexão subjetiva, reflexiva, ou transcendental, ainda que fenomenológico e não dialético, é muito próximo ao pensamento idealista de Hegel. A fenomenologia de Husserl traz uma visão diferenciada da educação, na qual ele referencia que o aluno e o professor possuem características comuns, que podem contribuir para a melhoria do processo educativo e da sociedade, quando ambos trabalham juntos.

Para Marx o conhecimento é compreendido como atividade ou práxis humana, o mesmo nos diz que podemos distinguir os humanos dos outros animais pela consciência ou por outras características, para o autor o conhecimento é constituído pelo trabalho humano, é com o trabalho que o ser humano transforma e humaniza a natureza, segundo o autor é assim que se forma a cultura, a consciência e o conhecimento, nos diz que a origem de tudo não é a ideia mas as relações sociais de produção material da existência humana.

Podemos perceber nas leituras feitas que Paulo Freire faz uma crítica contra a educação mecanicista e sua indignação se manifesta contra a concepção do aprendiz como uma tabula rasa, também conseguimos verificar que a concepção dialética, oriunda do marxismo, está presente nos pensamentos de Freire, quando o mesmo explicita que a realidade social é uma construção humana, a qual também influencia o homem em sua construção.

A partir desta compreensão, interseccionando os pensamentos epistemológicos escritos acima, dizemos que, Hegel e Husserl fincam suas epistemes na tradição idealista e Marx na tradição materialista, tendências acentuadas no pensamento moderno, e o pensamento de Freire, concebe o conhecimento como práxis humana constituída linguística, histórica e socialmente, voltando-se nesse sentido para uma concepção epistemológica interativa entre os sujeitos, e deles com a realidade objetiva.

Nestes termos, podemos afirmar que Hegel entendia o conhecimento a partir da totalidade da consciência do sujeito, Husserl faz

referência ao pensamento do eu transcendental, Marx prioriza a atividade do sujeito na transformação dos objetos, ou seja, a ação humana sobre a natureza, sendo que para Paulo Freire o conhecimento se dá, acima de tudo, pela interação comunicativa, entre sujeitos mediados pela realidade e, portanto, se dá por uma elaboração dialógica, realizada histórica e socialmente, ou seja, o conhecimento é práxis, enquanto ação e reflexão intersubjetiva que leva a constante transformação do mundo.

A partir desses fragmentos epistemológicos passo, a descrever um pouco mais sobre a concepção, conceitos de conhecimento e de educação de Freire que são fundamentais para a ação pedagógica, dos que querem superar uma educação pautada nos modelos bancários, por uma educação libertadora, que desperte nos educandos o espírito de serem sujeitos de interrelação com os outros, de serem livres para fazerem história, agindo de forma crítica, pensada e posicionada para a transformação de um mundo mais humanitário.

Vejamos uma breve abordagem desses conceitos centrais que merecem aprofundamento nos estudos e pesquisas nas mais diversas áreas, em Paulo Freire.

Primeiramente temos o conceito de sujeito, categoria central da educação freireana, podemos dizer que é o sujeito que diferencia o ser humano dos outros animais, Freire compreende que o sujeito só se constitui, enquanto tal em relação com os outros, na intersubjetividade, este que é outro conceito para a educação freireana, o mesmo consiste no relacionamento interativo entre sujeitos, é nesta relação intersubjetiva que as consciências se opõem consciência de si e consciência do outro e se colocam como consciência do mundo, para Freire a intersubjetividade é a condição para haver conhecimento, educação, existência ou mundo, o autor nos diz que para a educação ser emancipadora não se pode ignorar esta relação entre os sujeitos.

Dentre esses conceitos temos o diálogo, onde é através do diálogo que se dá a relação intersubjetiva, afinal, o homem relaciona-se com o mundo pelo diálogo, usufruindo-se deste como meio de comunicação com a realidade e, na relação dialógica estabelecida o indivíduo vai-se tornando consciente de sua vocação ontológica, vocação para o “ser mais”, aprofundando o seu conhecimento da realidade, assumindo

uma consciência crítica por sobre a mesma, a ausência do diálogo compromete a intersubjetividade, como diz Freire, essa ausência favorece a relação dicotômica sujeito- objeto, ou seja, educação bancária, onde esta educação transmite conhecimentos acabados, não cria e não produz novos conhecimentos.

Freire referenda em seus escritos que não é possível qualquer ação e relação humana sem comunicação dialógica e horizontal, na qual sujeitos sociais compartilhem a experiência de transformarem o mundo e se autotransformarem. O conteúdo do diálogo é justamente o conteúdo programático da educação.

Freire diz que a educação que pretende formar sujeitos livres e em emancipação não pode descuidar do diálogo, falando em diálogo temos a práxis que é uma expressão do verdadeiro diálogo, a mesma expressa a dimensão transformadora do diálogo. Segundo Freire dizer a palavra verdadeira significa transformar o mundo (2003, p. 77). Por isso podemos dizer que a práxis é uma dimensão indispensável da educação concebida por Freire.

Outra dimensão da educação freireana é a política, esta enquanto organização da vida em sociedade, segundo Freire toda educação é diretiva, pois favorece a continuidade da situação vigente, mesmo as que dizem ser neutras e se tratando de educação, não pode ser diferente, pois uma característica própria do ser humano é ter a sua posição enquanto sujeito de decisão.

Podemos dizer que entre todas essas já citadas temos a educação popular, esta é a que melhor expressa a concepção freireana de educação, esta educação é comprometida em desenvolver e resgatar a condição de sujeito daqueles que se encontram silenciados pela opressão, a mesma busca transformar o mundo tomado pela injustiça social, vencer as amarras das relações e estruturas de opressão.

A visão de Freire sobre a Educação Popular a compreende como processo, tendo o ser humano como único ciente de seu inacabamento, e que tal saber o conduz à aprendizagem, para possuir o que lhe falta, conhecer-se e conhecer o mundo que o cerca. É, portanto, um instrumento primordial nos processos de libertação do indivíduo e da sociedade.

O próprio Paulo Freire (1999, p.19) a definiu da seguinte maneira:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito.

Outro ponto a ser considerado na educação freireana é a história, esta é uma condição humana, para Freire a história representa a atuação dos homens e mulheres no sentido de transformar o suporte natural em mundo, em existência humana. Para o autor o objetivo da educação é contribuir para formar sujeitos, em relação com outros sujeitos, capazes de juntos fazerem história.

Mais um destaque na educação freireana é a liberdade, para Freire a liberdade é uma conquista. “ Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. ” (FREIRE, 2003, p. 34). Segundo ele a mesma é construída na medida em que se assume a responsabilidade de ser sujeito da história.

Para que haja o processo de libertação do sujeito, é fundamental a conscientização. É através dela que se possibilitará a transformação do homem. Conscientizar os oprimidos da realidade da opressão, onde o importante é lutarem como homens e não como coisas, reconhecendo-se como destituídos, mas com postura crítica para com a realidade. Uma crítica a si mesmos e que revela seus conhecimentos como problema, como instrumento do conhecimento.

Não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta (FREIRE, 1980, pp. 109-110).

Por último não menos importante temos a base de toda a educação freireana, a compreensão antropológica, a educação tem a função de contribuir para que homens e mulheres sejam cada vez mais humanos, o autor nos diz que o ser humano não nasce humano, mas nasce com o desafio de se fazer mais humano, essa humanidade é entendida como liberdade, que é construída na relação com outros sujeitos livres.

Esta foi uma breve abordagem de conceitos centrais para a educação freireana, que muito contribui na concepção de conhecimento.

Podemos dizer, todavia que o propósito de Freire esta alicerçado numa base filosófica, onde quer nos mostrar que a concepção de conhecimento e de educação, enquanto processo de conhecimento somente se realiza na interação comunicativa entre os sujeitos

Considerações finais

No percurso deste artigo, apresentamos um ensaio de duas teóricos que dialogam com a fenomenologia, Paulo Freire e Charles Sander Peirce uma lógica que se aproximam. Este tema é de suma importância na área educacional quando se trata de novos diálogos com a epistemologia Freiriana.

A filosofia de Freire tem como base o idealismo e se fundamenta no método fenomenológico, através da tendência existencialista cristã, numa perspectiva metodológica dialética. A ideologia freireana clama por uma educação de liberdade e conscientização, que é o aprofundamento da tomada de consciência, consciência essa das relações opressoras entre os homens, que necessitam ser superadas pela luta do diálogo emancipador, começando pela mudança do oprimido, enquanto sujeito.

Paulo Freire nos presenteou com uma extraordinária contribuição à educação brasileira, na medida em que soube fazer uma pedagogia, a partir dos problemas do povo oprimido.

Nesse sentido reconhecemos a importante contribuição epistemológica da fenomenologia, dos teóricos, estudiosos Hegel, Marx e Husserl para que Paulo Freire desenvolvesse a sua base epistemológica pautada em uma proposta pedagógica capaz de constituir sujeitos emancipados, livres e em condições de realizar a sua humanidade, partindo da teoria, bem como da realidade histórica opressora.

Deste modo, compreendemos também que é possível dialogar com Charles Sander Peirce e sua semiótica, já que Paulo Freire também bebeu em fontes pragmáticas. A história brasileira registra, sem dúvida, grandes avanços nesse tipo de literatura, assim como um aspecto de tradição. Paulo, dialogou com Anísio Teixeira. Este foi e é o primeiro grande nome do pragmatismo no campo educacional brasileiro. Teixeira foi orientando de John Dewey e seu principal divulgador em terras brasileiras.

Consideramos oportuno registrar que Paulo Freire acaba sendo um tributário dos princípios educativos semióticos e pragmáticas.

Baseadas pelos conceitos dialógicos e de significados, Peirce, na ideia levantada com a teoria dos signos é de explicar como as coisas chegam à consciência num processo de infinitas semioses (busca de sentidos), e Paulo Freire soma-se a essa ideia, pelo seu olhar focado no processo de interação social ao afirmar que a aprendizagem ocorre pela interação dos sujeitos com o outro e o contrário, ainda aqui sinalizamos que não se trata de internalizar práticas e métodos bancariamente, mas de entender o processo como as coisas chegam até os sujeitos, salientando neste diálogo que isso foi o que levou Peirce às categorias do pensamento, e Freire vai dizer que a realidade dos sujeitos precisa ser considerada no processo de conhecimento, daquilo que lhe é próximo. E, não diferente para Peirce, que propõe entender os processos de modo geral, pela via da teoria dos signos, fenomenologia, sem esquecer, é claro, que ele não chegou a expandi-la como pensou, e nem teve tempo de dialogar no campo educacional, como estamos buscando fazer neste ensaio.

A partir dos diálogos apurados entre Freire e Peirce, parece importante supor uma complementariedade entre os teóricos. Entretanto, reforçamos a necessidade de averiguar com maior aprofundamento teórico esta aproximação, pois dessa investigação podem surgir caminhos interessantes no processo educacional.

REFERÊNCIAS:

BERNIERI, Silvana Teresinha. **A garatuja enquanto uma linguagem da cosmovisão da infância à luz da semiótica de Charles Sanders Peirce e Jean Piaget.** 2020. 139 p. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2020 Disponível em: <http://konrad.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/00010f/00010fe6.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

BORTOLETO, Edivaldo José. **De hipóteses histórico-lógicas para uma releitura do pragmatismo e da semiótica na educação brasileira.**

Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/761-0. Pdf. Acesso em 23 de jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Papel da educação na humanização**. *Revista da FAEBA*, Salvador, ano 6, n. 7, p. 9- 36, jan. / jun. 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (2002)

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. rev, São Paulo: Editora UNESP, 2003 a.

_____. **Que fazer: Teoria e prática em Educação Popular**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. (Tradução de Paulo Menezes com a colaboração de Karl-Heinz Effen e José Nogueira Machado). 7. ed. revisada, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Bragança Paulista, USF, 2002.

HUSSERL, Edmund. **Meditações Cartesianas: introdução à fenomenologia**. (Tradução de Maria Gorete Lopes e Sousa). Porto – Portugal: Rés – Editora, [s.d.].

LUCKESI, Cipriano C.; PASSOS, Elizete S. **Introdução a filosofia: aprendendo a pensar**. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004. 245 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. **Educação: redes que capturam caminhos que se abrem**. Vitória: EDUFES, 1996.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: Sonora, Visual, Verbal**. São Paulo: Iluminuras, 2012.

_____. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

_____. **Comunicação e Pesquisa**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

_____. **O que é Semiótica**. 1. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. **A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas**. São Paulo: Pioneira, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: História e teoria**. Campinas SP: Autores Associados, 2008. 255p. (Coleção Memória da Educação).

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas com prefácio de MOACIR GADOTTI** 3. ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001.

RAPENSANDO A EDUCAÇÃO: CULTURA HIP-HOP NAS ESCOLAS

Chiquinho Divilas (Jankiel Francisco Claudio)²⁷

INTRODUÇÃO

A proposta de utilizar a cultura hip hop em sala de aula ultrapassa um método prescritivo, trabalhando como estratégia de negociação entre o educador e os jovens no que diz respeito às suas subjetividades e identidades, articulando as singularidades dos estudantes com experiências coletivas, aproximando a rua da escola e fazendo-se rapensar o sistema educacional.

No artigo temos: a prática das artes do movimento Hip hop, junto, de forma colaborativa, com professores e estudantes da educação escolar, possibilitando e oportunizando diferentes métodos de estudos e quem sabe, melhorar os índices de aproveitamento escolar. Verificar, através do Cultura Hip-Hop nas ESCOLAS, a possibilidade de uma educação baseada na cultura hip-hop, contribuindo para o aprendizado educacional, além de ressignificar a identidade do jovem pobre e despertá-los para o engajamento para o combate às violações aos direitos humanos, questões étnicas e de território e a possibilidade de RAPensarmos a educação.

RAPENSANDO A EDUCAÇÃO – CULTURA HIP-HOP NAS ESCOLAS

O nome “Rapensando a Educação” foi escolhido propositalmente para este capítulo devido a um grande projeto que iniciou no final da década de 80 em São Paulo. Os grupos DMN e Racionais MCs realizavam palestras para alunos e professores em escolas públicas, em um projeto criado pela Secretaria da Educação intitulado “RAPensando a Educação”. O projeto era voltado para a realidade social e cultural dos mesmos, no qual alunos trabalhavam as disciplinas e temas

²⁷ Rapper e Educador Social – Doutorando e Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Feevale-RS) – Graduado em Relações Públicas (UCS) e MBA em Gestão Estratégicas de Pessoas (UCS) – Formado e Pós-Graduado nas Ruas.

sociais através do rap, o estilo musical que os unia, não deixando também de conhecer e respeitar os demais gêneros musicais.

No projeto citado, iniciado no governo da ex-prefeita Luiza Erundina, Paulo Freire trabalhava na Secretaria da Educação, fazendo jus à sua fala: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (1968, p. 29). Na oportunidade, se discutia a violência policial, racismo, miséria, tráfico de drogas, enfim, o cotidiano da periferia. O projeto repercutiu bem, principalmente nas comunidades em que as palestras aconteceram.

Levar o hip hop para dentro das escolas, principalmente nas escolas localizadas em bairros empobrecidos, assim como o “Rapensando a Educação”, não como a salvação da educação, mas como uma grande possibilidade de enfrentamento da atual realidade educacional existente em nosso país. Bebendo da fonte e do pensamento de Paulo Freire, esta possibilidade de prática de ensino serve como aparato para uma educação que anda na contramão da educação denominada de “bancária”, que transforma o educando em mero receptor para o depósito das informações (FREIRE, 2005, p. 66). E então entra o rap. O hip hop vai operar justamente nessa dialética entre ação e reação: é arte que faz pensar, ação que busca pronunciar a realidade para estimular reflexão sobre ela. Para Freire (1992, p. 46.), “a educação é diálogo, na medida em que não há transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de seus significados”.

Enfrentando e encarando diariamente essa adversidade e lutando para quebrar o sistema arcaico educacional, o rap se faz importante como ferramenta para contribuir para o aprendizado educacional, por uma educação que busca transformar, renovar e empoderar os educandos. Na labuta por esta mudança, o rap pode trazer ao educador uma nova possibilidade e ser pensado como um aliado na busca de uma educação que se pensa libertadora. O rap possui esse engajamento de lançar o jovem ao debate, ao questionamento das regras que foram impostas. Sem estas características, o educador terá dificuldades de construir, juntamente com o educando, uma consciência histórica já que para isso precisa pensar sua própria realidade.

Ao longo dos anos, tive oportunidade de levar o rap para dentro de algumas escolas e instituições. Escolas sucateadas, outras privadas, presídios, comunidades, entre outras tantas. Juntamente com meu

grupo, realizamos apresentações, letras de músicas de rap, interpretamos e buscamos novos significados em determinadas palavras. O resultado de tudo isso foi e é muito gratificante. O melhor retorno ocorre quando é possível perceber que os alunos levam essas experiências para suas vidas. Há, por meio dessas atividades, uma ressignificação da identidade do jovem pobre. E essa ideia de levar a vida para perto da escola ajuda a contrariar as estatísticas de desmotivação e evasão escolar.

Todavia de que vale mudar alguma coisa se a prática cotidiana da escola não condiz com essa mudança? De fato, dentro da sala de aula, dentro da escola, a educação libertadora não funciona. O mesmo formato, o velho formato das classes enfileiradas, os alunos observando e fixamente olhando para o professor. Onde está o desenvolvimento do raciocínio, questiona Rubem Alves (2002). Onde está o debate das ideias em questão?

O rap/hip hop e o conceito de Pedagogia nos estudos de Freire dialogam diretamente com as classes populares, em busca da libertação mútua, ou seja, entre oprimidos e opressores.

Através desta pesquisa, tem-se a ideia de entrar nas escolas na tentativa de propor uma contribuição prática e reflexiva para impulsionar o sonho, clareza, e ser a voz de quem não tem a voz, de quem não consegue se expressar, tampouco ser representado (a), de ouvir suas reivindicações, injetando autoestima neste aluno e aluna. O jovem tem uma grande identificação com o estilo musical, pois este não os exclui de suas letras. As batidas, harmonias, e as letras são, normalmente, críticas bem formuladas acerca da realidade social do país, seja ele qual for. Além disso, a realidade cantada é a mesma vivida.

Gadotti (2003) reúne textos que permitem entender a educação como prática do conflito. Para o autor, a Pedagogia do Conflito não constitui uma teoria, tal qual aquelas citadas na nossa breve introdução, mas, sim, uma prática pedagógica que procura desocultar o conflito reinante no mundo capitalista mediante o exercício de uma filosofia crítica. Para Gadotti:

[...] a história da educação brasileira é a história da educação do colonizador. A pedagogia do colonizador forma gente submissa, obediente ao autoritarismo do colonizador. Nessa pedagogia, o educador tem por função policial a educação para que não se desvie da ideologia do dominador (GADOTTI, 1982, p. 53).

A proposta do hip hop/rap na escola se alinha a essa pedagogia do conflito.

DIALOGICIDADE E O RAP X EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Acredito que este pode ser um eixo fundamental na teoria freireana, podendo contribuir e nos levar ao conceito da dialogicidade, o diálogo. Este link pode ser feito através do hip hop. Oportunizar este cenário, através das artes dos elementos do hip hop, construindo esse elo e identificação dos alunos e alunas da escola.

No livro, “Pedagogia do Oprimido”, escrito há 40 anos, depois de justificar o título “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire aborda essa comparação entre o diálogo e a educação bancária. As leituras e releituras de Freire fizeram-me assumir o campo dos estudos críticos e, através dele, focar-me no presente, acreditando nesse conceito. Não quero aqui apontar as potencialidades e limites desse conceito, mas foi em Paulo Freire que me inspirei no processo histórico de que o cenário escola pode ser readequado, assim como aconteceu há mais de vinte anos, quando ouvi Racionais MCs. Remodelando e RAPensando. É na sala de aula que me sinto mais rapper do que nunca, fazendo jus ao processo de conscientização, dialogando com a futura geração protagonista. A dialogicidade é a essência da educação. E era isso que se propunha no surgimento do rap/hip hop: O diálogo como prática da liberdade. O diálogo é tratado como um fenômeno humano em Paulo Freire.

Se nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos (FREIRE, 2005, p. 89).

Não há palavra que não seja práxis, ou que não surja da práxis, quando pronunciamos a palavra, estamos pronunciando e transformando o mundo. Na dialogicidade estão sempre presentes as dimensões da ação e da reflexão. Ao pronunciar o mundo mostramos que humanamente existimos. Se existimos, podemos agir e modificar o mundo dado. Quando não há verdadeiro diálogo, não há encontro, amorosidade e respeito.

Podemos sintetizar isso expondo que:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 2005, p. 91).

A concepção de educação bancária se alicerça nos princípios de dominação, de domesticação e alienação transferidas do educador para o aluno através do conhecimento dado, imposto, alienado. De fato, nessa concepção o conhecimento é algo que, por ser imposto, passa a ser absorvido passivamente: na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1983, p. 67).

Como se vê, a opressão é o cerne da concepção bancária. Para analisar esta concepção, que se fundamenta no antidiálogo, Freire (1983) apresenta características que servem à opressão, são elas: a conquista, a divisão, a manipulação e a invasão cultural.

Segundo Paulo Freire, "a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai dominando a realidade" (FREIRE, 1975, p. 43). Dentro desta perspectiva o rap tem como principal característica o ativismo social e a luta pela conquista do direito por parte do cidadão que está à margem, que foi excluído dos processos sociais.

Seja no Bronx ou no Capão Redondo, o rap foi e é um instrumento de crítica social e política acessível aos jovens da periferia. É acima de tudo um método utilizado para despertar neles a necessidade de tomarem em suas mãos as "rédeas da realidade vivida", sendo também uma possibilidade de pensar o mundo de forma crítica (POSSA-DAGUA, 2010).

A necessidade de um espaço assim parece que se constitui atualmente em propostas de mudança na lógica de uma educação mais integral. Por isso, essa pesquisa busca consolidar essa ponte entre os ativistas da cultura hip hop e suas práticas pedagógicas na educação

não formal, com a seguinte questão: as atividades exercitadas pelo movimento podem caracterizar uma ação educativa/autônoma para os alunos e alunas, focado na realidade, falando a linguagem deles, entre gírias e dialetos do jovem morador do bairro pobre, se distanciando da educação bancária, se afastando do ensinamento tradicional? Procuramos então novas experiências para a mudança, permitindo aos sujeitos atuarem de outra forma, mais libertadora, tornando-os mais protagonistas, autores de suas próprias histórias.

PAULO FREIRE E SUAS PROPOSTAS DE UMA EDUCAÇÃO POPULAR

Foi em meados da década de 50 que se iniciou a história da educação popular no Brasil e América Latina. Paulo Freire plantou a concepção de educação popular por onde transitou. De forma antagônica aos conceitos educacionais surgidos dentro dos gabinetes, a educação popular nasceu na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado, mais fora do que dentro. Entre 1989-1991, o educador Paulo Freire foi secretário municipal de Educação da cidade de São Paulo, no governo da então petista Luiza Erundina. Procurou reformular a educação, aplicando uma política de participação popular (NÉSPOLI, 2013).

E foi com base neste entendimento que nasceu o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo (MOVA-SP), um programa construído por uma parceria política e pedagógica entre os movimentos organizados de São Paulo e a prefeitura da cidade, que na época era liderada pela Luiza Erundina. O projeto consistia em criar um movimento de educação popular e também procurava erradicar o analfabetismo, lutando pela educação básica.

Freire (1987) acreditava no potencial de conhecimento e cultura dos próprios educandos, que os traziam para a sua prática educativa. Como ele mesmo dizia, “alfabetizar é conscientizar”. Sendo assim, os adultos não se sentiam alheios aos termos de sua escrita e a leitura virava um aperfeiçoamento do que já vinham vivendo, algo do seu cotidiano, de acordo com seu dia a dia. Exemplo: se fosse profissional da construção civil, usaria os termos geradores como TI-JO-LO, EN-XA-DA.

Toda a gama de desmembramento de outras palavras era oriunda

dessas sílabas componentes das palavras-temas. FA-VE-LA pode gerar: ve-la, fa-la, lave, lu-va, fa-va, etc., assim como outras inúmeras composições com seus diversos grupos silábicos, num imenso repertório de possibilidades. Com isso, os jovens ou adultos constroem palavras nascidas de seu repertório “gerador”; e sendo elas debatidas, escritas e faladas, podem transformar as suas realidades pelas práxis. (ALMEIDA, 2009, p. 28).

E é através dessa ideia que podemos pensar na facilidade de aprendizado com o hip hop uma vez que a maioria dos alunos e alunas se identificam, gostam, conhecem. Alguns arriscam letras de rap e funk. Outros se identificam com a dança e o grafite. Então o questionamento é, por que não musicalizar as matérias ao batidão do rap como estratégia de ensino? Por que não aproximar as artes do hip hop para facilitar o aprendizado educacional? Isso da mesma forma com que Freire aproximava as palavras para aproximar e facilitar o educando ao mundo, através das suas realidades, aproximando o pensar e o agir. O hip hop é a expressão que pode aproximar a identidade desses jovens a uma afirmação e postura deles. Aliás, o hip hop dentro da sala de aula pode propor uma pedagogia crítica como essa expressão de uma política para essa população.

A proposta de utilizar a cultura Hip Hop em sala de aula, não como um método prescritivo, mas como uma estratégia de negociação e de diálogo entre educador e os jovens, no que diz respeito às suas subjetividades e identidades, articulando as singularidades dos alunos com experiências coletivas, parece-me fundamental para engajá-los em um projeto educacional, como condição do aprofundamento do aprendizado da cultura democrática na escola e do exercício pleno da cidadania (HILL, 2014, p. 13).

Diria pela experiência de mais de vinte anos com o hip hop que ele pode ser, sim, aplicado na sala de aula em parceria com professores, diretores e coordenadores e, quem sabe, pode até despencar as estatísticas de violência, evasão e drogadição.

Portanto, mixar Freire e o rap na sala de aula pode agregar muito. São linguagens e conceitos semelhantes que abordam a cordialidade, que vem através da ética, respeito, exemplo, igualdade, esperança, autoridade e comprometimento. O rap fala muito sobre isso. Percebe-se então, que a afetividade está implicada na prática do professor e que o aluno, por ser sensível à carência desses princípios, compreende quando falta ao professor esse sentido e aproximação (FREIRE, 2000).

Portanto, a educação popular é vista como fonte de produção do conhecimento carregada de intencionalidade. Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, acreditamos na relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo, provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido, que ultrapasse as fronteiras das letras e se constitua nas relações históricas e sociais.

Nesse sentido, o oprimido deve sair desta condição de opressão a partir da fomentação da consciência de classe oprimida. Esse é o conceito de Freire ao propor uma comunicação que aponta o seu elemento fundamental: o diálogo.

Como afirma Gadotti (2008), a concepção de participação popular que pautou a criação do MOVA-SP foi parte integrante da estratégia de introduzir novos atores – os movimentos sociais – no processo de gestão do município. Ou seja, a proposta de participação popular contida no MOVA, o carro chefe que desencadearia um processo de “inversão de prioridades” na gestão do poder público, no relacionamento entre Estado e sociedade, seria o germe de um processo de transformação social. Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. [...] somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 1979, p. 16-17).

Falar de Freire em educação popular é muito mais do que retratar a sua história, mas também o legado do educador que nasceu em 1921 e morreu em 1997. Nesses importantes anos, proporcionou novas reflexões sobre os excluídos, oprimidos, e aqueles que viviam e vivem à margem.

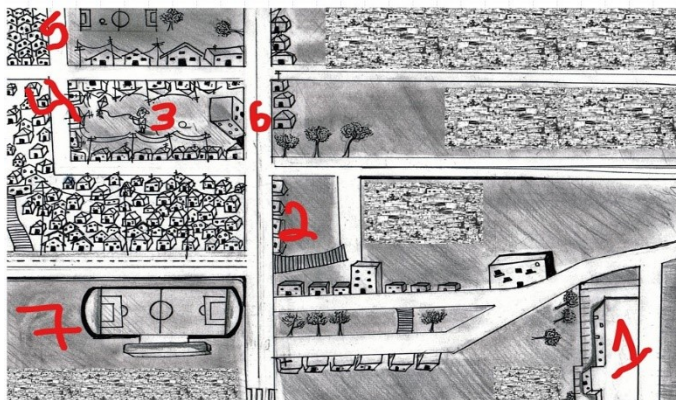
MAPEANDO O CAMINHO DA ESCOLA – QUEBRADA: CARTOGRAFIA

Não é Malinowski, nem tampouco um antropólogo. Mas um rapper nativo desse território. O objetivo é apresentar a realidade a partir da pesquisa etnográfica. Questões práticas como a escolha de lugares (escola, bairro), bem como os métodos de coleta de dados na etnografia e os problemas especiais em sua análise serão discutidos. Aplica-se o método etnográfico da pesquisa na escola, mas também na comunidade e familiares de alguns alunos.

Sendo um nativo e, portanto, conhecendo a comunidade, familiares, educandos, ficou mais acessível realizar a pesquisa. Não que tenha sido fácil, pelo contrário, foi confuso diferenciar o pesquisador do morador dessa comunidade. Uma missão árdua e dolorosa. Mas com o passar do tempo, aprendi, espero, a fazer essa separação.

Para uma primeira aproximação desta “ilha” em que coloco o esforço de pesquisa, faço uma aproximação “morfológica”. Trata-se de uma comunidade de empobrecidos e excluídos. A desigualdade social, fruto de um processo histórico excludente e discriminatório (SOUZA, 2012), possui como a face visível: o alto índice de drogadição, criminalidade e evasão escolar. Trata-se de uma região em que, constantemente, seus moradores veem e vivenciam a violação dos direitos humanos e o descaso do poder público. Uma comunidade “campeã” no índice de homicídios nos últimos anos na cidade de Caxias do Sul. A partir da análise do mapa da realidade da comunidade e da escola, podemos adentrar geograficamente ao espaço da escola e do bairro Bel-trão de Queiróz, buscando facilitar a visualização e a compreensão da atual situação. A seguir apresento um mapa que busca criar uma imagem do lugar da pesquisa.

CARTOGRAFIA URBANA



Legenda do mapa:

01. Escola Dante Marcucci.
02. Casa do Chiquinho
03. Vila do Meio.
04. Rua de Cima
05. Cantão.
06. Centro Cultural.
07. Estádio Centenário - Campo do Caxias

A cartografia nos facilita esboçar uma narrativa da geografia e da paisagem urbana. Para conhecer é necessário conviver, transitar, dar o “rolê”, subir escadarias, descer morros, saber onde é mais crítico e limitado essa passagem, qual o horário permitido/proibido, as rivalidades de facções e disputa de pontos de drogas, enfim, a identidade do espaço urbano.

METODOLOGIA – HIP-HOP NAS ESCOLAS

Em agosto de 2016, entrei pela primeira vez na escola Estadual Dante Marcucci, de Caxias do Sul, como pesquisador. O Cultura Hip-Hop nas Escolas, consiste em verificar se a cultura hip-hop pode ser um instrumento didático para o reforço da educação escolar. O estudo se concentra no propósito de um projeto ligado às artes do movimento hip hop na escola que atenda a alunos e alunas da comunidade pobre da Zona Oeste, Beltrão de Queiróz. Este projeto é organizado pelos ativistas da cultura hip hop (grafite, dança, MC e DJ) juntamente com os professores da educação escolar. A proposta é a de utilizar a cultura hip-hop na escola não apenas como um método prescritivo, mas também como uma estratégia de ensino, aproximando a rua da escola.

Tendo em vista que a sociedade brasileira não tem conseguido diminuir de forma radical a desigualdade social e, por conseguinte, a exclusão social de uma grande parcela da população empobrecida, os índices de não aproveitamento escolar entre as classes menos privilegiadas ainda têm sido altos. As razões para a constituição dessa realidade são as mais diversas: falta de empregos, má distribuição de renda, escolas mal aparelhadas, professores pouco preparados para o enfrentamento de realidades mais empobrecidas, etc.

Há muitos anos atuo nesta escola como ativista, através das palestras e encontros de hip-hop. Ainda na adolescência, circulávamos muito na redondeza da escola, que era nosso ponto de referência. Ficávamos na esquina, sempre com um grande número jovens, um ponto geograficamente estratégico para estarmos próximos de outra escola. A ideia de fazer o projeto na escola surgiu devido a essa história de vida que tenho na comunidade e a forma que o rap ressignificou minha identidade. Como já existia um carinho pela escola Dante e por saber a realidade da comunidade, com um grande índice de criminalidade e drogadição juvenil, não precisei pensar duas vezes.

O contato para iniciar a atividade foi feito pessoalmente, sem agendar encontro, simplesmente apertei o interfone da escola. Não estava funcionando. Precisei gritar e bater palmas para chamar a atenção. Foi aí que seu Carlos, coordenador da escola, me viu e abriu, cinco minutos depois. O mesmo portão, mesma pintura, mesmo mural,

mesmo cheiro, nostalgia que sempre sinto quando entro na escola. Sinceramente, sinto um ambiente triste.

Ela mostrou uma pasta com documentos que continha, coincidentemente, nomes de ex-alunos, todos moradores do bairro Beltrão de Queiróz, que haviam evadido e também alguns (muitos) que morreram vítimas da violência urbana na comunidade. Na totalidade, mais de 22 jovens. São dois times de futebol. Infelizmente.

ENCONTROS - DANÇA, DJ, MC E GRAFITE

Foram 10 encontros, cada dia com uma emoção diferente. Iniciamos com uma palestra para explicar o projeto e abordar o contexto – hip-hop e educação. Na atividade, aponte alguns itens sobre a importância do trabalho com a cultura popular e esse link entre escola e comunidade, promovendo aos envolvidos um espaço de reflexão sobre si mesmo e o seu lugar social, contribuindo assim para a ressignificação das identidades, construindo valores, expectativas, realizações e sonhos.

Apresento também um “case” sobre minha trajetória na comunidade, comento como foi importante a cultura hip hop na minha vida, abrindo oportunidades proporcionando a inclusão da comunidade e o protagonismo dos alunos

Na última parte da palestra, convido alguém para cantar uma música dos Racionais MCs, grupo renomado, conhecido nacionalmente na cultura hip hop. Ninguém se candidatou, mas cantaram sentados nas suas cadeiras ao som da batida instrumental de “Negro Drama” e eu cantando, ao vivo, com algumas vozes de fundo. A música dos Racionais é um hino para a juventude da periferia. Principalmente para os jovens negro.

Expliquei mais uma vez que a ideia era avaliar e verificar se o hip hop contribui como ferramenta didática, para facilitar o aprendizado dos alunos e alunas. A professora de História foi a mais “ligada” e logo entendeu a ideia, além de compartilhar algumas possibilidades e tema para a musicalização. Percebi no olhar de alguns professores que eles não acreditavam muito.

Aos poucos fui mapeando a escola e identificando alguns problemas que fogem dos nossos olhos. Na intenção de expandir o levan-

tamento de informações, nesse encontro com a turma do nono ano, iniciei uma roda de conversa sobre a comunidade, a escola e as aulas de educação. Logo, alguns alunos começaram a relatar sobre alguns professores. Criticaram alguns rapidamente. Segundo eles, não existia muito diálogo entre eles. Conversei com eles informalmente, disse para eles ficarem tranquilos que existiria uma cumplicidade entre nós. Na sequência, apresentei um videoclipe do grupo Poetas Divilas, grupo que faço parte desde 1997. Aliás, este vídeo foi o primeiro clipe de rap na serra gaúcha, ele foi transmitido na TVE em um programa de hip-hop há alguns anos atrás (POETAS DIVILAS, 2006).

Bom, vamos lá. Deixei algumas rimas como sugestão para trabalharem a literatura através da letra de rap. Alguns já conheciam. Outros já começaram a escrever seus raps ao natural.

A sala de aula parecia o Bronx de Nova York. Só que os sons das batidas de rap saiam dos celulares. Três grupos, cada um com sua batida, cada um com seu tema de aula, que a profª estipulou, de acordo com a matéria que ele estava passando. A galera tentando cantar na base, tentando acertar a rima perfeita. A escola à procura da “batida perfeita”. Eles haviam evoluído, muito. Cada grupo com um tema, com seu rap. Então eu ouvia: “Guerra Fria” de um lado, “Segunda Guerra” de outro, “A Era Vargas” no centro. Confesso que pela primeira vez, comecei a acreditar no próprio projeto. Devo agradecer muito à professora que aceitou a ideia e que incentivou a turma. Fizeram e ensaiaram nas horas disponibilizadas pela professora. Era o momento de escrever a letra, baseado na matéria escolar.

Enquanto um grupo discutia sobre a Guerra Fria, outro debatia bem na minha frente. Olha que legal, a produção da rima gerando questionamentos. Então, saio da escola um pouco mais feliz.

Nas oficinas de rimas, fomos organizando a letra com eles e a profª auxiliando. A oficina tem a função de proporcionar aos participantes um contato diferenciado com a poesia através do rap. Na atividade, a proposta é aproximar a letra de rap com os conteúdos escolares, além de trabalhar com a oratória e expressão corporal através de exercícios em grupos.

Chegou o dia da gravação dos raps que os alunos do nono ano compuseram durante o projeto realizado na escola. A ideia era gravar as músicas dentro da própria escola. A mesma escola que a comunidade

chama de escola sucateada, a mesma escola que sofre com goteiras, que muitas vezes é chamada de escola de filho de bandido e filho de traficante, estava pronta para se tornar também um estúdio de gravação. A professora Thamires, que abraçou o projeto comigo, trabalhou durante a semana inteira com as matérias que se transformaram em letras de raps nos períodos de aula.

Enquanto eu instalava, tive a ajuda de dois meninos da escola. Eles adoraram a ideia de serem meus auxiliares, para cabular a aula de português, no período que estavam comigo. A equipe do Jornal Pioneiro (jornal da serra gaúcha) chegou enquanto eu finalizava a instalação. Siliane Vieira, jornalista que assina diariamente a coluna cultural e que foi minha colega acadêmica, amiga de muitos anos, foi a profissional que fez a cobertura junto com o fotógrafo Diogo Sallaberry. Expliquei para ela como estava acontecendo o projeto.

Quando liguei o som, o clima foi melhorando o ambiente e a gravação foi iniciada. Os alunos estavam nervosos e trêmulos, adrenalina a mil. O menino balbuciou dizendo que até a voz estava diferente, mal sabe ele que é fruto dessa adrenalina. Canta um, canta uma, canta outro grupo. Testando som, grava novamente, aumenta a voz, canta mais próximo do microfone e assim fomos até finalizarmos o processo de gravação.

Chamei a turma, pedi um minuto de atenção, agradei. Cantei um rap meu. Dj coloca a base. Boombap pegando. Agradei novamente. As atividades de MC estavam finalizadas.

Música pronta, nossa próxima demanda foram as atividades de grafite e dança. o grafite, depois de finalizarmos o elemento MC com a musicalização das matérias. Para retornar e motivar os alunos novamente, pensamos em uma palestra para todos, pois logo em seguida teríamos que separar as aulas/oficinas de dança com a aula de Educação Física, e grafite com a aula de Geografia e História.

No final da palestra, além de abrir espaço para os alunos, dou oportunidade também para quem tem interesse em cantar um funk ou outro estilo. Ficaria a critério deles. Um menino morador do bairro Beltrão de Queiróz, cantou.

Na aula de dança, o professor de Educação Física que conhece bem o hip-hop e se identifica muito cultura juvenil. Foi skatista e atua como professor na Zona Oeste de Caxias do Sul há muitos anos.

Gê do Break, educador social em instituições na Zona Norte da cidade, experiente, havia recém-chegado de um tour na Europa. A base dele foi a Alemanha. Trouxe muita informação, uma mágoa e uma indagação: “Por que o Brasil não dá moral para o hip hop como a Europa?” “disse Gê.

Então lá vamos nós outra vez. “Salve, galera!!!” Iniciei o encontro agradecendo o espaço, comentei como seria a aula, falei da pesquisa e todos já me conheciam. Comentei sobre a possibilidade de entender a aula para o próximo período. Eles adoraram e comemoraram como se fosse um gol em final de campeonato. A próxima aula era Matemática. Notei que o chão estava sujo, escola sem profissionais da limpeza. O combinado era que os alunos cuidassem da limpeza da sala de aula, pois a funcionária ainda estava em greve.

Geovani de Vargas, seu nome completo, comentou sua trajetória no hip-hop e fez uma breve apresentação dos movimentos de corpo. Contou como foi na Europa. No primeiro contato com o chão, sua roupa ficou cinza, mas a turma não se importou com isso, pois estavam hipnotizados. Sem perder a ideia da pesquisa que é verificar se o hip hop contribui para o aprendizado educacional, o professor foi observando também os movimentos do dançarino b.boy com seu break e logo começou a perceber que a turma estava no agito também.

As aulas têm duração de 50 minutos, porém, desta vez a aula invadiu o outro período. Era perceptível que a turma estava gostando. Há muito tempo, quando a dança chegou ao Brasil, os jovens que dançavam na rua eram considerados marginais. Claro que a prática era desconhecida pela sociedade, mas havia um preconceito muito grande. No livro “Hip Hop a Periferia Grita” (2001), as autoras comentam sobre as práticas corporais desses jovens, bem como as apresentações na São Bento, em São Paulo e os chamaram de batedores de latinha, pois eles viravam as latas de lixo. As autoras Patrícia Casseano, Mirella Domenich, Jan Rocha (2001), intitulam um de seus capítulos como “A turma que batia latinha”, trazendo fotos de alguns personagens e b.boys que fazem parte da história do hip hop nacional. Uma das características interessantes deste período foi a utilização das latas de lixo.

Voltando para a sala de aula de Caxias do Sul, em 2017, e com uma caixa de som tocando James Brown, os alunos pareciam ter encontrado um estilo, uma trilha sonora para se movimentar.

Se educação física é se movimentar, casou muito bem com o break. Foram alguns encontros e uma coreografia final.

Grafite: o último elemento. Como havíamos projetado, a ideia inicial era grafitar durante as aulas de Geografia. Logo no início pensamos em realizar quatro horas, mas a greve atrapalhou nossos encontros. Confesso que percebi um clima gélido, pós-greve. A professora Thamires Silva sugeriu uma nova matéria, História, pois o professor André Silva estava trabalhando conteúdos sobre o Egito. Ela comentou que a professora de Geografia estava atrasada com suas matérias e que o professor de História havia se prontificado em participar da pesquisa, contribuindo com a matéria abordada. Como estávamos atrasados, não pensamos duas vezes e logo agendamos as datas para o trabalho.

Concidentemente, a data caiu próximo ao evento Aldeia Sesc de Caxias do Sul. No ano de 2017 aconteceu a 5ª edição do Aldeia Sesc Caxias do Sul, entre 8 e 12 de novembro (SESC, 2017). Foram mais de 80 ações culturais, entre apresentações de teatro, dança, circo, oficinas, palestras e exibições de documentários seguidos por bate-papos. A sugestão foi acrescentar uma atividade de grafite da escola Dante Marcucci, com o material e honorário do grafiteiro subsidiado pelo Sesc de Caxias do Sul. Foram 40 latas de sprays para a atividade, que veio para colorir a pesquisa. E a escola.

Organizamos um espaço na fachada externa para dividirmos o muro em um painel alusivo aos desenhos dos alunos e um espaço exclusivo para a pesquisa. Então, a aula aconteceria no muro da escola. Como o espaço e a parceria com Sesc fechou, entendemos que seria melhor abrimos espaço para mais turmas. Para tanto, a professora de Educação Artística abordou aulas sobre grafismo e construção de desenhos que representassem os alunos: desenhos freestyle (estilo livre).

Marcos Sikorky ou Marquinhos é o grafiteiro que lidera essa atividade. Mais de 40 metros de muro. Estamos prontos.

Antes da greve, o professor André Silva abordara o tema com seus alunos, história do Egito. Isso deixou os alunos ansiosos para o trabalho com o grafismo, pois queriam deixar registrado toda a história do Egito no mural, além de sair um pouco da sala de aula. A ideia era aprender a matéria na rua, junto com o professor e o grafiteiro. Assim, o frenesi entorno do grafite floresceu nas paredes da escola Dante Marcucci.

Descemos para o mural, primeiramente para iniciar o traçado do grafite. Todo cuidado com os alunos, pois a rua tem um fluxo intenso na Avenida Júlio de Castilhos, próximo ao SENAC da cidade de Caxias do Sul. Ali passa ônibus que dá acesso aos bairros da Zona Oeste, além de ser um dos caminhos que ligam o centro ao shopping Iguatemi e Carrefour da cidade. A primeira turma foi do sexto ano. Recebi da coordenadora pedagógica dezenas de desenhos feitos pelos próprios alunos. A diretora acompanhou o início da atividade. O título estampado no mural foi “Construindo a História”.

“Salve, salve! Bom dia rapaziada, vamos iniciar mais uma atividade”. Logo nos primeiros minutos, Marquinhos explicou como manusear o aerossol, com apertar a biqueira do spray, chamada de CAP (bico do spray). Explicou que o material é tóxico e que requer um cuidado especial, porém, como estávamos na rua, pediu para que os educandos não se preocupassem se o jato da tinta escorresse pois isso faz parte do processo.

Dez minutos depois do início da atividade, na Avenida Júlio de Castilhos, eis que a gente visualiza quatro policiais subindo em nossa direção. Foi como se uma fita rebobinasse em minha cabeça, há 20 anos, quando levávamos abordagem da polícia, uma, duas, três vezes por dia nesta mesma região, no mesmo local. Ainda existe um estereótipo em relação à arte urbana. Pedi para a diretora ficar próxima dos alunos, assim como Thamires Silva, coordenadora pedagógica.

Uma ligação anônima, possivelmente dos moradores dos prédios vizinhos da escola denunciaram nossa atividade, no entendimento que estaríamos pixando a escola. Possivelmente, o capuz, o boné, o estilo urbano de se vestir, tanto dos educandos quanto o nosso, pode ter chamado a atenção dos vizinhos. Ao chegar próximo da atividade, a polícia questionou, colocando a mão no meu ombro direito: “Quem é o responsável pela ação, aqui? “. Pensando numa possível abordagem dessas, solicitei à diretora para que ela permanecesse conosco. Eu apontei com meu indicador para a diretora da escola. - Ela, seu policial.

A diretora se apresentou: “Olá, muito prazer, sou a diretora da escola.” O policial respondeu, meio que sem jeito: “Ah bom, se tem responsável aqui, tudo certo.” Eu saí da roda do diálogo e dei seguimento e acompanhamento aos grafites.



Foto: Chiquinho Divilas

Confesso que pela primeira vez na vida, realizamos uma atividade com tanta segurança. Estamos acostumados com a abordagem policial. Às vezes truculentas, fora do formato de um “ataque” padrão. Aliás, queremos que a sociedade também se acostume com mais atividades assim. Então, precisamos nos preparar para isso. Não demorou muito para o policial vir até nós e nos parabenizar pela ação: “Isso sim é bonito, parabéns gurizada, continuem assim”. Como eu sou educado, agradei.



Ficamos das 7h30 até às 12h revezando turmas, desenhos, e colorindo o muro. No horário do lanche e do recreio, uma turma não quis subir para o refeitório, pois estavam hipnotizados com a mão na lata de spray, fazendo arte. Professores, alunos, alunas e grafiteiro. Juntos. Estávamos apenas começando.

Segundo o site “Dionísio Arte”, na antiguidade era comum na arte egípcia o interesse maior na arquitetura e nas esculturas do que nas pinturas. Justamente por isso, por essa “prioridade” que existia na época, diversas pinturas permanecem até hoje presentes na decoração das tumbas. Naquela época, a arte egípcia, assim como outros tipos de arte como um todo, estava fortemente ligada à vida religiosa. Isso quer dizer que a grande maioria das obras remetia a temas religiosos.

Com isso, era comum que as pinturas da arte egípcia fossem feitas nas paredes das pirâmides, retratando a vida dos faraós, detalhando a vida após a morte, mostrando algumas ações dos deuses, entre outros temas ligados à religião. Uma curiosidade é que, apesar da aura religiosa que acompanhava a arte egípcia, era comum que cidadãos ricos do

Egito tivessem murais em suas casas, elaborados com uma textura extremamente refinada (GIANETTI, 2016). Professor empolgado, alunos eufóricos. A sala de aula é na rua.

PRÊMIOS E O LIVRO

Em 2019 o Projeto foi contemplado com o Prêmio Educação RS e o Prêmio Brasil Criativo 2019, este como propósito de valorizar atitudes criativas. Dos 586 empreendedores inscritos, o projeto Cultura hip hop ficou entre os três melhores no segmento Música/DJ do ano. E na grande final, em São Paulo, a informação de que o Projeto foi o vencedor. A cerimônia aconteceu no Pixel Show-SP.

Já em 2020, no dia 20 de novembro, a obra relata como a filosofia do Hip-Hop pode ser uma importante ferramenta para desenvolvimento educacional e social, com base no trabalho realizado em escolas públicas de Caxias do Sul. Chiquinho destaca no livro como a rima, a música, a dança, e o grafite, elementos essenciais do Hip Hop, foram importantes na sua vida e fizeram com que ele fosse uma voz ativa nas reivindicações das periferias. Ele também tem um feito importante e que comemora com sua comunidade: obteve o título acadêmico de Mestre e agora segue no doutorado, através da pesquisa junto às escolas. Relembra do fracasso escolar e a importância de misturar hip hop e educação. Renan Inquerito, renomado rapper, geógrafo e arte-educador(São Paulo) é quem assina o prefácio do livro, a partir de sua experiência misturando arte e educação pelo viés do hip-hop e da literatura.



Foto: Luis Henrique Bisol

O RAP DO FREIRE

Chiquinho foi convidado pela Universidade de Caxias do Sul para compor um rap para o XXI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire em 2019 que teve como tema "Democracia e Lutas Sociais: denúncias e anúncios". O evento que buscava oportunizar um espaço de encontro, estudos e pesquisas relacionadas ao pensamento freireano, promovendo diálogos, reflexões e problematizações a partir do tema central. Educadores e Educadoras debateram inúmeros temas importantes e pertinentes para o atual cenário da educação.

https://www.youtube.com/watch?v=YOeH_7G4Fvk

Democracias e Lutas sociais /
denúncias e anúncios, essenciais
Somos a favor da vida – Liberdade
Chega de injustiça, quero paz e equidade
Conviver com o diferente – tu me entende?
Diversidade – constantemente
Na escola, na quebrada, no barraco com a família
O ancião, o professor, o pai, o filho, a filha

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe de tudo.
Vamos construir mais pontes e menos muros
Consolidar a ponte ENTRE A escola e comunidade
Na busca, no caminho, da liberdade
ninguém se liberta sozinho, tá ligado irmão
as pessoas se libertam em comunhão
teoria sem a prática 'verbalismo'
prática sem teoria, vira ativismo.
No entanto, unir prática com a teoria
Aí é práxis, a ação, cidadania
se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela é bem pior, vish! Triste realidade!
Sigo encharcando a razão de emoção
Seja com o grafite, rap, dança e um batidão
bum,pá bum bum pá

SIGO cantando – lutando - acreditando –
Salve! Pensamentos Freirianos
Prossigo aqui na resistência e assim que tem que ser
Ensinar e aprender
Educação como prática de liberdade
Dialogicidade

CONCLUSÃO

São inúmeros lugares que já percorremos. Escolas, presídios, centro assistencial, centro cultural, centro comunitário, muitas comunidades. Cursos de break, rap, DJ, grafite, produção textual, teatro, reciclagem, audiovisual, técnicas de rádios comunitárias e ações de combate a drogas e à criminalidade são realizados pelo movimento em comunidades carentes de todo o Brasil. O objetivo das oficinas é atrair os jovens da periferia e resgatar a autoestima dessa parcela da população que carece de oportunidades. Para tanto, utilizam-se características bastante marcantes na sua cultura, que é a forma de comunicação através da música e dos demais elementos.

Para Souza (2005), as oficinas dentro das escolas, além de divulgar o hip hop, têm o papel de oportunizar os trabalhos sociais, proporcionando momentos de aprendizagem e expressão por meio da arte.

Algumas dessas atividades são custeadas por programas municipais ou estaduais. Nesses contextos, o trabalho com a arte desempenha uma função social com bastante eficácia, demonstrando a força educativa que o hip hop exerce. A arte constrói a ponte entre a escola e o bairro pobre, transcendendo o muro da escola, como dizia Paulo Freire:

Educação com uma trilha sonora de fundo. Um “bumbo” e uma “pá”, base do rap, fazendo o chão das escolas tremerem. Nada se pode realizar sem beber da fonte de Freire. Sendo assim, é preciso compreender o surgimento e o crescimento desse trabalho e a contribuição de Paulo Freire como produto de uma série de mobilizações em torno da questão educacional. Mas que, devido à sua preocupação com a politização do povo, extrapolavam as dimensões tradicionais da educação escolar e, de fato, reivindicavam, em nome da cultura popular, um projeto próprio de organização dessas camadas sociais.

O rap e os adeptos do movimento hip hop têm ao longo de seu histórico uma relação de conflito com a sociedade em que estão inseridos.

As letras de raps com teor de críticas sociais podem ser analisadas em sala de aula e interpretadas por cada um de acordo com suas realidades e aproximação do bairro/escola. Além disso, expõem essa desigualdade social, cenário em que muitos alunos e alunas se encontram. Falar sobre a importância de uma mudança no sistema educacional hoje é tão importante para pensarmos num futuro mais democrático e igualitário.

Desta forma, a educação amarrada às artes e à cidadania, pode e deve acontecer no espaço da escola. Mesmo que, no espaço das decisões políticas, ela esteja sendo violada e enfrenta tempos de tensão. A história mostra que há anos vivemos nessa tensão ideológica. A prática da liberdade, defendida nos documentos educacionais, principalmente na ideologia de Paulo Freire, vem ao encontro desta tão sonhada educação libertadora. A escola precisa superar o modelo de linha de produção fabril e produtor de uma educação rasa, que atende ao mercado, para assumir sua identidade e promover desenvolvimento integral dos sujeitos.

A escola deve assumir a educação como forma de humanização, de sensibilização e de capacitação de seus alunos para o diálogo, reconhecendo a diversidade. É preciso RAPensar a educação. Sendo

assim, é possível acreditar que o hip hop pode contribuir para o aprendizado educacional, além de ressignificar a identidade do jovem pobre e despertá-lo para o engajamento no combate às essas violações aos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.M.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA, S. (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP: Papirus, 2001.

ALVES, R. Conversas com quem gosta de ensinar. Editora Parma LTDA, 1988.

GADOTTI, M. História Das Ideias Pedagógicas. 8o edição, 5a impressão, editora Ática, 1996.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 26 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

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

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

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

POETAS DIVILAS, 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WX9AkzQTBGs>>. Acesso em: 15 set. 2016.

POSSADAGUA, L. RAPensando o ensino de história. Publicado em 6 de dezembro de 2010. Disponível em: <<https://leandropossadagua.wordpress.com/2010/12/06/rapensando-o-ensino-de-historia/>>. Acesso em: 19 abril 2017.

NÉSPOLI, J. H. S. Paulo Freire e Educação Popular no Brasil contemporâneo: Programa MOVA-SP (1989-1992). Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 31-40, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/viewFile/20327/12509>>. Acesso em: 20 abril 2017.

SOUZA, J.; FIALHO, V.; ARALDI, J. Hip Hop: da rua para a escola. 3. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

A PEDAGOGIA FREIRIANA E A EJA EM RIO VERDE-GO

Nívea Oliveira Couto de Jesus²⁸

Introdução

A EJA- Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinado a jovens e adultos que não tiveram acesso ou que por algum motivo não puderam concluir os estudos na idade prevista.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394, de 1996, no artigo 37, evidencia a preocupação em garantir a continuidade e acesso aos estudos por aqueles que não tiveram oportunidade em idade própria. O parecer CEB nº 11/2000 aprovado em 10 de maio²⁹, regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, ressaltando que a EJA além da função de suprir a escolaridade perdida, passou a ter função reparadora, qualificadora e equalizadora, e é garantida dessa forma na legislação. A EJA - Educação de Jovens e Adultos apresenta muitos desafios, principalmente por ser uma alternativa para minimizar o problema de exclusão social.

O texto aqui apresentado tem como finalidade identificar a influência da Pedagogia Freiriana na Educação de Jovens e Adultos em Rio Verde-GO por meio das narrativas da comunidade escolar do Colégio Estadual Oscar Ribeiro da Cunha.

Um olhar histórico

A ditadura militar foi um dos períodos em que os direitos individuais e coletivos dos brasileiros foram tolhidos em várias dimensões.

²⁸ Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Possui Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2016). Possui Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Goiás (2005) e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Rio Verde (1995). Atualmente é Tutora Educacional na rede estadual (CRE RIO VERDE) e professora na rede municipal de ensino (SME). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais, Pesquisas em História e Memória na área da História da Educação. Membro do grupo de pesquisa: EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA EM DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS (PUC GO).

²⁹ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6878342e . Acesso: fevereiro de 2021.

No entanto foi em meio ao caos que a educação teve um salto por meio da Emenda Constitucional de 1969, como direito de todos e dever do Estado. Isto devido à pressão exercida pelo movimento estudantil. Com intuito de erradicar o analfabetismo, o governo lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o objetivo de compensar a falta de acesso à educação, o que pode ser entendido como um avanço na EJA.

Em Goiás de 1940 a 1960, a estrutura educacional foi a mesma realizada pela federação através de campanhas de alfabetização e modalidade supletiva. Houve um avanço teórico com a participação de Paulo Freire, mas o sociólogo permaneceu no Brasil por pouco tempo, pois foi exilado em consequência do Regime Militar.

A história da EJA no Brasil está muito ligada a Paulo Freire. O projeto de alfabetização que ele implementou em 1963 atendeu 380 trabalhadores em Angico-RN, repercutindo por todo o país, mas sendo sufocado pelo golpe militar de 1964.

Com o advento da Lei 5.692/71, a Educação de Jovens e Adultos contou com o capítulo - Ensino Supletivo – que objetivava suprir a escolarização regular para adultos, que não concluíram aqueles níveis do processo de escolarização na idade própria. Este ensino organizado pelos Conselhos de Educação caracterizava-se por uma flexibilidade curricular que, por um conceito empobrecido de suplência, firmou a cultura do “aligeiramento” e da “certificação”, vigentes ainda na atualidade.

A mudança de paradigma na Educação de Jovens e Adultos é anunciada na Conferência Mundial de Educação para Todos, em março de 1990, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, realizada em Jontiem, na Tailândia.

O Brasil, em 1994, assinou o Plano Decenal para erradicação do analfabetismo, e assumiu programas que se desenvolveram apenas por meio das campanhas de alfabetização já existentes. No entanto, a semente plantada começou a brotar e, com o advento da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei N. 9.394/96, datada de 20 de dezembro de 1996, está a Educação de Jovens e Adultos aí contemplada e definida como MODALIDADE DE ENSINO – direito subjetivo do aluno e dever do Estado de oferecê-la gratuitamente.

O Colégio Estadual Oscar Ribeiro da Cunha está localizado no município de Rio Verde-GO. Foi fundado em janeiro de 1980, para atender aos anos finais do Ensino Fundamental nos turnos matutino, vespertino e noturno. Atualmente atende também o Ensino Médio, a EJA e desenvolve o Projeto Educação Inclusiva. Implantou A EJA em 29 de setembro de 2004, por meio da Portaria 8580/04, tendo como objetivo sanar, oportunizar e ofertar estudo aos jovens acima dos 18 anos possibilitando a conclusão do ensino médio. Em 2.021 a unidade escolar conta com 316 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Para a modalidade EJA a escola conta com 11 professores, sendo 90% efetivos, com a experiência e formação específica por área de conhecimento. Vale ressaltar que desde o ano de 2017 oferece a modalidade não só para a comunidade escolar e rio-verdense, mas também para os refugiados imigrantes. Neste mesmo período atendeu os presos no antigo CIS - Centro de Inserção Social, onde a escola possuía extensão. Os estudantes do regime semiaberto, tinham a autorização do juiz, podendo estudar até às 22 horas, retornando ao presídio após o término das aulas.

Por este prisma, o estudante da EJA sente-se incluído sociedade, com a possibilidade de libertação da exclusão social, superando preconceitos rótulos impostos pela sociedade. Esta inclusão/superação, no entender de Freire, só é possível pela mediação do processo educacional. Perceber-se como oprimido e libertar-se dessa condição é a premissa que Freire (2013, p.31) defende:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. “Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.”

Dessa forma, Paulo Freire pensou em uma Educação de Jovens e Adultos como o caminho para a construção de sociedade mais justa e igualitária, proposta de uma pedagogia libertadora intrínseca nas narrativas dos sujeitos que compõem o texto apresentado.

As narrativas da comunidade escolar

A argumentação em favor das narrativas das pessoas que compõem a comunidade do Colégio Estadual Oscar Ribeiro da Cunha no que se refere a EJA, como um recurso metodológico para pensar e fazer ciência é algo recente. Segundo Alves e Gonçalves,

(...) parece certo que, só recentemente, o termo narrativa não nos transporta apenas para o mundo da literatura e da criação literária. Atualmente é já um dado adquirido que a narrativa se constitui como uma metáfora e o instrumento de um novo paradigma de entendimento, de observação e de compreensão psicológica e educativa. (2001, p. 92)

As narrativas sob a forma de registros orais ou escritos são caracterizadas pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras as reminiscências da memória e a consciência da memória no tempo. São importantes como estilo de transmissão, de geração para geração, das experiências mais simples da vida cotidiana e dos grandes eventos que marcaram da História da humanidade. São suportes das identidades coletivas e do reconhecimento do homem como ser no mundo. Possuem natureza dinâmica e como gênero específico do discurso integram a cultura de diferentes comunidades. São peculiares, incorporam dimensões materiais, sociais, simbólicas e imaginárias. Plenas de dimensão temporal tem na experiência sua principal fonte (Benjamin, 1994, p. 98).

O quadro abaixo sintetiza as informações dos narradores e sua conexão com Pedagogia Freiriana e está organizado por ordem de ocorrência das entrevistas.

100 Anos com Paulo Freire

Quadro 01: Síntese das informações dos narradores e sua conexão com Pedagogia Freiriana.

Nome/dados biográficos	Local de nascimento	Lugar na comunidade escolar	Conceitos freiriano (palavra) presentes na narrativa
Rosienir de Abreu Silva Lopes	Rio Verde-GO	Gestora escolar	Educação visionária, libertadora, educador humanista
Walkiria Barboza Pereira da Costa	Rio Verde-GO	Coordenadora Pedagógica	Modificar vidas, consciência crítica
Fabio Pereira Santana	Rio Verde-GO	Professor	Humanização e desumanização, transformação da sociedade
Soraya Regina Ferreira	Ituiutaba-GO	Aluna	Conscientização

Fonte: Quadro construído pela autora. Fevereiro de 2021.

A história oral é uma metodologia primorosa voltada à produção de narrativas como fontes do conhecimento, mas principalmente do saber. Dessa forma, “a razão narrativa desemboca no saber contar um fato real ou imaginário, despertando no ouvinte o desejo de significar experiências vividas, que não retornam mais” (Grossi e Ferreira, 2001, p. 30).

Diante da realidade do ensino remoto devido a pandemia do Covid-19, as entrevistas que compõem as narrativas do texto foram realizadas por meio das mídias digitais meet e whatsapp, sendo enviado para cada depoente o termo de cessão autorizando a divulgação.

Tendo como referencial a Pedagogia Freiriana, cujo método partia do pressuposto de que os educandos são sujeitos ativos no processo educativo, uma vez que são seres históricos com amplas possibilidades de criar e recriar a sua própria cultura; aliás, é possível afirmar que a aplicação do método se iniciava exatamente com uma discussão, visando a conscientização do analfabeto através do conceito de cultura.

A pedagogia, como pedagogia humana e libertadora, terá dois elementos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão revelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis; o segundo, em que, transformada a realidade opressiva, esta

pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1980, p. 44).

Freire expõe que é indispensável na educação uma prática da liberdade, pois quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo, mais se sentirão desafiados e responderão de forma positiva, ao contrário de uma educação bancária, domesticadora, que apenas deposita os conteúdos. Para Freire, "não há saber mais ou menos, há saberes diferentes" (2003, p. 49). Defensor do saber popular e da conscientização para a participação, Paulo Freire inspirou e continua a inspirar movimentos sociais que lutam pela busca da equidade social.

Nesta perspectiva inicia-se a primeira entrevista com gestora da unidade escolar do CE Oscar Ribeiro da Cunha que atua há quatorze anos na função, a professora Rosienir de Abreu Silva Lopes, que narra alguns pontos vivenciados na EJA que ressaltam a influência da Pedagogia Freiriana. Para Freire o sonhar dos oprimidos e oprimidas supera a Utopia quando estes “acordam” e pronunciam a frase que os impulsiona a uma ação: “eu preciso agir”. No “despertar” o sonho sai da cabeça e vem até a “mão”, isto é, vira ação cultural, desta mão que faz, que refaz, que constrói, acaricia e aponta uma nova direção. (DICKMANN, Ivo e DICKMANN Ivanio, 2016, p. 230).

Vejo a EJA como um projeto facilitador, onde pessoas que não tiveram oportunidades, ou dentre outras situações, não puderam concluir seus estudos. [...] em 2017 recebemos um aluno indiano, onde sua língua mãe era o hindu. Como era uma língua nova e não tínhamos intérprete e nenhum professor conseguia se comunicar com ele, baixamos um aplicativo no celular dele e dos professores, onde foi possível uma comunicação e tradução de sua língua. O mesmo veio para o Brasil, por um encontro amoroso, onde conheceu uma brasileira, e essa moça também nos ajudava e acompanhava as aulas melhorando a comunicação e socialização do mesmo. [...] quando recebemos alunos haitianos, africanos e onde falavam espanhol e francês, foi quando a secretaria de educação Estadual, disponibilizou intérprete de línguas, algo que até hoje é inédito e só tem essa função no Col. Oscar, onde foi possível melhorar o atendimento a esses alunos refugiados, facilitando a comunicação com todos os professores. Hoje como diretora me sinto muito feliz em saber que contribuo com toda a sociedade independentemente da sua língua, raça, cor ou religião. Vejo que essa é a real missão de uma educação visionária, entre mundos e países e nunca deixando a qualidade e a equidade de lado. (Entrevista, professora Rosienir de Abreu Silva Lopes. 2021)

Neste sentido, reporta-se ao ideal de educador humanista, revolucionário, defendido por Freire, o qual “identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.” (FREIRE, 2003, p. 62)

A segunda entrevista foi com a coordenação pedagógica que viabilizou o contato com um professor e também com uma estudante da EJA. A professora Walkiria atua na coordenação pedagógica da EJA há três anos.

Mais do que apenas conseguir um certificado que lhe permita novas possibilidades e até ter acesso a uma faculdade, a educação por meio do EJA é uma maneira significativa de modificar vidas. (Entrevista, Walkiria Barboza Pereira da Costa. 2021)

O Professor Me. Fabio Pereira Santana é efetivo na Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás há 15 anos, dos quais grande parte atuou como docente na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo inclusive coordenador da área por três anos na Coordenação Regional de Rio Verde. Em sua narrativa, o professor Fábio deixa explícito o peso dos ensinamentos de Freire quando se define humanista por essência e freiriano por atuação. “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. (FREIRE, 2003, p. 30)

Minha relação mais apaixonante com a EJA se dá no chão da sala de aula, no contato direto com meus alunos. Humanista por essência e freiriano por atuação docente, enxergo nos sujeitos da EJA pessoas advindas de contextos históricos muito peculiares, mas acima de tudo, sujeitos de direito. [...] A formação educacional oferecida pela EJA contribui para que estes sujeitos melhorem sua qualificação educacional, alcançando melhores postos de trabalho e superando a exclusão econômica e social na qual estão inseridos. O acesso ao patrimônio intelectual, científico e cultural da humanidade representa o empoderamento do sujeito em prol da sua transformação e, consecutivamente, a transformação da sociedade. (Entrevista, Fabio Pereira Santana. 2021)

Empoderar significa criar as condições para que as pessoas, na relação de diálogo e pronúncia da palavra, possam conhecer mais e ser mais e, portanto, mudar a si e o mundo. Aliás, toda mudança do mundo

implica na mudança das pessoas. (DICKMANN, Ivo e DICKMANN Ivano, 2016, p. 189).

A estudante Soraya Regina Ferreira realizou seu depoimento por meio de carta e também por vídeo. Observa-se a preocupação com sua própria formação, bem como a conscientização no que se refere a Educação Libertadora que proporciona despertar da capacidade crítica e criadora dos homens e mulheres que comungam o mesmo momento histórico.

Figura1: Texto original da estudante Soraya Regina Ferreira.
CE Oscar Ribeiro da Cunha. EJA.

Meu nome é Soraya Regina Ferreira, a 26 anos atrás eu parei com meus estudos e em 2020 senti a necessidade de concluir o ensino médio, uma vez que o mercado de trabalho está cada vez mais exigindo uma melhor formação.

O EJA está sendo uma ferramenta importante na realização desse processo. Achei importante concluir meus estudos para adquirir mais conhecimentos tanto no aspecto econômico, social e político.

Para que de certa forma eu possa ter mais oportunidades no trabalho com qualificação e automaticamente aumentar de aí renda.

Quero num país que ainda tem cerca de 12 milhões de analfabetos e eu estou garantindo meu direito social de estudar.

Com uma formação educacional tenho mais dignidade e posso abrir mais horizontes, tomando decisões do país por meio da escolha de nossos governantes.

Soraya J. Ferreira
12/02/2021

tilibra

Fonte: Arquivos da autora.

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão e por causa da radicação utópica que informa, é um afastamento da

realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação (...), pois, a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (Freire, 1980, p. 29).

No que respeito ao processo de conscientização, a realidade não pode ser vista como uma realidade pronta, mas como algo que está sendo e que exige o diálogo através de suas ações, entre a permanência e o movimento, o novo e velho. A conscientização implica a capacidade humana de tomar consciência da realidade, propiciando aos homens e mulheres a compreensão da relação dialética com o mundo e com os outros homens e mulheres que são coparticipantes do seu contexto histórico.

Algumas considerações

Através das narrativas, foi possível perceber a influência da Pedagogia Freiriana impregnada nas experiências e ações dos sujeitos que compõem a comunidades escolar do Colégio Estadual Oscar Ribeiro da Cunha. Ao narrar sobre seus pensamentos e vivências na EJA, os narradores entrelaçaram leituras acerca das suas próprias vidas, aproximando-se com o universo social, familiar e cultural da comunidade local.

A partir do que foi exposto, considera-se que a sala de aula da EJA-Educação de Jovens e Adultos é um espaço de emancipação dos sujeitos. O educador da EJA trabalha com uma modalidade de ensino cuja principal característica é a diversidade social, cultural e racial de seus educandos. A possibilidade de tornar o educando protagonista de suas histórias e perceberem livres das condições impostas pela sociedade para ir além, os leva a emancipação.

O papel do educador amplia-se com novas responsabilidades e compromissos por ser problematizador, que o fazem diferente dos educadores e educadoras que continuam a alienar. Portanto, cabe ao educador refletir sua prática pedagógica devido sua responsabilidade social. Nesse sentido Freire afirma:

Se a educação é dialógica, é óbvio que o papel do professor, em qualquer situação, é importante. Na medida em que ele dialoga com os educandos, deve chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. Por

quê? Como? Será assim? Que relação você vê entre a sua afirmação feita agora e a de seu companheiro “A”? Haverá contradição entre elas? Por quê? O papel do educador não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador e educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos. (FREIRE, 2005, p. 53)

A EJA é uma modalidade de ensino fundamental para fazer com que os educandos acreditem e permaneçam para a conclusão de seus estudos, no sentido de promover a esperança para suas vidas e também para a sociedade. “Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e tumba. (FREIRE, 2005, p. 53). Assim haverá a possibilidade de um novo mundo, mais justo e solidário, mais educativo, mais humano onde se fale pela própria ação, dispensando as palavras ocas e falseadoras da verdade, esse era o mundo sonhado por Paulo Freire. (DICKMANN, Ivo e DICKMANN Ivania, 2016, p. 234).

Ressalta-se que o texto apresentado com foco nas narrativas reforça a relevância das discussões em torno da Pedagogia Freiriana e da EJA-Educação de Jovens e Adultos, com a intenção de contribuir com a produção científica, norteando novas pesquisas e possibilidades para outras pesquisas sobre a temática.

REFERÊNCIAS:

ALVES, J. F.; GONÇALVES, F. O. Educação narrativa de professores. Coimbra: Quarteto, 2001.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DICKMANN, Ivo, DICKMANN, Ivania. Primeiras Palavras em Paulo Freire. São Paulo: Editora Ação Cultural, 2016. 240 p.

GROSSI, Yonne e FERREIRA, Amauri. Razão narrativa: significado e memória. História Oral (4). São Paulo: ABHO, 2001.

FREIRE. Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma Introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Pedagogia do Oprimido. 37. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Paz, 2003.

_____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

**POR QUE OS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE
PRECISAM ESTUDAR PAULO FREIRE?
REFLEXÕES SOBRE FORMAR PARA VIDA**

Renata Scartezini Martins³⁰
Chapecó-SC, 04 de janeiro de 2021

Estimado Paulo Freire,

Com imensa satisfação lhe escrevo, buscando nesta carta, um diálogo sobre a importância de suas contribuições, que em vida, alcançou o campo da educação, mas que certamente, hoje compreendemos que vai muito além disso. Primeiramente, permita-me apresentar: me chamo Renata, como já mencionado acima, sou Psicóloga de formação, inicialmente, especializei-me na área de Gestão de Pessoas, pois atuava como Psicóloga Organizacional. Passado algum tempo, percebo a importância de alinhar-me com uma das diversas abordagens da Psicologia, e por tanto, especializo-me em Terapias Cognitivo Comportamental, área do conhecimento pela qual tenho profunda admiração e acredito muito nas contribuições ao ser humano. Esta por sua vez, me instiga a experimentar a área clínica. Inicialmente, ainda muito insegura, mantenho os dois empregos, mas passado um tempo, decido atuar somente com a clínica, experimento a vida de empreendedorismo, que muito me ensina neste período. As experiências profissionais são de fato incríveis, (creio que devem estar sempre relacionadas aos conhecimentos teóricos, que nos asseguram a cientificidade daquilo que executamos), nos levam por caminhos muitas vezes não imaginados. Trabalhando com os pacientes, me desafio, me experimento, me sinto sempre instigada a buscar, pesquisar, e na medida que Psicoeducava, me educava também. Sim, em outras palavras, algo já dito por ti, mas que soube e tomei consciência a pouco, depois de ler suas obras. Por ser a terapeuta de alguém, era fundamental que eu também tivesse

³⁰ Graduada em Psicologia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Especialista em Gestão de Pessoas, e em Terapias Cognitivo Comportamental. Mestra em Ciências da Saúde pela Unochapecó. Experiências profissionais na área Organizacional, atuação em cargos de Analista de Recursos Humanos e Coordenadora de Capacitação. Atualmente atua como Terapeuta Clínica, além de Psicóloga e Docente na Unochapecó.

um terapeuta, para não “misturar as estações” digamos assim, isso mesmo, muitas vezes você atende um paciente, e coisas dele ou dela, remetem as suas experiências de vida, por isso, o autoconhecimento do profissional é fundamental na separação de uma vida e outra.

Hoje vejo muito dos teus ensinamentos Paulo, em uma atuação psicológica, a importância de conhecermos o contexto, o ser histórico que se apresenta para nós naquele momento. E na Psicologia isso é fundamental, conhecer o mundo do outro, entendendo potencialidade e limitações, construindo juntos caminhos possíveis. Pois bem, atuar na clínica foi me levando a outros caminhos, empresas e instituições, passam a me chamar para algumas palestras de cunho específico da Psicologia. Ainda que um pouco apreensiva, duvidosa sobre dar conta de tal desafio aceito o convite, me preparo, executo a tarefa, sempre acreditando que dividia com aquelas pessoas um pouco daquilo que considerava útil, e sempre com o objetivo de levar conforto e qualidade de vida, aqueles que muitas vezes estão adoecidos pelos mais diversos motivos. O mais curioso disso, é que eu sempre saía destes momentos, conhecendo mais do que quando havia chegado. Sim, sempre ouvi com atenção o relato das pessoas, ouvia suas experiências de vida e, também profissionais, conhecia realidades diferentes da minha. Isso me dava subsídios para pensar aqueles conhecimentos de base a partir de outras perspectivas. Os bons retornos vindos destas experiências, passam a ascender em mim um desejo muito especial, o de ingressar na docência e desta forma, realizar esta troca não mais de modo tão pontual, mas um trabalho a longo prazo, com tempo maior para pensar, debater, construir e reconstruir.

As instituições de ensino, têm suas exigências, e para alcançar a docência, sabia que fazer um Mestrado seria importante. Fui em busca disso, hoje sou funcionária da instituição de ensino a qual curso o Mestrado em Ciências da Saúde. Foi preciso renunciar à minha clínica neste momento, pois o esgotamento em trabalhar três turnos diariamente foi se tornando intenso. Sim, há momentos em que precisamos fazer escolhas, mas que bom que podemos sempre rever, retomar, recomeçar e muitas vezes, de modo muito mais eficaz. Digo isso porque passado algumas experiências de vida, temos a oportunidade de “sair da ilha para ver melhor a ilha”, isto é, você consegue ver sob outra

perspectiva algumas situações e melhorar aquilo. Hoje, atuo como Psicóloga em um setor que considero bastante importante na universidade, trata-se do núcleo de apoio aos docentes e acadêmicos, sendo oferecido atendimento de acolhida e orientação através de atendimento psicológico aos alunos que passam por diferentes dificuldades, bem como também organizamos oficinas, palestras e contribuímos com o processo de formação docente, sendo algumas realizadas por nós mesmas, outras por outros profissionais. É um espaço muito rico, que vejo também como fonte de aprendizado para atuação docente, a qual recentemente ingressei.

Retomando meu ingresso ao Mestrado, sobre o que me move a escrever esta carta. Veja Paulo, ingressei em um Mestrado na área da Saúde, voltado para Área Interdisciplinar, e superficialmente leio trechos de suas obras em uma disciplina que abordava a “Formação e Ensino em Saúde”. Desde meu ingresso, relatei o desejo por pesquisar o processo de formação docente, tendo em vista minha curiosidade em compreender mais a respeito de um universo pelo qual alimento tanto desejo. Cursado quase um ano de Mestrado, próximo de qualificar meu projeto, uma repentina mudança acontece, meu orientador deixa a instituição e um novo orientador precisa assumir. Grande detalhe nisso tudo, é que este professor que assume comigo o percurso para colocar em ação minha dissertação, é um grande Freiriano, e começa me mostrar novos horizontes em minha pesquisa e no modo de olhar o mundo. Apresenta-me suas obras Paulo, e algumas que ele mesmo produziu a partir dos estudos em cima de sua vasta contribuição com o mundo da educação.

A grande sacada aqui, é em conhecer-te Paulo, bem como todos os conhecimentos por ti revelados, sob a ótica da saúde. Decido por cursar uma disciplina que trata sobre o teu legado e reinvenção e “coloço o meu pé” lá no Mestrado de Educação, onde a disciplina estava sendo ofertada. Neste momento deparo-me com uma turma constituída por: profissionais da área da Psicologia, da Enfermagem, do Jornalismo, da Pedagogia, Educadores Físicos, enfim foi quando me dei conta, do quão rico era aquele momento para a vida de cada de um de nós, que trocávamos experiências tão diferentes a partir do teu legado, e sim, tuas contribuições podiam ser pensadas a partir de todas essas

profissões e áreas do conhecimento. E sigo refletindo sobre as tuas contribuições na área da saúde, contemplando os professores, os acadêmicos e futuros profissionais, os próprios profissionais da área e os pacientes.

Neste processo, utilizo de minha dissertação, que aborda a formação docente a partir das políticas de graduação da instituição, para te reinventar no diálogo a partir da área da Saúde. Busco te reinventar na saúde, porque para mim é fundamental pensar a saúde, a partir das tuas contribuições que envolve os coletivos, que envolve o acolhimento, a amorosidade, a humildade. Se não conhecemos o mundo do outro, nos tornamos máquinas prescritivas, isto é, vou depositando no outro aquilo que julgo, a partir da minha realidade ser o mais adequado, sem considerar qual o sentido disso na vida daquela pessoa, tão pouco aprendo algo neste processo.

Nesta dimensão, reflito: onde e como o profissional da saúde aprende a ouvir seu paciente/cliente? Como e onde aprende a desenvolver um a cultura da educação e coparticipação, corresponsabilidade *em* saúde? Destaco que dentro das diferentes habilidades, competências e atitudes esperadas do aluno no seu processo de formação, já deva estar presente estes ensinamentos relacionados ao modo de intervir nas suas relações no campo profissional, eis então a importância dos estágios e experiências vivenciadas no processo formativo para que este aluno, futuramente torne-se um profissional que considere esta lógica dentro do campo da saúde nas relações de cuidado que estabelece. Para isso, precisa ao longo de seu processo formativo ter vivenciado um ambiente cuja importância de ser participativo, questionador, crítico, esteja presente e é na relação com o professor que isso se constrói. Mas isso também requer preparação docente, pois nota-se que a educação bancária ainda se faz muito presente nos processos de ensino-aprendizagem. A escuta, entender que a educação é ideológica, que pode haver ocultação de fatos, de verdades, que estamos todos imersos em diferentes contextos, que somos seres históricos requer espaços de diálogo, e para uma relação dialógica o sujeito precisa abrir-se ao mundo, pois a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico. Para mim, esta forma de compreensão é uma reinvenção de Paulo Freire no contexto da saúde.

Considerando que a profissão na área da saúde, contempla diversos contextos a partir de diferentes realidades e cenário socioeconômicos e políticos, somados as especificidades da própria formação, é justo afirmar que trata-se de um processo formativo que não pode ser neutro, devendo priorizar a reflexão, a crítica, e a interdisciplinaridade. Porém, é necessário compreender que duas questões estão postas na cultura que se estabelece, onde o trabalho em saúde é fortemente marcado pela divisão técnica e, por outro lado, que as efetivas transformações na realidade em saúde e em educação demandam transformações no modelo social. A partir desta dualidade, é importante olhar para a formação docente, que também precisa ser trabalhada e transformada no que diz respeito a considerar, em sala de aula, diferentes valores, concepções, diversidades culturais, diferentes saberes, experiências que abram portas para um espaço de trocas de conhecimento, que respeite as possibilidades de construção participativa na educação. Em leituras que fiz alguns autores como a partir de Bomfim, Goulart e Oliveira (2014), compreendemos que os processos educacionais dentro da área saúde, precisam ultrapassar a aprendizagem dos conteúdos específicos (que são sem dúvida, muito necessários ao conhecimento das disciplinas que compõem tradicionalmente os currículos), mas deve também, atentar para momentos de promoção de reflexão, instigar o pensamento e a crítica, como um desafio para olhar além do que está posto, além de aprender a posicionar-se com embasamento perante a vida e a realidade em que atuam, olhando para o indivíduo a sua frente com alguém inserido em um contexto.

Neste momento Paulo, não posso deixar de citar minhas leituras em Morin (2020), que é cirúrgico ao dizer que as disciplinas são importantes sim, mas que quando trabalhamos somente através delas, recortamos os cenários e desconsideramos “o que está tecido junto”, isto é, deixamos de olhar para um contexto mais complexo. Seria então os processos de especialização, um fechar-se sobre si, sobre um mesmo viés de atuação e conhecimento. O que deixa de ser um problema, quando nestes espaçamos fomentamos outros aspectos importantes como as questões históricas, econômicas, sociais, psicológicas, ecológicas. Esta contribuição de Morin, é perfeitamente dialogável com tuas contribuições Paulo, que nos traz a ideia de valorização e construção

conjunta dos saberes, respeitando diferentes necessidades e perspectivas. E com isso reforço, que bastou uma Pandemia nos acometer, para percebermos que nossas vidas, necessidades, processos educacionais bem como outros aspectos, não pertencem a uma única forma de interagir com o mundo.

A Pandemia ocasionada pelo vírus COVID-19, foi um importante momento para avaliar que quando falamos em saúde, estamos falando de múltiplos fatores que nela impactam: se em virtude das intercorrências causadas pelo vírus, pessoas perdem seus empregos, como alimentam suas famílias? Como pagam suas contas? Com as orientações de isolamento, como me relaciono com uma pessoa do grupo de risco? Como fica a saúde mental de quem está isolado? Quanto tempo e como lido com o fato de ficar afastado daqueles que amo? Se adoeço e careço de certos cuidados, que segurança tenho frente a uma doença que não foi totalmente compreendida ainda nem pela ciência? Se sou da área da saúde e diariamente estou em contato com pessoas contaminadas, como me sito? Que tipo de relações estabeleço com aquele que me são importantes? Como lido com o medo de contrair o vírus? Posso através do medo desenvolver outras doenças de ordem psicológica? Pensemos juntos Paulo, e aqui poderia avaliar a partir de um profissional de qualquer área, mas me arrisco a fala a partir da minha área de atuação, a Psicologia: como prestar um atendimento para uma pessoa que chega até mim em estado de profundo sofrimento, sem compreender os inúmeros fatores que podem estar sendo determinantes para ocasionar aquele estado de sofrimento. Não se trata somente da Pandemia, se trata de um contexto histórico que envolve outras experiências, talvez até traumáticas já vividas que podem intensificar o modo como percebe ameaçador este atual momento. Ver o ser humanos como um ser histórico, possibilita compreender quais as habilidades estão presentes nesta pessoa que podem ajudar a passar por este momento. Ouvi Paulo, inúmeras vezes que, neste momento de Pandemia “devemos ficar em casa” e sim, devemos. Mas e nas casas, em que moram crianças e seus abusadores, como lidar com essa realidade? E aquelas famílias em que há um agressor, que neste momento, não dá trégua, não sai para trabalhar, está 24h por dia em casa? E aqueles que moram sozinhos e dividem espaço com os vícios? São situações como estas que precisamos ser preparados para pensar, e por isso menciono inicialmente o “formar

para vida”, pois existem situações que não estão nos livros, que não há um procedimento técnico previamente estabelecido e tão pouco há uma receita a ser prescrita. Esta pandemia, este novo vírus, não era por nós conhecido, não vivemos antes algo parecido e no momento que isso nos acomete, pega a todos nós de surpresa. Então foi preciso unir esforços, conhecimentos, e pensar juntos, ouvir as pessoas, suas necessidades a partir da realidade que vivenciam, compreender cada contexto. Morin (2011), destaca que uma educação transformadora dependerá de novas práticas pedagógicas em espaços que proporcionem o diálogo, a criatividade, a reflexão, a democracia, com as práticas pedagógicas que fomentem a solidariedade, a ética, a paz e a justiça social, sempre centradas na condição humana, na pluralidade de cada indivíduo.

Percebemos então, a importância da construção docente a partir de professores dispostos a dialogar e compreender outros pontos de vista, outras experiências, que coloque em prática as interrogações, “o conhecimento do conhecimento [...] deve ser para educação, um princípio e uma necessidade permanente.” (MORIN, 2011, p. 29). Eis que nos perguntamos de que forma estamos formando os profissionais da saúde? Estarão preparados para cuidar de pessoas considerando seu todo e não suas partes? E sobre promover saúde, considerando as construções coletivas? A constituição da docência, em especial na área da saúde, precisa considerar que o pensamento que distingue e une, é diferente daquele que separa e reduz, ou seja, não significa dizer que as “partes”, as disciplinas e as próprias especialidades não são importantes, mas sim, que é fundamental conversar, e estes momento de conversa, se iniciam nos processos formativos de docentes e discentes, que se ouvem, dialogam, pensam, refletem, testam, criticam, questionam, juntos no processo considerando os diferentes olhares, os diferentes saberes, tendo aptidão para levar esse modo de atuação a outros espaços.

Considerando Paulo, estes aspectos, pergunto com imensa curiosidade de saber qual tua percepção a respeito: o que falta a nós seres humanos, para perceber que olhar para o ser humano de modo fragmentado não basta, afinal não gostamos de ser vistos assim? Como propor este olhar diferenciado aos profissionais da saúde, tendo em vista a precariedade nos investimentos, a precariedade na gestão, a falta de recursos, de profissionais e número de atendimentos que lotam os espaços de saúde? Compreendo que um dos caminhos (mas certamente não

o único) é investir na formação, não só discente, mas docente também, isso porque formar professor é investir na formação dos futuros profissionais. E para mim, tuas práticas Paulo, tuas contribuições instigam uma postura voltada a autonomia, a construção conjunta, em uma lógica contrária a opressão, a superioridade, entendo que todos possuem recursos para contribuir nos processos coletivos que nos dizem respeito. Mas, o que ainda seria preciso?

Encerro minha carta Paulo, acreditando que é possível propor, é possível mudar, e trabalharemos para te reinventar em outros espaços que não só a educação. A saúde precisa de ti, mas é preciso também ser paciente, pois plantar as sementes, cuidar, regar, cultivar com os substratos necessários, e até que a árvore cresça forte para os frutos um dia colher, leva tempo e nos exige zelo, cautela, reflexão e um agir responsável.

Cordialmente,
Renata Scartezini Martins

EDUCAÇÃO POPULAR EM PAULO FREIRE

César Evangelista Fernandes Bressanin³¹
Ronaldo Manoel da Silva³²

Introdução

A noção de cultura, compreendida em seu sentido vasto, que remete aos modos de vida e de pensamento, embora marcada por certas ambiguidades, é hoje, bastante aceita. Cuche (1999, p. 35) discorre sobre seu itinerário histórico e do deslocamento epistemológico, teórico, intelectual e político. Desde seu aparecimento no século XVIII, a ideia moderna de cultura gerou acirrados debates. A noção de cultura passou a ser entendido como conceito científico a partir do final do século XIX e início do século XX, pelo antropólogo britânico, Burnett Tylor.

A partir do início do século XX começaram a surgir rachaduras mais sérias no conceito de cultura. Campos de saberes das ciências humanas e sociais como a antropologia, linguística, filosofia e sociologia colocaram em questão a epistemologia monocultural, afirmando que é melhor falar em culturas em vez de cultura, de multiculturalismo em vez de monoculturalismo. Com esta nova concepção do conceito multicultural sobre o fenômeno, a cultura deixou de ser atividade exclusiva das elites, dos detentores de conhecimento eruditos e acadêmicos. A partir dessa nova visão, toda atividade humana se tornou uma produção cultural, pois se entendeu o homem como um ser, antropológica-mente, cultural.

Paulo Freire, de certa forma, compartilha com esse conceito multicultural e reconhece a importância do conhecimento que possui o

³¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação pela PUC-GO. Mestre em História (PUC-GO). Licenciado em História (UFT) e Pedagogia (UNIFACVEST). Técnico em Assuntos Educacionais da UFT. Membro do Diretório/Grupo de Pesquisa “Educação, História, Memória e Cultura-HISTEDBR” (PPGE-PUC-GO). Membro do Núcleo de Estudos Urbanos e das Cidades (NEUCIDADES – UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4737722834785056>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1221-2353>. E-mail: kaeserevangelista@gmail.com

³² Licenciado em filosofia, teologia e pedagogia. Mestre em Ciências da Religião pela PUC-Goiás. Doutorando em Educação pela PUC-Goiás. Autor de três livros, sendo o mais recente “A Estrela do Cerrado: História de Nerópolis-GO. É membro-sócio do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás IHGG.

povo, os grupos populares. Entende que as classes populares são detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade. Pretende-se, assim, mostrar neste trabalho a importância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo, provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido que ultrapassa as fronteiras das letras e se constitui nas relações históricas e sociais. Freire influencia diretamente o campo teórico-metodológico-epistemológico da educação ao fomentar a questão política da educação. Fundamenta-se na cultura popular como fundamental para a emancipação da classe trabalhadora. A partir dessa leitura este texto refletirá sobre a importância do seu pensamento na construção de uma teoria pedagógica libertadora, que se faz primordial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Educação Popular em Paulo Freire

Foi na década de 1950 que teve início a profunda história de ideias, práticas e acontecimentos no campo da educação na América Latina conhecida como educação popular, ela é uma das mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Isso se deve, segundo Gadotti (2007), em grande parte, à atuação internacional de um dos seus mais importantes representantes: Paulo Freire.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife no dia 19 de setembro de 1921 e morreu no dia 02 de maio de 1997 em São Paulo. Foi educador, pedagogo, militante e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento da pedagogia crítica. Freire é o brasileiro de maior reconhecimento em outros países, autor de quase 30 livros, e que recebeu 29 prêmios internacionais. Apesar de quererem usurpar este título, ele é o patrono da Educação Brasileira.

Gadotti (2007, p. 24) destaca que o educador Paulo Freire

deixou, por onde passou, as sementes de uma concepção popular emancipadora da educação. Essas sementes floresceram em numerosos grupos e organizações, nas últimas décadas, unindo conscientização e organização popular. Ao contrário de concepção educacionais nascidas nos gabinetes dos burocratas ou de pedagogistas bem intencionados, a educação popular nasceu, na América latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado. A educação popular, como prática educacional e como teoria pedagógica, pode ser encontrada em todos os continentes, manifestada em concepções e práticas muito diferentes.

Como concepção geral da educação, a educação popular passou por diversos momentos epistemológicos, educacionais e organizativos. O professor Moacir Gadotti (2007) apresenta uma classificação histórica deste movimento educacional afirmando que “desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa de uma escola pública popular e comunitária nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências [...]” (GADOTTI, 2007, p. 24), a educação popular apresenta-se numa concepção geral da educação, via de regra, se opondo à educação de adultos impulsionada pela educação estatal e ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito sério. Assim, a partir dessas formulações, é possível afirmar que um dos princípios originários da educação popular foi a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

O mesmo autor ainda destaca que no final dos anos 1950 eram duas as tendências mais significativas na educação de adultos: a educação de adultos entendida como educação libertadora, como “conscientização”, proposta, aplicada e defendida por Paulo Freire e a educação de adultos entendida como educação funcional e profissional, ou seja, o treinamento de mão de obra que fosse mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente (GADOTTI, 2007).

Nas décadas de 1960-1970, essas duas correntes permaneceram: a primeira entendida basicamente como educação não formal - alternativa à escola -, e a segunda, como suplência da educação formal. No Brasil, se desenvolveu nessa perspectiva, o sistema MOBIL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com princípios opostos aos propostos por Paulo Freire.

Em 1958 realizou-se o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire. Surgiu daí a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964, depois de um ano de funcionamento.

Neste contexto, a educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como educação de base, articulada com as “reformas de base”, defendidas pelo governo popular/populista de João Goulart. Os CPCs (Centros Populares de Cultura), extintos logo depois do golpe militar de 1964 e o MEB (Movimento de Educação de Base), apoiado pela Igreja Católica e que durou até 1969, foram profundamente influenciados por essas ideias (ROMANELLI, 2003).

A CEPLAR (Campanha de Educação Popular da Paraíba), foi pioneira na experimentação do “Método Paulo Freire” na Paraíba, tendo iniciado seus trabalhos com a alfabetização de adultos a partir do segundo semestre do ano de 1962, como destaca Lustosa (2016):

Antes mesmo da experiência de Angicos, em 1963, foi o treinamento que o pessoal da campanha começou a fazer com a equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SECUR), dirigida por Paulo Freire. Durante três meses, os líderes da CEPLAR fizeram cursos para aplicar o “método” em João Pessoa e depois em outras localidades. O primeiro grupo de pessoas a ser alfabetizado pelo Método Paulo Freire, na CEPLAR, foi formado por domésticas da cidade de João Pessoa (SCOCUGLIA *apud* LUSTOSA, 2016, p. 8).

Baseado na experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, embora não sendo a primeira experiência de aplicação do método, porém, a mais notável, a que mais teve olhares, pois em janeiro de 1963, em 45 dias, alfabetizaram-se 300 trabalhadores, e por se tratar da terra de João Goulart, então presidente do Brasil à época, este chamou Paulo Freire para organizar o Plano Nacional de Alfabetização. Este plano, iniciado em janeiro de 1964, tinha como objetivo alfabetizar 2 milhões de pessoas em 20.000 círculos de cultura, e já contava com a participação da comunidade. Só no estado da Guanabara, se inscreveram 6.000 pessoas. Mas, com o Golpe de Estado no Brasil em 1964, no mês de abril toda essa mobilização social foi reprimida e Paulo Freire foi considerado subversivo, foi preso e, depois, exilado. Assim, esse projeto foi abortado. Em seu lugar, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos, igualmente uma iniciativa para a alfabetização, porém, muito distinta do método freireano. As ideias de Carlos Alberto Torres, professor da Universidade da Califórnia e pesquisador da educação popular na América Latina, foram compartilhadas por Néspoli (2013) ao afirmar que

o Programa MOVA-SP foi a experiência mais original e representativa da atuação política e pedagógica de Paulo Freire no contexto pós-ditadura. Como nos anos de 1960, foi no campo da alfabetização de jovens e adultos que Freire melhor conseguiu expressar suas ideias políticas e filosóficas. A proposta de unificar vários movimentos sociais com experiências diversificadas (movimentos de defesa da mulher, institutos de alfabetização, movimento por moradia etc.) em um movimento de educação popular, criado a partir de uma parceria entre Estado e sociedade civil, constituiu a principal contribuição do educador Paulo Freire para o campo das políticas públicas em educação na atualidade. Ainda para Torres, estas características fizeram do MOVA uma das principais experiências pedagógicas que estiveram envolvidas no Ano Internacional da Alfabetização, de modo que, foi por meio do MOVA que Paulo Freire procurou apontar caminhos e alternativas para a educação transformadora no mundo contemporâneo (NÉSPOLI, 2013, p. 38).

Sobre essa concepção de educação de jovens e adultos que fundamentou a criação e a atuação do MOVA-SP, Paulo Freire, sintetizou:

Cabe ressaltar que, para nós, o trabalho de alfabetização, na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhora da qualidade de vida e pela transformação social (FREIRE, 2000, p. 68).

A partir de afirmações como estas, reiteramos que a relação entre educação e política constitui a essência das ideias de Paulo Freire, por isso ele sempre negou ter criado um método. Sua pedagogia era inseparável de seu conteúdo político, ou seja, a educação como um projeto de emancipação humana. Néspoli (2013) destaca sobre este ponto que, neste aspecto,

a concepção de educação formulada por Paulo Freire implica não só a formação do sujeito histórico - sua função conscientizadora - mas pressupõe também o fortalecimento das organizações populares - sua função organizadora. Paulo Freire fez do termo “conscientização” o conceito central de sua obra. Por meio dele, Freire procurou apontar o caminho para superar o que ele denominou de “educação bancária” rumo a uma “educação para a liberdade” (NÉSPOLI, 2013, p. 38).

Assim, para Paulo Freire não existe conscientização fora da práxis transformadora, da ação e da reflexão no sentido da emancipação humana, ou seja, a conscientização estimula os homens a intervir na realidade para mudá-la, baseando-se em uma aproximação crítica da realidade na qual os homens aparecem como sujeito da história.

Na concepção freiriana, a educação aparece como interação homem-mundo, de modo que, seu uso no âmbito da libertação deve levar em consideração tanto a “vocação de ser sujeito” do homem, quanto às condições nas quais ele vive. Neste sentido, a educação em Paulo Freire pautou-se no princípio da unidade entre teoria e prática. Sendo assim,

o processo de construção do conhecimento promovido pelas instituições educacionais deve se dar por meio de uma relação de “mão dupla” entre teoria e prática, de tal forma que a prática tenda para a teoria, ou seja, que o pensamento incorpore as demandas e inquietações da vida prática/cotidiana, e que a teoria caminhe em direção à prática, procurando difundir o pensamento crítico entre a população, incorporando-o a vida prática (GADOTTI *apud* NÉSPOLI, 2013, p. 38).

Segundo Freire, o processo de conscientização que a educação busca estimular deve se desdobrar em um processo de organização e mobilização das classes subalternas. Tal como foi expresso no Programa MOVA-SP, em que os objetivos deste programa de alfabetização pretendiam “reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares”, fortalecendo assim a “luta pelos direitos sociais do cidadão”. De acordo com concepções políticas que fundamentam o MOVA, o regime democrático não se restringe a uma questão de legislação ou de voto, a democracia requer, além de leis, também um conjunto de condições e comportamentos que lhe seja afim. Em outras palavras, para existir democracia não basta o Estado Democrático de Direito, é necessário que haja a cidadania. Apesar da euforia dos anos 1980, pelo retorno da democracia ao Brasil, Paulo Freire entendia que o novo regime ainda carecia de uma cultura democrática enraizada na população do país. Entendia que a sociedade brasileira ainda se demonstrava devidamente organizada e politizada para estabelecer uma relação de igualdade com a esfera pública, de modo que, o Estado desfrutaria no Brasil de um alto grau de autonomia política e administrativa diante da sociedade (FREIRE *apud* NÉSPOLI, 2013, p. 39). Deste modo, Freire entendia que a conquista de um grau mais elevado de democracia pressupõe a organização de um poder popular, único meio de romper com o descalço dos governantes e de colocar o Estado a serviço da sociedade, de modo que, somente o controle político da sociedade civil, altamente

organizada, sobre o Estado, poderia garantir a conquista dos direitos sociais no Brasil (GADOTTI *apud* NÉSPOLI, 2013, p. 39).

No entendimento de Paulo Freire, a escola deve ser um espaço de organização política das classes populares e um centro irradiador de cultura integrado à sociedade. Neste sentido, a escola/educação deve colocar o aluno em contato com os movimentos sociais, organizações políticas e instituições públicas. Ao mesmo tempo em que deve atuar como um agente que promove e organiza atividades culturais e educativas juntamente com a comunidade (FREIRE *apud* NÉSPOLI, 2013, p. 40). Deste modo, por meio do Programa MOVA-SP e da educação de jovens e adultos, Paulo Freire “atualizou” sua proposta de educação popular e apontou os fundamentos políticos e pedagógicos de uma prática educativa associada a um projeto de transformação social no contexto do Brasil contemporâneo.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 16-61), a educação popular ganhou força no Brasil a partir do processo de modernização da sociedade brasileira, e teve várias razões, entre elas as “razões políticas”, que propunham a educação das classes populares como forma de acelerar o “progresso do Brasil”. Entretanto, para Freire a educação popular não seria acúmulo de conhecimento, mas uma participação ativa e criativa do sujeito na construção do seu próprio conhecimento. Assim, para este educador, ensinar não é transferir conhecimento, mas possibilitar a própria produção ou a sua construção por parte do educando.

Mendonça (2008), concordando com a concepção de Paulo Freire, adverte que a educação deve ser uma ação cultural. Esta “exige uma práxis de homens e mulheres no mundo e com o mundo”, tornando-os sujeitos da história. Isto implica: “uma prática social da qual decorre uma ação educativa que reconhece essa história como processo permanente de possibilidades e, portanto, os serem humanos como seres inconclusos num permanente estar sendo” (MENDONÇA, 2008, p. 145).

Nesse sentido, na educação, na tese de Mendonça (2008), as pessoas são criadoras e recriadoras de sua própria história, no exercício de suas relações históricas, sejam socioculturais ou afetivas. Assim, para esse autor, a prática educativa é uma ação refutadora de uma ação educativa que não liberta as pessoas, transferindo somente o conhecimento. Para Paulo Freire, segundo Mendonça (2008), “não há saberes

melhores que outros, mas saberes diferentes” Assim é “o conhecimento dentro de uma perspectiva dialética, sendo portanto, uma construção social, fruto de um processo relacional entre os seres humanos e o mundo, marcado pelas condições espaços-temporais da história e da cultura” (FREIRE *apud* MENDONÇA, 2008, p. 146).

Mendonça (2008, p. 147) assegura, ainda, que na ação educativa cultural, como uma ação social, os seres humanos são imbuídos de capacidades, relações, diálogos, integração, criadores e recriadores de saberes. Nessa lógica, para esse autor, a prática educativa não é algo somente dos ambientes escolares, mas que ela se estende também por outros atores sociais, nas variadas formas de convivência sociocultural. A educação, como ação cultural:

Não pode se limitar a uma prática educativa caracterizada pelo treinamento técnico, burocrático e funcionalista do conhecimento, limitando a capacidade criativa e crítica dos/as educandos/as, através de uma ação despolitizante e alienadora da compreensão da realidade. Ao contrário, a educação como ação cultural para a liberdade conduz a um processo de permanente conscientização, pois tem como base o conhecimento científico na intenção do desenvolvimento crítico da realidade, para, a partir de então, transformar-se em práxis humana transformadora (FREIRE *apud* MENDONÇA, 2008, p. 152).

Nessa concepção freireana, toda ação educativa implica sempre na existência dos sujeitos, os que ensinam e aprendem e os que aprendem e ensinam. Por fim, a educação como ação cultural se fundamenta na construção de novas convivências entre as pessoas.

Partindo da análise de alguns pensadores freireanos e da própria afirmação de Freire, podemos dizer que o conhecido Método de Freire, identifica-se mais em um método de aprender a ler o mundo, a realidade e as palavras, pautadas no diálogo, na troca de saberes, na construção de saberes, do que um método, uma fórmula de ensino, de transmissão de conhecimento feitas de um sujeito para outro. Nesse sentido, ainda, destaca Brandão (1981):

Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto -, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a autoeducação é um diálogo a distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre

aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos.” De um lado e do outro do trabalho em que se ensina e aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende (BRANDÃO, 1981, p. 10-11).

Partir do saber, do conhecimento trazido pelo educando é um dos pontos principais do método, o educador deve fazer a mediação desses saberes, demonstrando ao educando que ele conhece muitas coisas, que surgem de sua realidade. Atitude esta que não é concebível ou perceptível em outro modelo educacional, como naquele citado e criticado muitas vezes por Freire, a educação bancária, que objetiva, como o próprio nome sugere, depositar conteúdos, conhecimentos, saberes nos “alunos”, do termo latino “sem luz”, “alunado” e que precisa de uma luz, que é dada pelo professor unicamente por ele.

Contrário à proposta da educação bancária a educação libertadora, pensada por Freire, através de seu método, propõe que os sujeitos envolvidos no processo educativo percebam na educação a possibilidade de transformação da sociedade, a possibilidade de “ser mais”, de atuação e participação na realidade social, uma vez que a educação tradicional, aquela que pauta-se unicamente na importância do professor como agente e detentor do saber, em que o aluno, não tem papel ativo na sociedade, apenas de obediência, de submissão, e que percebe a realidade como algo dado, pré-determinado e que não pode ser mudada, pelo menos não consegue mudar com as próprias forças. Freire jamais deixa de lado a luta pela superação da opressão, da desigualdade do analfabetismo e, considera que a transformação da sociedade só é possível através da educação, daquela que permite aos sujeitos reconhecerem-se como agentes transformadores, com possibilidades para tal ação.

Isso nos deixa claro um dos primeiros princípios do método de Freire, a politicidade do ato educativo, pois para Freire não existe educação neutra, qualquer ação educativa, qualquer ação educativa tende a um objetivo. O educador desperta a importância política do ato político de educar quando coloca nela a possibilidade de mudança da realidade, quando o educando, mediado pela sociedade e o professor, que o auxilia na organização dos saberes e na consciência crítica da realidade vivida e o faz perceber-se como um sujeito de transformação e

libertação está fazendo um ato político, enquanto outras propostas tendem a colocá-lo na condição de obediência e sujeição as ordens e leis estabelecidas pelas elites econômicas, políticas e do conhecimento.

Outro princípio do método diz respeito à importância do diálogo como fator preponderante na mediação do educador-educando, entre o educando e o educando e o objeto de conhecimento e entre natureza e cultura. Para Freire a atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar, de ser mais de ser construtor da própria história (FREIRE, 2016, p. 110-112).

A atitude dialógica deve perpassar o tripé: educador-educando-objeto de conhecimento. Partindo da realidade do educando o diálogo deve iniciar-se antes mesmo do ato educativo, no processo de captação de pesquisa e organização do universo vocabular do educando de sua realidade e de seu povo. Para que ao partir para a “roda de conversa” círculo de cultura o professor possa a partir do diálogo organizar os conteúdos do conhecimento, a partir das palavras geradoras despertar no educando a sua importância e o conhecimento que este julgava não ter. A atitude dialógica também perpassa a relação entre o educador educando, na sua relação de confiança, de descobertas, organização e mediação do conhecimento, reconhecendo-se como iguais no processo, onde não existem superioridades, apenas diferenças de funções, o professor tem a função de mediatizar os conhecimentos apresentados pelo educando com o mundo, a realidade onde esse sujeito se insere.

O segundo ponto de diálogo está entre a relação natureza e cultura o educando deve saber distinguir aquilo que é natural que está pré-determinado daquilo que é cultural, implantado e criado pelo próprio homem, percebendo que a realidade as vezes que julga como algo acabado, imutável e já pré-determinada é criação dos próprios homens e que pode sim ser transformada pelos próprios sujeitos que nela vivem, como por exemplo, a condição de oprimidos, o educando a partir do diálogo deve compreender que não é natural, mas cultural fruto de relações sociais estabelecidas por forças econômicas, políticas e sociais e que pode ser transformado, modificado de acordo com a sua própria vontade.

Paulo Freire marcou uma ruptura na história da educação brasileira pedagógica do país e além-fronteiras. Nasceu e viveu parte de

sua vida no sertão nordestino, onde vivenciou desde cedo, a fome, problemas financeiros, formou-se em direito, mas abandonou a carreira para dedicar-se à educação. Em um momento político de efervescência democrática, iniciou uma experiência de educação de jovens e adultos que marcou para sempre a pedagogia brasileira. Num contexto de analfabetismo, de massificação, de exclusão e acentuado nível de desigualdade social, Freire destaca-se ao formular um método de educação que rompe com a prática educacional vigente na época, excludente, voltada para as elites econômicas e sociais. Freire durante sua trajetória de luta sempre objetivou a superação da opressão e desigualdade social baseado numa proposta de educação popular e libertadora que se pautava no respeito ao educando, valorizando seus saberes, sua bagagem histórica e de vida, procurava criar uma consciência crítica da realidade onde se inseria, fazendo-o reconhecer-se como sujeito histórico, com poder e dever de transformação a realidade. Baseado no diálogo, condição fundamental para a educação Freire nos diz que “o diálogo é o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens, por isso é uma exigência existencial é ele o encontro da reflexão e ação dos sujeitos do mundo e encarregados de sua transformação” (FREIRE, 2016, p. 109).

Ainda para Freire, a educação não pode se dar da imposição de um sujeito sobre outro, da transferência de um sujeito pra outro, mas da relação dialógica entre ambos entre o educando e educador, entre educando e o mundo e entre educador-educando e mundo, só assim o educando é considerado e encarado como sujeito histórico que pode adquirir a consciência crítica de sua realidade e transformar a realidade onde vive.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi refletir sobre o conceito de educação popular em Paulo Freire. Paulo Freire é um marco na história da educação brasileira em ressignificar a concepção de Educação popular, ao apresentar uma nova proposta pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem. Proposta esta que consiste em uma educação que não se limita somente ao contexto escolar, mas que dialogue com as relações sociais que se estabelecem na sociedade; a educação como instrumento político de conscientização, libertação e transformação sócio-

político, de emancipação do homem como sujeito, foram as principais marcas deixadas por esse educador.

Segundo Freire, “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 1979, p. 14). O homem, segundo ele, é um ser inacabado, inconcluso e incompleto que, por ter consciência de sua inconclusão, buscar aprender e se educar. O homem, no entanto, não pode ser objeto de sua educação, ele precisa ser o próprio sujeito de seu processo de aprendizagem: “Ninguém educa ninguém” (FREIRE, 2011, p. 95-101). Em suas obras, Paulo Freire denuncia uma concepção pedagógica contrária a dele e muito difundida em nossa sociedade até os dias de hoje, que ele qualificou de “educação bancária”. Esta se apoia na transmissão unidirecional de conteúdos pelo professor ao aluno, que é, portanto, considerado como um depósito no qual o professor deve colocar conteúdos novos. Paulo Freire opõe a esta concepção uma visão emancipatória da prática pedagógica, pela qual os educandos – nome que o pensador prefere à palavra “aluno” – conseguem refletir sobre sua realidade e podem assim libertar-se das opressões que os dominam.

É fato, também, que hoje é crescente a luta constante de vários educadores pela garantia de uma escola pública, de qualidade e democrática, na perspectiva de que a Educação popular funcione no sentido de democratizar não somente o ensino, mas também democratizar a sua estrutura, sua mentalidade dominante, suas relações pedagógicas e seus processos educacionais. Tal discurso e práxis nos leva a considerar a Educação popular mais que uma proposta de educação, sendo, sobretudo, uma proposta política da classe trabalhadora, cujo objetivo não se esgota em si mesmo. Sua finalidade torna-se decisiva como instrumento de transformação da consciência para uma luta contra hegemônica. Nesse sentido, a Educação popular deve ser realizada de diferentes esferas, por meio de atividades formais ou não formais, sendo um produto de práticas sociais. Não se trata, portanto, de uma escolha pedagógica, nem de uma proposta datada e situada num tempo. Ao contrário, através da superação dialética do conhecimento, vão se criando e se recriando novas formas e novas práxis de Educação popular.

Paulo Freire com seu pensamento é, incontestavelmente, um marco importante na história da pedagogia brasileira e mundial com

seu novo conceito de educação, escola, educador, educando e sociedade, mundo. Tornando-se assim uma leitura primordial a educadores e educadoras preocupados com as condições existências de seus educandos. A importância da análise freireana se dá em conjunto com educadores e educadoras num constante e necessário diálogo com o mundo e com as possibilidades de sua transformação. Conforme Maciel (2011) é na prática dialética de escuta, refletir, engajar-se, que a teoria de Paulo Freire encontra sua necessária dimensão pedagógica-política, tão atual e necessária, tantos nos espaços formais quanto nos não formais que pretendam uma emancipação de indivíduos e grupos (MACIEL, 2011, p. 342-343).

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. 18ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CUCHE, Senys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. Proposta. **Revista Trimestral de Debate da Fase**. Ano 31. n° 113. Jul./set.2007.

LUSTOSA, Kelyana da Silva. Educação e Pedagogia Freireana: contribuições dos anos 60 para a atualidade. **Revista III CONEDU**, p. 1-11, Campina Grande-PB, 2016.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Revista Educação em perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, Jul./Dez. 2011.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da humanização: a pedagogia de Paulo Freire**. São Paulo: Paulus, 2008.

NÉSPOLI, José Henrique Singolano. Paulo Freire e Educação Popular no Brasil contemporâneo: Programa MOVA-SP (1989-1992). **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 31-40, jan./jun. 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 28ª edição. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2003.

PEDAGOGIA CRÍTICA A PARTIR DE PAULO FREIRE: UMA EXPERIÊNCIA MARCANTE NO AYITI³³

Marta Teixeira³⁴

“É que nós, os humanos, temos este ponto em comum :
nós somos todos diferentes!”

(Cantais & Le Quellec, 2018, tradução livre).

Introdução

A experiência relatada aqui foi possível graças a uma colaboração internacional existente desde 2009 entre a Universidade Laval (UL), Canadá, e a Universidade Autônoma de Porto Príncipe³⁵ (UNAP), Ayiti. Nesta parceria, a Faculdade de ciências da educação da UL está envolvida em um programa de pós-graduação para estudantes da UNAP que almejam obter um Diploma de estudos superiores especializados em ciências da educação (DESS). Tal parceria permite aos estudantes ayitianos e ayitianas frequentarem aulas presenciais e à distância lecionadas por professores e professoras da UL. O programa de DESS em questão é destinado aos profissionais que almejam trabalhar na gestão e direção de estabelecimentos escolares.

Neste contexto, enquanto eu mesma estava inscrita no programa de doutorado em psicopedagogia pela UL desde 2010, fui convidada, em 2012, a ministrar um dos cursos do programa de DESS da UNAP. Trata-se do curso de pedagogia crítica.

Antes de ter sido convidada para ministrar estas aulas, eu não conhecia de perto a realidade do Ayiti. Nunca tinha estado neste país.

³³ Privilegiamos o nome do país na língua nativa, o crioulo, por razões ideológicas que são explicitadas mais adiante neste relato. Este texto é em grande parte a tradução de um relato publicado em francês no site oficial do projet SOHA (Ciência aberta Haiti-África), sob o título *Pédagogie critique à partir de Paulo Freire. Une expérience marquante en Ayiti*. Algumas adaptações foram feitas para esta versão em português.

³⁴ Doutora em psicopedagogia pela Universidade Laval (Québec, Canadá), mestre em educação pela UFPR, com especialização no ensino de francês língua estrangeira pela UFPR e graduada em Desenho industrial pela PUC-PR. É encarregada de cursos nas Faculdades de ciências da educação na Universidade Laval (Québec, Canadá) e na Universidade do Québec em Montréal (UQÀM). Membro da Sociedade de pesquisa crítica em educação. Correios eletrônicos : marta.teixeira@fse.ulaval.ca e teixeira.marta@uqam.ca

³⁵ Site oficial da UNAP : <http://unapedu.net>

Logo, senti a grande responsabilidade da minha tarefa. Primeiramente, a de pesquisar sobre esta nova realidade para mim. Em seguida, a de contribuir para o aprofundamento do olhar crítico em relação à prática profissional das vinte e oito pessoas inscritas no curso.

Ainda que a contribuição de vários autores faça parte das REFERÊNCIAS teóricas do curso de pedagogia crítica da UL, tais como Henry A. Giroux, Peter McLaren e Ivan Illich, fiquei feliz em ter a oportunidade de enfatizar as práticas educativas e a teoria de Paulo Freire. Na realidade, foi-me dada a liberdade de compartilhar o que me era mais familiar em termos de REFERÊNCIAS em pedagogia crítica, e no meu caso, Paulo Freire é uma das principais REFERÊNCIAS da minha dissertação de mestrado e da minha tese de doutorado³⁶.

O objetivo principal do curso era o de favorecer a reflexão dos estudantes sobre problemáticas concretas relativas ao contexto escolar e social ayitiano, à luz dos fundamentos da pedagogia crítica. Algumas perguntas no planejamento do curso nortearam o favorecimento deste tipo de reflexão. Por exemplo : Como a escola poderia contribuir para a responsabilização e a objetivação de si mesmo como sujeito de transformação ? Como a escola poderia contribuir para a mudança de mentalidades em relação à percepção de si e do outro, no sentido de despertar a consciência da existência da relação opressor–oprimido? Como estas reflexões poderiam ajudar na unidade nacional ayitiana e até mesmo reduzir a divisão social entre ricos e pobres?

O curso se deu no formato híbrido, presencial e à distância. A parte presencial foi realizada na primeira quinzena do mês de dezembro de 2012 e a parte à distância foi realizada algumas semanas antes da minha ida ao Ayiti e continuou na sequência, no mês de janeiro de 2013.

As duas semanas presenciais de aulas intensivas foram organizadas da seguinte forma: aulas no campus com sede em Porto-Príncipe, de segunda-feira à sexta-feira das 7h30 às 13h00. Este horário precisou ser revisto logo que iniciei as aulas, pois alguns estudantes moravam

³⁶ Estudo que contou com a participação ativa de alunos inscritos em um centro de educação de jovens e adultos na região de Québec, Canadá. Título da tese : *A explicitação do desenho livre e a consciência das capacidades criativas e intelectuais de jovens québequenses inscritos na educação de adultos* (Université Laval, 2017).

em outros municípios e o deslocamento não era fácil. Levando em consideração esta realidade, começamos as aulas em torno de 8h15 e fazíamos uma pausa perto das 11h00, e mantivemos o término às 13h00.

Os instrumentos utilizados à distância foram principalmente o contato por correio eletrônico, por intermédio da plataforma do site da UL e mais raramente por Skype. A lista de endereços eletrônicos de cada estudante foi essencial para estabelecer um primeiro contato com o grupo antes da minha chegada. Por exemplo, enviei duas mensagens, sendo uma de apresentação e de boas vindas ao curso e outra incluindo um questionário a fim de conhecer as expectativas dos estudantes em relação ao curso e os conhecimentos prévios deles em relação à pedagogia crítica. A conexão internet não era tão estável no Ayiti, mas mesmo assim, obtive várias respostas em que me desejavam as boas vindas no país.

O grupo era composto de três mulheres e vinte e cinco homens³⁷. A ocupação destas pessoas eram principalmente as seguintes: professores do ensino fundamental, do ensino técnico ou universitário, diretores de estabelecimento escolar e outros eram funcionários públicos do ministério da Educação ou da Agricultura. Havia também um advogado e um policial.

Três aspectos serão enfatizados na sequência deste relato em função do aporte teórico de Paulo Freire. Primeiramente, o que aprendi sobre a realidade do Ayiti durante minha pesquisa preparatória e durante a curta missão no país passando pelas trocas com o grupo de estudantes antes, durante e depois da viagem. Em seguida, a descrição da minha prática educativa, incluindo o desenrolar da prova escrita, sua correção e atribuição das notas. Por fim, alguns testemunhos em relação à importância do curso para percurso e a prática profissional de algumas pessoas do grupo.

Apesar de morar no Canadá, o fato de ser brasileira e ter vivido a maior parte da minha vida nesse maravilhoso país emergente da América do Sul me ajudou imensamente a compreender a dura realidade

³⁷ Este número de inscitos não contabiliza um inscrito que se encontrava na prisão sendo acusado de assassinato, estando ainda em processo de investigação. Eu desconhecia esta situação até o dia anterior à prova escrita, em que recebi uma chamada telefônica dele me pedindo para fazer o exame na prisão. Como ele não havia presenciado nenhuma aula, precisou abandonar o curso, mas não o programa.

vivida pelo povo ayitiano. Ao pesquisar meu destino, identifiquei alguns pontos importantes que deveriam ser discutidos em aula durante as duas semanas presenciais. Porém, procurei validá-los e enriquecê-los na minha etapa de preparação. Não foi por acaso que um dos alunos testemunhou, no final das aulas presenciais, que lhe parecia que a prática e a teoria de Paulo Freire tinham sido pensadas para o Ayiti.

Aliás, o pensamento de Freire aparecerá neste texto não como um ponto teórico separado sobre a ação dialógica, pois escolhi ilustrá-lo na prática - no desenrolar da experiência. O enfoque será dado a alguns princípios essenciais da ação dialógica : diálogo de igual para igual, humildade de se saber um ser inacabado, amor enquanto respeito e valorização de si e do outro, confiança e esperança (Freire, 2005, 2009).

Preparando as aulas presenciais

O dizer coerente com o agir é essencial quando se trata de ensinar o significado da teoria da ação dialógica segundo Paulo Freire. Como o autor mesmo dizia, a palavra e a ação não podem se contradizer numa prática pedagógica dialógica (Freire, 2005, 2009). Minha intenção era que as leituras e as trocas sobre a ação dialógica propostas aos estudantes durante o curso fossem coerentes e visíveis em nossa relação desde o início das aulas. Como colocar em prática estes princípios tendo ao mesmo tempo que obedecer às normas institucionais da UL que não são concebidas necessariamente à partir de tais pressupostos? Uma das normas institucionais da UL é que o plano do curso é elaborado previamente e apresentado no primeiro dia de aula como sendo um contrato de aprendizagem entre a professora e os estudantes. O objetivo é informá-los sobre as normas institucionais e responder às dúvidas que possam surgir. No final da apresentação o grupo de estudantes deve concordar com o plano do curso. Este contém informações como : a descrição e os objetivos do curso, a abordagem de ensino, o sumário dos conteúdos, as atividades, as avaliações, os prazos de entrega dos trabalhos, o horário das aulas, os regulamentos institucionais, a escala de conversão das notas, as recomendações para combater o plágio, a política de qualidade da língua (neste caso o francês), a lista de material obrigatório e as REFERÊNCIAS teóricas.

Obedecendo tais normas, precisei elaborar previamente o plano de curso. Minha preocupação era atualizar e adaptar os conteúdos às necessidades do contexto cultural e educacional ayitiano mesmo sem ter estado lá. Como eu conhecia em Québec uma professora³⁸ de francês e literatura que tinha família no Ayiti e estava lá naquele momento, não hesitei em contactá-la para saber se os temas que eu pensava incluir no plano de curso eram realmente pertinentes naquele contexto. Tendo obtido sua resposta e algumas sugestões, pude finalizar a redação do plano de curso que seria “proposto” ao grupo na primeira aula presencial.

Outra preocupação era o acesso dos alunos ao material didático, já que queríamos evitar custos adicionais e, obviamente, respeitar a lei de direitos autorais. Assim, parte do material foi desenvolvido por mim e outros recursos foram selecionados com base na disponibilidade gratuita na internet. Encontrei alguns materiais on line em francês sobre Paulo Freire, mas pode-se constatar que há muito mais material em inglês e por isso, há uma necessidade de traduzir et difundir mais seus escritos na língua francesa³⁹.

Outra norma da UL é o rigor na passagem das provas e na apresentação dos trabalhos. No caso de um programa DESS, geralmente não se faz provas. As notas provêm de trabalhos. Conversando com a professora responsável do curso, Annie Pilote, entramos no seguinte consenso. Três tipos de avaliação seriam propostos : 30% da nota total seriam atribuídos a uma auto-avaliação escrita com justificação em relação à própria participação no curso, outros 30% seriam atribuídos a uma prova escrita individual sobre alguns conceitos da pedagogia crítica e por fim, 40% seriam atribuídos à elaboração de um projeto em equipe resultando da identificação das necessidades relativas à realidade escolar no Ayiti e vinculando princípios da pedagogia crítica.

³⁸ Agradeço muito a esta grande amiga Murielle Jassinthe pelas inúmeras trocas e apoio na redação em francês.

³⁹ O Instituto bell-hooks-Paulo Freire, inaugurado em 2018 em Paris, tem promovido esta difusão. No evento desta inauguração, estive presente uma das filhas de Paulo Freire, Cristina Heiniger, que tive o prazer de conhecer em pessoa e tirar uma foto na rua segurando uma faixa onde estava escrito *Lula livre*.

O Ayiti

O Ayiti e a República Dominicana compartilham o território de uma mesma ilha, localizada na América central, no oceano Atlântico. Ayiti significa “terra das altas montanhas” ou “a montanha no mar”. A língua falada no cotidiano é o créole (crioulo), mas a língua acadêmica é o francês. Isso significa que a maioria das crianças aprendem o francês como segunda língua ao mesmo tempo que aprendem os conteúdos escolares. Segundo o testemunho de estudantes ayitianos que encontrei, esta situação pode causar problemas na compreensão das matérias.

A capital da Repubilika ya Ayiti (República do Haiti) é Porto Príncipe. Segundo o Instituto Ayitiano de Estatística e Informática⁴⁰, a população do país conta com 11.411.527 de habitantes. Este país é em boa parte controlado pelos Estados Unidos. Trata-se de um sistema capitalista em que há grandes desigualdades sociais e extrema pobreza. A moeda local é o gourde, mas o dólar americano é muito usado. Alguns estudantes que encontrei no Ayiti afirmaram que se uma pessoa é eleita democraticamente pelo povo ayitiano, mas não é aceita pelo sistema político dos Estados Unidos, ela simplesmente não ocupará o cargo.

Apesar deste controle antidemocrático, a cultura ayitiana, calorosa e engenhosa, é omnipresente. O transporte coletivo, por exemplo, traduz as crenças e ditos populares do povo ayitiano por meio de seus ornamentos multicoloridos. Alguns veículos levam frases em crioulo como : *sekrè lavi se travay san sès* (o segredo da vida é trabalhar sem cessar).

⁴⁰ Consulta realizada no dia 17 de outubro de 2020 no site do Instituto: <http://www.rgph-haiti.ht>.



Figura 1: transporte coletivo em Porto Príncipe. À esq. “Puissant” quer dizer Poderoso⁴¹.

Por ser um país tropical, no Ayiti encontramos o cultivo do milho, da mandioca, da cana-de-açúcar, da banana, do mamão, da manga, do abacaxi, etc. Além disso, após a primeira semana de aula presencial, pude conhecer pessoalmente uma feira de produtos locais à base de milho, realizada numa cidade chamada Hinche que fica a duas horas de Porto Príncipe. Um dos organizadores do evento estava inscrito no curso de pedagogia crítica. Quando ele me convidou para ir conhecer a feira, percebi o quanto estava orgulhoso em poder mostrar o belo resultado da produção local.



Figura 2: Feira de produtos locais feitos de milho, na cidade de Hinche

⁴¹ Todas as fotos incluídas neste texto são de autoria de Marta Teixeira e foram tiradas em dezembro 2012.



Figura 3: Marta Teixeira na entrada da feira de produtos locais, na cidade de Hinche.

A UNAP foi destruída durante o terremoto de 12 de janeiro de 2010, mas foi rapidamente reconstruída em três meses em outro bairro e continua ativa. Durante minha estadia no Ayiti em 2012, pude ver a construção de um segundo campus da UNAP na cidade de Hinche.



Figura 4: campus da UNAP em Porto Príncipe.



Figura 5 : salas de aula no campus da UNAP em Porto Príncipe.



Figura 6: campus da UNAP em construção em 2012 na cidade de Hinche.

Descrição da minha prática educativa baseada na ação dialógica de Paulo Freire. O plano de curso disponibilizado na plataforma on line, foi proposto ao grupo uma vez que nos encontramos na UNAP. Um dos estudantes fez o comentário que cheguei com um plano de curso pronto, logo não se tratava de uma proposta, mas sim de algo apenas para aprovação. Embora eu não esperasse esta reação, lembro-me que meu sentimento de surpresa veio acompanhado de uma satisfação: a de constatar que havia no grupo um espírito crítico de contestação em relação à exigências acadêmicas oficiais fixadas sem a consulta prévia dos que deviam se conformar com tais regras. As vozes dos estudantes começaram a se elevar. Consegui acalmar as preocupações dizendo que foi com um grande prazer ter preparado uma proposta para apresentar-lhes, mas que eles poderiam propor mudanças.

Após ter apresentado os principais pontos do plano de curso, alguns estudantes manifestaram grande preocupação em relação à avaliação no formato de “prova” no último dia de aula presencial. A inquietação era conhecer em que consistiria a tal prova e que tipos de perguntas seriam colocados. Procurei assegurá-los que a prova não seria difícil para quem participasse ativamente das aulas. Entretanto, minha afirmação não pareceu muito convincente naquele momento. Foi necessário chegar o dia da prova para que o grupo compreendesse melhor do que se tratava. Mais adiante relato em detalhes como procedemos no dia da prova e como o grupo e eu mesma fomos impactados neste dia.

Os conteúdos e os temas discutidos durante as aulas presenciais

Durante minhas pesquisas sobre o Ayiti, procurei conversar com algumas pessoas que viviam no Canadá e que conheciam a realidade do país⁴². Estas trocas confirmaram em parte o que eu tinha intuitivamente pensado e permitiu completar o que faltava.

Primeiramente, eu tinha compreendido a necessidade de discutir com o grupo sobre uma mudança de mentalidade do povo ayitiano quanto ao sentimento de inferioridade em relação a outras culturas. O que leva à noção de queda de mitos, do mito do saber e da ignorância

⁴² Novamente agradeço Murielle Jassinthe que contribuiu muito no esclarecimento durante a minha pesquisa sobre o Ayiti e que em seguida fez uma revisão completa do relato em francês publicado no site do projeto SOHA.

absolutos, segundo Paulo Freire (2005) na mente daqueles e daquelas que sempre pensaram ser inferiores por terem sido desvalorizados de uma maneira ou de outra pela classe dominante. Ainda que este sentimento esteja ancorado, é sempre possível demistificá-lo. Por isso, uma aula foi dedicada ao levantamento dos mitos no Ayiti. A atividade sobre este tema consistia em preparar uma lista de mitos para compartilhar com o grupo. O resultado deste exercício merece nossa atenção e será apresentado em um ponto específico mais adiante.

Em segundo lugar, outra temática importante seria a fé. De fato, chegando no Ayiti, pude constatar o quanto era pertinente esse assunto, pois o povo ayitiano vive a fé intensamente sob duas formas mais recorrentes : o cristianismo e o vaudou. Sem nenhum julgamento sobre uma ou outra destas crenças, dei-me conta da importância de valorizar a cultura ayitiana na dimensão espiritual. Por isso, uma aula foi dedicada à teologia da libertação na qual os estudantes tiveram a oportunidade de me explicar o que é o vaudou. A questão da pobreza foi exposta durante uma apresentação de alguns slides explicativos da teologia da libertação segundo Leonardo Boff (Boff & Boff, 1987). Como alguns estudantes já tinham algum conhecimento prévio deste tema, a aula foi uma maneira de aprofundar a reflexão sobre o assunto. Vários pontos foram discutidos em relação à cultura ayitiana, por exemplo a tentativa de fazer dinheiro tirando proveito da fé das pessoas pouco instruídas e vulneráveis.

Neste sentido, falar de pedagogia crítica, significa principalmente articular a educação à justiça social. Como abordar esta questão no Ayiti ? Antes de viajar para o Ayiti, eu tinha recebido por correio eletrônico, algumas respostas a um questionário preliminar no qual eu lhes perguntei o seguinte : “No contexto ayitiano, a que se refere o conceito de justiça em educação ?” As respostas levavam à constatação de que não há justiça em educação no Ayiti :

A noção de justiça em educação é um tema pouco conhecido no Haïti (Cerliot Laguerre).

Sem ser pessimista demais, não posso falar realmente de justiça em educação no Haïti (Liliane Pierre).

Nossas crianças estão nas ruas. Trezentos mil estão em situação de domesticidade (Joachin Nathan).

Para mim, o conceito de justiça em educação faz referência ao acesso à educação para todos. O ensino dado aos filhos dos burgueses deveria ser o mesmo para todos. O que não é verdade em nosso país (Edelle Jasmin Sainval).



Figura 7: À esq. Edelle Jasmin S. e à dir. Marta Teixeira, UNAP



Figura 8: À esq. Rosemene Normil e à dir Marta Teixeira, UNAP

Estes retornos me convenceram à dedicar uma parte de nossas discussões ao tema das crianças que vivem nas ruas. Por um lado, apresentei exemplos de iniciativas que acontecem no Brasil para tirar jovens das ruas, por exemplo a da chácara Os Meninos de Quatro Pinheiros fundada por Fernando de Gois. Iniciativa que tive o prazer de conhecer pessoalmente antes de 2010. Por outro lado, os estudantes compartilharam sobre a realidade vivida pelas crianças no Ayiti especificando a diferença entre as crianças que estão em situação de domesticidade, as crianças “de rua” e as crianças “que vivem nas ruas”.

Segundo Lubin (2002), as crianças em situação de domesticidade (“restavèk⁴³”) vivem na maioria dos casos uma situação de exploração humilhante e das mais degradantes. Crianças de seis à quatorze anos são obrigadas a trabalhar sem parar, para uma família que as adotou e deveria acolhê-las e dar-lhes melhores possibilidades que os pais biológicos – pois estes vivem geralmente na miséria. As crianças em domesticidade são numerosas⁴⁴ e, na sua maioria são meninas. São frequentemente vítimas de todos os tipos de abusos e violências. Injuriadas e reificadas, elas são abandonadas à própria sorte. Trata-se de uma mão de obra comparável à dos escravos, sem nenhum direito e tratadas geralmente como ingratas e preguiçosas. Ainda segundo Lubin (2002, p. 48, tradução minha) : “em certas famílias, o restavèk traz água para todo mundo, mas não tem o direito de utilizá-la” e, as crianças em domesticidade “são batidas ou injuriadas quando são surpreendidas brincando” (Lubin, 2002, p. 50, tradução minha⁴⁵).

Infelizmente, numerosos são os pais biológicos ayitianos que também abusam de sua autoridade. Assim, algumas crianças preferem viver na rua à viver em suas casas. Segundo o antropólogo Christopher Kovats-Bernat, em entrevista para a revista *Intercultures*, a diferença entre as “crianças que vivem na rua” e as “crianças de rua” depende do tempo que elas passam trabalhando e do tipo de trabalho que fazem. As crianças de rua dividem a metade do tempo entre a casa e a rua. A maioria dessas crianças (75%) são meninos. São menosprezados pela sociedade em geral, pois “as pessoas não os olham”. O antropólogo fala também da principal causa de morte dessas crianças : diarreia, pois elas não têm acesso à água potável.

Este assunto sobre as crianças ayitianas articulado às injustiças sociais é mais um exemplo de temática que fez parte do meu aprendizado sobre a realidade ayitiana e que estimulou trocas entre nós sobre a pedagogia crítica e o acesso à educação escolar no Ayiti. De maneira sucinta, os temas das duas semanas de aulas presenciais foram os seguintes:

⁴³ Esta palavra em crioulo significaria em francês : “ficar com”.

⁴⁴ Não há um consenso entre as estatísticas, elas variam entre 109.000 et 300.000.

⁴⁵ Do original, em francês: « dans certaines familles, le restavèk amène l'eau pour tout le monde, mais il n'a pas le droit de l'utiliser » (Lubin (2002, p. 48). Les enfants en domesticité « sont battus ou injuriés quand ils sont surpris en train de jouer » (Lubin, 2002, p. 50).

Na primeira semana, começamos por estudar algumas contribuições de Henry A. Giroux a fim de introduzir a pedagogia crítica. Em seguida, abordamos os fundamentos teóricos e práticas educativas de Paulo Freire. A teoria da ação dialógica, seus princípios e valores essenciais foram enfatizados desde o início da semana. A questão da alfabetização com conscientização articulando a distância entre pobres e ricos, assim como a demistificação do saber e ignorância absolutos proposta por Freire fizeram parte igualmente dos temas abordados de maneira aprofundada.

A segunda semana, foi dedicada a outros temas conexos à pedagogia crítica : a forma escolar segundo Ivan Illich, a opressão e a manipulação religiosa a partir de Leonardo Boff, as questões ambientais à luz da pedagogia crítica, o problema social das crianças que vivem na rua e por fim, como preparação do grupo para a maneira de proceder no dia da prova, abordamos o tema do sistema de avaliação e de notas. As discussões foram articuladas ao artigo de Merle (2006) sob o título : “Para que servem as notas⁴⁶ ?” Pensei que com a leitura deste artigo, haveria menos preocupação e estresse por parte do grupo no dia da prova.

O artigo de Merle relata os resultados de alguns estudos que mostram grandes diferenças na correção de provas e na atribuição de notas dependendo de fatores que fogem completamente da objetividade. Alguns fatores de interpretação dúbia de quem corrige são os seguintes: alunos etiquetados de fracos, de origem social menos privilegiada, ter reprovado o ano escolar e até mesmo ter uma aparência física que não agrada. Tudo isso pode interferir na obtenção de notas baixas em relação aos demais independentemente do que escreverem nas provas. O artigo enfatiza que mesmo que os professores procurem usar critérios bem definidos, sempre há lugar para vieses : “[...] os corretores não eram fiéis a si próprios: a mesma cópia colocada em outro pacote geralmente não tem a mesma nota, inclusive em matemática⁴⁷” (Merle, 2006, p. 277, tradução minha). Além disso, se a pessoa acaba

⁴⁶ Artigo disponível *on line* em francês : https://www.scienceshumaines.com/a-quoi-servent-les-notes_fr_14909.html

⁴⁷ « [...] les correcteurs n'étaient pas fidèles à eux-mêmes : la même copie glissée dans un autre paquet n'a généralement pas la même note, y compris en mathématiques » (Merle, 2006, p. 277).

de corrigir uma prova cujo resultado foi excelente, ela tenderá a ser mais severa na correção da prova seguinte, e vice-versa. Merle insiste que o conhecimento desses vieses deveria ser obrigatório na formação de professores pois constituem graves injustiças.

Quanto ao curso de pedagogia crítica, consciente desses vieses, fiz questão de incluir esta referência e conversar sobre o assunto com o grupo, e principalmente, procurei negociar as notas de cada prova de cada estudante a fim de colocar em prática uma relação em que a decisão das notas não pertenceria apenas a mim.

Reflexões e testemunhos do grupo durante as aulas presenciais

Durante nossas trocas, motivadas por textos e vídeos que faziam parte do material das aulas, o grupo tomou uma certa distância em relação à realidade no Ayiti. Algumas questões que alimentaram as reflexões e debates foram : a escola de reprodução versus a escola que leva em conta o contexto dos alunos, a importância da libertação pela alfabetização, o direito à palavra de todas as pessoas na escola, o diálogo enquanto prática libertadora, a relação de negociação entre professores, professoras e estudantes, a injustiça social e os obstáculos ao acesso à educação, o significado dos termos oprimido.a e opressor.a, o problema das crianças ayitianas em situação de domesticidade e as crianças que vivem na rua e as crianças de rua, a importância de proteger o meio ambiente, as consequências de não fazê-lo e a ausência do ensino deste tema na escola, as arbitrariedades na atribuição das notas na escola e a importância de fazer cair alguns mitos no Ayiti, sobretudo os que prejudicam a autoestima dos Ayitianos e das Ayitianas.

Alguns mitos no Ayiti

Durante o exercício que consistia em fazer uma lista dos mitos existentes no Ayiti, vários estudantes manifestaram espanto ao ver o grande número de mitos que influenciam a vida e o cotidiano do povo. Por exemplo, as consequências destes mitos na representação deles mesmos. A conclusão a que chegaram foi que o povo ayitiano poderia melhor se desenvolver e florescer se estes mitos caíssem. Abaixo, listo alguns dos mitos formulados pelo grupo:

- Quem não tem dinheiro, não tem valor,
- O sucesso vem da sorte,

- O mito do gênero mais forte: se nasce um menino, foi um bom trabalho, se nasce uma menina, tem menos valor,
 - A criança não deve olhar um adulto nos olhos quando fala com ele,
 - Uma mulher que não casou não teve sucesso na vida no plano social,
 - Uma mulher casada que não tem filhos é menosprezada por seus sogros e até por seu esposo,
 - Os homens não devem chorar, mesmo se sentirem dor,
 - As mulheres não podem trabalhar na profissão de mecânica, de eletricidade e praticar profissões que se acredita feitas para homens,
 - Os homens não devem trabalhar com estética ou enfermagem,
 - O agricultor é considerado uma pessoa tola,
 - Os negros não podem ter sucesso nos negócios,
- O “BomDeusbonismo” (BonDieubonnisme), conceito inventado por um grande escritor ayitiano, Gary Victor, que se refere ao fato que na maioria dos casos, o povo ayitiano não toma suas responsabilidades, nem as boas decisões, crendo que Deus é bom e vai ajudar e proteger. É como construir cidades sem normas, sem infraestruturas e dizer que Deus será bom para o povo e o protegerá quando houver catástrofes naturais.

Merece destaque aqui uma reflexão pertinente formulada por uma estudante: a questão da ortografia no nome do país. Falávamos da importância de difundir e de valorizar a cultura ayitiana na escola, principalmente do créole (o crioulo é a língua falada em casa), quando uma estudante levantou um problema em relação ao nome do país que se escreve em francês “Haïti”. Segundo a análise trazida por ela, o nome do país assim escrito evoca o verbo em francês “haïr” (que significa odiar), e assim sendo, os adjetivos “haïtien” e “haïtienne” que servem como gentílicos não carregam nada de positivo⁴⁸. Ela nos propôs que fosse privilegiada a ortografia crioula “Ayiti”. À partir deste momento, por escolha ideológica seguindo um princípio da ação dialógica que é

⁴⁸ Aliás, fazendo uma pesquisa no dicionário *Nouveau petit Le Robert* (1993), encontrei o adjetivo “haïssable” que significa odioso, detestável, insuportável. A pronúncia assemelha-se realmente contando que o “t” pronuncia-se “ss” nos adjetivos “haïtien” e “haïtienne”.

valorização do outro, decidi que escreveria o nome do país em crioulo, “Ayiti”.

A teoria na prática: tornando ainda mais concreta a ação dialógica

Assim como em outros países, pode-se observar a opressão generalizada no Ayiti no trabalho, nas ruas, nas escolas, nas famílias, já que ela está presente nas relações humanas. A opressão implica a valorização de alguns pelo viés da desvalorização de outros em função do gênero, do status e da classe social. Como este tipo de análise é central para Paulo Freire (1982, 2005, 2009) e que a prática educativa deste autor é libertadora, eu me inspirei nela para tentar construir uma relação autêntica e de confiança com o grupo de estudantes da UNAP.

Uma das frases mais conhecidas de Freire - “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os [seres humanos] se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2005, p. 78) - traduz a importância do diálogo igualitário entre as pessoas implicadas no ato educativo e conduz a professora e o professor a se considerar aptos para ensinar aprendendo ao mesmo tempo. Toda pessoa traz saberes, que são diferentes, e que podem se complementar. É neste espírito de colegialidade que eu percebia estes profissionais ayitianos e ayitianas experientes e que construíram conhecimentos diferentes dos meus.

Eu queria muito que minha atitude em sala de aula fosse autêntica e que ela contribuísse na queda de certos mitos pelo viés da diminuição da opressão, segundo a teoria e a prática educativa de Paulo Freire. No pensamento de Freire (2005), nossa palavra deve corresponder à nossa ação, senão, há contradição. Logo, dizendo que a pedagogia crítica tem por objetivo a valorização de si e do outro, eu precisava ilustrar este princípio à partir de minhas próprias atitudes, e não só palavras, para não contradizer a abordagem crítica apresentada no curso.

Neste sentido, procurei traduzir meu respeito à cultura ayitiana de várias maneiras. Eu entrava na sala de aula saudando o grupo em crioulo : “Kouman nou ye”? A resposta sorridente do grupo não demorava : “Mwen byen!” Além da fórmula de saudação que aprendi lá, uma outra maneira de valorizar a cultura foi memorizar os nomes e os sobrenomes de cada pessoa do grupo. Durante a primeira semana precisei repetí-los para memorizar e assim poder personalizar nossa relação.

Outra atitude foi a de me sentar ao lado deles e delas e deixar a cadeira da professora livre na maior parte do tempo para quem quisesse nela se sentar e expressar seus pensamentos sobre as leituras e vídeos dependendo do assunto tratado. Procurei gerar o tempo de maneira que cada pessoa pudesse tomar a palavra, o que se revelou bem sucedido no geral. Fiz questão de expressar ao grupo meu contentamento por viver esta experiência única com eles e elas.

Um dia, um debate acalorado estourou em relação à questão do salário dos professores do ensino fundamental no Ayiti. Lembremos que no mesmo grupo, encontravam-se diretores e professores de escolas de vários níveis de ensino. Constatei que a injustiça inerente a esta questão salarial os revoltava. Precisei ordenar sistematicamente a fala de cada pessoa para que todo mundo pudesse ser ouvido, ao invés de falar ao mesmo tempo e cada vez mais alto. Quando os diretores de escolas tomavam a palavra, o ponto de vista deles não era o mesmo que o dos professores. Chegando a vez da antepenúltima pessoa a falar que era professor, alguns diziam : “não, mas agora está na hora da pausa”. Precisei argumentar e insistir para garantir-lhes a vez. Eu respondi : “mas faltam apenas três pessoas para falar e estas três pessoas ouviram todos os outros, então eles também têm o direito de falar. Vamos ouvi-los e depois fazemos uma pausa”. Quando terminamos de ouvir o que estas pessoas tinham a dizer, uma delas se levantou, olhou para um colega e disse : “opressor”. Tenho a impressão que esta situação criou profundos desconfortos entre as pessoas presentes naquele momento. Entretanto, esta experiência foi necessária para ilustrar a legitimidade do direito igualitário de fala. Na sequência, tudo voltou a uma certa tranquilidade.

O dia da prova

Para mim, o último dia, o dia da prova escrita, foi por várias razões, um dos momentos mais marcantes do curso. Logo que cheguei naquela manhã, após ter saudado o grupo, fiz questão de dizer que eu também tinha uma prova naquele dia. Então, passei por cada pessoa pronunciando de memória cada nome e sobrenome para reafirmar meu respeito e interesse pelo grupo.

A ansiedade do grupo antes da prova era palpável. Mas após ter explicado o procedimento da prova, a ansiedade diminuiu bastante.

A prova individual seria realizada com consulta de todo o material do curso até mesmo no computador, porém não seria permitido usar a rede da internet. A prova começava pela pergunta de auto-avaliação abaixo:

De 0 a 30, que nota você atribui à sua participação nas aulas? (presenças, leituras e discussões). Justifique sua resposta.

As outras perguntas eram sobre os fundamentos teóricos da pedagogia crítica. Fizemos a leitura de todas as perguntas. Aí acrescentei: Fiquem livres para expressar suas idéias nestas páginas.

Decidi sair da sala durante a prova. Entramos em um acordo no qual eu voltaria dentro de uma hora e meia. A palavra que caberia aqui é: confiança. Era igualmente a ocasião de terem confiança neles mesmos.

A última pergunta era sobre os temas lidos e discutidos em aula que tivessem atraído a atenção deles e delas em relação ao contexto escolar ayitiano. Abaixo, listo algumas das respostas:

[...] o curso de pedagogia crítica nos influencia de tal maneira que nós nos dizemos que devemos obrigatoriamente repensar nossa prática pedagógica para que nossa tarefa enquanto professores seja melhor preenchida.

Este curso colocou ordem no meu pensamento e me permitiu articular conhecimento com teorias, conceitos sobre esta educação bancária que me revolta. Graças a este curso eu me vejo como um ator e não um espectador. No meu campo de ação, vou levar minha contribuição para educar e ensinar de outro modo.

[...] o tema ética e meio ambiente apresenta um interesse capital para mim. Através deste tema se esconde um projeto mais humano para o ambiente escolar ayitiano. A ecologia e o meio ambiente ayitianos não são ensinados na escola, e lá onde são ensinados, é na lógica da ética capitalista, objeto da destruição.

Parece que Paulo Freire pensou sua teoria para o Ayiti – o que Freire denuncia na sua teoria é o que se faz atualmente no Ayiti – a escola ayitiana é um lugar de doutrinação [...] os alunos jamais tiveram a chance de refletir e de acreditar que eles podem eles mesmos criar suas próprias idéias, suas próprias afirmações. Eles não sabem que eles são também fazedores de saber, porque nada é absoluto.

Desconstrução das realidades sociais: aqui, em relação à educação, nós temos que tomar as coisas como nos são apresentadas. Entretanto, é preciso questionar com um espírito crítico justo para desconstruir afim de poder transformar e reconstruir nosso sistema social.

À partir deste dia, tomo a decisão de ajudar meus estudantes a demistificar os mitos e levá-los a compreender a realidade.

Durante a correção das provas, realizada logo que retornei em sala de aula, o alívio era perceptível. Quanto à mim, fiquei exausta fisicamente porque decidi corrigir cada prova junto a cada pessoa. Porém, valeu muito a pena e fiquei satisfeita com minha decisão.

Na realidade eu tinha planejado avaliar de uma maneira em que cada pessoa pudesse aprender ao invés de serem apenas avaliados, por isso havia a possibilidade de consulta. E eu reservei todo o período restante, até às 13h00, para a correção das provas e a atribuição das notas. Chamei cada pessoa para sentar-se ao meu lado. Lemos juntos cada resposta da prova. Para cada questão eu comentava o que estava ausente e o que era pertinente. Também ouvi os argumentos de cada pessoa para enfim negociarmos de maneira individual a nota da prova. Por exemplo, eu disse a um estudante: “faltou esse princípio na tua resposta aqui” e ele me respondeu: “mas professora, eu escrevi isto na outra página, em resposta a outra pergunta”. Eu disse: “mas você não escreveu aqui”. E ele insistiu: “não, mas precisamos ver o todo”, e eu: “é, tudo bem”. E assim, negociamos cada ponto.

O grupo ficou impressionado ao perceber que a opinião enquanto estudante era levada em conta na atribuição da nota de cada prova. Muitos sorriam satisfeitos com a nota recém atribuída. Um estudante, que estava muito ansioso antes da prova, começou a cantar de alegria logo após a correção da prova dele. Enfim, esta experiência do dia da prova e de negociação na atribuição das notas nos marcou profundamente.

Últimas palavras do grupo antes da minha volta para casa

No último dia, algumas pessoas do grupo tomaram a palavra durante o almoço de despedida que tinham generosamente organizado para mim. Suas falas de apreciação ficaram marcadas em minhas lembranças: “Você vai embora, e haverá um vazio”. Estas pala-

vas me tocaram muito pois estive lá por apenas 15 dias. Também demonstraram que tinham aprendido a pronunciar corretamente meu nome e acrescentaram:

“Madame Teixeira nos ensinou a pedagogia crítica de Freire, uma maneira diferente [de ensinar]. Desde o primeiro dia, ela quis aprender nossos nomes. Não sabemos o que você vai fazer com todos esses nomes, mas você nos marcou. Você [nos] ensinou a negociação, a ação dialógica e você negociou as notas no dia da prova.”

Várias mensagens enviadas por correio eletrônico me tocaram muito também, tais como:

“Gostei muito das tuas aulas sobre a pedagogia crítica. Elas me abriram os olhos. É um curso que me leva a pensar toda uma dimensão do meu ensino que eu não via [...] Eu gostaria de me tornar pedagogo crítico para despertar a consciência coletiva das comunidades exploradas. Mas a seu tempo, eu queria que fosse uma revolução tranquila, como foi o caso para o Canadá nos anos 1960” (Joachim Nathan).

Deixe-me te dizer que a maneira como você nos ensinou teve um impacto considerável em mim. Eu te tomo como um dos meus modelos relativamente ao ensino (Edelle J. Sainval).

Você partiu e você deixou sua marca em mim (Jean Marie Célidor).

Algumas considerações sobre este relato

A cada tema abordado em aula, denúncias foram levantadas pelo grupo. Isso reflete a meu ver a importância, ao menos para uma parte dos cidadãos e cidadãs no Ayiti, de combater a opressão na sociedade ayitiana. O que parece ter sido retido pelo grupo é que um dos instrumentos primordiais desta luta é tributário do sistema educativo vigente e do investimento dos cidadãos e cidadãs nesta causa.

Mas afinal, como fazer para que a escola seja realmente acessível, igualitária e humana no Ayiti? Como fazer para que a escola trabalhe para a auto-estima positiva dos Ayitianos e Ayitianas?

Penso que é preciso continuar a despertar a consciência dos cidadãos e cidadãs quanto à importância de estar unidos no respeito aos interesses comuns e no desenraizar dos mitos, para o fortalecimento da democracia no Ayiti e para a valorização do créole e de sua cultura.

A realidade do Ayiti não é tão diferente de muitas regiões brasileiras e assim, acredito que este relato pode inspirar e encorajar professores no Brasil a continuar valorizando um ensino-aprendizagem norteado pelos princípios essenciais da ação dialógica de Freire.

Procurei relatar neste texto alguns momentos vividos na UNAP que me marcaram profundamente durante minha experiência de ensino-aprendizado. Eles ilustram como a teoria e a prática educativa de Paulo Freire me inspiraram a estabelecer uma relação de respeito mútuo no grupo. O que mais apreciei nesta missão no Ayiti foi poder dialogar livremente com cada estudante. Nós aprendemos, refletimos e avaliamos nosso trabalho juntos.

Além disso, mesmo tendo quebrado o protocolo institucional em vários momentos (apesar de ter sido esta a minha primeira experiência como encarregada de curso da UL) acredito que valeu muito a pena, pois desde então houve uma mudança no planejamento e na maneira de propor a ponderação das avaliações do curso de pedagogia crítica na UL. A professora responsável do curso, que estava em seu ano sabático naquele ano, recebeu meu relatório parcial logo após o término das aulas presenciais onde relatei em detalhes como procedemos no dia da prova. À partir de então, as avaliações são propostas aos estudantes com as ponderações das avaliações em aberto. É tarefa do grupo decidir, de maneira democrática, que porcentagem da nota total deve-se atribuir a cada trabalho. Além disso, o plano de curso prevê a leitura obrigatória do livro *Pedagogia do oprimido*. É o que relato na sequência ao mesmo tempo que enfatizo a importância da divulgação da obra de Paulo Freire na esfera universitária francófona.

A divulgação da obra de Paulo Freire em francês

Muitos livros, artigos e transcrições de conferências de Paulo Freire têm sido disponibilizados principalmente em inglês e espanhol. Porém, precisamos reforçar a divulgação de sua obra em francês. Hoje, pelo menos 300 milhões de habitantes, repartidos em 29 países, se expressam em francês : 5 países na Europa, 21 países na África, 2 países na América e 1 país na Oceania⁴⁹. Uma maneira de divulgar e valorizar

⁴⁹ Consultação em 24 de outubro de 2020: <https://www.world-territories.com/ttfr/dossiers.php?dossier=francophonie>

a obra de Freire no mundo francofônico é incluí-la nas REFERÊNCIAS bibliográficas dos cursos universitários em ciências da educação.

Posso relatar aqui minha experiência na ministração de alguns cursos universitários em ciências da educação de duas Universidades na província de Québec, Canadá, nos quais a leitura de Paulo Freire é obrigatória ou facultativa. Estas REFERÊNCIAS à Freire já estavam previstas pelas professoras titulares e fui convidada a ministrá-los em parte por ter um certo conhecimento da obra de Paulo Freire, e assim, poder enfatizá-la nos cursos.

O curso “Pedagogia crítica: fundamentos e práticas” do departamento de Fundamentos e práticas na educação da Faculdade de ciências da educação (UL), é um curso de pós-graduação dispensado totalmente à distância. Fui convidada a elaborar um material audio-visual especialmente para este curso, com o objetivo de apresentar a biografia de Paulo Freire e seus principais livros publicados no Brasil. Mas o material é exclusivo da UL e, pelas normas institucionais, não pode ser divulgado em outros espaços. Em geral, o grupo de estudantes deste curso não é composto só de canadenses, pois temos com frequência estudantes africanos e latino americanos em intercâmbio, e que geralmente, se identificam imediatamente com a obra de Freire. Um dos problemas que encontrei ministrando o curso, foi o difícil acesso à versão em francês da obra *Pedagogia do oprimido*⁵⁰, pois não é reeditado há muitos anos e os exemplares das bibliotecas não são suficientes para todos. Uma alternativa é a versão em inglês. Como este livro é leitura obrigatória, ele é objeto de um dos trabalhos : os estudantes lêem e fazem uma síntese do livro fazendo na parte conclusiva vínculos com sua vida pessoal ou com sua prática acadêmica ou profissional.

O curso “Educação ao meio ambiente, desenvolvimento sustentável e pedagogia crítica” do departamento de Estudos sobre o ensino e a aprendizagem, da Faculdade de ciências da educação da UL,

https://www.sport-histoire.fr/Geographie/Pays_francophones.php

<http://observatoire.francophonie.org/qui-parle-francais-dans-le-monde/>

⁵⁰ O lançamento da tão esperada nova edição em francês de “*Pédagogie des opprimés*” estava previsto para o ano de 2020, no *Fórum mundial Paulo Freire*, evento promovido pelo *Institut bell hooks-Paulo Freire*, em Paris. Por causa da pandemia do coronavírus, o lançamento foi adiado para 2021. A publicação desta nova edição em francês será um passo importante para continuarmos divulgando a obra de Paulo Freire nos cursos universitários descritos neste relato e em outros cursos espalhados no mundo francofônico.

também é um curso de pós-graduação dispensado totalmente à distância. Em geral, os estudantes provêm de diferentes disciplinas e não somente do campo da educação. Entre as REFERÊNCIAS, destaca-se a obra seguinte de Paulo Freire : *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa (Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative)*. Esta obra é mais acessível, pois se encontra nas livrarias. A professora responsável deste curso, Barbara Bader, esteve no Brasil em alguns momentos para ministrar um minicurso em uma Universidade em Minas Gerais. Ela sentiu a necessidade de enfatizar ao grupo que esta obra de Paulo Freire é muito importante e que a cita com frequência em seus artigos e aulas no Canadá.

O curso « Formação e desenvolvimento pessoal do adulto em todas as idades da vida⁵¹ » do departamento de Educação e formação especializadas, da Faculdade de ciências da educação, Université du Québec em Montréal (UQÀM), cuja professora responsável é Audrey Dahl, é um curso de pós-graduação dispensado em modo presencial. Porém, à partir de 2020 começou a ser dispensado totalmente à distância em razão das medidas sanitárias preventivas à propagação do coronavírus. Entre as REFERÊNCIAS, está um dos capítulos de *Pedagogia do oprimido*. O que me chamou a atenção quando ministrei este curso foi a maneira já prevista para negociar a forma das avaliações. O plano de curso é proposto no primeiro dia com a possibilidade de, na ausência da professora, o grupo discutir e modificar três pontos: a quantidade de trabalho que serão avaliados, a ponderação da nota de cada trabalho e os prazos de entrega. Em seguida, encontra-se um consenso entre o grupo e a professora para finalizar a versão final do plano de curso.

O curso « Andragogia e aprendizagem na idade adulta⁵² » é outro curso de pós-graduação do departamento de Educação e formação especializadas, da Faculdade de ciências da educação da UQÀM, cuja professora responsável é Brigitte Voyer. Este curso é dispensado em modo presencial, mas como a grande maioria dos cursos universitários, em 2020, é dispensado totalmente à distância por causa da pandemia. Quando fui convidada a lecionar este curso, foi-me dada a liberdade de escolher a referência de Freire para incluir no plano de curso.

⁵¹ Formation et développement personnel de l'adulte à tous les âges de la vie.

⁵² Andragogie et apprentissage à l'âge adulte.

Incluí o vídeo em que Philippe Meirieu apresenta Paulo Freire⁵³ e algumas práticas educacionais inspiradas de sua obra e prática educativa. Como atividade, propus ao grupo que escolhessem um texto à partir da lista bibliográfica francófona de Paulo Freire disponibilizada no site Questions de Classe(s), para comentar na aula virtual. As avaliações neste curso são em boa parte negociadas com cada estudante. Por exemplo, o tema de um dos trabalhos é escolhido o interesse de cada estudante. Há lugar também para uma auto-avaliação de participação nas diferentes atividades do curso.

Para concluir, a divulgação da obra de Freire na esfera universitária francófona está avançando e deverá continuar. A equipe do Instituto bell-hooks - Paulo Freire tem contribuído muito para este objetivo. Quanto a mim, só posso celebrar estes últimos anos em que tive a oportunidade de participar humildemente desta divulgação nos espaços citados acima. Mais recentemente, tenho participado de maneira mais ativa no sindicato do qual faço parte como encarregada de curso da UL. Lutamos por reconhecimento e melhores condições de trabalho. Como diria Freire, como profissionais do ensino temos o dever de dar o exemplo aos estudantes e à sociedade, no comprometimento com a liberdade e com a democracia, lutando por nossos direitos e por mais investimentos em educação.

REFERÊNCIAS

Boff, C. & Boff, L. (1987). Qu'est-ce que la théologie de la libération ? Cerf, Collection Foi Vivante, n. 223.

Cantais, Claire et Le Quellec, Jean-Loïc. (2018). On n'est pas au centre du monde. Montreuil: La ville brûle.

Lubin, I. (2002). Un regard sur la domesticité juvénile en Haïti. In Refuge. Children at Risk, vol. 20, n.2. On line : <https://pi.library.yorku.ca/ojs/index.php/refuge/article/view/21253>

⁵³ Online: https://www.meirieu.com/EDUCATION%20EN%20QUESTION/1_educatio_n_en_questions.htm

Freire, P. (1982). *Pédagogie des opprimés. Conscientisation et révolution*. Paris : Maspéro.

Freire, P. (1993). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo : Olho D'Água, 127 p.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo : Paz e terra. 46^a edição.

Freire, P. (2009) *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo : Paz e terra. 16^a edição.

Merle, P. (2006). *À quoi servent les notes ?* In *Sciences Humaines. Hors-série spécial*, 5, 56-59.

Teixeira, Marta (2008). *Interação social e tomada de consciência a partir do desenho de adultos*. Dissertação de mestrado, UFPR.

Teixeira, Marta (2017). *L'explicitation du dessin libre et la conscience des capacités créatrices et intellectuelles de jeunes Québécois inscrits à l'éducation des adultes*. Thèse. Université Laval, Canada.

CARTA PEDAGÓGICA

Rosana Brandão Vilela⁵⁴
Camila Vilela de Holanda⁵⁵

Maceió e São Paulo, 19 de setembro de 2020.

Querido, muito Querido, Paulo;

‘ (...) Para a Árvore pelo menos há Esperança: Se é cortada, torna a brotar, e os seus renovos vingam. Suas raízes poderão envelhecer no solo e seu tronco morrer no chão; ainda assim, com o cheiro de Água ela brotará e dará ramos como se fosse muda plantada. ’

(Jó, 14:7).

Hoje lhe escrevemos — em um par de vozes uníssonas e a quatro mãos — no dia do seu Aniversário, a doçura dos seus 99 anos de Luz e Esperança. Dizer que gostaríamos que você estivesse aqui é pura redundância, embora absoluta — longe do Despotismo Histórico de qualquer realidade que assim se pretenda — verdade.

Escrevemos para conversar sobre Esperança neste momento tão inusitado e gerador de tantas incertezas. Acreditamos que, neste cenário, voltar a fomentar suas idéias sobre o Esperançar torna-se ainda mais produtivo.

Em 1946, Frida Kahlo pintou um quadro onde aparece, em si, duplicada. Uma Frida enluarada e confiante na sua recuperação de poder ficar em pé novamente segura uma tímida Bandeirinha de forte mensagem, 'Árbol de la Esperanza mantente firme' — ou, em bom abrigado como nos é de direito, 'Árvore da Esperança mantenha-se firme' — para nutrir uma Kahlo frágil e ensolarada, de sangue e veias

⁵⁴ Médica, Professora titular aposentada da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas (FAMED/UFAL), Professora voluntária do Programa de PG em Ensino na Saúde (FAMED/UFAL).

⁵⁵ Jornalista, Professora, Mestre em Literatura e Crítica Literária (PUC – SP), Doutoranda em Letras (Universidade Presbiteriana MacKenzie – UPM).

à mostra. O chão, árido e desértico em óleo sobre tela de fibras, não traz as marcas dos seus passos e parece pouco adequado para que se plante Sonhos, Esperanças e Futuros. Mas mesmo assim ela plantou. Acreditou. Colheu. E mesmo assim você, também, em solo tão fértil quanto descrente em que brotam Brasis imensuráveis de Cerrados, Secas e Florestas, plantou, semeou, e, com alegria, estamos certas, vem colhendo.

Que palavra bonita é ‘Esperança’, não? Achamos que tão bonita quanto ‘Confiar’. Não no comodismo brutal de quem somente espera, verbo transitivo direto, mas nos que renascem na Coragem de ir à luta porque confiam que o Mundo pode ser um lugar melhor. Porque Sonhos de Mundos Gentis e Generosos valem à pena. Porque ficar em pé frente à Moínhos De Vento ou inimigos mais palpáveis para arquitetar uma mudança crítica e possível do Mundo, como dizia Miguel De Cervantes em seu eterno ‘Dom Quixote’, é uma questão de justiça.

Esperançar é urgente e precisamos ir buscar na ação para construir o futuro que sonhamos. ‘Ai de nós, educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis!’, exclamou você em Educação: O Sonho Possível (1982).

Nunca foi fácil o Tempo da Educação. Nunca suave nas Horas apressadas, mas delicado e sutil nas suas práticas. É um Tempo de muitos ‘quandos’, mas, como temos aprendido, de muito Amor. De caminhos que se concretizam no caminhar, nos passos e tropeços de cada trilha. Dos ‘Inéditos Viáveis’. Das Paixões e Bandeiras que nos fazem Vivos, Inquietos, Mais. Que nos desperta para nossa própria ‘Vocação Ontológica’ adormecida pelo acordado Opressor. Da negação da violência. Agora, entretanto, não podemos pisar nas estradas — asfaltadas ou não, de barro ou não, enlameadas ou não, privatizadas ou não — ou nas pontes e nos atalhos que, com nada mais que Esperança, construímos. Temos que nos (re) inventar numa atitude digital nas desigualdades de Brasis Continentais de muito ou pouco acesso. Ecoar nos silêncios uma voz que acredita, um compromisso incondicional com o Amor, e um pacto pela Educação. Os desafios, sempre novos, em qualquer Mundo, de Educar e Aprender.

Na educação, a pandemia, entre outras coisas, exigiu o ensino remoto e, com isso realçou as desigualdades do acesso à Internet e do

preparo docente para utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação . Como criar e recriar uma Educação Humana num Tempo, mais que nunca, digital? Há sempre o abismo social que separa Brasis, que aparta Pessoas. Os obstáculos parecem engolir a capacidade de superá-los, mas, insistimos, assim, sem muitas certezas das formas, mas com Fé imbatível nos Resultados que Sonhamos e que Esperamos, combativamente, conseguir pesquisar e encontrar padrões mais úteis que possam influenciar positivamente o Futuro.

Temos certeza que alguém já deve ter lhe contado tudo a respeito de pessoas que se transformaram em armas biológicas para outras pessoas. Esse inédito, em nossos Tempos no Mundo, infelizmente, foi bastante viável. Um vírus — agora não tecnológico, como nos acostumamos na Pós-Modernidade, mas possuidor de RNA —, nos impôs distâncias indesejáveis entre Educadores e Educandos. Coube, ao primeiro, desenhar, como os rabiscos coloridos das crianças que criam Mundos Ideais com seus Lápis-De-Cor, novas formas de tocar o outro sem poder, fisicamente, tocá-lo. Os paradoxos não param, e, todos os dias, vamos nos (re) desenhando um pouco mais. Nesse sentido, buscamos encontrar Luz na sua opinião sempre generosa, seu Desenho de finos traços, simples, sinceros e precisos como os pueris, em novas possibilidades para chegar em muitos Lugares sem podermos, com os pés, Caminhar. Voa, então, a Mente, o Sonho, o Possível.

Como superar esta realidade, neste momento em que os Docentes estão sendo incitados a buscar, aprender e inventar novas estratégias de enfrentamento e transformação? Acreditamos que um dos pontos principais que atravessa todas as estratégias é o Diálogo. Nesta curva da estrada, porém, queremos compartilhar alguns de nossos insights emergentes sobre suas idéias.

O Diálogo proposto por você nos leva a aprender a caminhar com o Discente. Isto requer que nós, Educadores, busquemos ir ao encontro do Aluno, conscientes da linguagem que usamos ao descrever o Mundo. Um Mundo tão desigual que pode ser lido de diversas maneiras e com muitos significados. Ecoamos a voz de Frei Betto ao comentar suas idéias: 'A cabeça pensa onde os pés pisam', e aceitamos o desafio de criar Caminhos quando os pés tocam o chão e imprimem pas-

sos. Não basta pensar ou contemplá-la passivamente, é preciso ler a realidade e o contexto de onde se está inserido criticamente. Isto é que aproxima a cabeça dos pés, rompe silenciamentos e oportuniza trocas. Além do Diálogo, identificamos que diante do desejo e da Esperança de Educar e sermos Educadas, inventar novos caminhos e constituir o 'Inédito Viável' nesses Tempos da abstração do muito ou pouco que (des) conhecemos, não podemos nos afastar das dúvidas e das perguntas. Se é o Mundo, terno Paulo, o maior Mediador entre nós e nossas ambições de Educar e Aprender, como ensiná-lo e aprendê-lo agora, quando está tudo tão confuso e tem pouca gente entendendo essas tramas entre a Ciência, a Sociedade e essa ansiedade de voltar a um falso senso de 'Normalidade' tão pouco normal? Dado o Mundo como o conhecemos, o que é possível? Então, quais paradigmas destrutivos do passado estão sendo interrompidos neste momento? Como podemos substituí-los por padrões mais saudáveis e justos? Quais as nossas Esperanças para o Futuro? O que podemos fazer para sermos a diferença no aqui, no agora e no Amanhã? Estamos convencidas de que a narrativa cultural de poder e individualismo moldou os dogmas perversos que vemos hoje. Portanto, uma de nossas armas mais potentes será a construção de uma História nossa, uma História entre nós e o Outro, entre nós e o Mundo, uma História, mais que tudo, Coletiva.

Não é bom que possamos Dialogar por meio de Cartas? Abrimos nossos braços e nossos corações para as idéias do próximo, para um pensar conjunto, para a sinceridade dos Experimentares alheios, para nos reconhecermos — em Alteridade e Empatia — parte do outro, dos nossos desbravares somados e das nossas dúvidas que, ao invés de nos engessar, nos convidam a seguir adiante, apesar de todas elas; porque a vida é agora, e, como muito bem escreveu João Guimarães Rosa, 'o que ela quer da gente é Coragem'.

Em Tempos de *Hojes* sempre socialmente, e, agora, biologicamente, devassadores, acreditar em *Amanhãs* se faz tão impossível quanto necessário. Retomar '*Pedagogia Da Esperança*' (1992), junto à '*Pedagogia Do Oprimido*' (1968), tem sido um alento, um abraço, um acolhimento, um abrigo, um amparo. O seu olhar tão crítico quanto *Caleidoscopicamente* Colorido para o Mundo, a Esperança Guerreira que você entende como Horizonte, a Generosidade que tomou como Bandeira, a Educação pelo Amor, o Poder incrivelmente Humilde da

Autocrítica, a Ternura de Experimentar Mundos, Tempos e Pessoas, são, para nós, um Carinho, um (A) Mar, um Querer Bem, um Oásis Sem Miragens em Deserto, e um Libertar.

Cada respiração traz uma nova possibilidade de Amar e Aprender. Então, o que podemos comemorar neste momento? Este pode ser um instante precioso para pensar junto sobre a importância do ambiente físico da escola. Pensar a grandeza de seu tecido enquanto Espaço privilegiado de reflexão e trocas entre gerações. Aprender com o Outro, junto ao outro, é motivo de Celebração.

Aqui, conosco, pulsando viva, a convicção de sua fala: 'Não é no que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão'. As perguntas não constituem prática, mas, certamente, informarão escolhas e ações no futuro. Elas trazem consigo o Espírito Da Esperança de que 'tudo é possível mudar'.

A Árvore da Esperança que você plantou em solos tão plurais quanto singulares manteve-se e mantém-se Firme, com raízes fincadas e Folhas voltadas ao Sol, sempre sentindo o cheiro da Água que a desperta e a salva da aridez. Estamos felizes por sermos, dela, Frutos. Esperamos, dessa Esperança Boa, Infinita e Real, gerar Sementes. Obrigada, Paulo; receba nosso abraço em Gratidão. E Feliz Aniversário para quem, pela postura Generosa, se fez Eterno.

Nosso Carinho,

Rosana Brandão Vilela e Camila Vilela de Holanda.

**DIALÉTICA OPRESSOR-OPRIMIDO E
COLONIZADOR-COLONIZADO:
CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E
ALBERTO MEMMI⁵⁶**

Telmo Marcon

Assim como o colonizador é tentado a aceitar-se como colonizador, o colonizado é obrigado, para viver, a aceitar-se como colonizado.
(MEMMI, 1989, p. 84)

A Desumanização, Que Não Se Verifica, Apenas, Nos Que Tem Sua Humanidade Roubada, Mas Também, Ainda Que De Forma Diferente, Nos Que A Roubam, É Distorção Da Vocaçào Do Ser Mais.

(Freire, 1981, P. 30)

Considerações iniciais

O presente artigo objetiva estabelecer um diálogo entre dois pensadores que discutem, por diferentes caminhos, a opressão e a emancipação. Mais do que reconstruir ideias de Paulo Freire e Albert Memmi, pretende-se estabelecer um diálogo que ajude a pensar a emancipação social, política e econômica e as múltiplas formas de dominação presentes na sociedade atual. Tanto Freire quanto Memmi pensam dialeticamente a superação da opressão e a construção de relações emancipadoras, ainda um grande desafio no presente século. Para os opressores, a libertação pode ser um conceito vazio, ilusório, mas, para quem vive a condição de oprimido e tem consciência da opressão, a luta pela emancipação em todas as dimensões da vida continua sendo um horizonte possível, ou seja, uma utopia. Entende-se utopia como a força propulsora que impele a sair do lugar e construir condições de vida livres de coações externas. Esse movimento tem de ser permanente e não limitado a um dado momento histórico, mesmo que, em alguns períodos, esses processos tendam a ser mais intensos como no caso das rupturas com o domínio de metrópoles europeias em países africanos,

⁵⁶ Uma versão inicial dessa reflexão foi publicada na Revista Espaço Pedagógico, v. 13, n. 1, Passo Fundo, p. 107-122, jan./jun. 2006, com o título: Políticas de educação emancipatórias: contribuições de Paulo Freire e Alberto Memmi.

objeto das reflexões de Memmi. A utopia desacomoda permanentemente e possibilita a ruptura com as práticas fetichizadas e reificadas.

A utopia precisa ser retomada de modo especial no contexto do neoliberalismo atual, extremamente obscurecido pela hegemonia de valores e práticas produtivistas e imediatistas que atingem todas as dimensões da vida social e individual. Como asseveram Dardot e Laval, “o neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades. Nesse sentido, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (2016, p. 7). As contribuições de Freire e Memmi continuam extremamente atuais do ponto de vista de horizontes e utopias. O discurso neoliberal vem esvaziando, intensa e extensivamente, a dimensão da solidariedade humana com impactos profundos nas ações coletivas em prol do Comum (DARDOT e LAVAL, 2017). A consolidação do mercado e a noção privatista de liberdade vêm conquistando seguidores e assumindo posições quase absolutas.⁵⁷ Discursos pró mercado estão fundamentados em premissas deterministas que fragilizam as potencialidades humanas de intervenção coletiva, desembocando numa perspectiva pessimista e apática.

Nesse contexto, as reflexões de Freire e Memmi são extremamente atuais e nos inquietam, instigando a recolocar a questão da emancipação como um dos desafios fundamentais no século XXI, condição para fazer frente aos processos de desumanização e de barbárie que se multiplicam. Quais as possibilidades e limites de emancipação? Ainda tem sentido falar em educação humanizadora e libertadora? Essas questões ganham atualidade com base nas reflexões dos autores, objeto das ponderações aqui desenvolvidas. Muito mais sentido tem, quando levamos em consideração a conjuntura que estamos vivendo no Brasil nesses últimos cinco anos e o aprofundamento de discursos e práticas que apontam para um esvaziamento crescente da participação, da inclusão social e da solidariedade. Ao invés da qualificação de relações dialógicas crescem práticas de ódio, de racismos e de exclusão de

⁵⁷ A radicalização do neoliberalismo no século atual impacta em toda a sociedade. Ancorado num discurso que absolutiza o mercado, ofusca qualquer perspectiva de emancipação e de solidariedade.

pessoas, grupos e classes sociais. O pensamento crítico está perdendo força e, às vezes, descaracterizado por discursos que utilizam conceitos, como o de democracia e de emancipação, mas esvaziados de sentido, ou seja, sem consequências práticas. Recursos tecnológicos criados para qualificar as comunicações entre os humanos são, muitas vezes, usados para oprimir, desqualificar, reproduzir preconceitos e práticas racistas e xenofóbicas. Reflexões como as de Mello (2020); Abranches et. al (2019); Casara (2017); Tiburi (2017); Avritzer (2019); Schwarcz (2019), Souza (2016), entre outras, ajudam a diagnosticar os desafios que temos para construir relações efetivamente humanizadoras e emancipatórias. É nesse contexto que as contribuições de Freire e Memmi ganham ainda mais relevância.

2. Dados biográficos de Albert Memmi

Memmi nasceu em Túnis, Tunísia, em 15 de dezembro de 1920. Freire nasceu em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921. São poucos meses que separam o nascimento de dois personagens que tratam da opressão que desumaniza, mas, também, de perspectivas emancipatórias. Mais do que isso. Em 22 de maio de 2020, morreu Memmi em Paris, aos 99 anos de idade. Pode-se dizer com todas as letras que nasceram no mesmo tempo, mesmo que em lugares diferentes, vivenciaram as dores da opressão e teorizaram, de diferentes pontos de vista, questões muito próximas: as relações dialéticas entre opressor-oprimido, em Freire, e entre colonizador-colonizado, em Memmi. Ambos se esforçam para compreender as lógicas dos grupos e classe dominantes no exercício de seus domínios sobre os oprimidos, para além das armas e da dominação econômico-política, bem como o fazem em relação às formas de resistência dos dominados. A trajetória de Paulo Freire é bem conhecida entre nós, especialmente sua obra clássica *Pedagogia do Oprimido* (publicada, inicialmente, nos Estados Unidos em 1970 e, no final do mesmo ano, em espanhol), mas a obra de Albert Memmi é pouco conhecida. Daí a necessidade, nesse momento, de dedicar algumas considerações sobre esse autor.

Segundo dados da Wiki portuguesa⁵⁸ Albert Memmi era filho de judeus, sendo a mãe Margarite Sarfati e o pai François Memmi. Aprendeu francês, devido à colonização francesa na Tunísia, bem como o Árabe e o Hebraico. Ele frequentou a escola rabínica desde os quatro anos de idade e aprendeu a decifrar o hebraico em textos tradicionais. Viveu com mais doze irmãos e irmãs⁵⁹. Durante a ocupação nazista da Tunísia, ficou preso em um campo de trabalhos forçados, em 1943, mas conseguiu fugir. Memmi foi educado em escolas primárias francesas na Tunísia e continuou na escola Carnot em Tunis, posteriormente, na Universidade de Argel, onde estudou filosofia, e, finalmente, na Sorbonne, Paris. Além de escritor, ele atuou como professor na escola secundária Carnot, em Tunis (1953), e, mais tarde, na França (para onde foi após a independência da Tunísia, em 1956), atuando na Escola Prática de Altos Estudos com a disciplina de Psiquiatria social, no HEC High School e na Universidade de Nanterre.

De suas obras, apenas duas estão traduzidas para o português: *Retrato do colonizado precedida pelo retrato do colonizador* (*Portrait du colonisé précédé du portrait du colonisateur*, com prefácio de Jean Paul Sartre, publicada inicialmente em 1957) e *Estátua de sal* (*La statue de sel* com prefácio de Albert Camus). Em francês, ele tem uma vasta produção bibliográfica como se pode observar na nota de rodapé.⁶⁰

⁵⁸ Informações disponíveis em: <https://pt.qaz.wiki/wiki/Albert_Memmi>. Acesso em 05.10.2020.

⁵⁹ Algumas dessas informações constam no artigo de: Simon, Catherine. Albert Memmi, écrivain et essayiste, est mort. Disponível em: <https://www.lemonde.fr/disparitions/article/2020/05/24/mort-de-l-ecrivain-et-essayiste-albert-memmi_6040604_3382.html>. Acesso em 19 de outubro de 2020.

⁶⁰ Conforme dados da Wikipédia disponíveis em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Albert_Memmi>. Acesso em 15.09.2020, Memmi publicou inúmeros trabalhos em francês, conforme indicam os títulos abaixo: A contre-courants; Ah, quel bonheur! (precedido por L'exercice du bonheur); Albert Memmi: un entretien avec Robert Davies suivi de Itinéraire de l'expérience vécue à la théorie de la domination; Bonheurs: 52 semaines; Le buveur et l'amoureux: le prix de la dépendance; Ce que je crois; Le désert: ou, La vie et les aventures de Jubair Ouali El-Mammi; Dictionnaire critique à l'usage des incrédules; L'écriture colorée, ou, Je vous aime en rouge: essai sur une dimension nouvelle de l'écriture, la couleur; L'Homme dominé; L'Homme dominé; le Noir, le colonisé, le prolétaire, le Juif, la femme, le domestique, le racisme; L'individu face à ses dépendances; Le juif et l'autre; Juifs et Arabes; Le nomade immobile: récit; Le personnage de Jeha dans la littérature orale des Arabes et des Juifs; Le pharaon: roman; Portrait du décolonisé arabo-musulman et de quelques autres; Portrait du décolonisé arabo-musulman et de quelques autres; Portrait d'un Juif; Le

Memmi manteve contatos pessoais com Paulo Freire, conforme biografia elaborada por Ana Maria Araújo Freire (2006), esposa de Paulo Freire. Ana Maria faz o seguinte comentário em relação ao marido, Paulo Freire:

Não há como negar na sua maneira própria de pensar porque reinventa e supera em parte ou no todo muitos dos seus mestres, a influência do marxismo, do existencialismo, do personalismo ou da fenomenologia. São presenças na sua leitura de mundo tanto Marx, Lukacs, Sartre e Mounier quanto Albert Memmi, Erich Fromm, Franz Fanon, Merleau-Ponty, Antonio Gramsci, Karel Kosik, Marcuse, Agnes Heller, Simone Weill e Amílcar Cabral (FREIRE, 2006, p. 31. Grifo meu).

De Memmi, Paulo Freire recebeu uma carta enviada de Paris, em 1987, com o seguinte texto: “Caro Senhor: Problemas de saúde me impediram de vos agradecer por ter aceitado fazer parte do comitê de honra no trigésimo aniversário do *Retrato do colonizado*. A confiança de um lutador como vós me tem sido muito reconfortante. Com os meus melhores votos. Albert Memmi. Paris, 16/01/87” (FREIRE, 2006, p. 31). Paulo Freire, por sua vez, menciona a obra de Memmi no livro *Cartas à Guiné-Bissau* (1984, p. 20), quando sugere, em nota de rodapé, a leitura das obras de Fanon (*Os condenados da Terra*) e de Memmi (*Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*). Na *Pedagogia do Oprimido* (1981, p. 53-54. Grifos do autor) Freire afirma: “É interessante observar como Memmi, em uma excepcional análise da ‘consciência colonizada’, se refere à sua repulsa de colonizado ao colonizador, mesclada, contudo, de ‘apaixonada’ atração por ele”. Cabe observar que a obra referida por Freire é *Retrato do Colonizado precedida pelo retrato do colonizador*, cuja primeira edição data de 1957, portanto, bem antes da obra *Pedagogia do Oprimido*. A publicação da obra de Memmi no Brasil ocorreu em 1967, com uma apresentação do tradutor, Roland Corbesier. A segunda edição foi publicada em 1977 e a terceira em 1989.

racisme: description, définition, traitement; Le Scorpion, ou, La confession imaginaire; Térésa et autres femmes: récits; La terre intérieure: entretiens avec Victor Malka.

3. *As contribuições de Freire e de Memmi*

A leitura de textos clássicos não se faz sem e mediação de interrogações e desafios formulados no tempo presente, conforme reflexões de Marcon e Dourado (2017, p. 84-100), no artigo *Paulo Freire um clássico da educação: contribuições epistêmicas, políticas e pedagógicas*. Os questionamentos apontados nas considerações introdutórias justificam a retomada desses dois autores clássicos e de suas duas obras principais. Vivemos múltiplas formas de opressão, desumanização, violência física e simbólica, discriminações, novos racismos, negação dos direitos aos grupos LGBTIs, práticas de feminicídio, negação de debates sobre gênero nas escolas, fortalecimento de posturas autoritárias e xenofóbicas. Como assinala Benjamin (1994, p. 222-232), é partindo das interrogações do tempo presente que podemos questionar o passado em busca de elementos que nos ajudem a compreender de uma forma mais ampla os problemas e desafios enfrentados.

Memmi tem como pano de fundo da sua obra, as lutas das colônias africanas pela libertação das metrópoles europeias. O título da sua obra “Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador” discute as relações entre colonizados (Freire fala de oprimidos) e os colonizadores (Freire fala em opressores), ou seja, a presença do colonizador, segundo Memmi, produz imagens nos colonizados. Freire define esse processo como a incorporação do opressor pelo oprimido. As diferenças entre ambos parece estar mais na forma como utilizam os conceitos do que nos conteúdos. Freire trata o opressor e o oprimido como personagens concretos, mas ao mesmo tempo, genéricos. Para Memmi, o colonizador e o colonizado são personagens históricos concretos e referem-se a situações que participou efetivamente dos embates na luta pela libertação. Segundo Corbesier (1989, p. 4), o livro de Alberto Memmi é marcado pela clareza e pela simplicidade, sendo, também,

um testemunho humano, pois o drama do colonialismo ele não viveu de fora, na qualidade de mero espectador, mas o viveu na própria carne, na contradição e no conflito que dilaceram a consciência do colonizado que se recusa a colonização. A experiência biográfica, interpretada e iluminada por uma ideologia revolucionária, converte a peripécia individual em instrumento de pesquisa e de conhecimento sociológico...

O contexto de Memmi é o da ruptura com as relações de dominação impostas por metrópoles europeias sobre as colônias estabelecidas em vários países da África. A emancipação efetiva é um processo de construção real que exige tanto ou mais do que a própria luta pela libertação. Essas experiências são, em parte, distintas daquelas vivenciadas e analisadas por Freire que não se constituem em movimentos de luta contra metrópoles, nem com a mesma dimensão da realidade analisada por Memmi.⁶¹ No entanto, ambas as análises problematizam, sob diferentes ângulos e dimensões, questões muito próximas que dizem respeito à luta pela libertação e superação da cultura de opressão. O objetivo final, portanto, parece ser o mesmo: a emancipação como condição da humanização. Para chegar a tanto, são muitos os percursos, resistências e obstáculos pessoais, coletivos e estruturais.

a) A construção de relações opressoras: o opressor subjetivado

Para Freire (1981, p. 30), a desumanização coloca-se não apenas como possibilidade ontológica, mas também como realidade histórica. Persiste na história uma tensão permanente entre a possibilidade ontológica de ser mais e a sua negação. “Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada”.

Freire reconhece que a opressão desumaniza e nega a possibilidade ontológica do ser humano que é a de *ser mais*. Mesmo tratando de situações históricas concretas, Freire acentua um caráter mais genérico da opressão ao referir-se aos oprimidos. Um pressuposto presente tanto em Freire quanto em Memmi é o de que o oprimido internaliza normas e valores difundidos e praticados pelos opressores e, dessa forma, ganham feição de normalidade e legitimam a própria condição de opressão. A consciência dessa condição como não sendo natural é fundamental para qualquer movimento de libertação do oprimido.

⁶¹ Em Cartas à Guiné-Bissau, Freire (1984), há referências às condições de vida em países africanos.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que *hospedam* ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação. Somente na medida em que se descubram *hospedeiros* do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo (FREIRE, 1981, p. 32-33. Grifos do autor).

Memmi faz uma crítica à esquerda francesa pelas dificuldades em compreender a condição de opressão que a própria metrópole exercia. Determinados valores republicanos, que eram radicalmente defendidos na metrópole, não tinham o mesmo tratamento na colônia. “O colonizador de direita é coerente e exige o *status quo* colônia, ou mesmo quando cinicamente reclama ainda mais privilégios, ainda mais direitos [...]. O colonizador de esquerda se recusa a fazer parte do grupo de seus compatriotas; ao mesmo tempo lhe é impossível fazer coincidir seu destino com o do colonizado” (1989, p. 49). Daí a conclusão de que o colonizador de esquerda titubeia frente ao empreendimento colonizador. A persistência da colônia é condição, paradoxalmente, da existência da metrópole. Para manter essa condição é fundamental ao colonizador legitimar preconceitos: “os europeus conquistaram o mundo porque sua natureza a isso os dispunha, os não-europeus foram colonizados porque sua natureza a isso os condenava” (1989, p. 102). Consequentemente, afirma Memmi, “a colonização reduz o colonizado à privação e que todas as carências se entretêm e se alimentam umas as outras” (1989, p. 103).

A base empírica das pesquisas de Memmi são, em parte, distintas daquelas de Freire. O opressor, para Memmi, é o colonizador, enquanto, para Freire, pode ser o indivíduo, grupo ou classe social no âmbito de um determinado contexto que pode ser a escola, por exemplo. Ao tratar da educação bancária, Freire reforça a tese de que determinadas perspectivas pedagógicas reproduzem as relações de dominação ao tratar os alunos como objetos e não como sujeitos. Memmi, por sua vez, analisa a opressão que se dá no interior do país colonizado pela imposição do colonizador e todo seu aparato político-administrativo. O opressor, neste caso, é o colonizador que cria mecanismos para manter a condição de opressão.

A desumanização não é um fenômeno isolado das sociedades e das relações sociais. Ela é, por vezes, práticas cotidianas que reproduzem relações históricas e estruturais, cria as condições para que a dimensão ontológica do ser humano seja negada tanto àqueles que são submetidos quanto aos que se submetem. Uma questão presente tanto nas reflexões de Freire quanto de Memmi é de que as relações desumanas não são, em geral, determinadas apenas pelos grupos dominantes. Em cada contexto, existem situações em que oprimidos ou colonizados subjetivam valores e condutas dos opressores ou dos colonizadores e usufruem delas em forma de algum tipo de interesse e às quais se adaptam. A respeito Memmi assinala:

Se o pequeno colonizador defende o sistema com tanto empenho, é porque é mais ou menos seu beneficiário. A mistificação está no fato de que, para defender seus interesses muito limitados, defende outros infinitamente mais importantes, dos quais é, aliás, vítima. Mas, enganado e vítima, nisso encontra também suas vantagens (1989, p. 27).

Freire usa a expressão *aderência* para tratar da forma como os oprimidos relacionam-se com os opressores. Na descoberta da condição de oprimido, a tendência é reproduzir as relações de opressão, mesmo que em níveis menos intensos aos quais é submetido. “Num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou sub-opressores” (1981, p. 33). A incorporação do ser opressor torna o oprimido seu semelhante. Nesse caso, Freire continua (1981, p. 35),

Os oprimidos, que introjetaram a *sombra* dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que *preenchessem o vazio* deixado pela expulsão, com outro *conteúdo* – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista e não uma doação, exige uma permanente busca.

Ao analisar os processos históricos decorrentes das relações entre as metrópoles e as colônias africanas, Memmi destaca a ambiguidade vivida pelos colonizados. De um lado, a necessidade de não perder totalmente os elementos da sua história, os costumes, os valores e as tradições, ou seja, a cultura, e, de outro, a incorporação e reprodução de determinadas práticas e comportamentos dos colonizadores. Na tentativa de se parecer com o colonizador, negar sua identidade. Daí o esforço, segundo Memmi (1989, p. 30), para:

Esquecer o passado, para mudar de hábitos coletivos, sua adoção entusiástica da língua, da cultura e dos costumes ocidentais. Mas, se o colonizador nem sempre desencoraja abertamente esses candidatos à sua semelhança, jamais lhes permitiu também realizá-la. Vivem assim uma penosa e constante ambigüidade; recusados pelo colonizador, participam em parte da situação concreta do colonizado, tem com ele solidariedade de fato; por outro lado, recusam os valores do colonizado enquanto pertencentes a um mundo decadente, da qual esperam escapar com o tempo.

A dominação exercida pelo colonizador exige que o colonizado afirme aquilo que vem de fora, concomitantemente ao menosprezo dos valores e costumes que fazem parte da sua tradição. Esse domínio encontra um ponto alto com a incorporação da língua do dominador e o desprezo da sua língua materna. Para Memmi (1989, p. 97-98. Grifos do autor):

A posse de duas línguas não é apenas a de dois instrumentos, é a participação em dois reinos psíquicos e culturais. *Ora aqui, os dois universos simbolizados, carregados pelas duas línguas, estão em conflito*: são os do colonizador e do colonizado. Além disso, a língua materna do colonizado, aquela que é nutrida por suas sensações, suas paixões e seus sonhos, aquela pela qual se exprimem sua ternura e seus espantos, aquela enfim que contém a maior carga afetiva, essa é precisamente a menos valorizada (...). No conflito lingüístico que habita o colonizado, sua língua materna é humilhada, esmagada. E esse desprezo, objetivamente fundado, acaba por impor-se ao colonizado. De modo próprio, põe-se a afastar essa língua enferma, a escondê-la dos olhos dos estrangeiros e não parecer à vontade senão com a língua do colonizador.

Uma perspectiva de totalidade não pode deixar de trazer à tona as contradições inerentes tanto aos processos subjetivos quanto às relações estruturais. O opressor não existe sem que o oprimido subsista e nem o colonizador existe sem o colonizado. Memmi traduz essa tensão da seguinte forma: “Para que possa subsistir como colonialista, é necessário que a metrópole permaneça eternamente metrópole” (1989, p. 63), ou ainda na expressão: “A situação colonial fabrica colonialistas, como fabrica colonizados” (1989, p. 59). Daí a necessidade de mecanismos gerais que assegurem a sobrevivência de ambos (colonizador e colonizado), mas que essa permanência negue a possibilidade de humanização. É evidente que existem mecanismos intermediários que se apresentam como condição para a sobrevivência dos sistemas. O colonizador, ao mesmo tempo em que desqualifica o colonizado, não pode

negá-lo por completo. Pode desprezar as suas festas, os seus ritos, as vestimentas, os modos de caminhar, mas precisa dele.

Como observa Memmi, caso necessário, o colonizador age com violência física contra qualquer um que “põe em perigo a colonização” (1989, p. 35). Memmi observa situações em que alguns funcionários da metrópole tinham certas sensibilidades para com os colonizados, mas reconhece a impossibilidade de qualquer avanço efetivo nessa conversão, sob a condição de não mais permanecer como colonizador. “Na verdade, tão pouco numerosos são os colonizadores, mesmo com muita vontade, dispostos a enfrentar esse caminho, que o problema é antes teórico”. Daí a dificuldade de uma assimilação efetiva. “Recusar a colonização é uma coisa, adotar o colonizado e fazer-se por ele adotar, são coisas muito diferentes, que de modo algum estão ligadas” (1989, p. 36). Esses paradoxos, conforme Memmi, geram comportamento, por vezes, inesperados:

Mas o colonialista se dá conta de que sem o colonizado, a colônia não teria sentido algum. Essa insuportável contradição o enche de furor, de ódio, sempre prestes a desencadear-se sobre o colonizado, causa inocente porém fatal de seu drama. E não apenas porque é um policial ou um especialista de autoridade, sujeitos hábitos profissionais encontram na colônia inesperadas possibilidades de expansão. Vi, como estupefação, pacíficos funcionários, professores, cortesões e bem falantes, aliás, transformarem-se subitamente, por pretextos fúteis, em monstros vociferantes (1989, p. 66-67).

A necessidade de legitimar as relações de dominação fundamenta-se em argumentos não apenas econômicos como, às vezes, algumas interpretações economicistas querem explicar. Não são apenas razões econômicas que legitimam a ação do colonizador ou do opressor, embora o lucro e a exploração econômica sejam motivações fundamentais para os colonizadores. Para Memmi (1989, p. 71. Grifo do autor), a legitimação da colonização encontra seu ponto alto no racismo. Nesse sentido, aponta:

mobilizam-se todos os esforços do colonialista; e o racismo é, a esse respeito, a arma mais segura: a passagem torna-se, com efeito, impossível, e toda revolta absurda. O racismo aparece, assim, não como pormenor mais ou menos ocidental, porém, como elemento consubstancial do colonialismo. É a melhor expressão do fato colonial, e um dos traços mais significativos do colonialista. Não apenas estabelece a discriminação fundamental entre colonizador e colonizado, condição *sine qua non* da vida colonial, mas funda sua *imuta-*

bilidade. Somente o racismo permite colocar na eternidade, substantivando-a, uma relação histórica que começou em data certa.

A produção de certas representações por parte do colonizador em relação aos nativos (colonizados) é fundamental para justificar a continuidade das relações de dominação. Assim, “o retrato mítico do colonizado conterà uma inacreditável preguiça. A do colonizador o gosto virtuoso da ação. Ao mesmo tempo, o colonizador sugere que o emprego do colonizado é pouco rendoso, o que o autoriza os salários inverossímeis” (1989, p. 78). A ideia de que a reprodução de relações de opressão desumaniza ambos, opressor e oprimido, é compartilhada tanto por Memmi quanto por Freire. Esse é o sentido das duas epígrafes: “o colonizador é tentado a aceitar-se como colonizador, o colonizado é obrigado, para viver, a aceitar-se como colonizado” (MEMMI, 1989, p. 84) ou, como afirma Freire, “a desumanização, que não se verifica, apenas, nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam...” (1981, p. 30). Em outras palavras, como pontua Freire, “quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua” (1981, p. 45).

b) A consciência da opressão e a luta pela libertação

Para Freire, o medo da liberdade é uma das razões que justifica a aceitação da condição de opressão. Essa situação, por sua vez, cria uma ambiguidade: o oprimido perde a liberdade, mas cria uma situação de aparente segurança. A liberdade, em contrapartida, exige sair da condição de oprimido para assumir-se como sujeito. A respeito, afirma:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, *imersos* na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus *proprietários* exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. (...) A libertação, por isso, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos (1981, p. 35-36. Grifos do autor).

A opção por libertar-se não é gratuita. Vai exigir o reconhecimento da condição de opressão com todas as suas implicações. Assim, vai ter de pensar-se também e de transformar-se. Como observa Freire

(1981, p. 183. Grifos do autor): “Renunciar o ato invasor significa, de certa maneira, superar a dualidade em que se encontram – dominados por um lado: dominadores, por outro”, em outras palavras, significa “renunciar a todos os mitos de que se nutre a ação invasora e existenciar uma ação dialógica. Significa, por isto mesmo, deixar de estar *sobre* ou ‘dentro’, como ‘estrangeiros’, para estar *com*, como companheiros”.

Colocar a possibilidade de libertação implica correr riscos, ou seja, assumir-se como sujeito. O sujeito é sempre aquele que age com consciência própria e não determinado por terceiros. O colonizado, conforme Memmi (1989, p. 48. Grifos do autor), pode até sonhar com mudanças, contanto que não lhe exijam mais do que mudanças externas e nem lhe desacomode.

Quando lhe acontece sonhar com um amanhã, com um estado social inteiramente novo onde o colonizado deixaria de ser um colonizado, não considera de modo algum, em compensação, uma transformação profunda *da sua própria situação e de sua própria personalidade*. (...) Enfim, aceita que tudo mude, faz votos pelo fim da colonização, mas recusa-se a admitir que essa revolução possa acarretar um transtorno de sua situação e do seu ser.

A manutenção das relações de opressão reproduz as práticas de desumanização. Dessa forma, segundo Memmi (1989, p. 81), “se destroem, uma após outra, todas as qualidades que fazem do colonizado um homem. E a humanidade do colonizado, recusada pelo colonizador, torna-se para ele, com efeito, opaca”. Retoma-se aqui a tese de Freire quanto de Memmi de que a opressão desumaniza e nega a vocação de *ser mais*. Para Freire, a relação opressor-oprimido desumaniza ambos e a possibilidade de humanização está na superação dos dois pólos e não apenas na destruição de um deles. Para tanto, aponta para o diálogo como perspectiva pedagógica para a superação da opressão. No caso de Memmi, é necessária a superação das relações colonialistas e isso somente é possível com a tomada de consciência pelos colonizados em face às relações que lhes são impostas, bem como de uma ação revolucionária. É condição, portanto, a destruição das relações coloniais, ou seja, acabar com a imposição da metrópole.

Nada mais terrível para os oprimidos do que perderem totalmente as esperanças de liberdade. No entanto, conforme Memmi, quando o domínio parece totalmente consolidado, criam-se as possibilidades para a tomada de consciência sobre as condições reais e abrem-

se caminhos para a emancipação. Esse processo não é simples, visto que os opressores buscam de todas as formas descaracterizar e enfraquecer a capacidade de reação dos colonizados, especialmente no campo da ação política. Frente ao domínio dos colonizadores, não resta aos colonizados senão duas opções: continuar aceitando a condição de opressão e submeterem-se à cultura e à ação dos colonizadores ou partirem para a reação. Para o colonizador, numericamente inferior, os riscos de reação são constantes. Daí a insuficiência do domínio simbólico-cultural. A respeito desses processos vivenciados pelas colônias em relação às metrópoles, Memmi (1989, p. 106) assinala:

Se nos propomos compreender o fato colonial, devemos admitir que é instável, que seu equilíbrio está incessantemente ameaçado. Podemos transgredir com todas as situações e o colonizado pode ter a esperança de viver muito tempo. Mais ou menos rapidamente, porém, mais ou menos violentamente, pelo movimento de toda personalidade oprimida, um dia se dispõe a recusar sua insuportável existência. As duas saídas, historicamente possíveis, são então tentadas, sucessiva e paralelamente. O colonizado tenta tornar-se outro, ou reconquistar todas as suas dimensões, das quais foi amputado pela colonização.

Para efetivar esse processo de libertação, o colonizado precisa reconhecer-se como sujeito com amor próprio. Essa condição é fundamental para que haja uma ruptura com a cultura e os valores impostos pelos colonizadores. Tanto Memmi quanto Freire partilham o princípio de que o oprimido carrega dentro de si a capacidade de reagir às relações de dominação. Memmi (1989, p. 107) assevera que “a recusa de si mesmo e o amor do outro são comuns a todo candidato à assimilação. E os dois componentes dessa tentativa de libertação estão estritamente ligados: subjacente ao amor do colonizador há um complexo de sentimentos que vão da vergonha ao ódio de si mesmo”. Na tentativa de afirmar-se como o colonizador, o colonizado despe-se de si mesmo e assume o outro como se fosse ele mesmo. Na tentativa de se identificar com o colonizador, exemplifica Memmi, “as negras se desesperam alisando os cabelos, que anelam sempre, e torturam a pele a fim de embranquecê-la um pouco”. Ao chegar nesse nível de comprometimento, os colonizados precisam negar sua identidade histórica, seus valores, rituais, costumes, vestimentas. Na ausência de identidade própria e de auto-estima, buscam-se nos valores externos à afirmação. Dessa forma, Memmi (1989, p. 108) conclui que “como muita gente

evita andar com seus parentes pobres, o colonizado em vias de assimilação, esconde seu passado, suas tradições, todas suas raízes...”.

c) Decisão de libertar-se: riscos e desafios

A decisão de libertar-se da condição de colonizado ou de oprimido tem suas implicações. Vai exigir um descobrir-se como oprimido que lhe foi roubada a condição humana. Nesse processo necessita recuperar a autoestima que lhe foi subtraída de múltiplas formas: política, econômica, mas também, culturalmente. Precisa compreender que o racismo usado para desqualificar não é biológico ou metafísico, mas “social e histórico”. De acordo com Memmi, “se a xenofobia e o racismo do colonizado contêm, seguramente, um imenso ressentimento e uma evidente negatividade, podem ser o prelúdio de um movimento positivo: a recuperação do colonizado por si mesmo” (1989, p. 114). Isso vai exigir um esforço de olhar para o passado, reencontrar-se nas tradições culturais e religiosas e com sua história no sentido mais amplo.

Dispensando tal atenção aos velhos mitos, rejuvenescendo-os, revivifica-os perigosamente. Recuperam uma força inesperada que as faz escapar aos designios limitados dos chefes colonizados. Assiste-se a um verdadeiro renascimento religioso. Acontece mesmo que o aprendiz feiticeiro, intelectual ou burguês liberal, a que o laicismo parecia a condição de todo progresso intelectual e social, retome gosto pelas suas traduções desdenhadas (1989, p. 115).

Memmi faz uma crítica aos que são incapazes de compreenderem o papel positivo que as tradições religiosas têm na afirmação das lutas pela emancipação e nas identidades sociais. No reconhecimento das lutas pela libertação, é fundamental a autoestima. Por longos anos, as imagens dos colonizados foram subjugadas e desqualificadas. “O colonizado não existe conforme o mito colonialista, mas é assim mesmo reconhecível. Um ser de opressão, é fatalmente um ser de carência” (1989, p. 105). Como se pergunta Memmi, o colonizado deveria aceitar a relação colonial e a máscara do sofrimento e de desprezo que lhe é imposta? É da encruzilhada entre continuar nessa condição ou construir sua própria história que o colonizado faz sua escolha pela emancipação. Como bem descreve Memmi, essa encruzilhada implica pen-

sar alternativas possíveis: “O colonizado tenta ou *tornar-se outro*, ou *conquistar todas as suas dimensões*, das quais foi amputado pela colonização” (1989, p. 106. Grifos do autor).

No movimento de afirmação de si mesmo, segundo Memmi, a primeira tentativa é mudar de pele, tendo o colonizador como modelo. “A primeira ambição do colonizado será a de igualar-se a esse modelo prestigioso, de parecer-se com ele até nele desaparecer” (1989, p. 107). Para o autor, a assimilação implica a recusa de si mesmo e o amor ao outro. “Os dois componentes dessa tentativa de libertação estão estritamente ligados: subjacente ao amor do colonizador há um complexo de sentimentos que vão da vergonha ao ódio de si mesmo” (1989, p. 107). O que ocorre são processos de adoção dos valores dos colonizadores que negam, concomitantemente, a si mesmos, empobrecendo-se. Tudo isso pode ser traduzido em diferentes práticas: “Muitos judeus, se o pudessem, arrancariam a própria alma; essa alma que lhes disseram ser irremediavelmente má. Declarou-se ao colonizado que sua música é miado de gato; sua pintura, xarope de açúcar” (1989, p. 107). Memmi traz outros elementos sobre como a negação de si mesmo implica uma dialética de adoção dos valores do colonizador. Ao mesmo tempo, essa imposição cultural produz a negação e daí as reações em busca da libertação e da afirmação de si mesmo e das tradições, desprezadas e silenciadas.

Memmi discute a dialética existente entre colonizador e colonizado e pondera que é o colonizador que se nega a qualquer empreendimento de assimilação. Daí sua afirmação de que “o colonizado é o primeiro a desejar a assimilação e é o colonizador que a recusa” (1989, p. 110). O autor levanta um questionamento provocativo a respeito da assimilação ao perguntar-se se ela não foi a grande oportunidade perdida pelos colonizadores e pelas metrópoles. Aceitar a assimilação, no entanto, significaria para o colonizador o fim da colonização, ou seja, “o fim da colônia como colônia, o fim da metrópole como metrópole. Muito simplesmente, convida-se a acabar consigo mesmo. Nas condições contemporâneas de colonização, *assimilação e colonização são contraditórias*” (1989, p. 111. Grifos do autor). Daí a resistência do colonizador a qualquer movimento em direção da assimilação.

É nesse contexto de acirramento das contradições que os movimentos em prol da emancipação ganham força e expressão. “Não podendo deixar sua condição de acordo e em comunhão com o colonizador, tentará libertar-se contra ele: vai revoltar-se” (1989, p. 111). Nos empreendimentos emancipatórios por iniciativa dos colonizados, únicos capacitados para a libertação, conforme Freire (1981, p. 31), emerge a reação dos colonizadores. Para Memmi, é a única saída para o colonizado.

Sua condição absoluta reclama uma solução absoluta, uma ruptura e não um compromisso. Foi arrancado de seu passado e detido no seu futuro, suas tradições agonizam e ele perde esperança de adquirir uma nova cultura, não tem nem língua, nem bandeira, nem técnica, nem existência nacional nem internacional, nem direitos, nem deveres: *nada possui, nada mais é e nada espera* (1989, p. 111).

Para superar essa postura, é fundamental a afirmação de uma identidade própria, mas de caráter nacional, enraizada no passado e na cultura ancestral, ou seja, na tradição. Em determinadas circunstâncias, a afirmação da nacionalidade apresenta-se como possibilidade para fazer frente à ação dos colonizadores. As circunstâncias analisadas por Memmi evidenciam que a primeira reação dos colonizados contra os colonizadores dá-se através da luta armada com ações de guerrilha. Da afirmação absoluta do colonizador, passa-se para o pólo oposto, que é a negação total. Essa negação é condição para que a emancipação seja posta como condição efetiva. Ao não mais aceitar a condição de colonizado, ele deve reconquistar-se a si mesmo e desenvolver uma dignidade autônoma. “Após ter sido por tanto tempo recusado pelo colonizador, chega um dia em que é o colonizado que recusa o colonizador” (1989, p. 112). É nesse contexto que Memmi faz as seguintes considerações:

Mas, doravante, o colonizador torna-se principalmente negatividade, quando era sobretudo positividade. Principalmente, decide-se que é negatividade por toda a atitude ativa do colonizado. A todo instante é posta em questão na sua cultura e na sua vida, e com ele, tudo o que representa, metrópole compreendida, é claro. Ele é suspeitado, contrariado, combatido no menor dos seus atos. O colonizado põe-se a preferir com raiva e ostentação os carros alemães, os rádios italianos e os refrigeradores americanos; priva-se de fumo, se traz a estampilha colonizadora. (1989, p. 112)

A consciência do papel desempenhado pelo colonizador ou pelo opressor tende a uma reação, em geral, mais impulsiva do que

através de uma ação racional e planejada. Assim, a tendência é da negação em bloco dos colonizadores e, às vezes, também dos nativos que se assemelham a eles ou que partilhem dos seus valores e privilégios. No entanto, com o passar do tempo, o colonizado se reconhece e assume-se como sujeito histórico, portanto, capaz de romper com as relações de dominação e tende a voltar ao passado em busca das suas raízes, muitas vezes, destruídas ou descaracterizadas. Nessa volta, segundo Memmi (1989, p. 115),

Dispensando tal atenção aos velhos mitos, rejuvenescendo-os, revivifica-os perigosamente. Recuperam uma força inesperada que as faz escapar aos designios limitados dos chefes colonizados. Assiste-se a um verdadeiro renascimento religioso. Acontece mesmo que o aprendiz feiticeiro, intelectual burguês liberal, a quem o laicismo parecia a condição de todo progresso intelectual e social, retome gosto pelas suas tradições desdenhadas.

A reação do colonizado traz um conjunto de implicações políticas, sociais e pessoais. Um desses movimentos é a volta às raízes das tradições. Esse movimento aproxima-se da reflexão de Benjamin ao referir-se a obra *Angelus novus* de Klee: o anjo, conforme Benjamin, faz um enorme esforço para olhar para trás, mas, uma forte tempestade, que Benjamin define como progresso, impulsiona-o a olhar para frente. Como afirma Benjamin, “o passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção” (1994, p. 223). Daí a necessidade, segundo o próprio autor, de, em cada época, “arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela” (1994, p. 224). A decisão de emancipar-se coloca em pauta a necessidade de um reencontro positivo com a tradição. Daí os desafios, conforme Memmi (1989, p. 116), de reencontrar identidades presentes nas tradições, ressignificando-as:

Assim também, o colonizado não conhecia mais sua língua a não ser na forma de um falar indigente. Para sair do cotidiano e do afetivo mais elementares, era obrigado a recorrer à língua do colonizador. Retornando a um destino autônomo e separado, retorna imediatamente à sua própria língua. (...) É preciso restituir, a esse movimento de redescoberta de si, de todo um povo, o instrumento mais adequado, aquele que encontra o caminho mais curto de sua alma, porque vem diretamente dela. E esse caminho, sim, é o das palavras de amor e de ternura, de cólera e da indignação, das palavras que emprega o oleiro falando aos seus potes e o sapateiro às suas palmilhas.

Memmi e Freire partilham dos processos vivenciados pelos oprimidos quando da tomada de consciência e do reconhecimento da capacidade de ação e de criação, desqualificada pelos opressores durante anos, décadas ou séculos. Memmi (1989, p. 117-119) identifica três momentos de reação dos colonizados em relação à colonização. Ele considera que uma reação pode ser clara, embora, o conteúdo de reação nem sempre seja tão objetivo, visto que se interpõem muitos interesses e privilégios e, por isso, não se pode falar dos colonizados como bloco homogêneo. Num primeiro momento, ao aceitar a exclusão, “o colonizado se aceita como separado e diferente, mas sua originalidade é delimitada, definida pelo colonizador” (1989, p. 117). Num segundo momento, torna a negatividade “um dos elementos essenciais da sua recuperação e do seu combate, vai afirmá-la, glorificá-la até o absoluto” (1989, p. 119). Finalmente, no terceiro momento, conforme o autor: “tudo isso, o colonizado o presente, o revela na sua conduta, o confessa algumas vezes. Percebendo que suas atitudes são essencialmente de reação, é atingido pela maior parte das perturbações da má-fé. Incerto de si mesmo, entrega-se à embriaguez do furor e da violência. Incerto da necessidade desse retorno ao passado, reafirma-se agressivamente. Incerto de poder convencer os outros, provoca-os...” (1989, p. 119).

As transformações iniciam, portanto, com a tomada de consciência da negação da condição de ser humano, ou seja, na medida em que as contradições começam explicitar-se e quando o medo da liberdade, segundo Freire, é superado pelos sujeitos. “Não são raras às vezes em que participamos destes cursos, numa atitude que manifestam o seu *medo da liberdade*, se referem ao que chamam de *perigo da conscientização*” (1981, p. 19. Grifos do autor). Freire discute em vários momentos que a conscientização não é obra de algum iluminado que leva as luzes da consciência para os outros. Esse é um ponto duramente questionado por Freire nas suas obras. A conscientização é um ato que exige a participação efetiva dos sujeitos. Essa é a tese central da obra de Freire (1987): *Ação cultural para a liberdade*. A tomada de consciência não é, por sua vez, um processo meramente subjetivo.

A conscientização e a transformação implicam vários processos, entre os quais a ruptura com o medo e a consciência das contradições. Freire sublinha que “a realidade social, objetiva, que não existe

por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na *inversão da práxis*, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (1981, p. 39). Enquanto os oprimidos ou colonizados não se colocam como sujeitos, não é possível pensar em transformação e nem em emancipação. “A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos” (1981, p. 43).

Um dos passos importantes é o reconhecimento de que a linguagem (palavra) não é apenas um conjunto de letras ou sons. Tanto Freire quanto Memmi insistem na necessidade de os oprimidos reconhecerem a sua língua e a linguagem como elementos fundamentais de emancipação. Freire explica:

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação (1981, p. 92).

Nessa mesma linha, pode-se destacar as palavras de Fiori na apresentação da obra *Pedagogia do oprimido*. “Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FIORI, 1981, p. 7). As reflexões de Memmi vão nessa mesma direção: a necessidade de o colonizado recuperar sua língua materna, mas, como fazer isso se grande parte da população é analfabeta e “os burgueses e letrados só entendem a do colonizador. Uma única saída que lhe resta, que se apresenta como natural: escrever na língua do colonizador” (1989, p. 98). A autenticidade de uma língua é condição para consolidação da libertação do colonizado. “Se me surpreendo, em verdade, é de que possam surpreender-se. Somente uma língua permitiria ao colonizado retomar seu tempo interrompido, reencontrar sua continuidade perdida e a sua história” (1989, p. 99)

A transformação, segundo os autores, não se processa apenas com a alteração de personagens no poder, senão, através de uma profunda mudança cultural que implica uma transformação objetiva da realidade, mas, também, da consciência, ou seja, da subjetividade. Freire fala em afastar o hospedeiro instalado em cada oprimido para que não haja simplesmente uma inversão nas relações de dominação e que o oprimido passe a ser opressor. “Se são levados ao processo como seres ambíguos, metade elas mesmas, metade o opressor *hospedado* nelas e se chegam ao poder vivendo esta ambigüidade, que a situação de opressão lhes impõe, terão, a nosso ver, simplesmente, a impressão de que chegaram ao poder” (FREIRE, 1981, p. 148). A respeito da necessidade da emancipação dos sujeitos da condição de oprimidos, continua Freire:

Renunciar ao ato invasor significa, de certa maneira, superar a dualidade em que se encontram – dominados de um lado: dominadores, por outro. Significa renunciar a todos os mitos de que se nutre a ação invasora e existir uma ação dialógica. Significa, por isto mesmo, deixar de estar *sobre* ou *dentro*, como estrangeiros, para estar *com*, como companheiros. O *medo da liberdade*, então, neles se instala. Durante esse processo traumático, sua tendência é, naturalmente, racionalizar o medo, com uma série de evasivas (1981, p. 183).

O processo de emancipação implica transformações pessoais e estruturais. Como seres históricos, os homens têm a capacidade de mudar. Para tanto, é fundamental a elaboração de uma pedagogia que valorize os sujeitos e que seja capaz de superar a opressão. Freire propõe a pedagogia do oprimido como possibilidade real, pois, através do diálogo, propicia a emancipação.

Considerações finais

Ao concluir essas reflexões fica evidente que há um diálogo intenso e profundo entre Memmi e Freire. Por caminhos distintos e tratando de contextos socioculturais e políticos diferenciados, ambos convergem para a necessidade de pensar a libertação do oprimido ou do colonizado, visto que essa condição desumaniza. Essas aproximações e, certamente pontos que os diferenciam, demandam maiores aprofundamentos sobre os contextos sobre os quais desenvolvem suas reflexões. No caso brasileiro, Freire situa-se num contexto histórico marcado por processos de opressão e descaracterização dos oprimidos, o papel da educação em reforçar uma educação bancária, o autoritarismo

político a que foi vítima após o golpe militar de 1964. Memmi, por sua vez, fundamenta suas reflexões em contextos marcados pelo colonialismo europeu desde o final do século XIX e as lutas por independência na segunda metade do século XX. Desse ponto de vista existem diferenças importantes entre ambos. O que aproxima esses dois pensadores?

Ambos trabalham com a perspectiva de que as relações de opressão não se restringem à dimensão econômica, mas são culturais, portanto, sociais e subjetivas. Os modos de vida dos opressores são subjetivados pelo oprimido ou pelo colonizado que pauta suas ações com base em valores que são estranhos às suas tradições. Daí que as relações de dominação ganham muito mais complexidade e são muito mais difíceis de serem superadas. Mais do que isso, nos processos de emancipação, é fundamental haver conversão dos sujeitos para que, ao assumirem outras condições, não reproduzam as práticas opressoras precedentes. Libertação implica, portanto, mudanças das relações socioeconômicas que desumanizam, mas, também, das subjetividades opressoras.

Outro ponto que os autores convergem é que a opção em romper com as relações de dominação exige coragem e firmeza. A liberdade tem o seu preço visto que implica responsabilidade social que, por sua vez, exige criatividade, iniciativa e capacidade de discernimento. Somente faz opções quem tem capacidade de decidir, ou seja, capacidade de pensar, argumentar e decidir frente às possíveis opções. Tanto Memmi quanto por Freire acentuam a necessidade dos dominados assumirem-se como sujeitos. Essa possibilidade, por sua vez, traz um conjunto de implicações culturais e sociais. Somente é sujeito quem se assume pessoal e coletivamente nas decisões visando à definição de ações para transformar as realidades. Para tanto, são fundamentais o envolvimento, a dedicação e a responsabilidade ético-social. As intervenções dos grupos e classes dominantes trabalham, de um modo geral, na perspectiva da instrumentalização das pessoas para que se adaptem às condições objetivas existentes, ou seja, em nada contribuem para um pensar crítico. Mais do que nunca o pensamento crítico faz-se necessário no contexto atual.

As questões problematizadas por Freire e Memmi ajudam a compreender a complexidade inerente aos processos emancipatórios.

Se já é difícil crer na capacidade de reação diante da realidade de opressão, especialmente através de ações isoladas, muito mais complexas são as intervenções políticas e pedagógicas, visando à reconstrução de experiências emancipatórias após a superação das relações de opressão impostas pelos colonizadores. Não basta destronar o colonizador, é fundamental a construção de novas experiências que ajudem a fazer frente às novas formas de opressão que se recriam. Esse parece ser um dos grandes ensinamentos dos mestres discutidos no presente texto. A luta contra o opressor constitui-se, na realidade, num ponto de partida. A efetivação de experiências democráticas e emancipatórias continua sendo um desafio para qualquer ação revolucionária. Freire e Memmi alertam-nos sobre os riscos da reprodução de práticas opressoras quando da chegada ao poder, ou seja, sem uma efetiva emancipação, a tendência é de que novos líderes surjam e tornem-se tão ou mais opressores daqueles destituídos do poder.

Um dos grandes desafios emergentes dessas reflexões é de que as múltiplas formas de assistencialismo e de opressão que existem hoje na sociedade, inclusive na escola, não contribuem para a emancipação. Muitos espaços de educação formal estão praticamente descaracterizados da sua função básica. É evidente que as condições sociais e econômicas exigem, por vezes, ações imediatas para matar a fome, tratar um dente etc. O problema é que essas práticas acabam se tornando corriqueiras e o papel específico da escola, que é de formar sujeitos críticos, emancipados e responsáveis ética e socialmente, fica em segundo plano. Com base nas reflexões desenvolvidas, não resta alternativa a não ser enfrentar as questões sociais, políticas, econômicas e culturais através de processos qualificados de reflexão. Isso não ocorre, segundo Freire (1987, p. 42-64), sem uma pedagogia emancipadora, capaz de fazer frente à opressão e que contribuía na formação de sujeitos emancipados e humanizados.

A luta pela emancipação exige, portanto, que sejam levadas em consideração as realidades que envolvem os sujeitos e as contradições que vivencia. A pedagogia do oprimido, com base na relação dialógica, apresenta-se em condições de fazer frente aos grandes desafios propostos pelo desenvolvimento econômico atual, que não mais se limita a um campo específico, mas, como atentam Dardot e Laval (2016), tornou-se um modo de vida. A lógica do mundo econômico está

tomando conta do campo educativo e definindo princípios, procedimentos pedagógicos e os fins da educação. No contexto desses processos, não podemos esperar sujeitos críticos, criativos e emancipados. O enfrentamento desses desafios, no entanto, é possível se nos colocarmos como sujeitos da história e comprometidos com a humanização. Para tanto, é fundamental uma formação que seja capaz de pensar os sujeitos integralmente.

REFERÊNCIAS

ABRANCHERS, Sérgio [et. al.]. *Democracia em risco: 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AVRITZER, Leonardo. *O pêndulo da democracia*. São Paulo: Todavia, 2019.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, v. I), p. 222-232.

CASAR, Rubens R. R. *Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e a gestão dos indesejáveis*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2017.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p.3-16.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Biografia de Paulo Reglus Neves Freire - mais conhecido como Paulo Freire: a voz da Esposa. Disponível em: <http://216.109.124.98/search/cache?p=Biografia+de+Albert+Memmi&prssweb=Buscar&ei=UTF->

[8&fl=1&x=wrt&meta=vl%3Dlang_pt&u=www.genealogia-freire.com.br/bio_paulo_reglus_neves_freire.htm&w=biografia+albert+memmi&d=PXY-ADmtM8kg&icp=1&intl=cd](http://www.genealogia-freire.com.br/bio_paulo_reglus_neves_freire.htm&w=biografia+albert+memmi&d=PXY-ADmtM8kg&icp=1&intl=cd).

Acessado em 28.6.2006.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MARCON, Telmo; DOURADO, Ivan. Paulo Freire um clássico da educação: contribuições epistêmicas, políticas e pedagógicas. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 84-100, Maio./Ago. 2017. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em 20.05.2019.

MELLO, Patrícia Campos. *A máquina do ódio: notas de uma repórter sobre fake News e violência digital*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MEMMI, Albert. *Estátua de Sal*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: companhia das Letras, 2019.

SOUZA, Jessé (Org.). *A relê brasileira: quem é e onde vive?* 2.ed. Belo Horizonte: EdUFMG ,2016.

TIBURI, Márcia. *Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro*. 10. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

A EDUCAÇÃO HUMANISTA DE PAULO FREIRE

Ivanilde Apoluceno de Oliveira⁶²

1. Introdução

Neste texto analisa-se o humanismo na educação de Paulo Freire, identificando os pressupostos antropológicos, existenciais e epistemológicos que fundamentam o processo de humanização em sua pedagogia.

Consiste em uma pesquisa bibliográfica cuja principal fonte é Paulo Freire, mas complementa-se a análise com autores que escrevem sobre seu pensamento educacional.

O foco do estudo é para o humanismo na educação freireana e que perpassa por reflexões sobre como se fundamenta o humanismo, como a dialética humanização-desumanização se apresenta na educação de Freire, quando denuncia a educação bancária e anuncia a educação humanista e libertadora e as características da educação humanista freireana.

2. O humanismo em Paulo Freire

O humanismo está presente em Paulo Freire quando destaca o ser humano como a principal referência da educação. Considera não ser possível refletir sobre a educação sem refletir sobre o ser humano (FREIRE, 1981).

O autor faz uma abordagem antropológica filosófica no sentido de encontrar na natureza humana o núcleo que sustenta a educação. Explica ser este núcleo existencial o inacabamento ou inconclusão humana.

O ser humano é concebido por Freire como um “ser inconcluso”, inacabado e incompleto, que por compreender “que não sabe

⁶² Pós-doutoramento em educação pela PUC-RIO. Doutora em Educação (currículo) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Titular e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Coordenadora do Núcleo de Educação Paulo Freire (NEP) e da Cátedra Paulo Freire da Amazônia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br.

tudo”, busca o saber, o conhecimento e o seu aprimoramento enquanto ser humano. Justamente porque se sabe inacabado é que busca a perfeição, busca “ser mais”. Configura-se, nesta perspectiva, como “ser de busca”, ser epistemologicamente curioso que busca conhecer a si mesmo e ao mundo.

O ser humano, também, é visto por Freire (1981) como “ser de relações” *no e com* o mundo, que o possibilita ser “sujeito” do conhecimento, da história e da cultura. É um ser epistemologicamente engajado concretamente no mundo, que enquanto “corpo consciente”, possui uma consciência intencionada para fora de si, para um mundo que não é mero objeto de contemplação, mas tem a marca de sua ação.

O ser humano então é sujeito gnosiológico, porque em suas relações uns com os outros no mundo e com o mundo conhecem e comunicam-se sobre o objeto conhecido. Nesta relação comunicativa ensaiam a experiência de assumirem-se como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos. Porém, assumirem-se como sujeitos implica na não negação ou exclusão do outro.

Para Freire (2007, p. 41), “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não-eu” ou do “tu”, que me faz assumir a radicalidade de meu eu”.

O ser humano nesta relação com o mundo é compreendido como “ser de práxis” (reflexão-ação). Pensa e transforma a realidade social, o contexto em que vive. Considera Freire (1980b) a práxis humana a unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão dos seres humanos sobre o mundo.

Para Freire (1980a, p. 76) homens e mulheres são humanos e o mundo é histórico-cultural na medida em que, “ambos inacabados, se encontram numa relação permanente”, na qual o ser humano ao transformar o mundo, “sofre os efeitos de sua própria transformação”. Nesta perspectiva, existencialmente, “só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser” (FREIRE, 2007, p. 33).

O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto [...] Só o ser inacabado, mas que chega a saber-se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e refaz (FREIRE, 2000, p. 119-120).

Desta forma, faz parte da natureza humana o questionar a realidade e a busca do conhecimento, bem como a ação de modificar historicamente o contexto em que vive, dimensionando a ação humana como vital ao processo de humanização, porque homens e mulheres estão situados em um contexto histórico-social, estabelecendo relações dialéticas com os outros seres, estando em permanente formação. Para Freire (2007, p. 33): “educar é substantivamente formar”, por isso não pode ser reduzida a um treino especificamente técnico. E a formação implica na formação ética, estética e política.

Por serem homens e mulheres sujeitos de seu conhecimento e história devem ser sujeitos de sua educação e não objeto. Por isso, para Freire (1981, p. 28) “ninguém educa ninguém”, homens e mulheres se educam em comunicação com os outros seres humanos. E essa educação tem um caráter permanente, porque “estamos todos nos educando,” fazendo parte da educação no processo de tornarmo-nos humanos.

O ser humano é um sujeito que se comunica e dialoga com o outro. Na visão de Freire o diálogo e a comunicação são fatores primordiais da relação humana e a condição para o ser humano formar-se pessoa.

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos (FREIRE In FREIRE; SHÖR, 1986, p. 123).

O diálogo é o momento em que homens e mulheres se encontram para refletir sobre sua realidade, sobre o que sabem e o que não sabem, como sujeitos conscientes e comunicativos que são. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com o seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2007, p. 136).

Além da dimensão existencial o diálogo em Freire apresenta um caráter ético-político, ao possibilitar ao outro, aos oprimidos a dizerem sua palavra expressando seu pensamento, suas opções e seu modo de ser.

Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reiventávamos, que

terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes. Sujeitos de uma prática que se veio tornando política, gnosiológica, estética e ética (FREIRE, 1993, p. 19).

Freire (1981) destaca do processo de inconclusão humana o ato de criar, por isso a educação precisa desenvolver o ímpeto criativo do ser humano.

Além da criatividade, Freire aponta para a necessidade da formação da capacidade crítica, que perpassa pelo ato de perguntar e de problematizar o contexto vivido.

O ser humano é um sujeito que pergunta e problematiza a realidade. O perguntar faz parte do processo de existir humano, sendo fundamental para a sua compreensão e formação.

A pergunta está vinculada à curiosidade, à problematização de homens e mulheres sobre si mesmo e sobre a realidade social, à sua formação humana, ética e política e à relação dialógica entre os seres humanos. O ser humano, portanto, problematiza a si mesmo. “Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas” (FREIRE, 1983, p. 29).

O ato de perguntar, instigado pela curiosidade eminentemente humana, faz parte da construção de sua autonomia, como sujeito.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haverá criticidade sem a curiosidade que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando algo a ele que fazemos (FREIRE, 2007, p. 32).

O perguntar em Freire (IN FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 51) se dimensiona como ato existencial, porque a “existência humana é, porque se faz perguntando, à raiz da transformação do mundo [...] Radicalmente a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação”. O ato de perguntar caracteriza-se, também, como político, porque o perguntar é um ato democrático. Permite ao outro contestar, optar e dizer a sua palavra, não aceitando o saber feito, as respostas prontas, possibilitando-lhe ser sujeito e assumir o risco de sua intervenção.

O ser humano é um sujeito histórico-social, ético, político e cultural. Freire (2007) considera que o ser humano é sujeito de escolhas

e de decisões. Pressupõe que homens e mulheres possuem capacidade de pensar, de conjecturar, de criticar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar e sonhar uma nova sociedade. O ser humano consciente de seus condicionamentos sociais, mas não fatalisticamente submetido aos destinos estabelecidos, abre o caminho à sua intervenção no mundo. A escolha e a decisão são atos éticos do sujeito. “Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos” (FREIRE, 2007, p. 33) .

A história para Freire é um processo dialético humano, porque “não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna portando históricos” (FREIRE, 2000, p. 40) e de possibilidade, na medida em que considera a mudança difícil, mas possível.

A História é tempo de possibilidade e não de determinações. E se é tempo de possibilidades, a primeira consequência que vem à tona é a de que a História não apenas é mas também demanda liberdade. Lutar por ela é uma forma possível de, inserindo-nos na História possível, nos fazer igualmente possíveis (FREIRE, 1993, p. 35).

Freire (1980b, p. 38) destaca que além de histórico o ser humano é criador de cultura, na medida em que “integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam”. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador de homens e mulheres, e que envolvem o trabalho em transformar a natureza e estabelecer relações dialógicas com outros seres humanos. E essa produção de cultura é histórica.

Assim, o sujeito Freireano está situado historicamente no mundo e com o mundo e, nesta relação com o mundo e com os outros seres humanos, conhece, produz cultura, forma-se como pessoa humana, problematiza e intervém na realidade social.

O humanismo em Paulo Freire se apresenta em sua educação por meio da articulação entre o existencial, o político, o ético e o estético, ao destacar o ser humano como referência antropológica e epistemológica, definindo homens e mulheres como seres inconclusos, cognoscentes, de práxis, históricos, éticos e políticos, bem como sujeitos do conhecimento, da história e cultura.

3. A educação humanista de Paulo Freire

3.1. A dialética humanização-desumanização na educação

Paulo Freire (1983) na *Pedagogia do Oprimido* trata da humanização por meio de uma análise dialética da humanização-desumanização.

Oliveira (2015, p. 72) afirma que Paulo Freire refere-se aos “oprimidos”, aos “condenados da terra”, aos “esfarrapados do mundo”, aos pobres, e às pessoas discriminadas e excluídas nos diversos grupos sociais. “Pessoas situadas em uma sociedade de classe e que sofrem violências ideológicas ou físicas por indivíduos e grupos sociais dominantes. Neste processo opressor são impedidos de exercerem as suas ações especificamente humanas e sua cidadania”. A autora explica que a opressão é necrófila porque nutre a morte e não a vida, existindo um sofrimento humano no processo opressor. E Freire (1983, p. 47) destaca que a opressão “um ato proibitivo do ser mais [de homens e mulheres]”, fruto da violência dos que têm poder.

Freire (1983) critica a educação bancária pelo fato de ser con-teudista, meritocrática, autoritária e excludente, constituindo em um processo de desumanização. Educação alienante, homogeneizadora que inviabiliza os educandos serem sujeitos do seu processo educacional. Educação da resposta, que obstaculiza o ato de perguntar e a problematização do contexto social em que os educandos vivem.

Para Oliveira (2015, p. 73) Freire relaciona a opressão-libertação ao processo de desumanização-humanização. “A partir do reconhecimento da desumanização como negação da viabilidade ontológica de homens e mulheres e como uma realidade histórica é que se visualiza a possibilidade da humanização”.

Os oprimidos no processo de sua libertação precisam reconhecer-se como seres humanos, cuja vocação ontológica e histórica é ser mais. Essa é uma tarefa da pedagogia de Freire, a crítica ao processo social de desumanização e a luta pela humanização. Reconhecer-se negado como sujeito implica em reconhecer a sua situação de sujeito e um sistema social opressor e excludente, que precisa ser transformado.” (OLIVEIRA, 2015, p.73).

Por isso, a necessidade de uma educação que promova a humanização. Educação biófila que ama a vida.

3.2. Educação humanista freireana

3.2.1. A educação Freireana é uma pedagogia dialógica e da autonomia.

Freire (1983) critica a educação bancária por ser antidialógica e propõe uma educação que possibilite o diálogo e os educandos serem sujeitos do processo educativo e da sociedade, como cidadãos.

A educação é um processo dialógico que possibilita aos sujeitos aprenderem e crescerem juntos respeitando as diferenças. O cuidar-dialógico de Paulo Freire dimensiona-se como um escutar-aprender e aprender-ensinar, ou seja, uma atitude de abertura ao outro, de compreender e aprender com o outro para que melhor possa ensiná-lo, sendo uma atitude ética e educativa por ser formadora.

O diálogo em Freire (1980a, p. 43) é solidário e amoroso, pois se constitui no “encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

O diálogo viabiliza que os sujeitos expressem suas ideias, valores e escolhas, estabelecendo uma relação democrática. Constitui “uma das matrizes em que nasce a própria democracia.” (FREIRE, 2002, p. 15).

Ser sujeito implica ter autonomia, ser partícipe da construção de sua história, de sua cultura e de sua educação. Ter participação e ingerência no contexto histórico e social do qual o indivíduo faz parte. Por isso, para Freire a autonomia é experiência de liberdade e tem a ver com o exercício da cidadania.

Oliveira (2015) explica que ser cidadão para Freire significa homens e mulheres terem voz e participação na vida social, tendo uma presença crítica na história, bem como que a autonomia está relacionada à cidadania, porque tem a ver com a pessoa assumir a sua história na mão. Implica na ingerência do sujeito no contexto histórico, cultural e social do qual faz parte.

Para Freire (1993) ninguém vive plenamente a democracia se é interditado no seu direito de falar, de fazer o seu discurso crítico e se não se engaja na briga em defesa deste direito, que é o direito também a atuar.

Educar na perspectiva freireana de autonomia significa ter o sujeito voz, viabilizando a sua participação crítica na sociedade, desenvolvendo elementos da sua subjetividade: a criatividade, a curiosidade e a criticidade e olhar para as necessidades de desenvolvimento integral da pessoa humana (OLIVEIRA, 2011).

3.2.2. A educação freireana é uma Pedagogia ético-política e libertadora

A luta pela democracia se reveste em Freire em uma ação moral, de respeito à pluralidade de vozes, bem como em uma ética da vida e da solidariedade, que se fundamenta “no reconhecimento e na luta pelos direitos do ser humano de viver com dignidade e liberdade e no respeito às diferenças; comprometida com os oprimidos condena a exploração, a discriminação de homens e mulheres e o desrespeito à vida humana” (OLIVEIRA, 2015, p.82)

Além disso, contra a coisificação e alienação do processo educacional bancário, Freire propõe uma educação crítica e problematizadora que possibilite a transformação social.

Na visão de Freire, a consciência crítica torna-se um processo “libertador”, pois exercitando a práxis (reflexão-ação), os seres humanos se descobrem como pessoas e, deste modo, o mundo, os homens e as mulheres e a cultura assumem o seu verdadeiro significado. O processo de desvelamento crítico da realidade realizado entre mulheres e homens em sua relação de comunicação consiste na conscientização. Pelo exercício da práxis homens e mulheres se descobrem pessoas situadas no mundo, como seres produtores da cultura e sujeitos da história.

Freire pressupõe que o processo de conscientização de pessoas oprimidas sobre sua alienação, compreendendo-se como sujeitos, na luta pela sua libertação, dialeticamente, se constitui na libertação de todos. Neste sentido, constitui-se em um projeto de libertação que parte dos oprimidos para a libertação de todos. A constatação pelo ser humano de uma realidade social injusta e desigual o faz compreender que a liberdade é conquista e não doação. Que há necessidade de lutar para serem livres. Essa luta pela libertação se apresenta como uma opção ético-política.

Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para

transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2000, p. 33).

Neste processo histórico de formação do sujeito o sonho e a esperança de modificação da sociedade fazem parte constitutiva. Para Freire não há perspectiva de intervenção nem de mudança social sem um projeto, sem um sonho possível. “Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação de forma histórico social de estar sendo de mulheres e de homens. [...] Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 1993a, p. 91).

Casali (2009, p. 130-131) destaca que a Pedagogia do Oprimido revela:

o desejo de liberdade, de autodeterminação, de ampliação da consciência, o sentido da dignidade da vida, o desejo de realizar todas as suas potencialidades, de desenvolver-se interminavelmente, a disposição generosa e solidária dos seres humanos de lutarem pela justiça.

Assim, a denúncia da educação e sociedade excludentes e o anúncio do sonho, da esperança de uma sociedade mais justa e humana são os suportes humanísticos da educação de Paulo Freire.

3.2.3. Pedagogia da integralidade do ser humano no mundo

No processo educativo Freire (In FREIRE; NOGUEIRA, 1989; 2001) destaca a necessidade de compreender-se o ser humano em sua integralidade de ser, cujos saberes são culturais e envolvem o corpo inteiro, ou seja, a consciência e o corpo, a razão e a sensibilidade. Ele afirma ser uma inteireza que conhece com o corpo todo, sentimentos, paixão e razão. “É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos – que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona” (FREIRE, 2001, p. 76).

Quando pensamos o ser humano na sua integralidade do ser e em relação ao contexto sociocultural em que vive, não o reduzimos a um dos seus aspectos identitários, pois todos os elementos constituem a pessoa e sua identidade no âmbito existencial e sociocultural.

Nesta perspectiva no campo educacional há a ruptura do dualismo e do olhar reducionista entre os elementos do par dual, como razão-sensibilidade, escola-sociedade, etc. O olhar é para a construção

histórica e dialética do ser humano no mundo, para a análise crítica dos discursos ideológicos e criação de mecanismos de crítica e de superação de práticas de exclusão.

Consiste em uma educação da pessoa humana, compreendida na integralidade do seu ser como indivíduo e cidadão, ser afetivo e racional, objetivando uma vivência social mais humana, justa e solidária.

O ser humano colocado no centro da educação, como sujeito de sua educação, conhecimento, história e cultura, que apresenta dimensões históricas, subjetivas e sociais, ou seja, ser humano enraizado historicamente no contexto sociocultural que vive.

Considerações finais

A educação de Paulo Freire é humanista porque visa superar ética e politicamente todas as formas de opressão que diferentes sujeitos sofrem na sociedade e na educação. O ser humano e suas dimensões antropológicas, existenciais e epistemológicas fundamentam a sua educação.

Paulo Freire critica a educação que minimiza o ser humano em todas as suas peculiaridades sociais e existenciais e anuncia uma educação humanista, que se funda na dialogicidade, na autonomia, na criatividade e criticidade humana.

O humanismo está presente na educação de Paulo Freire por meio da articulação entre o existencial, o político, o ético e o estético, ao destacar o ser humano como referência antropológica e epistemológica, definindo homens e mulheres como seres inconclusos, cognoscente, de práxis, históricos, éticos e políticos, bem como sujeitos do conhecimento, da história e cultura

A educação freireana é ético-política e dialeticamente compreende o ser humano na integralidade de seu ser no mundo, que implica compreender a sua existência como um estar sendo, na busca de ser mais, em relação com o contexto sociocultural em que vive. Ser afetivo e racional, crítico e criativo, questionador e sensível ao processo de exclusão social o que possibilita a luta por uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

REFERÊNCIAS

CASALI, Alípio. A Pedagogia do Oprimido: de clandestina a universal. MAFRA, Jason; ROMÃO, José Eustáquio; SCOCUGLIA, Afonso Celso; GADOTTI, Moacir (Orgs.) **Globalização, Educação e Movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire: Esfera, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36e. Paz e Terra: São Paulo, 2007.

____ **Educação & atualidade brasileira**. 2e. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

____ **À sombra desta mangueira**. 4e. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

____ **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 6e. São Paulo: UNESP, 2000.

____ **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993

____ ; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1989.

____ e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

____ **Pedagogia do Oprimido**. 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

____ **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

____ **Extensão e Comunicação**. 4e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a

____ **Conscientização**. 4e. São Paulo: Moraes, 1980b

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de: **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

____ Alfabetização em Paulo Freire: apropriação da leitura e da escrita crítica de mundo. In: ____ (Org.). **Formação pedagógica de educadores populares**: fundamentos teórico-metodológicos freireanos. Belém-Pará: NEP/CCSE/UEPA, 2011.

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Olga Mara Bueno⁶³

Rita de Cássia da Silva Oliveira⁶⁴

INTRODUÇÃO

Ao analisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem-se o entendimento de que se trata do direito daqueles que não tiveram acesso à escolaridade e dos que tiveram, mas não puderam completá-la. Esse direito está relacionado com o respeito e a valorização da dignidade de cada indivíduo que pode ser entendido ao se considerar o significado que o acesso à escola tem na vida dos mesmos, uma vez que esse processo representa o contato com o mundo letrado sistematizado, que proporciona condições para a efetivação da cidadania.

Este artigo discorre sobre a concepção freiriana sobre a importância do ato de ler e a presença dessa concepção para o entendimento e construção das funções socializadora e educativa da EJA. Tem como referencial de análise as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos- DCEs (Paraná, 2006). O estudo faz contraponto com a concepção apresentada na obra a Importância do Ato de Ler de Paulo Freire, buscando entender as conexões entre as leituras das palavras do mundo com a leitura da escola, e o uso desse entendimento para fundamentar a construção das funções da EJA.

Para subsidiar o contexto desta pesquisa bibliográfica, foram analisados referenciais teóricos que permitiram uma compreensão das especificidades relacionadas à prática da EJA, o seu caráter reparador,

⁶³ Especialista em Educação Especial Inclusiva pela UNINTER- Paraná. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa –UEPG. Professora de Educação Especial na Educação para Jovens e Adultos da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, BR. E-mail: olgamarabueno@gmail.com

⁶⁴ Professora Doutora em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG. Professora Permanente do Mestrado e do Doutorado em Educação – UEPG. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – UEPG. Pesquisadora Produtividade em Pesquisa do CNPq. Coordenadora da Universidade Aberta para a Terceira Idade – UEPG, Ponta Grossa, Paraná, BR. E-mail: sooliveira13@uol.com.br

às funções socializadora e educativa e às estreitas relações dessa modalidade de ensino, com o mundo do trabalho e com as práticas sociais dos educandos, compreendidos neste estudo, como sujeitos alunos-cidadãos.

A investigação traz uma base teórica previamente identificada, que é a obra de Paulo Freire sobre a importância do Ato de Ler, com o propósito de reforçar o entendimento das questões práticas da EJA e a relação com a reparação do direito à leitura e escrita de forma sistematizada. Considerando as orientações para a efetivação da escola de EJA que liberta e forma sujeitos críticos, o estudo teórico cita Cury (2004), que defende o caráter crítico, reparador e libertador da Educação para Jovens e Adultos, além de buscar amparo na legislação pertinente: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000).

Ainda sobre a função reparadora da EJA, apontamentos de Sacristán e Gómez (2000) foram utilizados para fortalecer a compreensão sobre a função educativa da escola frente às implicações sociais, assim como defende Paulo Freire. A teoria de Soares (1995, 2001, 2004, 2005) busca interagir com a concepção de Paulo Freire sobre a relação entre o ato de ler, a escola e as demandas sociais.

Para a apresentação deste artigo, adotou-se a organização em tópicos, que compreendem a investigação teórica, a análise do contraponto entre a Importância do ato de ler e as funções socializadora e educativa da EJA, uma análise crítica e considerações finais sobre o estudo. No primeiro momento são analisados os estudos sobre a EJA, o letramento e suas práticas, os sujeitos sociais e as interações que condicionam essas relações.

O papel da escola entendida como espaço que proporciona acesso à cultura letrada e conseqüentemente aos bens culturais acumulados historicamente pela humanidade, através da leitura e da escrita, também é abordado a partir das concepções dos teóricos estudados.

A questão do acesso à escola e as implicações na vida social dos sujeitos é discutida a partir da legislação e da teoria de Paulo Freire. O objetivo é entender as possíveis relações e inferências da concepção freiriana sobre o ato de ler na construção das funções socializadora e educativa da Educação para Jovens e Adultos.

A EJA E AS PRÁTICAS LETRADAS COMO DIREITO BÁSICO DO ALUNO-CIDADÃO

Para definir a Educação para Jovens e Adultos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) descreve em seu artigo 37 que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”. Entende-se que a EJA destina-se ao cumprimento de um direito básico do cidadão, o acesso à educação, conforme assegurado pela Constituição Federal, art. 6º, alterado pela Emenda Constitucional nº 26, de 14 de fevereiro de 2000, que “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” A partir dessa perspectiva da educação como direito social, pode-se destacar o caráter reparador da EJA, para reforçar o posicionamento da escola como um espaço onde o conhecimento compartilhado/construído deve servir para aprimorar e proporcionar aos sujeitos a autonomia intelectual que possibilite a atuação crítica nos contextos onde se inserem, compreendendo e valorizando as vivências sociais e culturais.

Considerando essa concepção e as respostas que a escola precisa dar a sociedade, Cury (2004, p 01.), defende uma nova Educação de Jovens e Adultos, onde a escola não apenas considere as vivências de seus educandos, mas que também aprimore as práticas dessa vivência cumprindo com seu papel de educar e transformar, que compreende o conhecimento de forma sistematizada.

A educação, sistematizada pela escola, possibilita ao sujeito a capacidade crítica para a inserção nos diversos segmentos sociais nos quais se efetivam a sua cidadania. O acesso à escola, com a alfabetização ou o aprimoramento do domínio da língua escrita, garante ao aluno o direito a um bem tão importante e necessário, entendido como parte da cultura da humanidade, que é o acesso à língua escrita, seja na prática da leitura, ou da escrita sistematizada, visto que uma compreende a outra.

Sobre o ensino da leitura na escola, Pereira (2007, p. 02) entende que grupos que não têm acesso integral à cultura letrada, amplamente disseminada na sociedade, têm restringidas as possibilidades de

participação democrática, o que limita o exercício da cidadania. Essa afirmação se posiciona em estreita relação com a escola, ou seja, é o letramento sistematizado pela escola, um instrumento para a cidadania.

No caso específico do sujeito adulto, a escola é entendida como espaço que democratiza a leitura e a escrita. Dessa forma, “o papel fundamental da construção curricular para a formação dos educandos desta modalidade de ensino é fornecer subsídios para que se afirmem como sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos.” (PARANÁ, 2006, p. 27).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000, p. 03) sobre prática e formação docente, orientam sobre o ensino e aprendizado da leitura e escrita, que é o que o educando busca na escola, devendo esse processo constituir-se a partir da “investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas”, além do “desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática” e utilizem “métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.”

Assim, compreende-se que a escola para jovens, adultos ou idosos, tem a responsabilidade de trabalhar para ampliar o letramento dos educandos, em interação com as demandas de leitura e escrita da sociedade, proporcionando condições para que os mesmos se insiram com autonomia, nos mais diversos eventos que exijam essas práticas.

O ATO DE LER NA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS

O ato de ler constitui-se em um mecanismo que possibilita ao sujeito a interação com a língua escrita, sendo considerado um bem ao qual todos os indivíduos têm o direito de acesso. A leitura está intimamente ligada ao conceito de alfabetização e sobre isso Soares (2005, p. 87) alerta para a ampliação desse conceito frente às necessidades atuais da sociedade “não se considera alfabetizado aquele que apenas sabe ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária.”

O ato da leitura não é apenas decifrar, mas que este implica em compreensão, conforme citado por Soares (2005, p. 39) “aprender a ler

e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar a língua escrita e a de decodificar a língua escrita”. Neste sentido, leitura e escrita, mesmo que compreendam processos distintos, são entendidas como complementares e interligadas, ou como define Paulo Freire (2011, p.11) “a importância elo de ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis”.

A apropriação da leitura para a atuação crítica do sujeito leitor pode ser considerada como uma prática que vai além das práticas escolares, sendo a vida social, o tempo atual e a sociedade os fatores que direta ou indiretamente tornam-se constituintes desse processo.

Paulo Freire (2011, p.09), ao apresentar reflexões sobre o ato de ler, posiciona-se dentro de uma perspectiva crítica, argumentando que o ato de ler não se esgota na decodificação “pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” e acrescenta que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, onde a realidade do sujeito e a linguagem “se prendem dinamicamente”. Ao articular sobre leitura crítica e compreensão considera que esta decorre das “relações entre o texto e o contexto”, o que implica nas leituras que o sujeito tem do mundo, das práticas sociais ou culturais que possibilitam associações e interpretações.

Essa concepção permite entender que há que se pensar nas possíveis articulações das práticas ou leituras sociais com as práticas de leitura na escola, para a produção de significados ao sujeito que alfabetizado, se torna detentor da leitura - palavra.

Considerando a apropriação e uso da leitura pelo sujeito adulto, Paulo Freire exige um posicionamento prático - crítico de quem alfabetiza, para que o indivíduo alfabetizado “e não o analfabeto” (Freire, 2011, p.18) apreenda a leitura crítica da realidade, o que pode ser entendido como um propósito do ato de leitura

A palavra tijolo, por exemplo, se inseriria numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa. Mas, antes da devolução, em forma escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizando com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou “leitura” resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura” da

"leitura" anterior do mundo, antes da leitura palavra.

Esta "leitura" mais crítica da "leitura" anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente de sua indignação. (FREIRE, 2011, p. 13 e 14).

Nessa perspectiva Soares (2005) apresenta as concepções que significam a leitura da palavra, o código escrito, mas assim como Freire (2011), ela tende a conceituar a leitura como processo que se completa a partir das construções crítico sociais dos sujeitos, mostrando que a "alfabetização – seja de crianças, seja de adultos – esse processo não pode ser dissociado do processo educativo, que o inclui e lhe dá sentido" (Soares, 2005, p.95), ou ainda que frente às exigências da sociedade atual, as concepções sobre o processo de leitura ampliaram-se em articulação com as leituras do mundo, às práticas sociais e a vida profissional.

Tais afirmações remetem ao entendimento dessas concepções como condizentes com a Educação para Jovens e Adultos, na perspectiva de articular o ensino dessa modalidade com o mundo do trabalho e com outras práticas sociais, com interesses que tenham significado e que levem ao desenvolvimento do sujeito adulto.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos orientam para que o processo pedagógico da EJA considere os perfis e as expectativas "quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores." (BRASIL, 2000, p. 01).

Para Paulo Freire (2011, p.13) é a interação da leitura da palavra com a leitura do mundo, que constituem e que permitem ao sujeito estabelecer sentido, ou seja, viver o estado de letramento. Cabendo a essa concepção a prática que deve ser enfatizada, quando se argumenta sobre a EJA, pois "a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente". Dessa forma, a escrita compreende uma atividade humana, uma manifestação linguística.

Para Soares (1995, p. 09) “escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é também um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento sob forma escrita”. Entende-se que o ato de ler envolve habilidades que compreendem “leituras” e possibilitam “leituras”, visto que a escrita não é simplesmente a palavra escrita em si, ela se organiza com intenção comunicativa e de manifestação que envolve quem escreve, o leitor e o contexto, ou como colocado por Paulo Freire (2011) sobre a palavra escrita ou linguagem escrita, que ela é parte do mundo, da intenção e compreensão de quem a usufrui.

As habilidades que possibilitam relacionar unidades sonoras a símbolos escritos são descritas por Soares (1995, p.09) como “desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas, que incluem habilidades motoras, ortografia e uso adequado da pontuação”. Essa argumentação estimula o entendimento em articulação com as experiências da prática docente, de que as habilidades descritas referem-se ao domínio da leitura da palavra.

Para a leitura do mundo ou das palavras do mundo que compreendem as vivências dos sujeitos, aplicam-se as outras habilidades, como as de selecionar informações relevantes sobre o tema de um texto e de identificar os leitores pretendidos, ou a habilidade de organizar as ideias no texto e de estabelecer relações entre elas, para se manifestar adequadamente.

As palavras de Freire (2011) sobre o domínio da leitura e escrita completam esse posicionamento

A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora. (FREIRE, 2011, p.13).

Dentro desse contexto, é interessante atentar-se para o que diz Soares (1995, p. 12) “é, assim, impossível formular um único conceito de alfabetismo, adequado a qualquer pessoa, em qualquer lugar, em qualquer momento, em qualquer contexto cultural ou político”, ou seja, que as práticas de escrita se assumem e se efetivam em função da sociedade, do seu contexto e de suas necessidades que compreendem valores e ideais próprios, individuais ou coletivos.

É a escrita um instrumento de manifestação não só da linguagem, mas um instrumento que serve às relações sociais do homem e para Paulo Freire (2011), a alfabetização compreende um ato político porque ela se fundamenta e se efetiva em função das intenções e propósitos dos sujeitos sociais.

Analisando as diferentes perspectivas e as dimensões que a apropriação da língua escrita pode adquirir em função da leitura não só das palavras, mas da leitura e palavras do mundo, Soares (1995, p.14) faz uso das palavras de Gnerre (1985, p.28) para uma conclusão a esse respeito

Podemos dizer que o campo de estudos da escrita, como foi constituído nas últimas décadas, é um cruzamento estimulante das principais áreas de categorização das atividades intelectuais tradicionais no pensamento ocidental, tais como a história, a lingüística, a sociologia, a educação, a antropologia e a psicologia. Por essa razão, alcançar uma boa compreensão da série de fatos e de idéias que são relevantes para o campo de estudos da escrita é uma façanha complexa. (GNERRE, 1985, p. 28, apud SOARES, 1995, p.14)

Ao considerar a relação da escrita com a leitura das palavras e com a leitura e palavras do mundo, é importante atentar-se para a prática que compreende a Educação para Jovens e Adultos, na perspectiva de compreender que concepção de escrita e de ensino da língua vem sendo assumida pelas escolas.

Soares (1983), citada por Geraldi (1984, p.06) argumenta sobre as diferentes concepções de ensino da escrita, sendo que há os que defendem que a escola “deve respeitar e preservar a variedade linguística das classes populares”, reconhecendo a relação desses sujeitos com a linguagem como “tão válida e eficiente, para comunicação, quanto à variedade linguística socialmente privilegiada.” Para essa proposta de ensino, a escola “deveria assumir a variedade linguística das classes populares como instrumento legítimo do discurso escolar (dos professores, dos alunos e do material didático)”, mas por outro lado há os que afirmam que há “necessidade de que as classes populares aprendam a usar a variedade linguística socialmente privilegiada, própria das classes dominantes”.

Em relação à apropriação e uso da variedade linguística utilizada pelas classes dominantes, o esperado é que os sujeitos

aprendam a manter, com a linguagem, a relação que as classes dominantes com elas mantêm, porque a posse dessa variedade e dessa forma específica de relação com a linguagem é instrumento fundamental e indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais. (SOARES, 1983, apud GERALDI, 1984, p.06).

Entende-se que a concepção de ensino da língua escrita apresentada por Soares corrobora com a concepção de Paulo Freire (2011) que define a Educação para Jovens e Adultos como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político, um esforço de leitura do mundo e da palavra.

Essa articulação estreita a relação que a palavra escrita estabelece com as palavras e a leitura e as palavras do mundo, permitindo conhecimentos das palavras que se manifestam com a linguagem escrita e de seus processos de interação, que são instrumento para o conhecimento que pode transformar o individual e o coletivo, a prática da cidadania e a autonomia dos sujeitos.

Portanto, pode-se afirmar que as funções socializadora e educativa da EJA se materializam ao possibilitar ao sujeito, o acesso às práticas letradas e à atuação e desenvolvimento social.

O ATO DE LER PARA EFETIVAÇÃO DAS FUNÇÕES SOCIALIZADORA E EDUCATIVA DA EJA

Sobre a função social da EJA, as Diretrizes Curriculares da EJA do Estado do Paraná (2006, p. 28) destacam que “a função social da EJA se articula a um compromisso do Estado em atender esta população enquanto houver demanda, continuamente.” Essa afirmação tende a reforçar a posição do Estado de garantia do direito à educação dos sujeitos adultos, assumindo a responsabilidade de reparação contínua de uma condição para a efetiva cidadania do sujeito cidadão que é o acesso ao mundo letrado (leitura e escrita), que a escola possibilita.

Sobre a função social e a articulação com o acesso à leitura e à escrita, que neste ponto, se permite entende-la também como educativa, as Diretrizes orientam

A alfabetização se apresenta como tarefa fundamental para o envolvimento dos educandos jovens, adultos e idosos nas práticas escolares, com acesso aos saberes em suas diferentes linguagens. Tais prá-

ticas devem estar intimamente articuladas às suas necessidades, expectativas e trajetórias de vida, e devem servir como incentivo para que continuem os estudos. (PARANÁ, 2006, p.28)

A partir dessa orientação, há que se esclarecer que a apropriação de saberes referentes à aplicação da leitura e a escrita, compreende não só a alfabetização, mas o letramento do sujeito adulto.

Para mostrar a condição de quem sabe ler e escrever e a de quem faz uso com competência dessas habilidades, Soares (2004, p. 39) coloca que há diferença entre alfabetização e letramento, “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado”. Para se definir as condições dos sujeitos em função desses processos acrescenta que, “alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever”, sendo que o indivíduo que vive em estado de letramento, “é não só aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, mas que pratica a leitura e a escrita, que responde adequadamente as demandas sociais de leitura e escrita.” Dessa forma, reforça-se o posicionamento de letramento como prática social de leitura e escrita, cabendo à escola promover práticas legítimas em articulação com as interações sociais dos sujeitos.

Entende-se que a busca da leitura e escrita sistematizada é fundamental para a permanência do jovem, adulto ou idoso na escola, reforçando o propósito para que as práticas da EJA considerem expectativas de aprendizagem e as vivências dos seus alunos, na perspectiva de levá-los ao estado de letramento.

É a permanência e a continuidade dos estudos, que permitirão que a função social da EJA se estabeleça, portanto tem-se no aprendizado da leitura e da escrita, a condição para a efetivação da função socializadora e também educativa da EJA.

Ao se discutir a função educativa da EJA, é pertinente citar o que diz Sacristán e Gómez (2000) sobre a função da escola frente às implicações e necessidades da sociedade atual

Mais do que transmitir informação, a função educativa da escola contemporânea deve se orientar para provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das pré-concepções acrílicas, formadas pela pressão reprodutora do contexto social, por meio de mecanismos e meios de comunicação cada dia mais poderosos e de influência mais sutil. (SACRISTAN; GÓMEZ, 2000, p.26)

Portanto, evidencia-se a escola como espaço para a reconstrução de informações do contexto social, sendo que isso cabe à discussão

quanto à prática da Educação para Jovens, Adultos e Idosos nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, onde os sujeitos já detêm formação e muita informação, visto que na atual sociedade “a escola perdeu o papel hegemônico na transmissão e distribuição da informação” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 25).

Considerando essa questão, há que se destacar a concepção de escola apresentada pelas DCEs para a EJA, Estado do Paraná (2006, p. 29) “A escola é um dos espaços em que os educandos desenvolvem a capacidade de pensar, ler, interpretar e reinventar o seu mundo, por meio da atividade reflexiva.” A escola é tida como um instrumento para a reinvenção e a transformação da realidade, reafirmando o posicionamento de que o acesso à leitura e a escrita, leitura das palavras e registro das palavras do mundo, é que proporcionam ao sujeito, na condição de indivíduo letrado, a reflexão crítica que lhe permite questionar e reconstruir suas pré-concepções, assim como destaca Paulo Freire (2011, p.7) “Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana”.

É dessa forma, que na Educação para Jovens e Adultos se delineiam a proposta para a efetivação das funções socializadora e educativa, fortalecidas na materialização do ato de ler.

O ESTUDO: A COMPREENSÃO CRÍTICA DO ATO DE LER

O despertar deste estudo está relacionado à prática como sujeito leitor e também como aquele sujeito que pratica a docência, que está inserido na prática da Educação para Jovens, Adultos e Idosos.

Para Paulo Freire (2011, p. 64) é a condição como sujeito leitor que impulsiona a “compreensão crítica que vai se gerando na prática mesma de participar e que deve ser incrementada pela prática de pensar a prática”. Dessa forma, buscou-se estabelecer conexões entre a concepção freiriana sobre a importância do ato de ler e a prática da Educação de Jovens, Adultos e Idosos para a efetivação das funções socializadora e educativa nessa modalidade. Para isso, adotou-se como referencial de estudo comparativo da EJA, as Diretrizes Curriculares da Educação para Jovens e Adultos no Estado do Paraná (2006).

Com relação à Ética, os parâmetros adotados seguiram os contidos nas Diretrizes para autores presentes no Relatório de Integridade de Pesquisa do CNPq, respeitando-se a individualidade, prezando-se

pela qualidade, e pensando no bem coletivo, com intenções contributivas à Educação para Jovens, Adultos e Idosos.

Com base em seu objetivo geral, o estudo é definido como exploratório, visando o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições em relação ao fato estudado (GIL, 2002). A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica que para Lakatos e Marconi (2001, p. 43,44) o estudo bibliográfico “serve-se de fontes de dados coletados por outras pessoas e já publicados em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita.” Por se tratar de um estudo exploratório, reforça o posicionamento de Gil (2002, p. 44) que boa “parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas.”

A concepção freiriana sobre a importância do ato de ler faz pensar em uma Educação para Jovens e Adultos onde o ato de ensinar as práticas sistematizadas de leitura e escrita ocorram de forma articulada às situações sociais vividas pelos alunos sujeitos-cidadãos.

Esse ensinamento de Paulo Freire permitiu o entendimento de que a EJA para ser significativa tem que considerar as relações de acesso ao mundo das palavras escritas, palavras essas que os educandos já conhecem, mas é a partir da escola que elas ganham significado e essência, com a apropriação da leitura e da escrita, onde as palavras do mundo adquirem sentido nas palavras da escola. Assim, o estar na escola, essa aprendizagem sistematizada, o domínio da leitura e da escrita passa a ser compreendido como “ato de conhecimento, como ato criador e como ato político, um esforço de leitura do mundo e da palavra”. (FREIRE, 2011. p. 20)

É na escola que os alunos cidadãos, jovens, adultos ou idosos depositam suas expectativas de melhorias tanto social quanto profissional associadas à ampliação do processo de apropriação da leitura e da escrita e, sobretudo que estabelecem relações entre a escolarização e às oportunidades no mundo do trabalho.

A escola tem a missão de preparar, de reparar o direito de acesso ao mundo letrado, às formas valorizadas dessa cultura. As concepções de Freire entendem que o indivíduo letrado é aquele que vive esse estado, que sabe fazer uso da leitura e da escrita de forma independente e crítica para a efetivação da sua cidadania.

A prática da cidadania é condição para o cumprimento das funções socializadora e educativa da EJA, sendo defendida pelas DCEs

da EJA (Paraná, 2006, p. 29) como o “exercício de uma cidadania democrática pelos educandos da EJA será o reflexo de um processo cognitivo crítico e emancipatório, com base em valores como respeito mútuo, solidariedade e justiça.” Para o cumprimento da função educativa as DCEs adotam os eixos articuladores de cultura, trabalho e tempo, ponderando que estes devem estar inter-relacionados, tendo no currículo a efetivação de tal prática, orientando que o “currículo deve ter forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes estejam articulados à realidade em que o educando se encontra, em favor de um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento” (PARANÁ, 2006, p.36) .

Nesse sentido, destacou-se a atuação docente sobre o ato de ensinar, enfatizando que “A atuação do educador da EJA é fundamental para que os educandos percebam que o conhecimento tem a ver com o seu contexto de vida, que é repleto de significação.” (PARANÁ, 2006, p.40).

É nesse contexto de escola de EJA, mediado pela prática docente que o ato de ler se materializa, na leitura das palavras do mundo e a relação dessas palavras com o que se ensina na escola. Nessa perspectiva, são as palavras da escola em intrínseca relação com as palavras do mundo que darão sentido a escolarização e o transformarão num sujeito mais crítico, aquele que não só lê, mas que desenvolve compreensão das situações da vivência, do mundo em que se insere e isso define a relevância do ato crítico da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender A Importância Do Ato De Ler Está Diretamente Relacionado À Importância Do Ato De Ensinar Na Educação Para Jovens E Adultos, Às Formas Como A Escola Se Organiza E Às Práticas Que São Movimentadas Para O Cumprimento Da Função Socializadora E Educativa Da Eja. Paulo Freire É Inquestionavelmente Um Grande Articulador Da Concepção Do Aluno Adulto, Jovem Ou Idoso Como Sujeito Social Que Busca Na Escola, No Conhecimento Sistematizado A Libertação Para A Sua Condição De Opressão.

A EJA tem suas funções, a que trata do social e a que se define como educativa. Para que efetivamente essas funções se concretizem é necessário que os “os educandos percebam que o conhecimento tem a ver com o seu contexto de vida, que é repleto de significação.” (PARANÁ, 2006, p. 40). Sobre isso, as concepções de Paulo Freire remetem a importância do ato crítico de ler, entendendo a escolarização como um ato político, de sujeitos que ao se apropriarem da leitura e da escrita, passam a exercer um direito que viam refletidos apenas nos outros, cumprindo-se com a função socializadora da escola.

Nesse ponto, esses estudantes cidadãos já detentores da palavra mundo, a partir do momento em que a escola promove a articulação entre as palavras do mundo e as palavras sistematizadas na escola, e os mesmos adquirem condições para exercer a sua cidadania com autonomia, cumpre-se a função educativa da EJA.

Nas DCEs do Estado do Paraná são encontradas similaridades à concepção de Paulo Freire sobre o ato de ler, para o cumprimento das funções socializadora e educativa da EJA, colocando o docente e as metodologias como protagonistas nessa relação “Os docentes se comprometem, assim, com uma metodologia de ensino que favorece uma relação dialética entre sujeito-realidade-sujeito” (PARANÁ, 2006, p. 40), para se pensar em uma relação significativa com o conhecimento.

Considerando o momento em que se discutem metodologias e propostas de alteração para a Educação para Jovens e Adultos a formação docente para a atuação deveria ser efetivamente permeada pela concepção freiriana sobre o ato de ler, para de fato implicar no ato de ensinar e no ato de aprender, que se manifesta pelo ato de ler crítico significativo.

A este estudo cabem maiores discussões para práticas futuras, que aprofundem as pesquisas sobre políticas públicas e formação de docentes para a EJA, sob a perspectiva da importância do ato crítico de ler.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 20 mar. 2020.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 26, de 14 de fevereiro de 2000**. Altera a redação do Art. 6º da Constituição Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc26.htm>. Acesso em 22 mar. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/CEB, 2000.

CURY, C. R. J. Por uma nova Educação de Jovens e Adultos, in TV Escola, Salto para o Futuro. **Educação de Jovens e Adultos: continuar e aprender por toda a vida**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja.htm>>. Acesso em 02 abril 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, J. W. **Concepções de Linguagem e Ensino de Português**. Editora Ática: São Paulo, 1984.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2001.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 2006.

PEREIRA, S. L. M. **Ensino de leitura na escola e trajetórias de letramento de professores de língua portuguesa: um estudo de caso**.

2007. 154 p. Dissertação (Mestrado em Letras)- Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2007.

SACRISTÁN J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez, 1995. p.05-16.

SOARES, M. B.. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. B.. **Letramento e Alfabetização**: as muitas facetas. 2004, disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 30 mar. 2020.

SOARES, M. B. Alfabetização: a resignificação do conceito. In **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 89-94.

AUTONOMIA, INDIGNAÇÃO E ESPERANÇA: O LEGADO DE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Cristiene Adriana da Silva Carvalho⁶⁵

O centenário de nascimento do nosso mestre Paulo Freire traz o sentimento de gratidão por um legado de conhecimento que orientou discussões acadêmicas, práticas pedagógicas e lutas de construção por políticas públicas. Em cada um destes lugares reverberavam entre os ensinamentos freirianos a necessidade de construirmos uma educação comprometida politicamente com um projeto de sociedade mais justo e igualitário.

Neste sentido, conseguimos verificar a reverberação da obra e das práticas freirianas em várias frentes, entre elas, Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Formação docente entre outras tantas... Em cada um destes espaços o legado Freiriano é exemplo de comprometimento com uma Educação articulada às questões sociais e comprometida politicamente em uma dimensão de superação das desigualdades e quebra das opressões.

Para este texto trazemos o lugar de fala da Educação do Campo enquanto uma proposta educativa que articula a luta pelo direito à educação à luta pelo projeto de campo e reforma agrária. Tal proposta que nasce com o protagonismo dos movimentos sociais, encontrou no pensamento de Freire elementos para se firmar com autonomia enquanto um movimento comprometido socialmente com os sujeitos do campo. Para isso foi necessário trazer em sua gênese a historicidade das lutas que mantem acesa a indignação que dá sentido à luta

⁶⁵ Doutora e mestra em Educação UFMG, Pedagoga, Licenciada em Artes Cênicas e pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo FAE/UGMG e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais GERES FAE/UFMG. Atualmente reside em Melbourne, Austrália onde vem aprimorando suas reflexões e estudos sobre parentalidade, docência, diversidade e práticas artísticas e culturais. Email: cristienecarvalho@gmail.com

e a esperança para entender a capacidade de se construir uma nova sociedade a partir do inédito viável.

Diante de tal audaciosa proposta organizamos este texto da seguinte maneira: Inicialmente contextualizamos o movimento de luta pela Educação do Campo a fim de dar voz e chão para a nossa discussão. Em seguida, realizamos um movimento de identificação entre elementos presentes nos princípios da Educação do Campo que dialogam diretamente com a perspectiva Freiriana. O terceiro passo deu-se no sentido de explicitar teoricamente elementos deste legado que vêm sendo fundamentais para as discussões da Educação do Campo, onde nos debruçamos especificamente sobre os conceitos de Indignação e Esperança. Por fim, buscamos trazer mais materialidade para tal discussão buscando a partir da análise da prática pedagógica de dois Educadores do Campo: Camila e Lucas, discutir como tal legado se articula nas práticas docentes transformadoras destes sujeitos.

Este artigo faz menção às discussões teóricas e dados de pesquisa construídos na tese fruto do meu doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Carvalho (2017). Em tal pesquisa, analisei as práticas artísticas e pedagógicas de dois educadores do Campo, egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais. Registro minha gratidão à Faculdade de Educação da UFMG e em especial à minha orientadora Maria Isabel Antunes-Rocha que me acolheu e fortaleceu minha intencionalidade de construir um referencial freiriano que permitisse o diálogo com um projeto de sociedade comprometido com a mudança, bem como aos educadores do Campo Camila e Lucas que me permitiram adentrar suas casas, salas de aula e trilhas docentes a fim de permitir que seus passos fossem parte da minha tese e de meu aprendizado como pesquisadora e docente.

O movimento de luta pela Educação do Campo

No contexto marcado pelas lutas dos Movimentos Sociais e Sindicais por direito a terra nascem as discussões do Movimento por uma Educação do Campo. Tal articulação coletiva demandava a escola enquanto direito no território campesino,

abarcando nesta proposta elementos como identidade, cultura e historicidade dos sujeitos do Campo.

De acordo com Martins (1989), foi, na segunda metade do século XX, que as propostas de educação voltadas ao povo do Campo, gestadas pelos sujeitos do Campo, em suas caminhadas no chão da noite, em um processo de emancipação política dos Movimentos Sociais do Campo, começaram a ganhar maior articulação no Brasil.

O contexto gerador das articulações dos Movimentos de Luta pela Educação do Campo foi marcado pela insatisfação diante dos graves problemas relacionados à implantação da educação rural que refletiram em ofertas de escolarização descontínuas, ausência de formação específica, evasão e ameaças constantes de fechamento de escolas. Tal cenário agravou-se por mais de 5 décadas e diante dele os diferentes sujeitos do campo organizaram coletivamente para lutarem em defesa das condições concretas de sobrevivência dos sujeitos do Campo, entre elas a escola. “Esse movimento reivindicou a construção de políticas públicas para a formação de professores, o que resultou na criação de programas de formação inicial e continuada de professores, que trazem para a escola o protagonismo da luta pela terra.” (Carvalho e Antunes-Rocha, 2020, p. 31)

A exemplo destas organizações coletivas citamos o I ENERA, Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, ocorrido em 1997 que possibilitou a criação de pautas que subsidiaram os debates da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1988. Nesse encontro, foram discutidas as políticas educacionais destinadas ao campo, fazendo-se um panorama das condições de negação, sofridas por cada região/coletivo e partindo-se do pressuposto de que a educação ali deveria ser entendida como direito, para que os sujeitos, em suas especificidades, fossem atendidos, compreendendo-as como direito e forma de inclusão de diversos sujeitos.

As discussões gestadas na I Conferência “Por Uma Educação Básica no Campo” foram os pilares das propostas que fortaleceram as ações da Educação do Campo, nos anos que se seguiram. A presença de diversos Movimentos Sociais, denunciando o modelo capitalista de

exploração aos sujeitos do Campo, possibilitou que se pensasse uma proposta educativa, vinculada à cultura, aos valores e ao projeto político de Campo. Arroyo(1999) ressalta que o protagonismo dos Movimentos Sociais trouxe para a experiência educativa os aspectos de processos de luta, trabalho, produção, família e vivência, elemento a ser considerado na construção da concepção da Escola do Campo.

Tal organização de lutas e debates possibilitou a organização da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 2004, que trazia, em suas linhas principais, a necessidade de articulações nacional e estaduais, para se caminhar rumo à construção de políticas públicas para a educação. Entre as proposições da II Conferência, destacamos a criação do FONEC- Fórum Nacional de Educação do Campo, entidade representativa entre movimentos e instituições em todo o Brasil, que possibilitou analisar e propor políticas públicas em Educação do Campo. A criação do fórum representou um processo dinâmico de discussão pela efetivação das proposições de políticas pela Educação do Campo.

Um diálogo entre Paulo Freire e o movimento de luta pela Educação do Campo

Os Princípios da Educação do Campo, discutidos na I e II Conferências Por Uma Educação do Campo, ofereceram conteúdo epistemológico para a construção das políticas de formação de professores do Campo. No cerne de tais construções é possível encontrarmos um diálogo destes com a proposta epistemológica construída por Freire. Em linhas gerais podemos agrupar tais princípios em 3 eixos: protagonismo dos sujeitos, escola enquanto direito e produção sustentável pela vida.

O Protagonismo dos Sujeitos marcou o processo de discussão da Educação do Campo como superação da Educação rural. Nele os Movimentos propõem a participação efetiva da comunidade e dos Movimentos Sociais nos processos decisórios de articulação pela Educação do Campo, para que, assim, os sujeitos sejam respeitados e representados em sua diversidade. A proposição é que não cabe aos sujeitos do Campo receber uma proposta educativa, mas, sim, participar na construção desta e realizar a articulação da Escola com a Sociedade, nos processos formativos. Em tal eixo de princípios percebemos a presença do pensamento de Freire diante da mensagem de construção coletiva

de uma nova sociedade. Alicerçadas em um posicionamento de autonomia tal protagonismo conduz a entendermos a educação e os sujeitos atuantes nela como seres construtores de uma nova realidade social.

Já o princípio Escola como Direito, busca em seu cerne a luta por superar as desigualdades de oferta das escolas do Campo ao evidenciar a necessidade de luta pela existência de tal escola. O pensamento de Freire neste sentido foi e é fundamental para que os educadores/militantes/professores compreendam a necessidade de formação da consciência política que permita aos sujeitos coletivos compreenderem o direito ao acesso e permanência à escola, que deve ser oferecida enquanto dever do Estado. Neste ponto, a máxima freiriana que nos convoca a lutar por uma educação politicamente comprometida com a transformação do mundo em um local mais justo se faz a base epistemológica de um conjunto de princípios que englobam nesta discussão a perspectiva de direito à escola e à terra.

O pensamento de Freire também exerceu influência primordial para a construção do eixo de princípios produção sustentável da vida congrega a concepção de uma proposta educativa articulada ao modo de vida e produção do campo. Percebemos que os conceitos de historicidade, cultura e ética apresentados por Freire na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), como saberes necessários à prática educativa nos permitem perceber a importância da incorporação do modo de vida e produção do Campo. Essa concepção traz para a escola a necessidade de repensar, desde seu espaço físico à relação entre os sujeitos e com isso o movimento e necessidade constante de reelaboração.

Os princípios da Educação do Campo nos provocam a pensar no desafio colocado por Caldart (2004), de construirmos um Paradigma Contra hegemônico, que permita a compreensão de uma nova relação que supere a dicotomia entre Campo e Cidade e que permita que a escola se insira no contexto de luta pela Reforma Agrária e contra as contradições presentes no modelo de acumulação capitalista, também presente no Campo, através do Paradigma rural tradicional. Neste sentido percebemos a influência da obra de Freire na base dialética de compreensão de uma sociedade articulada às lutas de seus trabalhadoras e trabalhadores.

Ao pensarmos que tais princípios foram elaborados e discutidos pela coletividade dos movimentos sociais de luta pela terra notamos

a presença do legado Freiriano na práxis de tais coletivos, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra, MST que agregou em sua forma de construir as pautas e práticas educativas a essência do pensamento Freiriano.

Assim, o MST buscou em Paulo Freire os fundamentos teórico-práticos para implementar sua política de educação. O livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968, quando Freire encontrava-se exilado no Chile, foi publicado no Brasil somente em 1974. Paulo Freire, nesse livro, traz dois conceitos que são fundamentais para pedagogia de luta do MST: a conscientização e libertação. A conscientização é a possibilidade do ser humano de desvelar a realidade e inserir-se no processo histórico como sujeito. A libertação é a “vocação ontológica da humanidade”, enraizamento na opção de transformação da situação real e opressora em que vivem (Tiepolo, 2015, 271779)

A epistemologia Freiriana foi incorporada no cerne das discussões e práticas educativas do MST que buscou construir a es de grande impacto como alfabetização, formação de professoras e formação sistemática de militantes buscando nas obras de Freire a essência de uma pedagogia de luta e libertação das situações de opressão.

Afinal, como já sentenciou Freire, “quem melhor do que os oprimidos se encontrar  preparado [...] para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca.” (FREIRE, 1983, p. 32) Assim,   assumindo suas contradições e buscando a construção do inédito-viável que o MST, enquanto sujeito pedagógico fundamentado na pedagogia do oprimido vai construindo uma educação em que os próprios oprimidos constroem sua libertação. (Tiepolo, 2015, 27185).

O pensamento de Freire nos fornece elementos para perceber que a formação de uma consciência de crítica pertencente ao MST e ao movimento de Educação do Campo se configura como uma postura epistemológica de luta.

Com a ideia de que a consciência consiste no desenvolvimento do pensamento crítico, torna-se convicto da justeza e da beleza que existe na realização das práxis formativas existente no MST. Pois isso implica em ultrapassar a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegar a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível, onde o homem assume uma posição epistemológica. [...] Por isso acredita-se que as a es educativas vivenciadas no MST poderão possibilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica no sentido que fala Paulo Freire. A consciência de que é preciso superar os desafios de uma classe que historicamente foi oprimida, como também, superar os próprios desafios que a consciência de classe poderá lhe trazer.” (Andrade, 2020, p. 90)

Interessou-nos também registrar aqui passagens que evidenciam a presença do movimento de luta pela Terra em passagens das obras de Freire. Tal elemento nos mostra que a referência aos conceitos e construções freirianas pelos movimentos sociais de luta pela terra não ocorreram na intencionalidade de se desvirtuar o sentido inicial quando de sua elaboração.

O movimento dos Sem -Terra. Tão ético e pedagógico quanto cheio de boniteza, não começou agora, e nem há dez ou quinze, ou vinte anos. Suas raízes mais remotas se acham na rebeldia dos quilombos e, mas recentemente, na bravura de seus companheiros das Ligas Camponesas que há quarenta anos foram esmagados pelas mesmas forças retrógradas do imobilismo reacionário, colonial e perverso.

O importante porém é reconhecer que os quilombos tanto os camponeses das Ligas e os Sem-Terra desenharam e sonham o mesmo sonho, acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta na feitura da história como 'façanha da liberdade'. No fundo, jamais se entregariam à falsidade ideológica da frase 'a realidade é assim mesmo, não adianta lutar'. Pelo contrário, apostaram na intervenção no mundo para retificá-lo e não apenas para mantê-lo mais ou menos como está.

Se os Sem Terra tivessem acreditado na 'morte da história', da utopia, do sonho; no desaparecimento das classes sociais, na ineficácia dos testemunhos de amos à liberdade; se tivessem acreditado que a crítica ao fatalismo neoliberal é a expressão de um neobobismo que nada constrói; se tivessem acreditado na despolitização da política, embutida nos discursos que falam de que o que vale hoje é 'pouca conversa, menos política e só resultados', se, acreditando nos discursos oficiais, tivessem desistido das ocupações e voltado para suas casas, mas para a negação de si, mais uma vez a reforma agrária seria arquivada. (Freire, 2000, 60-61)

Tal trecho escrito por Freire em 1997 e publicado na segunda carta intitulada "Do direito e do dever de mudar o mundo" na obra *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, nos dá pistas para entendermos a relação de diálogo entre Freire e os movimentos sociais de luta pela terra bem como a importância de tal diálogo para no cerne dos princípios da Educação do Campo.

Indignação e esperança como práxis de luta da Educação do Campo

Para pensarmos a perspectiva transformadora da obra de Freire e perceber como esta dialoga com os pressupostos da Educação do Campo partiremos dos conceitos: **indignação** e **esperança**. Em toda obra deste autor é possível perceber a presença de conceitos traduzidos em forma de sentimentos. Entendemos que esta escolha vem no sentido de sensibilizar o olhar do leitor para a presença de um diálogo entre a epistemologia teórica e a humanização do sujeito.

A indignação é um sentimento recorrente em diversas obras de Freire que propõe a não acomodação diante de situações de opressão. Sua presença é capilarizada nas obras freirianas e nos permite perceber a indignação como forma construtiva de repensarmos a educação e as opressões da sociedade. Tal conceito é um convite para construirmos uma prática indignada e, com isso, imbricada de um olhar crítico, a fim de que seja instaurada a consciência e necessidade de mudança para a libertação das situações de opressão.

Em sua obra, Paulo Freire destaca a indignação como um sentimento necessário para a construção de reflexões sobre a educação, em uma perspectiva diretamente vinculada à sociedade. “A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer-político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade” (FREIRE, 2000, p. 21). Assim, ao analisarmos as práticas artísticas dos professores do campo, consideramos a educação como um processo de transformação da sociedade.

O conceito da indignação é para Freire um “sentimento de raiva imbricado da generosidade de amar” (Freire, 2000, p. 9). Assim, notamos que tal sentimento é proposto enquanto um motor construtivo de situações de transformação. A indignação é dotada de amorosidade, uma vez que se detecta a situação de raiva, para se ter como objetivo o plano de transformação dessa situação. Pensar a indignação para Freire é uma forma de pensar nas possibilidades de motivar o espírito para se produzir mudanças.

Percebemos que a indignação, na obra de Freire, é dotada de uma postura de engajamento na luta pelo reconhecimento da historicidade, como forma de combate às formas de opressão presentes nos dis-

curso imobilizadores. Ao pensarmos no contexto de luta pela Educação do Campo, tal perspectiva indignante é um convite a pensarmos no professor do Campo, enquanto um educador progressista, que busca estimular o aluno a se indignar e criticar o contexto no qual está envolvido.

“O educador, visto nessa perspectiva, deve se envolver, para que sua prática pedagógica tenha “capacidade de intervenção no mundo, jamais seu contrário” (FREIRE, 2000, p.28). No entanto, tal transformação deve ser dotada de engajamento coletivo, a fim de que a luta pelas transformações não se dê na perspectiva individual e voluntária. Nessa perspectiva, notamos aproximação com as ações propostas pelos Movimentos Sociais, principalmente no que se refere à busca de mudanças, a partir da articulação de ações em conjunto.

A indignação nos apresenta a possibilidade de mudança diante das situações em que o “Inédito Viável” se apresenta. Este conceito de Inédito Viável aparece na obra de Freire como uma palavra-ação de ordem afetiva, cognitiva e política, presente em situações limite da vida pessoal e social em que se é possível perceber os obstáculos e opressões e a partir dessa consciência criam-se possibilidades de romper e superar com estas situações. Para ativar a consciência da necessidade de transpor tais situações, a indignação é o motor de ação. “A raiva necessária, profunda e intensa para perceber, constatar e lutar por inéditos viáveis como dar voz ao povo, conscientizá-los de que todos e todas são sujeitos da história e não apenas objetos dela” (FREIRE, 2010, p. 223). Tal palavra nos remete ao processo de luta dos Movimentos Sociais pelo acesso à terra. Diante da situação de exclusão e não acesso à terra em contraposição aos grandes latifúndios improdutivos, a ocupação de terras e a construção de um espaço de sobrevivência, trabalho educação e direitos é o inédito viável, encontrado para se lutar pelos direitos de viver e produzir no Campo.

Complementar a isso, a esperança é, para Freire, uma forma de considerar as possibilidades de modificação da sociedade e da educação, a partir de um cenário que abandona a ingenuidade da neutralidade e assume o posicionamento de qual sonho está sendo gestado para os sujeitos. Embora o conceito de esperança esteja presente em toda a obra de Paulo Freire, é no livro “Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, que essa temática é abordada

com maior profundidade. Para Streck (2010), a necessidade de falar sobre esperança, em um período tensionado por avanços democráticos, com a aprovação da constituição de 1988, e pela desilusão com utopias, produz um contexto de criação da obra onde a esperança é vista como uma das ferramentas de sustentação do posicionamento político e ideológico do professor Freire.

Freire (2000) nos permite, entre outras reflexões, a apreensão da esperança, enquanto um conceito, dentro e fora da escola, associando-o às lutas dos camponeses, de estudantes universitários e das práticas pedagógicas. Ao falar da ação docente é destacada a necessidade de construção de práticas esperançosas em uma perspectiva libertadora, que provoque a construção de conhecimento sobre as emoções, limites e atitudes do sujeito. A prática educativa esperançosa se pauta na “importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança” (FREIRE, 2000, p.26). A esperança compõe, para Freire (2000), uma trama, em que são trançadas a experiência individual dos sujeitos, a história e a prática educativa. Destarte, a sustentação da esperança só ocorre quando estes elementos estão articulados de tal forma que formam uma só unidade.

Notamos, assim, que a esperança deve se fundamentar na prática e que, só assim, ela deixará de ser uma esperança ingênua e possibilitar mudanças nas situações de opressão. “Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial [...] é que ela enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática” (FREIRE, 1992, p.5).

Para Streck (2010), ao pensarmos na esperança enquanto categoria central da obra de Freire, devemos resgatar a importância de trazeremos esta, enquanto uma prática ontológica do ser humano. Para isso, é fundamental que ela seja dotada de crítica, para que se renovem as formas de analisar e compreender as mudanças necessárias à realidade. Ao contrário, ela seria uma esperança morta, pois se acomodaria sem rumo para construir as renovações no sujeito e no contexto.

A ausência de neutralidade na obra de Freire marca os conceitos de indignação e esperança e perpassa a função da escola e a ação de

posicionamento do educador. A necessidade de pensarmos nesse posicionamento, a partir de uma postura progressista, reforça a impossibilidade de desenvolvimento de uma prática educativa neutra. Para Ana Maria Freire, “sentir e ter tido compaixão pelos oprimidos e oprimidas determinou sua luta destemida contra as relações e as condições de opressão gerada dentro dele pelo sentir profundo da indignação-amor-esperança” (FREIRE, 2010, p. 223). Tal colocação nos permite perceber que tal referencial epistemológico dialoga diretamente com a perspectiva de Luta da Educação do Campo.

Por uma Educação transformadora: As reverberações do legado de Paulo Freire na prática pedagógica dos educadores do Campo

Os dados apresentados aqui fazem parte do processo de análise das práticas artísticas e pedagógicas de dois educadores do Campo: Camila e Lucas. Tais dados foram coletados a partir de observação participantes em aulas e interações sociais bem como da realização de entrevistas narrativas. Entre outros aspectos, interessou-nos observar como estes professores operacionalizavam em suas práticas pedagógicas a concepção de educação transformadora construída por Freire. Por utilizar o referencial teórico da Teoria das Representações Sociais foi possível através da análise das entrevistas e das práticas de sala de aula refletir sobre a integração das formas de pensar, sentir e agir destes sujeitos.

Camila

A análise das práticas pedagógicas de Camila nos permite perceber que a concepção de Educação Transformadora se destaca como uma categoria que movimenta seu trabalho docente. Notamos que o primeiro elemento a se destacar é a necessidade que ela demonstra de construir um conhecimento que permita ao aluno a leitura de mundo.

Eu não sei se minha prática docente é crítica e transformadora; eu sei que ela está caminhando e eu sei que eu estou me esforçando. E eu não quero que a minha prática vá em outra dimensão não. A minha prática é uma prática crítica e transformadora. Eu, para ser bem franca, eu fico consternada e indignada. Eu não consigo separar e não consigo pensar de um outro lugar que não seja de uma perspectiva de prática crítica e transformadora. Quando eu chego à sala de aula, eu não consigo começar a trabalhar qualquer atividade sem que eu lembre todos os dias os meus alunos qual é o lugar social

que nós ocupamos. Que leitura de mundo que nós temos que fazer e qual a importância da educação e do conhecimento para nos ajudar nessa prática. (Camila- sobre sua prática crítica e transformadora).

Ao falar sobre sua prática docente, Camila aproxima-se do que Freire (1996) traz a respeito do processo de construção do conhecimento que deve ser precedido pela apreensão da realidade do sujeito. “O menino, a menina a criança e o estudante, ele não consegue conceber aquelas atividades como importantes se ele não entender qual o lugar social que eles ocupam.” Para Camila, só a inserção do sujeito em seu contexto, dentro do processo educativo, permitirá que a construção de um conhecimento que permita conscientização para a transformação da realidade.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1996, p. 42).

Camila busca refletir sobre sua prática, no sentido de possibilitar que seu processo docente permita a formação crítica dos alunos. Por exemplo, ao falar para os alunos sobre a temática sustentabilidade no curso técnico onde atua como tutora, ela destaca a importância de se pensar no termo para além do recorte capitalista, que propõe leis sobre os agentes poluentes em ações isoladas. Para ela, é necessário que os alunos tomem a temática da sustentabilidade para si, a fim de desenvolverem uma visão crítica. “Os vídeos trazem recortes de acordo com o ponto de vista do curso. Estou fazendo o caminho inverso: quero que vocês se formem com a visão crítica. Você não precisa ser técnico, que não vai ter a noção que pode pensar mais largo do que a forma reduzida” (Camila- sobre a inserção crítica no conteúdo da tutoria). Ao falar sobre a formação técnica, ela destaca a importância de superar a formação que atenda apenas ao capitalismo. Essa postura de Camila revela uma intencionalidade transformadora. Freire (1996), ao falar sobre a superação do modelo de ensino bancário, destaca a importância de posturas docentes que problematizem as questões presentes no mundo e instiguem a crítica dos alunos.

O necessário é que, subordinado, embora, à prática bancária, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o imuniza contra o poder apassivador do bancarismo [...] Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos - a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. (FREIRE, 1996, p. 27)

A quebra com a educação bancária apontada por Freire (1996) é vista na prática de Camila como um exercício processual de indignação. Em seu trabalho, na tutoria do IFNM, ela repassa aos alunos o conteúdo formal, realizando adaptações críticas que levam os alunos a repensar o conteúdo no contexto do mundo. A ação de tutoria consiste apenas em reproduzir no computador as aulas, que já estão gravadas. Ao querer modificar e expandir o conteúdo reflexivo desta formação, Camila realiza inserções que são coerentes com sua visão de formação humana e transformadora. Freire (2000), ao falar sobre a construção da consciência para a problematização do futuro, aborda a necessidade de o educador experimentar o exercício crítico para reafirmar seu compromisso com a população.

Não é possível educar para a democracia ou experimentá-la sem o exercício crítico de reconhecer o sentido real das ações, das propostas, dos projetos sem a indagação em torno da possibilidade comprovável de realização das promessas feitas sem se perguntar sobre a real importância que tem a obra anunciada ou prometida para a população como uma totalidade bem como para cortes sociais da população. (FREIRE, 2000, p.126)

Notamos que tal exercício crítico, destacado por Freire (2000), é parte da ação de Camila. Ao propor reflexões que direcionam a uma formação humana e crítica, notamos uma prática marcada pela resistência frente a um sistema que propõe a reprodução de conceitos. Embora a visão do curso técnico, seja em alguns momentos articulada a uma formação bancária para a preparação de mão de obra para a indústria, a mediação de Camila se dá em um movimento de superação deste bancarismo.

A característica transformadora na docência de Camila também se fortalece quando ela busca fazer intervenções que instiguem os alunos a pensar na necessidade de olharem para o meio ambiente compreendendo o processo de exploração das empresas e o impacto disso no planeta.

Eu vou ser mais crítica nessa aula que fala de meio ambiente porque eu acho que a relação das indústrias, das mineradoras, das grandes empresas com o meio ambiente é muito maior do que a forma como está posta. Como se as empresas grandes estivessem produzindo sem impactos no meio ambiente e eu acho inadmissível essa aula ter sido gravada agora e não trazer a questão que aconteceu lá em Mariana⁶⁶, na SAMARCO. Em momento nenhum o vídeo fala disso, como assim? Ele não usa termos em relação à agroecologia, traz esse desenvolvimento sustentável que já vira uma discussão ampla ultrapassada no sentido de desenvolvimento. Você vê que tem um cunho empresarial, da indústria, não é? E não fala, por exemplo, de agroecologia, que é a relação do homem, uma relação social com a natureza, para produzir seu sustento de forma que ele esteja inserido sem agredir tanto a natureza. E ela chama as ONGs e os grupos, os movimentos de luta pela questão ambiental de “os outros”, não é? Então, assim, dentro do curso não tem um recorte, porque há movimentos de luta e de pressão muito grande, que luta por essas questões ambientais, quando acontece um acidente como aquele lá, um crime lá em Mariana. Se for depender, você vê que com tanta pressão e luta o negócio está lá morto, fazendo aniversário, não é? O pessoal é que morreu, perderam a vida mesmo e as coisas não são feitas. E pensa se não tivessem as lutas, não é? Gostariam de se posicionar? Concordaram com isso que eu estou falando? (Camila - inserção sobre o capitalismo no curso técnico).

O caminho da educação transformadora e crítica é percorrido por Camila, no movimento de ela assumir uma postura de defesa do meio ambiente e denúncia da exploração capitalista. Ao apresentar o conteúdo do curso, ela faz inserções, trazendo para os alunos a importância de desenvolver um olhar de sustentabilidade, enquanto técnicos, superando muitas vezes a abordagem teórica. Ao trazer dados concretos da poluição ambiental gerada pelas empresas, Camila cria um contraponto entre as informações apresentadas no vídeo, que se limitavam a apresentar o meio ambiente a partir das formas de preservação das empresas. Notamos que, neste tipo de postura, Camila se aproxima da obra de Freire (1996), quando ele aborda a importância do reconhecimento da educação em seu conteúdo ideológico em defesa de uma causa.

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados

⁶⁶ Esta fala refere-se ao crime ambiental ocorrido em novembro de 2015 na cidade de Mariana. Neste crime ocorreu o rompimento de uma barragem de mineração que destruiu totalmente um povoado chamado Bento Rodrigues, matando muitos moradores da região.

e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p. 68).

Ao abordar a temática da água, Camila apresenta o exemplo de um educador da região, responsável pelo reflorestamento das margens do rio da região. Diante de tantos questionamentos desanimadores no cenário educativo e no cenário social e político, mostrar para os alunos exemplos transformadores é uma forma de fortalecer a esperança presente na Educação. Ela destaca, no entanto, a importância de os estudantes participarem de instâncias coletivas, como o Fórum Municipal de Meio Ambiente, para proporem transformações nas políticas públicas. Ao mostrar um exemplo isolado de esperança e também a força dos fóruns coletivos, Camila vai ao encontro da obra de Freire (2000), quando este aborda o conceito de esperança na educação e diz que essa esperança não deve se fundamentar em princípios ingênuos de ações isoladas, mas a partir do fortalecimento coletivo em busca da transformação. Do contrário, as ações isoladas seriam vistas como heroísmo ou caridade e perderiam a dimensão política da educação.

Para Camila, o ensino da Língua Portuguesa também é uma forma de instrumentalizar os alunos a desenvolver uma formação crítica. “Aquele conhecimento acadêmico e cientificamente produzido ao longo da humanidade que ele pode ser usado como ferramenta para libertar” (Camila – sobre o conhecimento em uma perspectiva crítica). Notamos que tais argumentos utilizados por Camila se referem a sua postura de educadora comprometida, que Freire (1996) coloca como pensar certo para se chegar à consciência crítica. “Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o estímulo à capacidade criadora do educando. (FREIRE, 1996, p. 31). Camila assume em sua prática a importância de repassar os conhecimentos acadêmicos aos seus alunos, busca, com isso, construir junto a eles a compreensão destes conhecimentos como formas de operacionalização da liberdade das opressões.

E você precisa entender que o caminho que liberta é o conhecimento e é a educação. E se você não fizer uso desse conhecimento produzido cientificamente pela humanidade, você não consegue fazer uma leitura de mundo e aí a gente precisa pensar o mundo como

dividido em classes, o mundo da classe trabalhadora, o mundo de quem controla os meios de produção. E esse lugar, essas horas de cadeira que você considera uma chatice tira a sua intenção, você precisa superar para ter esse conteúdo como ferramenta de luta. Esses são meus exemplos, minha aula está autorizada a gravar, está aberta para ver essa prática. Eu não consigo dar a aula pura e simples conteudista. Longe de mim. Toda a minha aula é imbuída de muito discurso e muita conversa. Se ela está caminhando eu não sei mas é um esforço muito grande que eu faço. (Camila- sobre o conhecimento como forma de liberdade)

O conceito de indignação é visto como um motor para a transformação das condições de miséria, exploração e falta de consciência crítica e nas ações de Camila vincula-se à esperança de transformação da escola através da transformação de atitudes de seus alunos. O conceito de esperança é apresentado, na obra de Freire, como algo que parte essencialmente de uma prática cotidiana, crítica e coletiva, para se construir as ações de transformação. Essa transformação só ocorre, para Freire (1992), diante do reconhecimento da situação de opressão em que o sujeito se encontra. Camila reconhece e analisa a todo tempo as condições concretas da escola e mantém viva a esperança de modificar tal cenário em sua prática a partir da mobilização de alunos, professores e contra as situações de exploração presente no contexto campestre do município.

Lucas

Ao analisar as práticas artísticas e pedagógicas de Lucas a partir da categoria de docência transformadora, percebemos que o primeiro elemento que nos chama a atenção é a articulação de transformação ao exercício da docência na Educação do Campo.

Minha prática docente se propõe a ser transformadora, que se põe a ser diferencial na vida das pessoas, que leva em conta o ser humano. A todo momento, eu estou preocupado com o cotidiano dos meus alunos. A todo momento, eu estou tentando trazer para eles o local, então tem hora que eu estou em sala de aula, tentando explicar uma determinada coisa, aí eu olho um bairro que tem no alto e de cá eu começo a explicar a eles, a partir de elementos que a gente encontra nesse bairro. Então isso está em cima das minhas principais práticas. Seja tentar contextualizar ao máximo com o local. (Lucas- sobre sua educação transformadora e Educação do Campo)

Outro elemento presente na prática pedagógica de Lucas é a perspectiva de Educação crítica isenta de neutralidade. Para Freire (1996), o reconhecimento da Educação como um ato político permite

que o educador se posicione. Tal posicionamento pode vir no sentido de afirmar hegemonias dominantes ou de questionar as estruturas de exploração e fazer de sua prática a possibilidade de transformação da sociedade. Lucas se posiciona de forma a lutar pela inserção das classes populares, incluindo os sujeitos do Campo, no processo educativo. Para ele, a sua função como professor é descortinar aos alunos a concepção de um mundo neutro, sendo essa a sua forma de estimular o pensamento crítico dos alunos.

Eu acredito que minha prática docente caminha para uma leitura crítica e transformadora. Por exemplo, quando eu dei aula para uma turma na Educação de jovens e adultos, no ano passado, eu discuti bastante com eles sobre estruturas existentes no mundo e no país e como tudo perpassa por uma motivação que também é política, como é, por exemplo, o uso da língua portuguesa e tal. E aí esse ano eu retomei uma aula com a turma e fui trabalhar artes, e aí eles entenderam, pois antes de eu começar a explicar eles entenderam que toda a escolha que se faz para priorizar determinadas práticas artísticas é um ato político de repensar o mundo. Eu acho que isso me trouxe a ideia de que eu consegui levar essa turma e consegui construir com essa turma uma percepção de que o mundo é regido por interesses benéficos e maléficos. Eu caminhei por essa prática crítica e transformadora como professor de língua portuguesa e artes e como amigo e confidente que os alunos buscam para falar alguma coisa na hora do recreio, enfim, como alguém que o aluno já teve a liberdade de contar coisas do cotidiano e familiar realmente delicadas de lidar mas que a gente tem que lidar naquele dia, enfim acho que isso é ser transformador, transformar vidas, né (Lucas- Educação como transformação).

Podemos perceber que a análise da categoria de Educação transformadora, nas práticas pedagógicas de Lucas, nos revela a preocupação dele em contextualizar a disciplina de Língua Portuguesa, a partir da diversidade das referências culturais e sociais dos alunos. Notamos que, para ele, esta perspectiva de trabalho se aproxima do trabalho desenvolvido no SENAR, em sua atuação no sindicato, nos revelando um olhar de humanização para a sua docência.

Essa experiência de entender também que todo ser humano é diferente eu aprendi dentro do SENAR... A todo momento eu labutei com gente diversa... São situações em que você se depara ao logo da trajetória, que eu levei muito disso para a experiência docente. Na escola eu tenho que atender a uma demanda que é do Estado com todas as suas burocracias, enquanto professor algumas coisas são necessárias, exemplo de provas de concurso, provas para ENEM. Mas busco também preparar para uma crítica da vida onde eles usarão a escrita, pois tenho que atender uma demanda minha

enquanto professor, de fazer diferente dos demais (Lucas- sobre diálogo entre experiência do SENAR e escola).

Para Lucas, a inserção do trabalho com a diversidade se desenvolve na perspectiva crítica, tal como colocada por Freire (2000), quando este diz que a escola deve buscar a esperança quando encontra em seu conteúdo as lutas dos trabalhadores e camponeses, a fim de libertar os homens de suas opressões. Freire (2010) destaca a necessidade de a educação transformadora atuar contra as formas de discriminação e, para isso, necessita o educador caminhar no sentido de aceitação e incorporação da diversidade em suas práticas.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam negros, dos que inferiorizam as mulheres (FREIRE, 1996, p. 37).

Freire (1996) posiciona-se a favor de construir um processo educativo pautado na diversidade e em luta declarada contra as formas de discriminação, o que nos faz perceber que a prática docente de Lucas também caminha neste sentido.

A perspectiva crítica e transformadora na prática de Lucas também se faz presente em seus posicionamentos sobre a organização e exploração do trabalho, a partir das ações que ele desenvolve na disciplina “Diversidade e inclusão no mundo do trabalho”. Percebemos que o movimento dele quanto a sua atuação nesta disciplina vai para além da preparação tecnicista dos alunos para se adequarem ao mundo do trabalho. Para ele, é necessário discutir com os alunos questões concretas do mundo do trabalho, a fim de que sejam construídos conceitos básicos sobre organização das relações trabalhistas e exploração do trabalho. Notamos que essa perspectiva adotada por Lucas sinaliza uma preocupação para que essa disciplina seja trabalhada em uma prática docente transformadora. Tal perspectiva nos permite perceber uma prática imbuída de crítica, uma vez que nela Lucas destaca a vontade de superar a reprodução de conhecimentos. A prática desenvolvida por Lucas nesta disciplina, supera o tecnicismo e vai ao encontro de Freire (2000), quando este nos convida a pensar em uma educação esperan-

çosa, que consiga discutir e construir o conhecimento a partir da problematização dos percalços vivenciados pelos sujeitos. Para Lucas, os alunos vivem cotidianamente situações de exploração do trabalho e tais informações podem os ajudar a superar as opressões sofridas.

Precisa de técnica muitas vezes, mas nesta disciplina eu acho que a formação humana é muito importante. Você tem uma família para cuidar...quer dizer, pode ser a maior filósofa do mundo, se você não arranjar emprego ou não souber produzir algo, eu vou ficar com fome, eu vou morar na rua, enfim...então essa mediação é necessária (Lucas- sobre formação humana).

Lucas ainda destaca que a articulação do ensino de técnicas necessárias para se conseguir e manter um bom emprego vem em diálogo com a formação crítica necessária para que o aluno reconheça as situações de exploração e saiba transpô-las. Ele destaca ainda que a realidade do município apresenta poucas oportunidades de emprego, dessa forma, trabalha na perspectiva de transformar as condições de trabalho ali existentes, grande parte do trabalho agrícola nos campos, ainda baseado na exploração e na ausência de direitos.

A perspectiva crítica da prática de Lucas se fortalece quando ele assume que a criticidade presente em sua prática pedagógica vem com a intencionalidade de modificar seus alunos em uma formação cidadã comprometida com um mundo mais justo. Percebemos que tal afirmação dialoga com a obra de Freire (1996), pois relembra a necessidade do educador de se comprometer para a transformação do mundo, a começar pelos seus alunos. “Minha presença de professor, que não pode passar despercebida na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções” (FREIRE, 1996, p. 96). O depoimento abaixo ilustra esse posicionamento de Lucas.

Eu tento trazer para minha prática elementos que remetem a uma educação transformadora, uma educação para fazer a diferença na vida das pessoas e que transforme as pessoas sobretudo em cidadãos. Cidadãos críticos. Se forem bons em vestibulares e sistemas avaliativos, excelente. Mas formar cidadãos é muito importante. (Lucas, sobre educação transformadora)

Notamos que a presença de comprometimento de Lucas com a formação crítica de seus alunos se revela como um processo em constante construção. A todo momento ele reconhece seu inacabamento e

demonstra estar aberto a repensar sua prática, a fim de não cair no autoritarismo. Para isso, ele recorre ao aprendizado obtido na Licenciatura em Educação do Campo, como forma de buscar posturas para reelaborar sua prática diante dos desafios encontrados. “Olha, é sempre incompleto... quer dizer, é sempre uma dúvida que o professor tem... se ele está realmente desenvolvendo um bom trabalho ou não” (Lucas-sobre se sentir incompleto). Essa frase do Lucas nos chama a atenção para seu constante processo de reelaboração, motivado pelo fato de ele se sentir incompleto, diante da dúvida de estar desenvolvendo um bom trabalho, uma vez que o resultado deste será medido no aprendizado e envolvimento dos alunos.

Observamos que Lucas busca articular a formação “curricular” exigida pelo Estado à sua concepção ideológica, buscando sempre manter-se aberto para ouvir as críticas colocadas pelos alunos. Esse processo revela uma postura de inacabamento de Lucas, que revela que sua docência está em movimento, articulada às necessidades do currículo e aos interesses da escola, dos alunos e da comunidade.

Na semana passada foi um momento de a gente jogar as cartas sobre a mesa. Conversei com os alunos, de igual para igual para entender onde é que estavam os gargalos como professor e também entender onde estavam os gargalos dos alunos. A gente fez algumas dinâmicas e algumas práticas para poder se entender melhor no dia a dia. (Lucas- sobre processo avaliativo com os alunos)

Percebemos que este exercício de escuta dos alunos revela-se como uma prática docente transformadora, uma vez que, imbuído da crítica, busca manter-se melhorando e refletindo, de forma dialética, na articulação teoria e prática. Para Freire (1996), este movimento se torna fundamental para a transformação do professor, de sua prática e, por consequência, dos processos futuros a serem construídos em uma dimensão que represente a coletividade desta reflexão.

CONSIDERAÇÕES

Ao buscarmos compreender as relações entre o legado Freireano e a luta da Educação do Campo percebemos que o ponto de base desse encontro se dá a partir da perspectiva crítica construída por Freire. Tal perspectiva é vista por nós como elemento de fomento da práxis dos Movimentos Sociais de luta pela Educação do Campo. Neste sentido, pudemos nos aproximar da perspectiva de transformação de

sociedade construída por Freire a qual sintetizamos a partir da expressão “O direito e o dever de mudar o mundo” (Freire, 2000, p. 53) na qual ele se posiciona juntamente aos Movimentos Sociais de luta pela Reforma agrária e usa deste exemplo sobre a necessidade de se transformar as bases excludentes da sociedade.

O diálogo entre os Princípios que sustentaram as discussões da Educação do Campo e o legado Freiriano nos permite perceber que ambas reflexões partem da perspectiva de direito de luta coletiva e transformação social. A obra de Freire sinaliza diálogos com os Movimentos Sociais, a exemplo do MST e oferece elementos epistemológicos para a compreensão do Projeto de desenvolvimento de Campo, a partir da Reforma Agrária, a fim de que a Educação seja um direito dos sujeitos do Campo, juntamente com o acesso e produção na terra, trabalho e justiça social.

A análise dos conceitos indignação e esperança nos colocou diante de olharmos para os oprimidos enquanto sujeitos de direitos, para além de uma visão estereotipada e assistencialista, é uma forma de pensarmos na legitimidade de se lutar por uma escola no Campo que se articule com o projeto de sociedade construído por estes sujeitos e para estes sujeitos. Pensar na educação, em uma perspectiva freiriana, é um convite a construir pedagogias de superação das desigualdades do capital e enxergarmos as possibilidades da escola e dos sujeitos que nela estão atuando, enquanto agentes de transformação do Campo.

O movimento de evidenciar a presença do legado Freiriano a partir das práticas pedagógicas de educadores do Campo nos mostrou que as ideias Freirianas se conectam ao um mundo real e às ações concretas de transformação deste contexto. A análise das práticas de Camila revela as marcas pela busca da: leitura de mundo, formação crítica, desconstrução da perspectiva bancária, esperança e indignação no processo de construção do conhecimento na realidade do sujeito. Freire (1996, 2000) nos auxiliou a realizar a leitura de tal discurso e prática e compreender a operacionalização de um fazer docente em uma perspectiva humanizante e crítica.

Ao analisarmos as práticas pedagógicas de Lucas percebemos a presença de uma aproximação com os princípios da Educação do Campo em diálogo com os conceitos freirianos de crítica, isenção de

neutralidade, luta contra as formas de discriminação, diversidade, esperança, superação de situações de opressão, comprometimento com a formação cidadã inacabamento e escuta dos sujeitos. Tais elementos nos apontam a articulação de teoria/prática com a perspectiva de mudança e transformação do mundo através da educação, sendo cotidianamente um agente de tal.

O exercício de promover o diálogo entre o legado Freiriano e as referências epistemológicas da Educação do Campo, nos permitiu compreender a materialidade da obra de Freire a partir práticas pedagógicas dos educadores Camila e Lucas. Tal materialidade destes dois educadores nos dá uma amostra real do impacto das ideias de Paulo Freire que movimentam e transformam a Educação. Neste sentido, é possível afirmar, sem sombra de dúvida, que o percurso do Movimento de luta pela Educação do Campo herdou de Freire a epistemologia de um saber crítico e comprometido com a realidade camponesa. Tal perspectiva fortaleceu os coletivos em demanda pelas políticas públicas e alimenta o cotidiano e a prática de milhares de educadores e estudantes das escolas do Campo de todo o Brasil.

Viva Paulo Freire! Somos gratos ao seu legado no processo de luta pela Educação do Campo!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisco do Livramento. **O Movimento Sem Terra como protagonista da construção da Educação do Campo e o despertar da consciência dos camponeses**. In: Carvalho, Cristiene Adriana da Silva, ARAÚJO, Alexandre Fraga. (Orgs.) Educar é um ato político: Educação do Campo e seus princípios. Diálogo Freiriano, Veranópolis, 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A Educação básica e o movimento social do Campo**. In Caderno 2 Arroyo e FERNANDES 1999. In: ARROYO, Miguel Gonzalez.; FERNANDES, Bernardo Mançano. (Orgs.). A educação básica e o movimento social do campo. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, v. 2) Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, Brasília:1999.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. (2017). **Representações Sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo**. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva.; Antunes Rocha, Maria Isabel. **Práticas artísticas nas escolas do Campo: Uma forma de linguagem para ler e interpretar o mundo**. Linha Mestra, v. 42, p. 30-39, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Prefácio de Balduino A. Andreola. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo. Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Indignação. In STRECK, Danilo R. REIDIN, Euclides. ZITKOSK, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª edição revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite**. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

STRECK, Danilo R. REDIN . Esperança. In STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSK, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª edição revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TIEPOLO, Elisiani Vitória. **Paulo Freire e a luta educação no MST**. In pela Anais do XVII Congresso Nacional de Educação EDUCERE, Curitiba, 2015. Disponível no endereço: [20854_11371.pdf \(bruc.com.br\)](#) Acessado em janeiro de 2021.

Editora Livrologia

www.livrologia.com.br

Título	100 anos com Paulo Freire Tomo 4
Organizadores	Ivo Dickmann Ivanio Dickmann
Coleção	Paulo Freire
Assistente Editorial	Ivanio Dickmann
Assistente Comercial	Julie Luiza Carboni
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann Ivanio Dickmann
Capa	Sergio Ricciuto Conte
Diagramação	Jaqueline Farias
Formato	15,5 cm x 22,5 cm
Tipologia	Calisto, entre 8 e 30 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Polen Soft 80 g/m ²
Número de Páginas	342
Publicação	2021

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:
livrologia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA
MAIS PERTO DE VOCÊ
www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos

EDITORA LIVROLOGIA
Rua São Lucas, 98E.
Bairro Centro - Chapecó-SC
CEP: 89.814-237
livrologia@livrologia.com.br

**PUBLIQUE SEUS ARTIGOS COMO
CAPÍTULO DE LIVRO NA LIVROLOGIA**



Clique abaixo e veja o vídeo com todos os detalhes:

<https://artigo.livrologia.com.br/artigos>

Essa é a vocação a todos/as nós nesse ano do centenário: reinventar Paulo Freire. Esse chamado à reinvenção é difícil, mas é possível. Cada um/uma precisa fazer uma análise do contexto pedagógico que atua e encontrar formas de reinventar o mestre no seu cotidiano educativo. Isso se faz adequando nossa didática na perspectiva freiriana, utilizando o diálogo como princípio epistêmico-metodológico, trazendo o entorno da escola e da universidade para dentro da sala de aula, produzindo novos conhecimentos comprometidos com a transformação da realidade, utilizando a dinâmica dos círculos de cultura como orientação da práxis educativa, entre tantos outros aspectos da pedagogia freiriana.

Acreditamos que nesse primeiro centenário de Paulo Freire precisamos agir mais de forma coletiva, ser mais solidários na luta e defesa dos direitos dos profissionais da educação, especialmente nesse tempo de pandemia onde precisamos reinventar nossa prática pedagógica do dia pra noite – e conseguimos – tentando a todo custo não transformar as aulas online em uma educação bancária. Se transpomos todas essas barreiras, sentimo-nos esperançosos e em processo permanente de resistência, acreditando que reinventaremos Paulo Freire, cada um/uma a seu modo, fiéis ao legado e já nos prepararemos para os próximos cem anos que virão.

Ivo Dickmann e Ivanio Dickmann
organizadores



ISBN 978-658621870-1



9 786586 218701