

UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL:
A atualidade do pensamento de Paulo Freire

Paulo Gomes Lima
Organizador



UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL:
A atualidade do pensamento de Paulo Freire

Paulo Gomes Lima
Organizador



Sumário

Apresentação	7
PAULO FREIRE: O homem, a educação e uma janela para o mundo <i>Paulo Gomes Lima</i>	11
DIÁLOGOS: Pedagogia da indignação de Paulo Freire <i>Marina Vinha</i>	33
AÇÃO CULTURAL PARA A LIBERDADE E OUTROS ESCRITOS: Obra indispensável para a compreensão do pensamento de Paulo Freire <i>Manuel Pacheco Neto</i>	53
A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA RELAÇÃO EDUCADOR/ EDUCANDO: Desafios do processo ensino aprendizagem <i>Vanderléia de Lurdes Dal Castel Schlindwein</i>	79
PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: Diálogos libertador-provocadores <i>Maria José de Oliveira Nascimento</i>	91
UMA LEITURA DA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA: Um reencontro com a pedagogia do oprimido <i>Mário Sérgio Vaz da Silva</i>	113
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL A PARTIR DA PERSPECTIVA FREIREANA <i>Noêmia de Carvalho Garrido</i>	129
Sobre os Autores	147



Apresentação

Prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta pudesse se reduzir a atos calculados, é frívola ilusão.

Paulo Freire

Esta obra partiu de um núcleo de discussão sobre a atualidade do pensamento do educador Paulo Freire para os profissionais da educação, recortando a educação básica brasileira como eixo norteador. Dentre as preocupações do grupo de pesquisadores estavam a de que, somente se falava em Paulo Freire por meio de recortes de uma ou outra obra e as obras sobre suas contribuições de autores diversos não contemplavam leituras mais aprofundadas no considerável repertório do autor. Assim, como coordenador do Núcleo de Estudos e Formação Continuada de Profissionais da Educação (NEFOPE) elaborei um Projeto de pesquisa coletivo em que seriam privilegiadas algumas obras de Paulo Freire, onde cada um dos pesquisadores envolvidos deveria elaborar um texto que aprofundasse a obra de forma didática para que o acesso às contribuições de Paulo Freire se fizesse de forma universalizada.

As obras selecionadas, em número de dez, foram as seguintes: *Conscientização*; *Medo e Ousadia*; *Professora Sim, Tia Não*; *Pedagogia da Indignação*; *Política e Educação*; *Pedagogia do oprimido*; *Ação Cultural para a liberdade*; *Pedagogia da Esperança*; *Pedagogia da Autonomia*, *A importância do ato de Ler* e a proposta de se desdobrar um texto tendo como foco a Educação de Jovens e Adultos, uma das questões iniciais da preocupação freireana. Por aclamação o grupo optou por privilegiar sete textos que pudessem contemplar todos os dez descritos com contribuições também de outros autores que se rela-

cionassem ao contexto. A posteriori, depois de conclusos, propusemos a sua socialização no I Ciclo de Debates Universidade e Educação Básica: a atualidade do pensamento de Paulo Freire; assim no período de 14 a 18 de setembro de 2009 este evento foi realizado no Anfiteatro da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, atraindo um público para além do esperado. Ao término do evento, um número significativo de educadores sugeriu que fosse disponibilizada uma publicação com os textos apresentados pela riqueza e contribuição para a área educacional.

Ao organizarmos cada um dos textos optamos pelo desenvolvimento de uma linguagem palatável e que pudesse tornar-se significativa para públicos distintos da educação, cuja seqüência passamos a desdobrar.

No primeiro capítulo, escrito por Paulo Gomes Lima, professor do Programa de Mestrado em Educação da UFGD, intitulado *“Paulo Freire: o homem, a educação e uma janela para o mundo*, apresenta-se Paulo Freire – o homem, como indivíduo que fez uma escolha em favor dos oprimidos tendo a educação como instrumento; Paulo Freire e a educação listando as principais teses orientadoras de sua luta pela libertação e emancipação das classes menos favorecidas e Paulo Freire – uma janela para o mundo como o anúncio de uma voz necessária e atual a denúncia de um jogo político que negando o seu próprio discurso pela democratização e universalização é conivente com uma escola dualista.

O segundo capítulo escrito pela Prof.^a Dr.^a Marina Vinha, *“Diálogos: pedagogia da indignação de Paulo Freire”*, por meio da obra que se tornou parte de seu texto *“Pedagogia da Indignação”*, apresenta a contemporaneidade do pensamento de Freire e sua indignação e dos profissionais comprometidos com a transformação social, diante de fatos sociais e educacionais passíveis de solução, mas que velados por ideologias em sentido restrito. A partir do texto a autora faz uma viagem sobre a vida do autor e o seu posicionamento para uma formação politizada e libertadora da educação dos brasileiros e brasileiras.

A partir do texto do Prof. Dr. Manuel Pacheco Neto, no terceiro capítulo “*Ação cultural para a liberdade e outros escritos: obra indispensável para a compreensão do pensamento de Paulo Freire*”, a obra freireana “*Ação Cultural para a Liberdade*” é apontada como um trabalho essencial, até mesmo seminal, no conjunto dos vários trabalhos, que interligados, propõem uma maneira, uma visão peculiar não apenas sobre a educação, mas sobre as perspectivas de intervenção da prática e da teoria pedagógicas na construção de uma sociedade melhor, possível de ser implementada no devir histórico, a partir da reflexão coletiva e dialogal dos envolvidos no processo educativo, ou seja, professores, alunos, familiares e membros da comunidade em que a educação ocorre.

“*A construção da autonomia na relação educador/ educando: desafios do processo ensino aprendizagem*”, quarto capítulo do livro escrito pela Prof.^a Dr.^a Vanderléia de Lurdes Dal Castel Schlindwein da Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da UFGD, parte do livro de Paulo Freire “*A pedagogia da autonomia*” destacando que o exercício da docência exige uma postura crítica e um constante questionamento diante da prática. Ao ser educador, ele se insere num processo, ao mesmo tempo em que ensina aprende, e ao ensinar não deve utilizar seu saber como verdades absolutas, e sim, através de uma postura crítica, desenvolver nos educandos a criatividade, a autonomia de um pensar e de um agir consciente, crítico e reflexivo.

O quinto capítulo denominado “*Pedagogia do oprimido: diálogos libertador-provocadores*”, debatido pela Prof.^a Dr.^a Maria José de Oliveira Nascimento, problematiza a consciência oprimida e a consciência opressora e os encaminhamentos para o exercício de uma pedagogia da libertação que não se concretiza na outorgação de políticas compensatórias, mas na reflexão e efetivação da emancipação dos direitos do aluno, do cidadão.

No sexto capítulo, o Prof. Dr. Mário Sérgio Vaz da Silva, “*Uma leitura da pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*”, enfatiza que Paulo Freire descreve, em sua *Pedagogia da Esperança*, o papel da

educação para o entendimento da história como possibilidade de transformar-se, em contrapartida à visão pragmática inevitável de um futuro neoliberal. Nessa transformação, a esperança é elemento fundamental para se recuperar a utopia como sonho possível para compreendermos o futuro, assim como o presente e o passado, como fruto das opções e decisões e intervenções humanas.

No sétimo capítulo, a partir de suas experiências com Educação de Jovens e Adultos frente à Fundação Municipal para a Educação Comunitária (FUMEC) de Campinas e UNISAL (Centro Universitário Salesiano de São Paulo) na perspectiva freireana a Prof^a. Ms. Noêmia de Carvalho Garrido, em seu texto *“A educação de jovens e adultos no Brasil a partir da perspectiva freireana”*, enfatiza que o olhar do educador Paulo Freire retrata um pouco a história de um povo brasileiro no sentido de transformar a sua realidade cultural, social e política por meio dos saberes, recortando o Movimento da Cultura Popular e sendo atual pelas lutas e velamentos que reforçam tipologias distintas de educação, categorizadas pelas desigualdades sociais.

Em seu conjunto o livro **“Universidade e Educação Básica: a atualidade do pensamento de Paulo Freire”** caracteriza-se como uma contribuição que explicita a condição sócio-histórica da educação brasileira e sugere à sua reflexão e transformação como convite permanente para uma educação que emancipa, que liberta e que favorece a problematização de uma sociedade que ultrapasse os interesses particularistas do sociometabolismo do capital, por isso Paulo Freire é atual, leitura indispensável para os que acreditam numa educação transformadora.

Dourados, Primavera de 2010.

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima – PPGEduc
Universidade Federal da Grande Dourados – MS

Paulo Freire: O homem, a educação e uma janela para o mundo

Paulo Gomes Lima

Introdução

O pensamento de Paulo Freire é indissociável do principal objeto de sua preocupação em vida: a educação, pois como homem, isto é, ser capaz de se auto-produzir e ressignificar sua existência a partir do outro, defendia que, embora a educação sozinha dissociada da vida social não pudesse efetivamente transformar a realidade por conta dos jogos políticos e ideológicos de grupos hegemônicos, a partir dessa mesma vida social poderia ser uma janela para o mundo. Sua credibilidade na transformação social estava balizada pelo posicionamento sócio-político dos educadores e brasileiros e brasileiras que descobrissem não somente uma janela senão o mundo mesmo, inferindo as transformações necessárias ao exercício da cidadania negada historicamente.

Nesse contexto, como observamos em obra anterior (LIMA,2006) a educação assume a tarefa social de despertar no homem a consciência de si e do outro no mundo, contribuindo, de forma relevante, para o seu crescimento formativo e informativo, favorecendo o seu exercício ativo em todos os processos de sua história (e implicações advinda desses). Conseqüentemente, ela pode desfazer as tramas reducionistas dessa realidade histórica (que é sobretudo vivida), considerando o seu universo relacional, que possui essencialmente um caráter multidimensional e cuja finalidade

maior é a de elevar o homem à categoria de sujeito de sua própria história em construção, mediada pela compreensão, interpretação e crítica (essas sempre em processo) de sua realidade (envolvendo aqui toda a valoração do homem em sua totalidade: social, política, econômica, mas acima de tudo do homem como homem, propriamente dito).

Essa promoção do homem como ser social adquire, como diz Freire (1980, p.34), um caráter libertador, sendo um ato de conhecimento, uma apropriação legítima da realidade que considera *“a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto”*. Neste sentido, a educação não pode ser dissociada de um posicionamento político pelo professor, que como sujeito recorrente apropria-se dos fundamentos epistemológicos, articulando-os de forma reflexiva à realidade, sem fragmentações crescendo junto com o sujeito cognoscente, de forma solidária e cidadã. Neste sentido o professor deve assumir um papel interventivo especial, pois, como lembra Lima (2000), a prática reflexiva da realidade deve estar presente no dia a dia do educador como algo sempre novo, dinâmico, em construção e como processo multidimensional. O professor não apenas ensina a aprender, mas aprende a ensinar com seus alunos, com outros professores, com as situações vivenciadas, discutidas com perguntas e respostas advindas de situações problematizadoras diversas, enfim, aprende com a socialização dos saberes e tal disposição deve ser o ponto central de sua prática cotidiana. Portanto, o professor, como agente facilitador do processo ensino-aprendizagem pode despertar e viabilizar o despertar dos sujeitos participantes deste processo, possibilitando através de sua prática, a efetuação de inovadoras leituras de mundo e contribuições significativas de vida e para a vida, se e tão somente se, imbuído da responsabilização de fazer sua opção política em prol dos não reducionismos sociais e da ação acatada de políticas compensatórias que destitui o direito e aliena homens e mulheres sobre o conceito e a materialização da cidadania.

Esta preocupação com o ser do homem no mundo e o papel da educação como instrumento de transformação de ambos, a partir de Paulo Freire e debatida no I Ciclo de Debates “Universidade e Educação Básica: a atualidade do pensamento de Paulo Freire”, organizada por mim e desenvolvida por um grupo de professores da FAED e uma professora da FCH da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), fez-me inicialmente apresentar Paulo Freire – o homem, como indivíduo que fez uma escolha em favor dos oprimidos tendo a educação como instrumento; Paulo Freire e a educação listando as principais teses orientadoras de sua luta pela libertação e emancipação das classes menos favorecidas e Paulo Freire – uma janela para o mundo como o anúncio de uma voz necessária e atual a denúncia de um jogo político que negando o seu próprio discurso pela democratização e universalização é conivente com uma escola dualista.

Paulo Freire é atual porque mais do que nunca como educadores necessitamos revistar o status e o sentido de nossa ação interventiva na transformação social considerando a situação histórica da humanidade, as estruturas sociais, a vida política, a vida econômica, as concepções de educação e escola, o perfil necessário de um educador libertador, dentre outros, pois a educação quer em sentido amplo, quer em sentido específico é um processo social. E como tal, se dá num contexto de interações sociais, sendo uma das interfaces que possibilita entender a realidade social, formas de organização da sociedade e como tais elementos influenciam a vida do indivíduo. Paulo Freire inteirado da necessidade de uma ação consciente do papel da educação e da mobilização social convida-nos a não somente refletir, mas viver e transformar os processos materiais da existência humana.

Este texto propõe-se a debater algumas de suas percepções aqui listadas recorrendo ao posicionamento de cada “leitor do mundo” quanto ao âmbito de equidade e justiça social que se quer para um mundo, cuja teoria social precisa ser transformada.

Paulo Freire: o homem

Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife. Gradou-se em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco, mas não seguiu a profissão de advogado. Foi professor de português entre 1941 e 1947, optando pela carreira da educação. A partir daí ocupou alguns cargos sempre vinculados à área educacional: Diretor do Departamento de Educação e Cultura do SESI/PE (1946-1954), onde desenvolveu suas primeiras experiências com educação de trabalhadores, o que o conduziria mais tarde para o desenvolvimento de seu método, iniciado em 1961. Lecionou história e filosofia da educação na Universidade Federal de Pernambuco (1957-1963). No governo Goulart (1963) presidiu a Comissão Nacional de Cultura Popular e coordenou o Plano Nacional de Educação de Adultos. Em 1964 acusado de subversão foi condenado a 15 anos de exílio pelo governo militar.

Pernambucano, filho de um oficial da polícia militar (Joaquim Temístocles Freire) e de uma dona de casa muito temente a Deus (Edeltrudes Neves Freire), ao longo de suas obras Paulo Freire registrara que com seus pais aprendera o diálogo, tema recorrente em toda a sua trajetória militante na educação. Aos 23 anos de idade (1944), o casamento com a professora Elza Maia Costa iria lhe influenciar significativamente como pensador e educador brasileiro, pois do comprometimento e militância da esposa colecionara testemunhos da realidade e necessidade de uma escola transformadora.

Mesmo tendo se licenciado em Direito percebeu imediatamente sua não compatibilidade com a área, deveria haver para ele um trabalho que o encantasse e justificasse sua ação na história mobilizada por um sentido maior de justiça e liberdade que a advocacia não lhe despertara. Assim, a educação escolar que fora sempre um desafio aos seus olhos, aos poucos vai se tornando no principal objeto de seu cuidado. Estimulado pela es-

posa vai trabalhar no Departamento de Educação do SESI (1946-1954), o que lhe possibilita a consolidação de sua escolha e propósito de vida profissional.

Entre os anos de 1961-1962 as condições de vida e educação das populações camponesas passam a ser tema de sua indignação e busca de encaminhamentos para a construção de uma sociedade mais igualitária e alicerçada na justiça. Propunha que seria necessária uma leitura de mundo do sujeito cognoscente, de sua situação com protagonista e que isto só seria possível por meio de uma educação problematizadora. A partir desses pressupostos criou o seu método de ensino, tendo significativa expressão no Movimento de Cultura Popular do Recife. O método em si não era o objetivo de sua razão de luta, mas uma forma de despertamento para a leitura da palavra para o grande contingente de analfabetos entre a população adulta. Vale dizer que, por esta época, a educação de adultos começou a ter uma relevância como nunca teve anteriormente, ao ponto de, em 45 dias os trabalhadores serem alfabetizados refletindo a sua própria situação de classe.

Ao invés de denominar simplesmente de sala de aula, as classes de alfabetização eram chamadas por ele de Círculos de Cultura/Leitura, principalmente porque sua finalidade não era somente instrumental, mas sobretudo, uma forma de provocação da consciência das massas, isto é, nestes Círculos os processos históricos de exclusão social passavam a ser objeto de estudo, temário do conteúdo de seu método e denunciados entre a leitura de mundo e a leitura da palavra.

Esta proposta ganhou expressão quando em 1963 fora convidado pelo governo João Goulart para realizar a formação de coordenadores de Círculos de Leitura entre junho de 1963 e março de 1964, entretanto, com a eclosão da ditadura militar em 1964, Paulo Freire é preso por 70 dias e depois, imediatamente é exilado por ser considerado um “subversivo internacional”. A acusação era a de que seu método provocava movimentos

antipatriotas sendo comparado às perspectivas de Stálin, Hitler, Perón e Mussolini.

Estando no Chile recebeu o reconhecimento de educador por excelência, cujas idéias e método, por conta de seu histórico, eram vistas com resistência pelos militantes governamentais, uma vez que o seu ideário se dirigia às massas oprimidas despertando-lhes a percepção da necessidade de sua emancipação, mas ainda assim obteve respaldo para o desenvolvimento de suas idéias e contribuições para a educação. Seu trabalho avança também em outros países via IDAC (Instituto de Ação Cultural) que ajudou a fundar na Suíça no período de 1972-1974. Como exilado esteve na Universidade de Harvard (EUA), na Tanzânia, Guiné-Bissau dentre outros e retornou ao Brasil em 1979 por ocasião da anistia.

Recebeu inúmeras premiações depois do exílio, no Brasil e no exterior, pelo reconhecimento de sua contribuição na área educacional. Foi secretário municipal da educação na cidade de São Paulo (1989-1991) e desenvolveu docência e pesquisas junto à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e à Universidade Estadual de Campinas/SP (UNICAMP). Faleceu em 1997, deixando significativa produção literária, dentre as quais se destacam: *“Pedagogia do oprimido”* (Traduzido em 18 línguas), *“Conscientização”*, *“Educação como prática da liberdade”*, *“Pedagogia da esperança”*, *“Pedagogia da autonomia”*, *“Ação cultural para a liberdade”*, *“A importância do ato de ler”*, *“Educação e mudança”*, dentre outras.

A preocupação de Paulo Freire quanto à formação do homem para a cidadania no âmbito da escola era recorrente quanto ao domínio de todo o instrumental possível para o despertar do sujeito cognoscente. Assim a ação pedagógica do educador se origina numa leitura de mundo, da realidade de sua turma, do conhecimento e trocas entre os sujeitos cognoscentes. O professor como ator social que também aprende ao ensinar, deve ter sempre em vista que o trabalho com a realidade envolve uma responsabilidade pontual: o planejamento de ações que favoreçam

o desenvolvimento de seus alunos num movimento de ressignificação de conhecimentos.

Este movimento será orientado por um grau de sistematização da intervenção do profissional da educação, mas não de forma inflexível, antes como um objeto que pode desdobrar-se pelas múltiplas interações nas atividades. O desdobramento ou exploração dos elementos que “aparecem evidenciados” em aula não deve ser entendido ou confundido com uma “caixa de improvisações” prescindindo da preparação da aula, da reflexão de possíveis atividades significativas para o grupo, parecendo que o espaço pedagógico se preocupa somente com assuntos especulativos ou subjetividades; mas deve ser encaminhado com a objetivação do desenvolvimento de ações que contribuam para que as metas ou finalidades da educação sejam alcançadas. Assim, compreendemos que ao considerarmos a leitura do real, temos que pensar no desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos e como estabelecermos as interconexões necessárias para que se tenha a valorização do ator social e a produção do seu conhecimento. A sensibilização do professor para o aproveitamento, indagações e recorrências podem contribuir para uma intervenção pedagógica ressignificada (o desenvolvimento das hipóteses e conhecimentos por meio da leitura do contexto real) e intencional (atividades possíveis para o desenvolvimento das atividades mediadas pelo material fornecido pelas interações).

Paulo Freire, o homem, não se distanciava de Paulo Freire, o educador. Antes considerava que educação não poderia ser simplesmente confundida com preparação para a vida, mas a própria vida em processo no aprender e ensinar a partir da construção do real, daí a temática central de suas idéias sobre educação ser “conscientização”, como observaremos na seção seguinte, pois segundo sua perspectiva: “A educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980, p.25).

Paulo Freire: a educação

A grande contribuição de Paulo Freire centra-se na educação como prática da liberdade, tomando a conscientização como mola propulsora da realidade social, da realidade do ato de ensinar-aprender e intercambiar conhecimentos da vida e para a vida, uma vez que:

A conscientização implica, pois que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. 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 transformar o mundo que caracteriza o homem. (FREIRE, 1980, p. 26)

A educação formal, para Freire, deve ser sensível ao desdobramento da libertação do indivíduo de uma educação bancária, de uma educação que aliena e oprime perversamente no processo de produção do conhecimento. Observa-se, na orientação da educação bancária que: a) o professor ensina, os alunos são ensinados; b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem; c) o professor pensa para si e para os estudantes; d) o professor fala e os alunos escutam; e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; f) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se; g) o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor; h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se; i) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos e j) o professor é sujeito do processo de formação, enquanto que os alunos são simples objetos dele.

Freire propõe uma educação problematizadora, balizada pelo respeito, pelo diálogo e pela construção do conhecimento por meio de temas geradores da realidade, explorando-se a criticidade, a criatividade dos alunos, instrumentalizando-os para o exercício da cidadania propriamente dita, pois teriam como reivindicar sua libertação da opressão, do domínio ideológico de interesses sociais particularistas. O trabalho pedagógico proposto por Freire é revolucionário: não nega o conhecimento historicamente construído, mas enfatiza sua forma de explorá-lo na escola por meio da realidade dos sujeitos, não enfatiza a indisciplina como ato de educação natural, mas enfatiza a manifestação do pensamento como ato libertador dentro de espaços democráticos e éticos.

A este respeito Paulo Freire afirma que do ponto de vista ético e democrático a prática educativa não é neutra em relação à própria formação humana, uma vez que implica opções, rupturas, decisões, posicionamentos. Nesta diretriz a eticidade do educador e respectivo exercício democrático a exigem-lhe a vigilância permanente da coerência entre o discurso e a ação pedagógica. Sendo inócuo um discurso bem articulado, com uma prática negadora do direito à justiça social, a uma educação de qualidade, a emancipação do sujeito. Assim, a:

[...] natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a um puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatizar a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites, sem os quais, as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como sem limites, a autoridade se extravia e vira autoritarismo. (FREIRE, 1997)

A educação em Freire reunindo a necessidade de conscientização, problematização, leitura do real e conteúdos via temas geradores, enfatiza

a necessidade de o educador considerar em seu processo de despertamento algumas idéias – força que lhe possibilitarão realizar uma intervenção pedagógica substancialmente transformadora, dentre as quais estão:

a) Para ser válida toda ação educativa deve necessariamente ser precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto de um homem concreto. Freire defendia que não é a idéia sobre o homem que o torna um homem melhor, isto é, uma noção contemplativa de um homem utópico o afasta de qualquer mudança estrutural dele mesmo e de sua história.

b) O homem só constrói si mesmo pela conscientização de seu papel de ser e estar no mundo. Dentre os desafios que a escola deve enfrentar podemos destacar o rompimento com reducionismo tecnocrático no desdobramento da educação formal e a solicitação da visão de conjunto no conhecimento da vida escolar; a interação e a intervenção dos professores, aluno e comunidade como atores sociais que reivindicam na solicitação de sua cidadania o encampamento da realidade propriamente dita para resolução de conflitos e formulação de orientações que sejam viáveis à vida social e escolar e; a formação de uma consciência coletiva como meio de conscientização da historicidade de seu papel e posicionamento frente às desigualdades e injustiças sociais (LIMA, 2007).

c) O homem é “fazedor” da história. A consciência coletiva aprimora os relacionamentos na consecução de objetivos comuns, pois coloca como ponto de partida a participação de todos os atores sociais envolvidos com a escola e seu entorno. Esta consciência é gerada num espaço democrático, em que os sujeitos sentem-se parte indissociável da história e da tomada de decisão sobre o seu destino. Neste quadro, as solicitações são analisadas em profundidade e a participação se materializa por meio do exercício do direito de vez, voz e voto. É a partir da consciência coletiva que surgem e são encaminhados os seguintes questionamentos: quem somos ? onde estamos e qual é a finalidade do desenvolvimento do nosso

trabalho ? a quem servimos e como aperfeiçoar a nossa ação interventiva de forma a promover a melhoria de qualidade do que realizamos ? como nos posicionamos politicamente frente às crises do mundo contemporâneo e por meio de seus condicionantes provocamos a crítica-reflexiva ? Em que grau e em que medida o trabalho do educador contribui para a formação do indivíduo para o exercício pleno de sua cidadania ? As questões norteadoras, emersas de uma consciência coletiva não se esgotam nessa formulação, mas são indicadoras de que há necessidade real do desenvolvimento de outra forma de reivindicar a legitimidade de ação sobre o real, que embora, disponível, muitas vezes não é explorada por conta do velamento do poder que o coletivo, enquanto fruto da própria formação continuada, pode provocar.

d) A educação deve contribuir para a constituição do homem como pessoa, como ser histórico, não como ser passivo, simples consumidor. Como afirmamos noutra lugar (LIMA, 2000) esta educação crítico-reflexiva, que transforma os sujeitos, bem como as condições materiais da existência humana, resultando numa produção de conhecimento, disponível ao contexto de educação de momentos históricos posteriores, mas que “lidos” numa perspectiva de mudança, rompimento e ou ratificação de seus pressupostos, contribui para a formação de uma consciência coletiva no espaço social, do qual a escola é parte indissociável. A ênfase não se dá somente pela importância do trabalho desenvolvido na escola, por meio de uma consciência coletiva - que se caracteriza como prerrogativa nas relações humanas e assume lugar de relevância na construção da totalidade educacional – mas na constatação de que o “si” e o “outro” reconhecem-se humanos e tornam-se atores sociais por meio das trocas e produções de conhecimento que os humanizam, que os tornam participantes da mesma história, necessariamente articulando o desenvolvimento das contribuições de sua individualidade às construções socializantes que acontecem entre o “si” e o “outro”. Não estamos considerando faces isoladas da

construção do humano como humano, a despeito do espaço que estamos tratando: a escola; mas as interfaces da individualidade que é construída na interação entre sujeitos (a família ou grupos responsáveis) com a socialização, construída pelo encontro de distintos sujeitos que convivem e participam da vida social ativa. Assim, a identidade individual não se perde na coletiva e nem a identidade coletiva marginaliza a individual (LIMA, 2007).

O pensamento educacional de Paulo Freire é leitura contextualizada não somente a partir de literatura especializada, mas de vivências na escola como um todo: educação básica e educação superior, articulando o embasamento epistemológico e a leitura do real. Neste sentido, constitui-se uma contribuição para posicionarmos-nos como atores sociais de uma escola que aspira por transformações significativas. Se o nosso compromisso depende de tomarmos a história como seus produtores, então vale a pena crer que as mudanças são possíveis e que podemos verdadeiramente primar por uma educação de qualidade para uma realidade concreta. Lembrando Paulo Freire (1997, p.118) em sua *Política e educação*:

Me plenifico na minha missão de educador quando, “brigando” para convencer os educandos do acerto de minha desocultação, me torno transparente eu mesmo ao revelar o meu respeito, primeiro, à recusa possível dos educandos a meu discurso, segundo, o meu respeito à sua antiverdade, com a qual recuso a conviver. Me plenifico na minha missão de educador quando revelo, finalmente minha tolerância em face dos diferentes de mim. Ao contrário, desmereço minha missão de educador e a mim mesmo se, em nome do respeito aos educandos, silenciar minhas opções políticas e meus sonhos ou se, em nome de minha autoridade de educador, pretender impor a eles meus critérios de verdade. O que me parece fundamental neste respeito às diferenças é o testemunho, por um lado, de que é possível pensar sem prescrições, não só possível mas sobretudo necessário, e, por outro, que é factível aprender sob o desafio de diferentes formas de ler o mundo. Este respeito sobre que tanto insisto, não pode ser reduzido a uma decisão irresponsável, a um afrouxamento licencioso, a um vale tudo. Daí que eu tenha falado na “briga” legítima do educador ou da educadora em

defesa de seu sonho como em defesa da verdade por que se bate ou da utopia que o move ou a move.

É sabido que somente podemos mudar a história da educação que temos pela mobilização de esforços, pela mudanças de paradigmas, pela coragem do posicionamento no coletivo escolar, pela necessidade da revisão diária dos nossos saberes e por uma leitura e reorientação sincera que tenha como objetivo o desenvolvimento de todos os atores sociais e de cada envolvido no processo da educação na escola, da educação da escola, da educação da vida e para a vida. É exatamente por isso que a intervenção do educador precisa ser consciente e sistematizada, precisa ser construída num espaço dialógico, primando pelo respeito às diferenças e diversidades em todas as suas manifestações, mas ao mesmo tempo considerando a unidade como âmbito totalizador de multidimensionais leituras.

Paulo Freire: uma janela para o mundo

De uma janela podemos enxergar somente parte de um mundo complexo, entretanto, a fração apresentada é sempre um convite para o conhecimento pleno do mundo, para a sua provocação, para a sua problematização. Uma janela nos desafia a enxergar e relativizar as parcialidades quando há necessidade do todo e indo além, as motivações e interesses que constituem o desvelamento do mundo e do homem. As idéias freireanas certamente como uma janela, como um convite, nos impulsiona para laborarmos por uma sociedade democrática, humana e universal; mas por meio de posicionamento, reivindicação por direito e luta por princípio.

Veja-se a este respeito, a visão de mundo que se tinha nos anos de 1960 sobre a educação escolar, recortando a alfabetização de adultos. Quando se entendia o processo de alfabetização guiado por uma mecânica e ação simplesmente instrumental, Freire o considerava como ato de criação e não de repetição, isto é, por meio da proposição de temas geradores

e ainda, naquela época utilizando a aprendizagem silábica, delimitava palavras significativas para que a ação sobre o mundo da leitura fosse gerado pelo mundo vivido e isto porque o seu método era apenas um instrumento de intervenção, uma janela, que favoreceria a conquista de algo maior centrado na libertação e emancipação do homem. Ao observarmos hoje, seu método constitui-se de uma abordagem simples e de fácil aplicação, como segue:

Primeira fase: descoberta do universo vocabular com o grupo que se há de trabalhar.

Segunda fase: seleção de palavras significativas dentro do universo identificado.

Terceira fase: criação de situações estruturais típicas a partir do mundo vivido, reflexionando-as no coletivo.

Quarta fase: elaboração de fichas indicadoras que auxiliam os coordenadores no debate a ser trabalhado.

Quinta fase: Elaboração de fichas nas quais aparecem às famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras.

Em síntese, partindo do mundo vivido ou do mundo do trabalho em que o indivíduo estava inserido, as palavras ganhavam força, porque refletidas e trazidas para a problematização da situação do trabalhador numa sociedade delimitada por interesse de classes. Essas palavras como objeto, separadas em sílabas, por análise e síntese, formação de novas palavras e frases, em si, era a mecânica da qual lançara mão para favorecer o despertar do trabalhador, portanto, apenas um instrumento, uma janela que abriria, a posteriori, portas e mobilizaria outros homens e mulheres por uma educação transformadora no Brasil. Freire conseguira enxergar e erguer a voz a favor das classes oprimidas conseguira dizer o quanto precisávamos entender o sentido do termo “justiça social” e da

libertação da desigualdades sociais. A práxis da libertação em Paulo Freire, no decorrer de sua obra, trouxe-nos à luz a ressignificação ou o sentido, dentre outras, de três palavras: a) Opressão: os oprimidos não alcançarão a liberdade por concessão e nem mesmo serão “justiçados” por políticas públicas compensatórias que, trazem em si o mascaramento da opressão velada e alienam o homem de se reconhecer como protagonista; b) Dependência: se existe a tendência de sua perpetuação, o convite de Freire é por sua superação, pois segundo o que dizia “Ser submisso não é não ter uma palavra, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem a sua voz” e o pior de tudo como evidadas de verdade; c) Marginalidade: os excluídos, os oprimidos devem considerar sua situação como sujeitos expropriados, mas como sujeitos que podem mudar a história em prol muito mais do que de seus direitos, ou seja, de uma sociedade que não trate a opressão de forma naturalizada e torne comum o que é ilegítimo perante o processo civilizatório humano.

Como observamos noutra lugar (LIMA, 2007) esta é uma das interfaces do posicionamento político que o educador assume. Político porque possibilita a emancipação de si como pessoa, como cidadão que forma outros cidadãos e como profissional que reúne o compromisso de aperfeiçoar-se, de aprimorar-se por conta do desenvolvimento de habilidades e competências dos outros (alunos e professores e outros atores sociais). É um ato político porque transforma e se transforma em diálogo na busca de reivindicações legítimas de melhoramentos pessoais e coletivos dentro do universo cultural, social, econômico, político, etc.

Por meio da janela proposta por Freire percebemos que o ato de educar deve prescindir da auto-suficiência, pois o reconhecimento do outro e do si são dimensões imprescindíveis das necessárias intervenções sobre os interesses históricos daqueles que lutam por justiça. Nenhum dos movimentos, entretanto, se dá isoladamente e sem porquês, se considerarmos a totalidade do equilíbrio universal, o mesmo ocorre quando

do reconhecimento de “si” no âmbito social, importa que o homem se reconheça como ser humano, como cidadão, como pessoa e como profissional da educação: todos esses reconhecimentos no âmbito da formação da individualidade também não se dão isoladamente, embora o ator social apresente particularidades que são só suas, as interações pelas quais passou ao longo de sua vivência contribuíram para o desenvolvimento de sua personalidade, de sua individualidade. Mas ao mesmo tempo em que exerce sua individualidade, o “si” deve buscar no reconhecimento do outro, de sua importância e papel na ação comunicacional a afirmação da busca de propósitos, o compartilhamento das contribuições geradas a partir de sua individualidade e o desenvolvimento do “eu” e do “nós” na recorrente trajetória histórica. A este respeito vale lembrar que:

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comum buscam saber mais (FREIRE, 1987, p. 46 - grifo no original).

Esta concepção do homem como ser político-social adquire, como lembra Lima (2008, p.467) um caráter libertador sendo um ato de conhecimento, uma apropriação legítima da realidade que considera “a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto” (FREIRE, 1980, p. 34). Nesse sentido, a educação não pode ser dissociada de um posicionamento político pelo professor, que como sujeito recorrente apropria-se dos fundamentos epistemológicos, articulando-os de forma reflexiva à realidade, sem fragmentações, crescendo junto com o sujeito cognoscente, de forma solidária e cidadã.

A integração de múltiplas vozes constitui a dimensão de totalidade das aprendizagens do homem, quer na escola da vida, quer na vida na escola ou no afrontamento de realidades promotoras de desigualdades e injustiças sociais. Este processo não sendo linear exige dos homens o viver junto em ressignificação de valores, isto é, por meio do estabelecimento do que é importante e/ou prioritário para o grupo humano ou sociedade vão sendo eleitos os pressupostos que orientarão a prática social, bem como a noção de ética e moralidade entre os sujeitos. Acerca desta observação vale destacar que os valores convencionados entre os homens surgem de suas trocas – entre o si e o outro – como expressão e respeito da leitura coletiva (LIMA, 2007).

Em relação ao papel do professor, por meio do olhar freireano podemos inferir que a tomada de consciência para uma prática pedagógica ressignificada na e pela convivência é um exercício de aprendizagem que aprimora o reconhecimento de que os conhecimentos, os valores, os sentidos das ações docentes são construídos por múltiplas vozes que solicitam encontros dialéticos permanentes, mas que em si estão sempre em estado de “novidade de encaminhamentos e propósitos”, não pela inediticidade de temáticas da escola e seu entorno, mas pelo acuramento do olhar sobre os fundamentos, conseqüências e implicações que tais objetos demandam frente a interesses identificados que inquietam os interlocutores por seu ocultamento, desta maneira, a prática pedagógica ressignificada na convivência possibilita outra forma de aprendizagem para os alunos, para o professor e para toda a comunidade escolar. O espaço de convivência não é o espaço onde os conflitos não existem, muito pelo contrário, é também o espaço onde se possibilita a exposição dos conflitos, mas longe de se constituir um muro de lamentações, caracteriza-se como uma “ponte” onde ninguém poderá atravessar no lugar dos interlocutores, porque a travessia sendo personalizada é um caminho de todos, assim as resoluções dos conflitos são encaminhadas, são pensadas, são discutidas a partir da

evocação das inquietações dos sujeitos. Sabe-se que as respostas podem até não serem consensuais, respeitada a diversidade das individualidades, mas podem alcançar uma dimensão democrática significativa em relação à unidade (uno) dos objetivos que todos compartilham mesmo que de ponto de vista diferenciado, assim mudam os sujeitos e a prática pedagógica será orientada por uma autoridade legitimada em múltiplas leituras, onde todos ao mesmo tempo são atores e protagonistas da vida real da escola.

Orientados pelo pensamento freireano, considerando a sua janela para o mundo, consideramos em texto anterior (LIMA, 2009) que o conhecimento da vida escolar, de suas relações, indagações, êxitos, fracassos, completudes e incompletudes em relação às políticas públicas para a educação, em relação a dimensão das relações interpessoais, em relação a organização, metas e projetos da escola; solicita uma visão de conjunto para que seus contextos e condicionantes sejam suficientemente entendidos e problematizados, desta maneira a educação em sua finalidade primordial poderá encontrar encaminhamentos significativos como indicadores de seu norteamento. Na sociedade do conhecimento em que vivemos, que se caracteriza pelo processo ensino-aprendizagem permanente e continuado (mundo globalizado e em processo de globalização) não é possível entender a escola e suas relações como se estivessem desvinculadas da totalidade social, materializando seus esforços simplesmente como transmissora de conhecimentos, cujo dever formal se completa na formação de sujeitos determinados para uma sociedade impessoalizada e alienante.

A visão de conjunto toma a totalidade como fio condutor, a fim de acompanhar todo um processo que se torna revolucionário no confronto ao reducionismo e à fragmentação, rumando-se à proposição de delineamentos coerentes e consistentes com o real social e educacional, revisão essa que não admite mais padronizações dos próprios saberes e fazeres da escola nem de verdades e visão de homem determinados por conta de manutenção de vontades particularistas; daí a importância de

uma educação compreensiva balizada em valores sociais, antropológicos, políticos, filosóficos, culturais e, sobretudo, valores humanos universalizados. Este norteamento é o veículo que vai situar a escola como elemento de transformação social, assim, importa que o professor, em seu processo de formação continuada conheça, inclua em seu comprometimento pela educação a totalidade da leitura contexto pelo qual atravessa o mundo, o planeta, o país, o Estado, o município, o bairro, a comunidade extra-escolar e a escola como objeto indissociáveis do conhecimento. Este primeiro momento pressupõe o conhecimento das reais condições e possibilidades da escola e convertendo-se em vetores significativos que a apontam a escola que temos, bem como fornecem elementos para a planificação da escola que queremos.

Considerações finais

A leitura do mundo antecede a leitura da palavra e importa que, uma vez feito a primeira, a segunda dê ressignificação ao seu conteúdo, ao seu texto e contexto, evocando da memória aqueles elementos imprescindíveis que tornam o homem um sujeito construtor de sua própria história. É na articulação destas leituras que o professor deve se orientar para o desenvolvimento da intervenção pedagógica, mas não numa leitura linearizada como se todas as leituras das situações e dos registros fossem pre-determinadas e prontamente direcionadas a tomadas de decisão.

A leitura do mundo caracteriza-se pelo conhecimento das relações estabelecidas pelos homens na sua construção de sociedade, portanto, do seu mundo concreto e do imaginário que o cerca: seus valores, visões, expectativas, etc. Por outro lado, a leitura da palavra sobre o mundo caracteriza-se pelos registros realizados da/na história e a partir de que olhar o são. Neste entrecruzamento está o homem, aqui personificado no papel do professor, que precisa realizar uma leitura ressignificado do mundo e da palavra, exigindo-lhe um posicionamento dialético e político.

O posicionamento dialético permite-lhe “ler” o mundo de uma maneira não-linearizada, isto é, analisa os “ditos” e os “contra-ditos” da história do homem e da educação, assim à medida que conhece a realidade, identifica os elementos necessários para a contestação de posturas e a ratificação de explicações do mundo e do homem em seu processo de constituição. No âmbito político os posicionamentos são analisados tendo em vista a finalidade social do objeto de estudo: se estão sendo alcançadas ou não; se há a reivindicação dos direitos simultaneamente aos deveres do cidadão, se no processo da vida social e escolar há ou não ênfase para o desenvolvimento de espaços democráticos. Ambos, político e dialético são interfaces de uma sensibilização de uma leitura de mundo e da palavra que devem ser efetuadas tendo em vista os desafios da escola contemporânea, que não são poucos. Tais desafios perpassam o interesse de toda a sociedade e que a escola, como instituição educadora não pode ficar alheia.

Paulo Freire foi um dos mais importantes representantes da educação popular do século XX. Para ele um dos pontos importantes da educação popular é a percepção de que não existe ninguém mais culto que o outro. Não acredita numa pedagogia, nem em nenhuma transformação revolucionária feita para as massas populares, mas sim com e por meio delas. Diz que é necessária uma postura humilde do educador para o exercício consciente de sua ação interventiva no processo pedagógico, mas não humildade de fazer favor, de pura tática, uma vez que é fundamental respeitar o princípio de que a dimensão educativa é um processo coletivo, no qual o educador tem que apropriar-se dos mecanismos pedagógicos de expressão e explicitação das lutas, das dúvidas, das incertezas, com senso crítico para a problematização e transformação da realidade.

Referências

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, Paulo Gomes. **Educação escolar e formação continuada de professores: para aprender a viver juntos**. Texto Apresentado (Comunicação oral) no I Seminário de Estágio Supervisionado: diálogos entre licenciaturas da UFGD e II Fórum de Licenciaturas UEMS, realizado em Dourados-MS de 30/09/2009 a 02/10/2009.

LIMA, Paulo Gomes. **Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas**. Engenheiro Coelho/SP: Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2006.

LIMA, Paulo Gomes. La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica. In **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos** (México), vol. XXX, n. 3, p. 117-127, 2000.

LIMA, Paulo Gomes. **Saberes pedagógicos da educação contemporânea**. Engenheiro Coelho, SP : UNASP, 2007.

LIMA, Paulo Gomes. Transversalidade e docência universitária: por uma recorrência dialética do ensinar e aprender. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 457-468, set./dez. 2008



Diálogos: Pedagogia da indignação de Paulo Freire

Marina Vinha

Introdução

Em 1997 Paulo Freire ainda escrevia mais um livro, este em forma de cartas, que denominava “cartas pedagógicas”, quando abruptamente teve sua vida interrompida. Posteriormente batizado por sua esposa, Ana Maria, “Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos” o livro foi publicado pela Editora UNESP, em 2000.

Reflexões sobre esta mesma obra foram apresentadas por mim em setembro de 2009, durante o Evento “Semana do Pensamento de Paulo Freire”, organizado pelo colega Paulo Gomes Lima, através de um projeto vinculado à Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em Dourados - MS.

Agora aquelas reflexões se transformam no presente texto: “Diálogos - Pedagogia da Indignação, de Paulo Freire”, cujo objetivo é o de apontar a contemporaneidade do pensamento de Freire e sua indignação, também minha, diante de fatos sociais e educacionais passíveis de solução, conforme nosso posicionamento político. Particularmente, não lera essa obra de Freire, mas a indicação e provocação do colega Paulo Lima, organizador do Evento, renovou em mim o sentimento de não só estar no mundo, mas de fazer intervenções.

Renovada, principalmente após a apresentação dialogal envolvendo o público formado por estudantes de pedagogia interagindo com as refle-

xões expostas, organizei o presente texto com a seguinte metodologia: (i) seleção de uma parte do livro, priorizando as “Cartas”; (ii) incremento do contexto trazido pelo autor com matérias jornalísticas *on-line* que mostram indignação e simultaneamente seus posicionamentos políticos no contexto brasileiro, escritos por sua esposa Ana Maria e sua filha Madalena; (iii) acréscimo de recursos imagéticos obtidos *on-line* retratando diferentes momentos históricos, políticos e de mudanças pessoais, vividos por Paulo Freire e (iv) circunscrito a esse universo dialoguei com as fontes de dados buscando valorizar as construções discursivas elaboradas por Freire.

No decorrer deste texto reflexivo, portanto, o leitor e a leitora encontram citações com páginas misturadas, recortes dentro de cada uma das três “cartas” que receberam acréscimo de subtítulos, conforme as subjetividades destacadas por mim durante a leitura desta última¹ obra de Paulo Freire. Autorizada por minha vivência histórica e estabelecendo um diálogo com o autor fui tecendo os argumentos valorizando citações na íntegra do pensamento de Freire. O contexto reflexivo de um final de ano e a perspectiva de um novo ano mobilizaram em mim memórias, dores e muitas alegrias desse estar no mundo avaliando as possíveis intervenções como educadora. Que o mesmo aconteça com você, leitor e leitora.

Celebrando a vida

Ana Maria Araújo Freire, ou Nita, esposa de Paulo Freire na última fase de sua vida, fez a abertura do livro afirmando que ‘Pedagogia da Indignação’ não é uma obra póstuma, mas, sim, uma “obra que celebra a sua vida” (FREIRE, 2000, p. 9). Destacou que demorou a ler e a decidir-se pela publicação das “cartas” incompletas, deixadas dia 2 de maio de 1997 por seu esposo. Justificou que ao deparar-se com 29 páginas manuscritas,

1 Compreender o sentido durante o texto.

no estilo de escrita preferida de Paulo Freire, a dor da perda a impedia de fazer a leitura.

Recordou que quando Paulo começou a escrevê-las, ele as denominou “cartas pedagógicas”. Inacabadas, no decorrer do tempo Nita sentiu que não poderia sonegar aos leitores de Paulo o legítimo direito de conhecê-las. Eram suas últimas reflexões escritas e o modo como as havia deixado, o jeito provocante como abordara os temas constituíam-se em uma verdadeira celebração à vida.

Com a dor dominada, Nita convidou educadores e educadoras ligados à teoria e à práxis de Paulo para escreverem cartas-respostas, a partir dos temas tratados, além de acrescentar “outros escritos” do próprio autor. O conjunto mostra um Paulo Freire sob “indignação, a sua legítima raiva e a sua generosidade de amar”. Claramente explícita ficou também a “sua postura profundamente arraigada na vocação ontológica de humanidade que temos em cada um de nós exercida com clareza cidadã por ele” escreveu Nita (FREIRE, 2000, p. 9).

Passada quase uma década do lançamento desta última obra, Nita foi submetida a uma profunda indignação quando o conjunto das idéias de Paulo recebeu uma crítica, publicada na revista *Veja* (ADNEWS, 2008), que a fez revidar através de uma carta de repúdio. A matéria tratava da qualidade do ensino no Brasil e o título era uma pergunta: “O que estão ensinando a ele?”

Fundamentadas em uma pesquisa, as jornalistas da referida revista, Monica Weinberg e Camila Pereira, afirmaram que muitos professores brasileiros “idolotram personagens arcanos sem contribuição efetiva à civilização ocidental, como o educador Paulo Freire, autor de um método de doutrinação esquerdista disfarçado de alfabetização”. E mais, tal era o grau do professorado brasileiro que os professores entrevistados preferiam o pedagogo Paulo Freire ao físico alemão Albert Einstein. O escore entre ambos foi de “Freire 29 x 6 Einstein” (ADNEWS, 2008, p. 1).

Nita, educadora, historiadora, ex-professora da Pontifícia Universidade Católica (PUC) e da Cátedra Paulo Freire registrou na sua carta à referida revista a “mais profunda indignação e repúdio ao tipo de jornalismo, que, a cada semana oferece às pessoas ingênuas ou mal intencionadas de nosso país” (ADNEWS, 2008, p. 1).

Paulo, Freire, Paulo Freire mesmo *post mortem* mostra-se vivo como nunca, mexendo com estruturas de um país colonizado, dialogando com as possibilidades pessoais de cada um, reafirmando a esperança - “esta, aliás, a matriz da dialeticidade entre ela mesma, a raiva ou indignação e o amor” - afirmou Nita em sua Apresentação (2000, p. 9).

Raiva, Indignação e Amor

“Carta resposta a Paulo Freire”, escrita por Balduino A. Andreola, amigo de Paulo e convidado por Nita para fazer o prefácio do livro. Andreola inicia destacando o clima de diálogo que as cartas transmitem.

[...] te propões escrever num clima de abertura ao diálogo, de tal modo que o leitor ou a leitora pudesse ir percebendo que a possibilidade do diálogo com seu autor se acha nelas mesmas, na maneira curiosa com que o autor as escreve, aberto à dúvida e à crítica. Este propósito e esta atitude foram constantes em tua vida e em tua obra (FREIRE, 2000, p. 10).

Para Andreola, a leitura das ‘Cartas pedagógicas’ foi “como a imersão numa imensa onda cósmica de ânimo, de esperança e do sentimento de que vale a pena persistir na luta” (FREIRE, 2000, p. 11). Vivenciando momentos de desesperança e de depressão, afirmou ainda que ao ler as “cartas” e encontrar um Paulo inteiramente fiel na “opção irrevogável de lutar, denunciando e anunciando com a veemência de sempre” aqueles momentos de desesperança se esvaíam (FREIRE, 2000, p. 11).

Ao analisar este último livro de Freire, Andreola optou pelo paradigma temporal de três momentos: (i) o pré-tempo, caracterizado pelo pe-

riodo auroral de grande mobilização popular na América Latina, antes das ditaduras; (ii) o contra-tempo, caracterizado pelo período repressivo, com prisões, exílios e execuções, e (iii) o des-tempo, caracterizado pelo período de assincronia - fenômeno que atingiu quase todos os que voltaram dos diferentes exílios promovidos durante o regime militar.

O autor considerou altamente expressivo o título “Pedagogia da Indignação” escolhido por Nita, para designar um livro que contém “cartas pedagógicas”. Contudo, ressaltou que mesmo denunciando sua indignação, Paulo sabia ser “mansamente respeitoso das pessoas”, rememorou o educador Andreola (FREIRE, 2000, p. 12).

A leitura deixou-o também surpreso pela variedade e riqueza de enfoques e dentre essa diversidade destacou os temas tratados por Paulo, quais sejam: família; educação e família dirigindo-se aos “jovens pais e mães, aos filhos e filhas adolescentes, mas também a professores e professoras”; ecologia e a morte do índio Pataxó. Os temas são tratados como questões cotidianas, mas simultaneamente “na perspectiva ampla das grandes mudanças acontecidas em nossos tempos e daquelas que estão acontecendo, de forma sempre mais rápida” (FREIRE, 2000, p. 12).

Assim, a educação dos filhos e alunos torna-se um desafio sempre maior, diante da magnitude crescente dos problemas que o mundo atual nos propõe. Embora as obras de Paulo nunca tenham receitas prontas, Andreola destacou suas contribuições valiosas, principalmente neste novo século e novo milênio, quais sejam: “não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo” (FREIRE, 2000, p. 13) e o novo projeto planetário de convivialidade humana. Neste caso, afirmou Andreola, cabe a nós, que aqui ficamos

[...] inventarmos o que venho chamando, há alguns anos, uma engenharia epistemológico-pedagógica de pontes, através das quais possamos ir e vir, ao encontro uns dos outros, sonhando com o dia em que possamos sentar à sombra desta mangueira da fraternidade global (FREIRE, 2000, p. 14).

Primeira Carta – Do espírito deste livro

Tiranía da liberdade e Tiranía da autoridade

Paulo escreveu a primeira carta em janeiro de 1997, quando estava com Nita no município de Jaboatão dos Guararapes, o mesmo município em que ele tinha passado o seu “segundo exílio”, referindo-se ao período em que sua família fugiu de Recife, entre os anos de 1932 e 1941. O “primeiro exílio”, Paulo atribuía ao tempo de sua gestação no útero da sua mãe e o “terceiro exílio” quando sob o regime militar, entre 1964 e 1980, viveu na Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça.

Nesta primeira carta Freire aborda sua preocupação com a tirania da liberdade na educação infantil. Observou crianças que ‘podem tudo’: gritam, riscam paredes, ameaçam visitas e outras assim faziam diante da débil autoridade dos pais, que se “pensam ainda campeões da liberdade” (FREIRE, 2000, p. 18). Submetidas ao rigor sem limites da autoridade arbitrária, as crianças experimentam fortes obstáculos ao aprendizado da decisão, da escolha, da ruptura.

Vivemos um tempo de transformações cada vez mais radicais, principalmente nos centros urbanos mais dinâmicos. Hoje, aos 70 anos, explicou Paulo, nos surpreendemos com trajes tão diferentes que não usávamos nem quando éramos mais jovens. “É como se hoje fôssemos mais jovens do que ontem” (FREIRE, 2000, p. 16).

Diante dessas constatações, o autor destaca que precisamos urgentemente desenvolver a qualidade de estarmos, o possível, à altura do nosso tempo e, de outro lado, “compreender adolescentes e jovens, é a capacidade crítica jamais ‘sonolenta’ sempre desperta à inteligência do novo” (FREIRE, 2000, p. 16).

Algumas culturas têm vivenciado etapas em que as mudanças ocorrem de maneira acelerada, exemplo que verificamos hoje. As novas tec-

nologias tornam muito breves o espaço temporal entre as mudanças. O exemplo do bisneto que nos fins do século XIX repetia formas culturais e expressava-se como o bisavô e hoje, nas últimas décadas do século XX, não raro o filho mais jovem não repete sequer as formas culturais e expressões do próprio irmão mais velho! Esse encurtamento no tempo das mudanças “dificulta as relações entre pais, mães, filhas e filhos” (FREIRE, 2000, p. 16).

Estar inteligentemente voltado para o novo significa estar atento aos novos costumes, à estética, às mudanças nas artes plásticas e na música, no campo da moral e da sexualidade, assim como na “mudança historicamente necessária nas estruturas de poder da sociedade”. Dessa forma, salientou Paulo, nos situamos para dizer “não” às forças retrógradas (FREIRE, 2000, p. 17).

Como exemplo, o autor citou um fato vivenciado com um filhote, um ‘pintinho’ torturado nas mãos de uma criança sob o olhar dos familiares, mas sem reação diante do fato. O pai ficou emudecido, a mãe esboçou uma atitude pálida em defesa da pequena ave. A criança, entre 6 a 7 anos, de forma decidida disse – “se falar de novo [...] eu mato o pinto” – ameaçando e acuando a todos (FREIRE, 2000, p. 18).

O silêncio dos presentes foi tão significativo que a criança soltou o filhote e este, tropeçante e combalido, escondeu-se sob as folhagens. Naquele momento, Paulo Freire, estarecido, com apenas 12 anos de idade, fez um juramento para si mesmo: “em face de tamanha licenciosidade: se vier a ser pai, jamais serei um pai assim” (FREIRE, 2000, p. 18).

Outra indignação apontada por Freire é a tirania da autoridade. A convivência com famílias tiranas, ou com a tirania da autoridade, forma crianças caladas, cabisbaixas, bem-comportadas, submissas, que nada podem. Esta é outra situação estarecedora! “Como posso convencer meus filhos de que respeito o seu direito de dizer a palavra se revelo mal-estar à análise mais crítica de um deles que embora criança ainda, ensaia, legitimamente, sua liberdade de expressar-se?” (FREIRE, 2000, p. 19).

A relação entre autoridade e liberdade é tensa e intensa nas demandas sociais. Não obstante, Paulo estava convencido de que nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, do respeito às diferenças e engajada na luta pela transformação da sociedade estaria isenta dessa tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade. Temos que viver com lucidez essa tensa relação entre autoridade e liberdade, reafirmou o autor, pois assim descobriremos que ambas não são necessariamente antagônicas e não se contrapõem uma à outra.

A liberdade ao demonstrar afeto é necessária e fundamental, mas não afeto como forma de arrependimento. Exemplificando, Paulo argumentou que não podemos pedir desculpas a nosso filho por ter feito o que deveríamos ter realmente feito. Proceder assim é tão mau quanto não explicar nosso sentimento por um erro cometido. Da mesma forma, não podemos dizer ‘não’ a nosso filho para tudo ou para nada. Na autoridade de pais e educadores há um ‘não’ que atende ao gosto de nosso arbítrio, portanto deve haver tanta coerência ao dizer ‘não’ quanto ao estimularmos os filhos com um ‘sim’.

Contraditórios entre si, os modos autoritário ou licencioso trabalham contra a formação de crianças e jovens e contra a urgente necessidade de desenvolvimento da mentalidade democrática entre nós, explicou Paulo. Muitas vezes, após dizer um ‘não’ necessário à criança, os pais ou educadores a cobrem de mimos. “Com isso a criança tende a perceber os mimos como a anulação da conduta restritiva anterior da autoridade. Tende a perceber os mimos como um ‘discurso’ de escusas que a autoridade lhe faz”. Demonstrar afeto sim é fundamental. Contudo, não o afeto como forma de arrependimento (FREIRE, 2000, p. 19).

Este esforço em favor da coerência, da retidão, não pode resvalar, sequer minimamente, para posições farisaicas. “Moral, sim, moralismo, não”, reafirmou Freire dizendo que o fundamental “é que fiquem claras a

legitimidade e a aceitação de posições diferentes em face do mundo. Aceitação respeitosa” (FREIRE, 2000, p. 19).

Os Sem-Terra

Freire mostrou-se indignado com o as questões do campo que estavam em plena efervescência no ano da escrita das suas “cartas”, 1997. Denominou esse período de “exemplo histórico de retrocesso” (FREIRE, 2000, p. 17). Se não fosse pela luta e pelo posicionamento político, os Sem-Terra estariam à mercê do poder daqueles que são contra a reforma agrária.

Os poderosos donos das terras e que querem continuar donos das gentes também, mentem e matam impunemente. Matam camponeses como se fossem bichos danados e fazem declarações de um cinismo estarrecedor (FREIRE, 2000, P. 17).

Dissimulados e protegidos pelo poder que detinham na sociedade brasileira, os donos das terras deixavam Paulo indignado com as posturas deles. Menosprezavam a opinião pública e seus discursos mostravam, a exemplo de um deles, a certeza da segurança e livre da impunidade. Assim, justificou o assassinato de um dos integrantes da luta pela reforma agrária, afirmando que “não foram os nossos seguranças que atiraram nos invasores, mas caçadores que andavam pelas redondezas” (FREIRE, 2000, p. 17).

Acusavam os Sem-Terra de arruaceiros e baderneiros, indignou-se Paulo, porque assumiam o risco de ‘denunciar’ e de ‘anunciar’. Denunciavam a realidade imoral da posse da terra no país e anunciavam a perspectiva de um país diferente. Nesse contexto, Paulo recuperou a história explicando que o Movimento dos Sem-Terra, que considerava ético, pedagógico, bonito, não era recente. Processo histórico-social que vem da rebeldia dos quilombos e agora se mostra na luta das associações campone-

sas. Nós precisamos reconhecer, alertou ele, que quilombos, camponeses e os sem-terra de hoje, “todos em seu tempo, antontem, ontem e agora sonharam e sonham o mesmo sonho, acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta na feitura da história” (FREIRE, 2000, p. 28).

Fundamentado nessa lógica, Freire compreendeu que a educação familiar ou escolar não pode, em nome da disciplina e da ordem, “castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser”. Para esclarecer, argumentou que “à criança que, zangada, não importa por que, esperneia e agride quem dela se aproxima, com pontas-pé, há *limites* reguladores de nossa vontade”. Ao mesmo tempo, à criança tímida ou inibida deve receber estímulo para adquirir autonomia e auto-afirmação (FREIRE, 2000, p. 17). Nossa presença no mundo está:

[...] na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, *eticizar* o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente *sonhos* por cuja realização nos batemos. Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra (grifos do autor) (FREIRE, 2000, p. 17).

É preciso ir mais longe, afirma o autor, quando em “discursos lúcidos e em práticas democráticas”, explicitarmos que “a vontade só se autentica na ação de sujeitos que assumem seus limites” Vontade sem limites “é a vontade despótica, negadora de outras vontades e, rigorosamente, de si mesma. É a vontade ilícita dos ‘donos do mundo’ que, egoístas e arbitrários, só se vêem a si mesmos” (FREIRE, 2000, p. 18).

Posicionamentos Pessoais

Fumar pode até ser um hábito prazeroso, mas muito questionado por Paulo Freire. Para ele, a questão era a de não se enganar com esse pra-

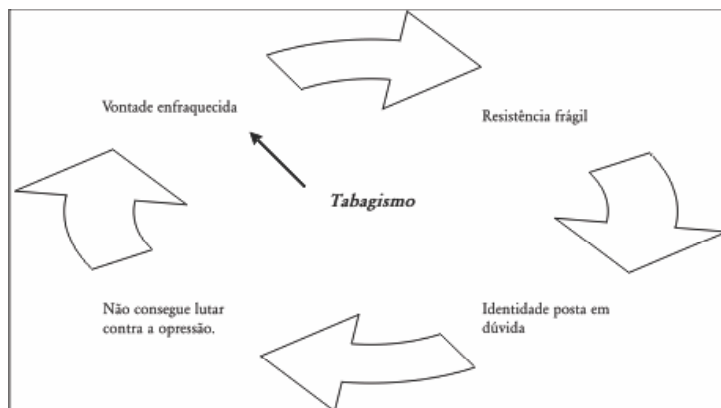
zer, pois gostava de fumar, embora reconhecesse também que precisava tomar uma decisão e “vencer o gosto de fumar” (FREIRE, 2000, p. 21).

A sua própria fraqueza o incomodava e para vencê-la compreendia que seria necessário reconhecê-la. “A debilidade de nossa vontade revela a força do vício” afirmou referindo-se a esse processo que lhe exigia coerência e posicionamento pessoal. A lógica desse reconhecimento foi explicitada por Paulo na seguinte fórmula: com a vontade enfraquecida, a resistência fica frágil; com a identidade posta em dúvida e a auto-estima esfarrapada não se pode lutar contra nenhuma forma de opressão.

Dissecada sua fraqueza, o autor seguiu em frente com a máxima de sua teoria reafirmando que “toda prática educativa libertadora” valoriza o exercício da vontade e da tomada de decisão, as emoções e os sentimentos, os desejos e os limites. Valoriza também e muito, a consciência na história, compreendendo “a história como possibilidade jamais como determinação”, assim conseguimos lutar e vencer qualquer tipo de droga – cocaína, maconha, *crack*, álcool, fumo. Já com a vontade enfraquecida, com a identidade posta em dúvida não se pode lutar com classes dominantes e outros poderes “se não se tem *amanhã*, se não se tem *esperança*” (grifos do autor) (FREIRE, 2000, p. 23).

A partir da narrativa de Paulo sistematizei o processo de auto-reconhecimento de sua fragilidade e sua busca para ‘fazer valer sua vontade’ frente ao gosto de fumar. O Quadro 1 mostra o processo cíclico registrado pelo autor para sair dessa opressão.

Quadro 1
Ciclo de reconhecimento da fragilidade de Paulo Freire frente
ao tabagismo.



No fundo, Paulo formulou com essa vivência de sua luta pessoal que jamais temos que nos entregar à falsidade ideológica da frase: “a realidade é assim mesmo, não adianta lutar”. Tanto nas injustiças sociais quanto na briga pessoal com as drogas, não importa qual delas, ao aceitar que “nada se pode fazer” solapamos e fragilizamos o ânimo necessário para vencê-las (FREIRE, 2000, p. 23).

Segunda Carta – Do direito e do dever de mudar o mundo

Paulo iniciou esta segunda carta e a concluiu no dia 7 de abril de 1997. No mês anterior, em março, ele e Nita tinham retornado de Nova York para acertar com a Universidade de *Harvard* o curso que ele daria na *Harvard Graduate School of Education* (RGSE) no próximo semestre daquele ano.

Paulo registrou que o incomodava se os leitores das “cartas” lhe perguntassem se, para mudar o Brasil bastaria afirmar que mudar é possível e que todos são atores da história. Acrescentou também que “mudar implica saber que fazê-lo é possível” (FREIRE, 2000, p. 26).

A certeza de que mudar é difícil, mas possível, nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator *condicionante* um poder *determinante*, diante do qual nada se pode fazer. A força condicionante da economia, por exemplo, recai sobre nosso comportamento individual e social. Não obstante, ressaltou Paulo, não podemos aceitar esse fato passivamente. “Na medida em que aceitamos que a economia ou a tecnologia ou a ciência, pouco importa, exerce sobre nós um poder irrecorrível não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar” (FREIRE, 2000, p. 27).

O contrário da intervenção no mundo é a nossa simples adequação ao mundo, destacou. Contestar essa realidade reconhecendo que “a *adaptação* é um momento apenas do processo de *intervenção* no mundo”, reconhecemos a diferença primordial entre *condicionamento* e *determinação*. Sendo assim, “é possível, inclusive, falar em ética se há escolha que advém da capacidade de comparar, se há responsabilidade assumida” (FREIRE, 2000, p. 28).

Desproblematização do futuro

Pelas razões acima expostas, Paulo afirmou nesta segunda carta que negava a desproblematização do futuro a que sempre fazia referência. “A desproblematização do futuro, numa compreensão mecanicista da história, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança”. Os argumentos do autor têm na base a lógica mecanicista, determinista da história, na qual o futuro já é sabido. “A luta por um futuro já conhecido *a priori* prescinde de esperança” (FREIRE, 2000, p. 27).

“O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo”. Mecanicistas e humanistas reconhecem o poder da economia globalizada hoje. Diante dos limites da educação, formal e informal, Freire

posicionou-se reconhecendo também a força da educação. Isto porque constata a possibilidade humana de “assumir tarefas históricas, sobre certos compromissos e deveres que não podemos deixar de contrair”. O dever, por exemplo, de, em nenhuma circunstância, aceitar ou estimular posturas fatalistas para o fato de termos pessoas passando fome, ou o desemprego no final do século XX (FREIRE, 2000, p. 28).

O nosso testemunho para alcançar uma sociedade menos agressiva, menos injusta, deve ser a defesa da capacidade humana de intervir no mundo. São as crianças que precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas impostos. “As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo” (FREIRE, 2000, p. 28).

Terceira Carta - Do Assassinato de Galdino Jesus dos Santos - índio pataxó

Somente uma página e meia de texto digitado. Paulo terminou esta terceira carta também em abril de 1997. Nita registrou que assistiu a sua última aula na PUC de São Paulo, em 22 de abril de 1997, ao lado de outros professores. Recordou-se que após a aula ele aparentava cansaço, mas caminhava feliz para acertar os últimos detalhes da viagem que fariam a Portugal, Espanha e Cuba.

Nesta terceira carta analisou a “malvadez da morte de Galdino” com tamanha firmeza, profundidade e indignação que poucas vezes Nita havia sentido ou lido nos seus escritos (FREIRE, 2000, p. 32). Os noticiários transmitiam a chocante notícia de cinco adolescentes que mataram barbaramente um índio pataxó que dormia tranqüilo, em uma estação de ônibus de Brasília. Disseram à polícia que estavam brincando!

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexi-

dade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços desgenticando-se, no ambiente em que *decreceram* em lugar de *crescer* (grifo do autor) (FREIRE, 2000, p. 31).

Penso, registrou Paulo, que na infância esses jovens tenham estrangulado pintinhos, ateados fogo no rabo de gatos, se divertido esmigalhando botões de rosas nos jardins públicos e até enfiado canivetes levantando o tampo das mesas de suas escolas. E isso tudo, ponderou, sob o olhar da tirania da liberdade, quando não estimulados por pais irresponsáveis. Profundamente perplexo Paulo naqueles moços, pensava em suas casas, na classe social a que eles pertenciam, na vizinhança e nas suas escolas!

Pensava também no testemunho que deram a estes jovens, de pensar e de como pensar a posição do pobre, do negro, da mulher, do camponês, do operário, do índio. “Penso na mentalidade materialista da posse das coisas, no descaso pela decência, na fixação do prazer, no desrespeito pelas coisas do espírito, consideradas de menor ou de nenhuma valia” (FREIRE, 2000, p. 31).

Nesse fluxo de pensamentos, entendeu que não era possível mudar o Brasil, democratizá-lo, torná-lo sério quando a juventude brinca de matar gente, destruindo sonhos e esperanças. Uma frase síntese marcou esse momento reflexivo: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31).

Madalena Freire - o legado do pai

Madalena Freire, filha do educador Paulo Freire, hoje com 63 anos é o retrato da coerência buscada por seu pai. Privilegiada, seu pai jurara a si mesmo, aos 12 anos de idade, que jamais seria um pai licenciado ou autoritário, portanto a vida lhe proporcionou uma herança da ética, construída no cotidiano da sua infância.

Hoje, sua prática pedagógica, aliada à teoria elaborada por seu pai, sustenta seus posicionamentos. Ao afirmar que a busca do saber só se dá com rigor e sistematização de atividades, compreende que para construir conhecimento “exige tempo determinado, espaço determinado, rotina de trabalho, constância”. A rotina é a responsável pelo desenvolvimento da disciplina intelectual, explicou Madalena (FOLHA ONLINE, 2003).

Outro destaque do pensamento de Madalena é o grupo. Individualmente pode-se estudar, “mas só se cria saber em grupo”. A produção de saberes vem da construção conjunta composta pelo grupo, o educador e o educando, afirmou. A autonomia, tão destacada no pensamento de Paulo, o pai, é exercida na prática pedagógica de Madalena, atualmente, no grupo. “Essa trama delicada de organizar a liberdade só acontece se existe alguém que sabe mais” (FOLHA ONLINE, 2003, p. 1).

Sobre o dilema de buscar uma educação democrática, explicou que requer “organizar o direito e a autoridade de cada um”. “Fugir desse dilema centralizando o poder em um só pólo, seja o do educador ou o do educando, é reproduzir a relação autoritária” (FOLHA ONLINE, 2003, p. 1).

Atuando como coordenadora do Espaço Pedagógico, no Centro de Formação de Educadores, em São Paulo, Madalena afirma que “ninguém, numa escola, se safa dizendo que não é professor”. Por tudo isso, Madalena é o legado que Paulo sonhou para si mesmo e para todos nós (FOLHA ONLINE, 2003, p. 1).

Auto-exigências de Paulo sobre as “cartas”

A exigência que Paulo se fazia quanto às “cartas pedagógicas”, era de que as mesmas fossem

[...] resguardadas da arrogância que intimida e inviabiliza a comunicação, da suficiência que proíbe o próprio suficiente de reconhecer sua insuficiência, da certeza demasiado certa do acerto, do elitismo teoricista, cheio de recusas e indisposições contra a prática ou do

basismo negador da teoria, do simplismo reacionário e soberbo que se funda na subestimação do outro (FREIRE, 2000, p. 19 e 20).

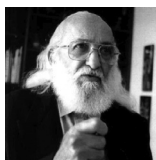
A arrogância que intimida tem subjacente a afirmativa de que ‘o outro não é capaz de me entender’. Desse modo, imobiliza o que as “cartas” devem transparecer, ou seja, diálogo aberto e “o gosto da convivência com o diferente” (FREIRE, 2000, p. 20). Ter consciência do mundo é o que viabiliza a consciência de mim e torna possível a intervenção neste mesmo mundo e não apenas uma adaptação a ele, explicou Paulo.

Para traduzir, mesmo que parcialmente, a corporeidade do pensamento de Paulo Freire organizei uma seqüência de expressões no Quadro 2.

Quadro 2
Imagens de Paulo Freire associadas ao seu pensamento



“Se um dia for pai, nunca serei um pai assim” .



Posicionamento político, vontade pessoal...



“Raiva de mim....”



“A prática libertadora valoriza o exercício da vontade”

Paulo reafirmou também sua compreensão de ser humano: “como presença no mundo, que mulheres e homens somos muito mais do que seres adaptáveis às condições objetivas em que nos achamos”. Quando reconhecemos em nós nossa capacidade de adaptação a cada realidade será possível “assumir-nos (sic) como seres transformadores”. Simultaneamente, nossa condição de “seres transformadores” nos leva a perceber que a possibilidade de nos adaptar não esgota em nós e no nosso estar no mundo. “É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com outros” (FREIRE, 2000, p. 17).

Considerações finais

Com o objetivo de refletir sobre a contemporaneidade do pensamento de Paulo Freire, mantive em todo o texto a presença do autor, com citações na íntegra, com destaque para seus posicionamentos políticos e pedagógicos. Sendo assim, as indignações de Paulo falam por si e nos remetem à uma revisão dos nossos posicionamentos. O exemplo de Paulo foi aquele dito em sua teoria – aprendemos pela ação, pelo que fazemos e não pelas palavras –, o que fez até o último momento de sua vida. Intervenções no mundo, não meras adaptações. *Post mortem* seus escritos celebram a vida e revigora em cada um de nós a força para mudar um mundo continuamente inacabado.

Referências

ADNEWS. **Viúva de Paulo Freire critica reportagem da “Veja”**. Disponível em <http://www.adnews.com.br/gente.php?id=76596>, 16/09/08.

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

GOOGLE IMAGENS. **Fotos de Paulo Freire**. Disponível em <http://images.google.com.br/imghp?hl=pt-BR&tab=wi> . Acesso em 16/09/2009.

HELVÉCIA, Heloisa. “Construir conhecimento não é como ir ao cinema”. **FOLHA ONLINE – SINAPSE**. Entrevista com Madalena Freire. **30/09/2003 - 03h08**. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u574.shtml> . Acesso em 16/09/2009.



Ação cultural para a liberdade e outros escritos: Obra indispensável para a compreensão do pensamento de Paulo Freire

Manuel Pacheco Neto

Introdução

Não poucas vezes, a trajetória das pessoas indica, de maneira clara, a sua maneira de pensar, a sua forma de estar no mundo, a sua opção ideológica, enfim, seu *dizer-se*, para utilizar um muito apropriado vocábulo escolhido por um dos mais respeitados pesquisadores da educação, ainda em franca atividade no Brasil, José Maria de Paiva:

O fato é que a vida é um *dizer-se* contínuo, *dizer-se* que pode se transformar em palavras, em escrita [...] palavras, escrita [...] são, por sua vez, expressões desse *dizer-se*, expressões do viver. Esta afirmação é densa: afirma o caráter [...] de palavras, escrita [...] afirma serem expressões do viver de quem fala, escreve, registra. Palavras, escrita [...] não são, pois, simplesmente relatos do que se passou, mas são explicitações do viver de quem está vivendo (2003, p.03).

Ler os livros de Paulo Freire é um exercício de desvelamento da inarredável posição política do *sujeito ou ser histórico* que os escreveu. Aqui parece ser pertinente a menção ao velho provérbio árabe, tão caro à Lília Moritz Schwarcz: “Os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais”. Freire foi inegavelmente um homem de seu contexto, não um agente da estagnação, mas alguém que se postou, durante toda a sua

vida, contra a teia injusta de uma tessitura social extremamente desigual. Afirmou diversas vezes, que aprendeu com seu pai os preceitos da ética e da honestidade, porém, não seguiu carreira militar, como seu progenitor, que atingiu a patente de capitão.

Parece ser surreal imaginar a figura de Freire envergando uma farda. Sua postura ao mesmo tempo serena e intransigentemente libertadora, jamais coadunaria com o ambiente da caserna, vivenciado por seu pai. Neste sentido, Freire foi de fato, mais filho de seu tempo do que de seus pais, especialmente nos doze anos que passou fora do Brasil, exilado pela ditadura militar. É importante lembrar que certos aspectos autoritários da vida militar não foram, de forma alguma, *transpostos* para a educação da criança que Freire foi. Tanto seu pai, quanto sua mãe, aperceberam-se de uma das características mais marcantes da personalidade do menino Paulo: a acentuada teimosia. Diferentemente da atitude reinante nas famílias da **época (década de 20)**, o capitão e a **dona de casa** não foram autoritários com seu filho. Nita¹, a segunda mulher de Freire, que o acompanhou até seus últimos dias, afirmou, com convicção, que o eminente pedagogo jamais teria sido quem foi, caso suas características específicas de comportamento tivessem sido apreendidas, com excessiva severidade, por seus pais.

Nita conheceu Paulo desde sua infância, em Pernambuco, e desempenhou, junto com sua família, um papel importante na construção do futuro do educador. Ocorre que os pais de Nita eram proprietários de uma escola particular, onde Freire estudou sem pagar, o que foi sobremaneira importante para ele, pois sua família atravessava dificuldades financeiras. Mais tarde, em 1943, aquele viria a ser o mais célebre pedagogo brasileiro, ingressou na Faculdade de Direito de Recife, formando-se em 1946, porém jamais fazendo uso de seu diploma de advogado. Sua verve crítica não estava destinada à austeridade asséptica dos tribunais, que contempla casos específicos, casos estes que traduzem, comumente, aspectos íni-

1 Ana Maria Araújo.

mos, ou mesmo infinitesimais, de contextos ou *realidades* complexas, cujas estruturas só se revelam caso o olhar do observador se estenda para as implicações globais das relações sociais. Freire não era um *focalista*², mas sim um observador, um analisador, um examinador da realidade, em sua inteireza.

Porém, sua observação, análise ou exame tinha como objetivo a intervenção no cotidiano, a mudança das relações sociais e, por conseguinte, a melhor distribuição das posses materiais, especialmente a posse da terra. Era inarredável a posição de Freire a favor do campesinato, segmento social que ele defendeu com coerência, sensatez e, sobretudo, profundidade analítica. Em certo sentido, poder ser dito, com segurança e idoneidade, que postular a teoria de Paulo Freire é, em grande medida, comprometer-se com a defesa da reforma agrária e, por conseguinte com o desmonte das oligarquias latifundiárias. Não há coerência em defender o pensamento freireano e postar-se contrariamente à partilha justa das áreas campestres.

O domínio rural opressor, exercido pelos grandes proprietários, está, claramente, na *alça de mira* da mordaz criticidade do autor. Subjuzendo ao seu discurso lúcido, concatenado e sereno, percebe-se um anseio pétreo, recrudescido, clamando por liberdade e justiça social, de maneira intransigente, mas não messiânica, como por vezes ocorre na retórica pseudo-revolucionária, que concebe as grandes populações puramente como massa de manobra. Notadamente dialógico, Freire condena, severamente, a arrogância e o sentimento de superioridade, defendendo a humildade – não a ingenuidade – e a participação coletiva na *recriação* do mundo, na elaboração dos novos significados de uma sociedade ainda alojada no devir, uma sociedade a ser corporificada na concretude humana, através do que ele intitula *pronúncia do mundo*:

2 Termo utilizado pelo próprio autor na obra *Ação Cultural para a Liberdade*, adjetivando criticamente o *olhar* lançado fragmentariamente à realidade, focando-se unicamente num ponto.

Não há diálogo se não há humildade. A **pronúncia** do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante.

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço **outros eus**?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou “nativos inferiores”?

Como posso dialogar, se parto de que a **pronúncia** do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de **pronúncia** do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, há homens que, em comunhão, buscam saber mais (1970, p.84)

O educador João Paulo Medina fez um interessante estudo da obra de Freire, embasado na leitura de dois trabalhos de mestrado defendidos na PUC de São Paulo, por Critelli e Fleuri³. Deste estudo, destacam-se, sobretudo, os diferentes graus de consciência que permeiam o ser humano. Observemos as palavras de Medina:

3 Dulce Mara Critelli e Reinaldo Matias Fleuri, autores das dissertações respectivamente intituladas *Educação e Dominação Cultural* e *Consciência crítica e Universidade*.

A Teoria Freireana distingue três graus de consciência em relação às possibilidades que as pessoas têm de interpretar e de atuar no mundo em face de suas existências.

O primeiro nível de consciência caracteriza aqueles indivíduos incapazes de percepções além das que lhes são biologicamente vitais. Vivem praticamente sintonizados no atendimento básico de suas necessidades de sobrevivência, como: alimentação, relacionamento sexual, trabalho e repouso. Assim, o processo natural pelo qual o homem se hominiza e se constitui em animal capaz de conhecer a realidade fica aqui reduzida às suas necessidades biológicas vitais. Usando uma expressão de Martin Heidegger, diríamos que este tipo de homem se constitui em um “ser no mundo” plenamente “possuído pelo mundo”. Esta consciência é chamada **intransitiva**. Superado este nível de consciência, aparece a consciência **transitiva ingênua**. Os portadores desta modalidade de consciência são capazes de ultrapassar os seus limites vegetativos ou biológicos. Restringem-se, entretanto, às interpretações simplistas dos problemas que os afligem. Suas argumentações são inconsistentes. Acreditam em tudo que ouvem, lêem ou vêem ou, por outro lado, assumem posições tendentes ao fanatismo. Igualmente aos que possuem a consciência intransitiva, estes indivíduos são dominados pelo mundo como objetos, ou porque não conseguem explicar a realidade que os envolve, ou porque seguem prescrições que não entendem.

Finalmente, temos o terceiro nível de consciência, característico dos indivíduos capazes de transcender amplamente a superficialidade dos fenômenos e de se assumirem como sujeitos de seus próprios atos. Apóiam-se em princípios causais na explicação dos problemas. Eliminam as influências de preconceitos. Percebem claramente os fatos que os condicionam em suas relações existenciais, tornando-se capazes de transformá-los. Esta é a consciência **transitiva crítica** (1970, p.25-26).

É notável o debruçar de Freire sobre as questões relacionadas à formação da criticidade, à interpretação da realidade, à perspectivação de interferência no cotidiano coletivo, enfim, à intencionalidade de mudança social, rumo a um mundo mais fraterno, justo, igualitário e sobretudo pleno de liberdade, porém não uma liberdade sem responsabilidade coletiva,

mas uma liberdade cônica de sua convergência em demanda do estabelecimento de uma nova ordem de idéias, que possa despertar as consciências letárgicas e alienadas, massivamente presentes nas sociedades capitalistas, cuja ideologia preconiza, antes de qualquer outra coisa, o consumo desenfreado, o acúmulo de bens.

Toda a obra de Freire é perpassada pela preocupação em relação a essas questões. Neste artigo, seguindo a proposta do *I Ciclo de Debates "Universidade e Educação Básica: a atualidade do pensamento de Paulo Freire"*, realizado de 14 a 18 de setembro de 2009, na FAED/UFMG, debruçaremos um pouco sobre as questões que são tratadas na obra *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*⁴, um dos livros mais reveladores dos meandros do pensamento freireano, embora não tão conhecido como o clássico *Pedagogia do Oprimido*, cujas postulações principais são retomadas, de maneira perceptível, no trabalho do qual nos ocuparemos nesta abordagem. Cumpre informar que *Ação Cultural para a Liberdade* veio a público em pleno regime militar. No Prefácio, intitulado *Breve Explicação*, escrito pelo autor em Genebra, no outono de 1975, lê-se:

Depois de um longo período de hesitação, resolvi, afinal, juntar neste volume alguns dos textos que escrevi entre 1968 e 1974 [...] entre os quais somente uns poucos têm sido mais amplamente divulgados, sobretudo em inglês e espanhol [...] alguns deles talvez aclarem certos possíveis vazios entre *Educação como Prática de Liberdade e Pedagogia do Oprimido* (1975, p. 03).

Como se nota, o próprio autor, assenhoreado que estava de sua própria teoria, infere que a obra preenche lacunas, oferta *pontes* para uma possível apreensão das proposições contidas em dois de seus trabalhos mais conhecidos. Isto é sumamente importante, pois situa *Ação Cultural*

4 Doravante, esta obra será mencionada, todas as vezes, como *Ação Cultural para a Liberdade*.

para a Liberdade como um trabalho essencial, até mesmo seminal, no conjunto dos vários trabalhos, que interligados, propõem uma maneira, uma visão peculiar não apenas sobre a educação, mas sobre as perspectivas de intervenção da prática e da teoria pedagógicas na construção de uma sociedade melhor, possível de ser implementada no devir histórico, a partir da reflexão coletiva e dialogal dos envolvidos no processo educativo, ou seja, professores, alunos, familiares e membros da comunidade em que a educação ocorre.

Um olhar sobre a temática da obra *Ação Cultural para a Liberdade*

Considerado um expoente na alfabetização de adultos, Freire oferta perspectivas de abordagem sobre esta temática que, até hoje – e isto pode ser dito com segurança –, podem ser consideradas, de fato plenamente atuais. Em *Ação Cultural para a Liberdade* podem ser encontradas muitas das valiosas reflexões do autor sobre esta importante questão educacional.

Verifiquemos estas palavras: “Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias [...] é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler” (1975, p. 09). De maneira não menos contundente, escreveu o autor:

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo, o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão “erradicação do analfabetismo” –, ora como uma “enfermidade” que passa de uma a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbal preguiça”. Limitada na compreensão do problema, cuja complexidade não capta ou esconde, suas respostas a ele são de caráter mecanicista. A alfabetização, assim, se reduz ao ato me-

cânico de “depositar” palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos (1975, p. 07).

É importante mencionar que um dos pontos centrais das postulações do autor, no que concerne à alfabetização de adultos, assenta-se na crítica às cartilhas e à necessidade da utilização de vocábulos que fazem parte do próprio contexto discursivo em que o alfabetizando se insere:

A primeira exigência prática que a concepção crítica da alfabetização se impõe é que as palavras geradoras, com as quais os alfabetizandos começam sua alfabetização como sujeitos do processo, sejam buscadas em seu universo vocabular mínimo, que envolve sua temática significativa. Somente a partir da investigação deste universo vocabular mínimo é que o educador pode organizar o programa que, desta forma, vem dos alfabetizandos [...] não como dissertação, mas como problematização. Na prática criticada, pelo contrário, o educador, arbitrariamente – pelo menos do ponto de vista sócio-cultural – elege, em sua biblioteca, as palavras geradoras com as quais fabrica sua cartilha à qual, não raro, se reconhece validade ao nível de todo o país [...] uma palavra pode ter uma força especial em uma área e não tê-la em outra, às vezes dentro de uma mesma cidade (1975, p. 08).

Notemos que Freire enxerga, com muita propriedade, *arbitrariedade* na elaboração das cartilhas tradicionais. De fato, há de ser arbitrária a escolha de palavras que evocam temáticas alheias ao universo do alfabetizando, posto que alija-o, significativamente, do *mundo evocado* pela cartilha e, por conseguinte, pelo alfabetizador. É um processo educativo que absolutamente nada tem de crítico. É uma aprendizagem que traz em seu bojo a alienação, a assimilação, a inclusão dos valores da própria opressão, desta maneira reproduzindo, recorrentemente, a moral social que concebe a exploração do homem pelo homem, a concentração despuorada, a posse desigual da terra, o exercício do poder dos pouco privilegiados sobre os muitos desvalidos. Como uma alternativa a esta situação arbitrária propôs Freire:

Enquanto que, na concepção e na prática mecanicista da alfabetização o autor da cartilha elege as palavras, as decompõe na etapa da análise e compõe na síntese, outras palavras com as sílabas encontradas para, em seguida, com as palavras criadas, redigir textos [...] na prática que defendemos, e as palavras geradoras – palavras do povo – são postas em situações problemas [...] como desafios que exigem respostas dos alfabetizandos. Problematizar a palavra que veio do povo significa problematizar a temática a ela referida, o que envolve necessariamente a análise da realidade, que se vai desvelando com a superação do conhecimento puramente sensível dos fatos pela razão de ser dos mesmos (1975, p. 08-09).

Notemos a coerência do autor em relação a toda a teoria que produzia, pois compreender a *razão de ser* dos fatos significa claramente atingir a *consciência transitiva crítica*, o mais elevado nível de consciência, nitidamente apontado em seus escritos.

Freire defende a alfabetização contextualizada, focada na dialética, no antagonismo e no agonismo de forças que regem configurações sociais distintas. No caso da alfabetização de adultos camponeses, uma preocupação imperiosa norteava as argumentações do autor, apontando para a necessidade da adoção de critérios e procedimentos que fizessem germinar e medrar a criticidade. Para que este processo se concretizasse, o autor, reiteradamente, defendia a escolha adequada dos vocábulos iniciais ou palavras geradoras, preconizando sua adoção em conformidade com o cotidiano do assentamento camponês:

[...] os educadores devem dar o máximo de atenção à escolha das palavras geradoras, bem como à redação dos textos de leitura. Estes devem levar em conta homens e mulheres e seu contexto [...] não podem ser meras narrações [...] nem tampouco revestir-se de sentido paternalista [...] seu objetivo não é fazer a descrição de algo a ser memorizado. Pelo contrário, é problematizar situações. É necessário que os textos sejam em si um desafio e como tal sejam tomados pelos educandos e pelo educador para que, dialogicamente penetrem em sua compreensão. Daí que jamais devam converter-

-se em ‘cantigas de ninar’ que, em lugar de despertar a consciência crítica, a adormecem. As ‘classes de leitura’, em lugar de seguirem a rotina normal que as caracteriza, devem ser verdadeiros seminários de leitura. Haverá sempre oportunidade, nestes seminários, para se estabelecerem as relações entre um trecho do texto em discussão e aspectos vários da realidade do ‘asentamiento’ (1975, p. 34).

O autor não arreda pé da convicção de que a alfabetização deve ocorrer sob o prisma da problematização, assim favorecendo o descortinamento ou desvelamento da realidade por parte dos alfabetizandos, num sentido não fragmentário, mas amplo, repleto de *conexões* ou *ligações*, onde o aspecto relacional humano revela, claramente, as características estruturais da sociedade, bem como explicita, em termos perspectivais, as possibilidades de transformação destas características estruturais. Confrontando a alfabetização tradicional/reacionária com a alfabetização libertadora, escreveu Freire:

[...] Somente na medida em que aos alfabetizandos se problematiza o próprio analfabetismo é que é possível entendê-lo em sua explicação mais profunda. Não será com “Eva viu a uva”, a “Asa é da ave”, ou perguntar-lhes se “Ada deu o dedo ao urubu” que se logra tal objetivo. Assim, reinsistamos, enquanto na prática reacionária os alfabetizandos não desenvolvem, nem podem desenvolver uma visão lúcida de sua realidade, na prática aqui defendida eles a vão percebendo como uma totalidade. Vão superando, desta forma, o que chamamos visão focalista da realidade, segundo a qual as parcialidades de uma totalidade são vistas não integradas entre si, na composição do todo. Na medida em que os alfabetizandos vão organizando uma forma cada vez mais justa de pensar, através da problematização de seu mundo [...] a alfabetização se faz, então, um quefazer global, que envolve os alfabetizandos em suas relações com o mundo e com os outros... (1975, p. 10).

Na seqüência, Freire acrescenta que, desta forma, os alfabetizandos se tornam seres “da práxis [...] transformando o mundo com seu trabalho...” (1975, p. 10). Depois de exercitar, reiteradamente – com suas costu-

meiras percuciência e coerência – a crítica ao conservadorismo de direita, alertou o autor: “... a consciência não se transforma através de cursos e discursos ou de pregações eloquentes, mas na prática sobre a realidade” (1975, p. 78).

Nos anos trevosos da ditadura militar brasileira, as palavras do eminente pedagogo iluminavam demais, despertavam demais, colidindo frontalmente com os interesses governamentais, que almejavam a imobilização das massas, a inércia das consciências. Já aproximando-se do final de Ação cultural para a Liberdade, afirmou Freire, com ênfase:

[...] só os oprimidos, como classe social proibida de dizer sua palavra, podem vir a ser utópicos, proféticos e esperançosos, na medida em que seu futuro não é a mera repetição deformada de seu presente. Seu futuro é a concretização de sua libertação [...] só eles podem denunciar a “ordem” que os esmaga e, na práxis da transformação desta “ordem” anunciar um mundo novo a ser refeito constantemente (1975, p. 82).

Não satisfeito com a clareza de suas próprias palavras, Freire se preocupou em corroborá-las, peremptoriamente, escrevendo a seguinte nota de rodapé:

Na verdade só os oprimidos podem conceber um futuro completamente diferente de seu presente, na medida em que alcançam a consciência de classe dominada. Os opressores, enquanto classe dominante, não podem conceber o futuro a não ser como preservação de seu presente de opressores. Assim, enquanto o futuro dos primeiros está na transformação revolucionária da sociedade, sem a qual não haverá sua libertação, o futuro dos segundos está na pura modernização da sociedade, com a qual podem ou esperam manter o domínio de classe (1975, p. 82).

De fato, como o autor apontara no prefácio, *Ação Cultural para a Liberdade* “aclarar” prováveis lacunas entre *Educação como prática da liberdade*

e *Pedagogia do Oprimido*. Na verdade, é perceptível não apenas um *aclarar* de vazios, mas também retomadas, ênfases e corroborações de conceitos fundamentais do pensamento do mais célebre pedagogo que o Brasil já produziu. As referências reiteradas e coerentes a favor dos oprimidos – reforçadas com notas de pé-de-página – parecem ser provas incontestes desta nossa afirmação. Outro exemplo se dá quando Freire se refere ao trabalho revolucionário do guerrilheiro Ernesto Guevara. Se em *Pedagogia do Oprimido* havia sido postulado que a *pronúncia do mundo* não pode ser posse de um só homem, em *Ação Cultural para a Liberdade* esta ideia é revisitada, em sua mais intrínseca essência, quando o pedagogo expressa seu entendimento de que a revolução é um processo de partilha, tomando como exemplo a postura do grande amigo de Fidel Castro, o médico estrangeiro que se tornara não apenas um dos maiores ícones da Revolução Cubana, mas também um dos mais expressivos símbolos da resistência ao imperialismo capitalista. Observemos estas palavras:

A revolução é um processo crítico, que demanda aquela constante comunhão entre a liderança e as massas populares. Toda a prática revolucionária de Guevara foi um exemplo, sempre, de como ele buscava essa comunhão. Quanto mais estudamos sua obra tanto mais nos convencemos de sua firme convicção em torno desta necessidade. É por isso mesmo que ele não hesita em reconhecer a capacidade de amar como uma indispensável qualidade revolucionária. Ainda que se refira, constantemente, em seu diário da Bolívia, à falta de interesse dos camponeses pelo movimento guerrilheiro, em nenhum momento demonstra desamor por eles. Nunca perdeu a esperança de contar com sua participação (1975, p. 56-57).

Caso até aqui ainda não esteja clara a retomada da idéia de que a *pronúncia do mundo* deve ser partilhada, examinemos a continuidade das reflexões de Freire sobre Che Guevara:

Sua capacidade de dialogar, de comunicar-se, de submeter sua prática diária a uma constante reflexão crítica [...] analisava, com seus com-

panheiros, os acontecimentos que estavam vivendo e planejava, com eles, a ação de todos. Guevara não fez dicotomias entre métodos, conteúdos e objetivos de seus projetos. Irmanado com seus companheiros no mesmo risco de vida, tinha, como eles, na guerrilha, uma introdução à liberdade, um chamamento à vida para todos aqueles e aquelas que estão mortos em vida [...] ele [...] não se fez guerrilheiro por desesperação, mas por amor verdadeiro [...] Guevara encarnou a autêntica utopia revolucionária. Foi um dos maiores profetas dos silenciosos do Terceiro Mundo. Conversando com muitos deles, falou em nome de todos⁵ (1975, p. 57).

É interessante verificar que Freire ressalta, no universo da guerrilha, o diálogo que é diariamente renovado entre o líder revolucionário e seu grupo, além da própria busca do famoso guerrilheiro, no sentido de estabelecer uma relação dialógica com o campesinato da América do Sul. Não é possível deixar de perceber, aqui, uma convergência de *método* entre o relacionamento de Guevara e seus companheiros próximos, e o relacionamento do alfabetizador com seus alunos, os adultos assentados, os chilenos sem-terras, moradores do *asientamentos*. Para Freire, a relação dialógica é a principal característica da educação comprometida com a construção de uma sociedade mais igualitária. Dar voz aos menos favorecidos, estimulando sua criticidade analítica em relação à realidade que os cerca: eis um dos mais proeminentes fundamentos do pensamento freireano. Em relação à educação de trabalhadores rurais assentados, escreveu o autor:

⁵ Aqui, o leitor mais apressado poderá entender Freire como um autor datado, ultrapassado, anacrônico, obsoleto, cujas idéias não se aplicam aos dias de hoje, já que elogiou um guerrilheiro que foi personagem histórico de um contexto específico, morto há mais de quarenta anos. Para que este possível entendimento equivocado possa ser *aclarado* (termo caro ao próprio autor de *Ação Cultural para a Liberdade*), observemos estas palavras: “Ao citar Guevara e seu testemunho como guerrilheiro, não queremos dizer que todos os revolucionários estejam obrigados, em diferentes circunstâncias históricas, a fazer o mesmo que ele fez. O indispensável, porém, é que busquem a comunhão com as massas populares (FREIRE, 1975, p. 57).

[...] os educadores devem aproveitar toda oportunidade para estimular os camponeses a que exponham suas observações, suas dúvidas, suas críticas [...] os educadores devem solicitar aos camponeses que redijam, primeiramente, no quadro-negro, depois, numa folha de papel, suas observações, uma simples frase, não importa. Estes dois momentos de redação têm objetivos distintos. O primeiro tem por finalidade propor ao grupo a discussão do conteúdo de texto redigido por um de seus companheiros. Na medida em que a experiência se vá firmando, é importante que caiba ao autor do texto a coordenação da discussão em torno de sua compreensão. O segundo, no qual o educando redige seu pequeno texto numa folha de papel, tem como fim seu aproveitamento posterior, numa espécie de antologia de textos camponeses, a ser organizada [...] com a participação de educadores de base e [...] camponeses. Antologia não somente dos participantes [...] de seu ‘asentamiento’, mas dos participantes [...] de todos os asentamientos de uma zona (FREIRE, 1975, p. 13).

Aquí, os camponeses são considerados como seres humanos dialógicos, participativos, e não como “vasilhas vazias nas quais se vai depositando o conhecimento dos especialistas, mas, pelo contrário, sujeitos, também, do processo de sua capacitação...” (FREIRE, 1975, p. 17). A lealdade e a coerência de Freire em relação à sua ideia de que a *pronúncia do mundo*, não deve ser individual, mas coletiva, é mais uma vez explicitada quando ele escreve sobre a importância de:

[...] recolher o discurso camponês [...] convertendo-o em textos de leitura [...] numa área em que haja três ou quatro ‘asentamientos’ [...] seria fundamental que educadores, trabalhando na área ‘A’ escutassem [...] debates realizados [...] na área ‘B’ e vice-versa [...] camponeses da área ‘A’ escutariam e debateriam as [...] descodificações realizadas por companheiros da área ‘B’ [...] e vice-versa (1975, p. 13-14).

Esta é, de fato, a proposição e também postulação de um grande diálogo, um amplo debate em que os assentados “revelam os condicio-

namentos ideológicos a que estiveram submetidos em sua experiência na ‘cultura’ do silêncio, nas estruturas do latifúndio” (FREIRE, 1975, p. 14).

Educação de adultos e prática da liberdade

É fácil perceber as razões que levaram a Ditadura Militar a obrigar Paulo Freire ao exílio, um longo desterro que durou quinze anos, uma fase que paradoxalmente revelou-se de muita proficuidade para o amadurecimento e o desenvolvimento dos mais característicos fundamentos e conceitos do pensamento humanista e libertário de Freire, fundamentos e conceitos que haviam ofendido gravemente a despótica autoridade que seria imposta aos brasileiros, uma autoridade cujo objetivo era transformar a população numa massa informe, uma ampla coletividade de fantoches acrílicos, com as consciências saturadas, obscurecidas, entupidas, obnubiladas e alienadas por fartas doses de patriotismo e civismo, que funcionavam como entorpecentes, estupefacientes, a serviço da doutrina da *Segurança Nacional*.

Pensamentos livres como os de Freire representavam ameaças, além de afrontas à rígida ordem de idéias defendida pelos militares. Não foram poucos os exilados, que ainda no desterro acabaram fundamentando, de forma mais consistente, suas postulações em defesa de uma sociedade mais livre, uma sociedade liberta do jugo de representantes de ideologias ditatoriais. Com a ausência destas pessoas, o Brasil teve perdas irreparáveis, jamais recuperadas, em termos históricos. No caso de Paulo Freire, o Brasil botou para fora, estramboticamente, talvez o mais importante educador de sua época, bem como o mais competente alfabetizador de adultos que até então já havia surgido.

As péssimas conseqüências deste descalabro não tardaram a aparecer. Um militar de carreira, nascido no Acre, tornou-se Ministro da Educação. Este *milico*, que detinha a patente de coronel, administrou um programa de Alfabetização de Adultos que consumiu quantias inimagináveis de

dinheiro público, sem resultados satisfatórios. O militar de quem estamos falando é o legendário Jarbas Passarinho, que administrou desastrosamente o não menos lendário *Mobral*, Movimento Brasileiro de Alfabetização, programa governamental que pretendia erradicar o analfabetismo no Brasil. Sobre esta canhestra iniciativa do governo central, escreveu Aranha:

Em 1967 é criado o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que começa a funcionar de fato em 1970, época em que a taxa de analfabetismo de pessoas de mais de 15 anos chega a 33%. Em 1972, esta taxa cai para 28,51%. No entanto, estudos mostram que, tendo em vista o número de inscritos, é baixo o rendimento. Esta avaliação torna-se menos otimista ainda quando se verifica que nem sempre a aprovação significa desempenho de leitura (1995, p. 257).

Também lançando críticas a esse programa de alfabetização de jovens e adultos, escreveu Ghiraldelli Jr.:

A ditadura militar, sob o vácuo deixado pela destruição das entidades que incitavam os movimentos de educação popular, criou em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que, para se fazer passar por eficaz, chegou mesmo a dizer que poderia utilizar-se do “método Paulo Freire desideologizado”. Evidentemente, isso era um absurdo, dado que o método Paulo Freire autêntico não poderia conviver com uma educação que não estivesse ligada à idéia de tomada de consciência política, a partir da constatação e denúncia do modelo econômico concentrador de rendas que, de fato, atingiu duramente justo a clientela do Mobral (2003, p. 129-130).

Os recursos financeiros destinados ao Mobral não eram de pouca monta. Além das dotações orçamentárias oriundas das fontes governamentais mais usuais, Romanelli observa que: “30% da receita líquida da loteria esportiva destinavam-se ao Movimento Brasileiro de Alfabetização” (1986, p. 249).

Mesmo assim, com todo esse monumental aporte de verbas, o Mobral foi um *fracasso*. Isso foi posteriormente reconhecido até mesmo por

Jarbas Passarinho, talvez o homem mais entusiasmado com as possibilidades de sucesso desse programa de alfabetização de adultos, quando de sua efetiva implantação em 1970. Passarinho foi ministro da Educação de 1969 a 1974⁶, na gestão de Emílio Garrastazu Médici, sabidamente o mais duro de todos os generais que ocuparam a presidência durante as duas décadas de autoritarismo militar. O reconhecimento de Passarinho quanto ao insucesso do Mobral expressou-se em Brasília, no dia 15 de maio de 1986, quando ele concedia entrevista exclusiva a Buffa e Nosella. O teor dessa entrevista seria publicado na obra intitulada *A educação negada*, de autoria dos dois acadêmicos entrevistadores e lançada pela Editora Cortez em 1991. Sobre o Mobral, disse Passarinho:

Era o meu sonho. Eu lhe direi logo, o meu sonho. Eu disse a um professor: troco de lugar com o senhor; me dá a responsabilidade de alfabetizar esse país e eu troco de lugar: o senhor vai ser ministro [...] foi um fracasso e essa é uma das minhas tristezas mais dolorosas (em entrevista a Buffa e Nosella, 1991, p. 32-33).

Este reconhecimento do próprio ministro sobre o insucesso do Mobral é sumamente importante, para que entendamos as próprias proporções desta infrutífera iniciativa dos militares no campo da alfabetização de adultos. É claro que quem protagoniza algo que não deu certo é suscetível de enveredar por uma verborragia que tem como intuito minimizar o infortúnio, a *má sorte*. Não foi este o caso de Passarinho, que expressou claramente que o Mobral foi um fracasso. Ora, quando quem administrou reconhece que fracassou, é porque este fracasso foi, de fato, literal. Tece-mos aqui estas considerações para evidenciar o desmando cometido pela ditadura contra a educação, já que enquanto o Mobral naufragava no Bra-

⁶ Jarbas Passarinho foi um dos mais destacados articuladores do golpe militar de 1964. Além do cargo de Ministro da Educação, já mencionado, Passarinho foi Ministro do Trabalho (1967-69) e Ministro da Previdência Social (1979-1985).

sil, outras nações do mundo se beneficiavam da competência do grande alfabetizador de jovens e adultos que foi Paulo Freire.

Depois de passar vários anos no Chile, o pedagogo brasileiro foi para a Suíça, onde passou a residir, fundando lá o IDAC (Instituto de Ação Cultural) e prestando assessoria a diversos países, em assuntos relacionados à educação. Tornaram-se célebres os trabalhos de Freire no tocante ao desenvolvimento da educação em países como a Nicarágua, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe. Neste período de desterro, o pedagogo brasileiro também exerceu a docência no ensino superior, lecionando na prestigiada Universidade de Genebra. Anistiado, retornou ao Brasil em 1979. No ano seguinte, recebeu o prêmio *Rei Balduino da Bélgica*. Em 1986, a Unesco o agraciou com o importante prêmio *Educação para a Paz*. Três anos depois, em 1989, o cargo de Secretário Municipal de Educação de São Paulo lhe era confiado. Em 1991, Freire finalizou seus trabalhos à frente desta secretaria paulistana e a partir de 1993, passou a assessorar programas de pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Universidade Estadual de Campinas.

Pode ser dito, sem receio de cometer qualquer erro ou injustiça, que os quinze anos que Freire passou fora do Brasil constituíram-se como uma perda irreparável para a educação nacional. É importante corroborar hoje – momento em que se finda a primeira década do século XXI – que a ausência deste grande pedagogo ocorreu por culpa do governo ditatorial, que durante mais de vinte anos cometeu diversos outros desmandos contra a educação brasileira.

Atualmente, os livros de Paulo Freire são considerados clássicos da educação. Assim o serão sempre, independentemente das destemperadas, risíveis e inconvincentes tentativas que continuarão sendo feitas pelos representantes do *reacionarismo*, com o objetivo de desqualificar tão importantes e profundas obras, porém de não tão difícil entendimento. Dentre os livros do autor, *Ação Cultural para a Liberdade* revela-se como de primordial importância, já que quando foi publicado, no ano de 1975,

Freire já estava exilado há onze anos. Sua experiência como educador, e mesmo como escritor, já estava adensada, robustecida. *Ação Cultural para a Liberdade* não é, portanto, um trabalho da juvenília, mas sim da maturidade intelectual de seu autor, que já estava, então, com cinquenta e quatro anos de idade, tendo já publicado duas obras importantes: *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1970).

Ao escrever que *Ação cultural para a liberdade* (1975) aclara *possíveis vazios entre Educação como prática da liberdade e Pedagogia do Oprimido*, Freire assinala a importância significativa de sua terceira obra, postando-a como necessária para o entendimento pleno de suas duas obras anteriores. Isto está muito claro em suas palavras.

Avizinhando-nos do final deste texto, talvez seja necessário lembrar que a leitura de qualquer livro suscita no leitor correlações e convergências com idéias e postulações expressas em outros livros. Esta suscitação ocorre, obviamente, de maneiras distintas em leitores distintos, em conformidade com a qualidade do texto lido, bem como de acordo com as obras já conhecidas pelos leitores. Porém, algo é de pronto perceptível por qualquer pessoa que percorra a obra de Freire, independentemente de seu cabedal de leitura e das dimensões de seu instrumental teórico.

Até mesmo pessoas de outras áreas, que não a da educação, poderiam perceber a opção do autor pelos desfavorecidos, pelos *oprimidos*. Alguém da literatura, por exemplo, ao ler a obra de Freire, poderia pensar nos livros de Charles Dickens, que embora ambientados na Inglaterra, são povoados por personagens miseráveis. Poderia pensar em Raquel de Queiroz ou Graciliano Ramos, que descrevem magistralmente as agruras e vicissitudes da vida dos camponeses do Nordeste brasileiro, que se deslocam para terras menos áridas, visando a sobreviver. Retirantes da seca, sem um palmo de terra adequada para o cultivo de alimentos, os personagens de *O quinze* e *Vidas secas* parecem ser estereótipos, expressões caricaturais – embora de outro contexto - dos lavradores e das lavradoras

de carne e osso, que viviam nos *asientamentos* enfocados por Freire em *Ação cultural para a liberdade*.

Guardadas as óbvias diferenças regionais e históricas, bem como a particularidade de se moverem em campos diferentes (ficção e realidade), tanto Fabiano (célebre personagem de *Vidas Secas*) quanto os campônios chilenos, são seres humanos vergados pela opressão. Saindo dos domínios da literatura, adentremos agora o campo das obras dos grandes pensadores e filósofos, que pretenderam analisar e perspectivar o funcionamento de distintas sociedades humanas. Se Freire fez, de fato, uma opção pelos *fracos* (sem qualquer sentido paternalista), também a fizeram não poucos autores que se situam nesta *seara*.

É claramente perceptível, por exemplo, a significativa convergência do pensamento de Freire com o de Thomas Morus, autor da obra *Utopia*, que descreve o funcionamento de uma sociedade imaginária, livre da opressão dos valores capitalistas. A própria palavra *Utopia* foi composta por Morus, com o ajuntamento dos vocábulos gregos *ou* 'não' e *topos* 'lugar'. Simplificando seu entendimento, *utopia* significa o não-lugar, o lugar que não existe, ou ainda, na concepção dos socialistas, o lugar que *ainda* não existe, mas pode *vir a existir*, através da revolução. Verifiquemos que Freire entende que [...] *só os oprimidos... podem vir a ser utópicos... seu futuro é a concretização de sua libertação* (1975, p.82). Refletindo acerca de quem são os atores históricos que mudam as sociedades, escreveu Morus:

[...] oprimidos [...] Quem é o mais apressado em subverter o estado de coisas existente, senão o que está descontente com sua sorte? Quem se lança mais temerariamente no caminho da revolução, senão o que nada tem a perder e espera ganhar com a mudança? (1997, p. 53-54).

Parece estar muito nítida a convergência do pensamento de Freire e Morus, embora os dois autores tenham vivido em tempos históricos

distintos, o primeiro no século XX (1921-1997) e o segundo entre os séculos XV e XVI (1478-1535). Outros grandes pensadores cujas postulações guardam significativa semelhança com as assertivas de Freire é Karl Marx e Friedrich Engels, que viveram no século XIX, respectivamente de 1818 a 1883 e de 1820 a 1895. No *Manifesto do Partido Comunista*, sabidamente um dos textos mais lidos de todos os tempos, estes autores escreveram, peremptoriamente: “Que as classes dominantes tremam diante de uma revolução [...] Os proletários nada têm a perder nela a não ser suas cadeias. Tem um mundo a ganhar” (Marx e Engels, 2003, p.82). Está claro que os proletários a quem se referem Marx e Engels eram as pessoas entendidas por eles como oprimidas no século XIX, trabalhadores explorados por seus patrões.

Ação Cultural para a Liberdade é um livro indispensável para o entendimento do pensamento de Paulo Freire, até mesmo pelo fato de suscitar reflexões que contribuem para situar o posicionamento político-ideológico do autor. Freire nunca se proclamou um comunista ou mesmo um socialista, porém seu pensamento aproximava-se, em não poucos momentos, dos ideais perseguidos pelos autores defensores de perspectivas libertadoras.

Considerações finais

Em *Ação Cultural para a Liberdade* estão presentes os camponeses dos *asientamentos*, os adultos não alfabetizados, figuras humanas que o autor alça à condição de protagonistas do devir histórico, seres humanos que darão voz à nova *pronúncia do mundo*. Contudo, o livro não aborda *apenas* a questão da *revolução* ou transformação social através da Educação (como se isto fosse de pouca monta), enveredando por interessantes e necessárias reflexões acerca da necessária disciplina nos estudos e da indispensabilidade da leitura na vida das pessoas, porém não para a absorção acrítica dos textos lidos, mas para o exercício da reflexão e mesmo do diálogo com a pessoa que formulou os pensamentos expressos no papel:

[...] o ato de estudar é assumir uma relação de diálogo com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas de que ele trata. Esta relação dialógica implica na percepção do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor (FREIRE, 1975, p. 06).

Ainda sobre esta questão, escreveu o autor:

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu... É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento... Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando à sua atitude crítica em face dele. A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente (FREIRE, 1975, p.05).

Como se percebe, ler *Ação Cultural para a Liberdade* é também conhecer a defesa incondicional de Freire acerca da disciplina, do rigor e da reflexão crítica nos estudos, qualidades importantes para a formação de qualquer estudante. Pelo pouco que foi escrito até agora – já que para as dimensões propostas para este texto não poderíamos nos alongar mais –, pode ser afirmado que esta obra (como todas as outras do autor) não pode faltar nas estantes das pessoas que se dispõem a entender a educação.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação brasileira**. São Paulo: Moderna, 1995.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

CRITELLI, Dulce Mara. **Educação e dominação cultural**. São Paulo, 1978. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Consciência crítica e universidade**. São Paulo, 1978. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

MEDINA, João Paulo S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 7 ed. Campinas: Papirus, 1987.

MORUS, Tomas. **A utopia**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e catequese: 1549-1600**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

_____, José Maria de. **Para meus orientandos** (Texto elaborado para os orientandos do Núcleo de História e Educação, do Doutorado em Educação da UNIMEP). Piracicaba, 2003.

_____, José Maria de. **Após 25 anos** (*Avant Premiere* da Introdução da edição revista e ampliada da obra *Colonização e Catequese*). Piracicaba, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.



A construção da autonomia na relação educador/educando: Desafios do processo educativo

Vanderléia de Lurdes Dal Castel Schindwein

Introdução

A temática discutida neste texto envolve alguns pressupostos importantes para estudantes e profissionais que queiram desenvolver uma visão crítica e global da sua prática educativa. Se apreender é inerente à natureza humana, e através das competências desenvolvidas, é que seremos capazes de transformar a realidade e ser sujeito de nossa própria história, então a ação de educar deve ter a finalidade de iluminar e emancipar o sujeito humano. Nesta perspectiva, a prática educativa-crítica tem a responsabilidade de proporcionar as condições em que os educandos em suas relações um com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se com ser social e histórico, como ser pensante, comunicante e transformador de sua realidade.

Propõem-se neste espaço falar da atualidade do pensamento de Paulo Freire, partindo do seu livro: “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa” (1996). Nele, Paulo enuncia que o exercício da docência exige uma postura crítica e um constante questionamento diante da prática. Ao ser educador, ele se insere num processo, ao mesmo tempo em que ensina aprende, e ao ensinar não deve utilizar seu saber como verdades absolutas, e sim, através de uma postura crítica, desenvol-

ver nos educandos a criatividade, a autonomia¹² de um pensar e de um agir consciente, crítico e reflexivo.

Paulo Freire neste livro vai defender a idéia de que ser educador numa visão democrática e libertadora supõe uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e autonomia do educando. Ele deixa claro que, a aprendizagem é um processo permanente e complexo. Coerência é uma das condições à prática pedagógica que se engaja nessa visão, bem como a estreita relação entre “saber ser” e “saber fazer” condição igualmente estruturante à formação do educando/educador.

Convido você, leitor a refletir mais sobre o pensamento de Paulo Freire, e o que dele podemos construir de sentido neste espaço de interlocução acadêmica. Para isso, temos que acompanhar o movimento de idas e vindas de suas considerações a respeito das competências necessárias a serem desenvolvidas, quando da escolha profissional de tornar-se “educador” .

Os desafios de ser educador

Paulo Freire no seu livro “Pedagogia da autonomia” anuncia, que entre educador/educando há um permanente movimento de procura, para ele “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.25). Para que este processo se dê, é necessário que o professor possa refletir sobre a complexidade que envolve o seu papel de educador. Ambos se inserem num permanente movimento de busca de autonomia²³, essa procura é tecida pela história de vida de cada um. Cabe

¹²A origem etimológica da palavra autonomia é: auto = a si mesmo + "nomos" que, em grego significa lei, ordem. Um sujeito com autonomia é alguém que decide e determina, ele mesmo, a lei e a ordem para cada circunstância. Ser autônomo é ser capaz de tomar as próprias decisões em cada situação da vida

²³ A autonomia é um processo que vai se constituindo de várias decisões, que vão sendo tomadas. “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”

então, a escola se constituir como um “lócus” de ressignificações, que possibilitará ou não, a construção de autorias de quem nela circula.

Neste espaço há um permanente jogo de olhares que pede reconhecimento que quando se efetiva, abre possibilidades de encontros com o que inconsciente ou conscientemente se busca. Nas cenas da vida escolar vê-se materializada as intempéries da vida na família, na escola e nas relações sociais. Sobre isso, Schindwein (2008) escreve:

A escola é espaço de construção de sujeitos atores e expectadores na construção de seus possíveis. Construções marcadas pelo pulsar de sentimentos/afetos: amizade e desafetos, paixões e ódios, amores e agressividade, encantamentos e violências que se desdobram a partir das marcas parentais fundadoras e que agora; aí, buscam atuações. Atos que rememoram e reafirmam controles, atos que se inauguram gestando perplexidades e demandando novas racionalizações (SCHLINDWEIN, 2008, p.157-158)

Paulo Freire diz que, ao escolher os caminhos da educação, o professor tem de desenvolver uma competência³⁴ geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados a atividade docente. Para ele, na relação entre educador/educando pode se manifestar estados emocionais, como as frustrações, os medos, a angústia, os sentimentos positivos e negativos que podem ser transferidos⁴⁵ ao outro nas relações na escola.

(FREIRE, 1996, p.120).

³⁴ A palavra *competência* vem do latim *competentia* Aurélio (1998). Sendo definida como a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa, capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. Este conceito nos remete a idéia de que ao falarmos de competência estamos falando de uma dimensão individual, de uma dimensão social e das relações que se estabelecem entre os sujeitos - indivíduos envolvidos nas ações do cotidiano - tanto num plano pessoal como no profissional.

⁴⁵ A este processo a psicanálise chama de transferência e contratransferência. O processo transferencial é compreendido como uma reencenação de desejos inconscientes que se repetem no encontro entre dois sujeitos, representando a repetição de protótipos infantis vivido com um sentimento de atualidade acentuada. A contratransferência é um conjunto

Se na prática educativa há sempre uma dimensão psíquica envolvida, então, cabe ao educador se engajar numa busca contínua por crescimento e transformação de si e do outro. Ao mesmo tempo em que busca sentido para a sua prática, abre a possibilidade de reconhecer-se e ser reconhecido pelo outro. Assim, ao mesmo tempo em que se constrói como sujeito de sua história, dá possibilidades ao outro de rever-se e posicionar-se na relação como sujeito.

Nesta busca incessante por transformação profissional, cabe ao educador aprender técnicas, métodos que possam auxiliá-lo a desenvolver habilidades/competências para compreender os movimentos das idas e vindas de cada sujeito no espaço da escola. Sobre isso ele enfatiza: “A existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais [...]” (FREIRE, 1996, p.78). Para ele, é preciso trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

Na visão do autor é preciso que o educador lute para diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza e acreditar que “Mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença humana no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que intervém, que transforma.

Dimensões essenciais à prática educativa

As exigências no processo ensino-aprendizagem descritas por Paulo Freire pontuam algumas questões que se traduzem na prática educativa, ou seja, o exercício da docência exige uma postura crítica e um constante

de emoções que pode se manifestar na relação com outro através de sentimentos de aversão, ódio e raiva. Ambos são fenômenos psíquicos naturais que se manifestam com alguém a quem se fala a quem pode representar as imagens parentais da infância (ROUDINESCO & PLON, 1998; SCHLINDWEIN, 2008).

questionamento diante da prática. Ser educador numa visão democrática e libertadora supõe uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e autonomia do educando. Ter claro que a aprendizagem é um processo permanente e complexo. Coerência é uma das condições à prática pedagógica que se engaja nessa visão, bem como a estreita relação entre “saber ser” e “saber fazer” condição igualmente estruturante à formação do ser humano (FREIRE, 1996).

A ética é uma marca que distingue o ser humano, condição indispensável nas interações humanas de qualidade. Deve-se vivê-la em cada ato ou gesto. Na prática educativa, a postura ética do educador é um elemento básico nas relações que se estabelece com os educandos. A ética para Freire (1996) é decorrente da vivência de um sujeito em sua cultura e pode ser compreendida como um conjunto de princípios éticos herdados pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade, que mostram a forma de ver o mundo, de vivenciá-lo emocionalmente, e de comportar-se dentro dele em relação a outras pessoas.

Além da dimensão da ética apontada por Paulo Freire, acrescentam-se mais três pressupostos centrais para a compreensão mais profunda da ética⁵⁶ na prática educativa, que são: a dimensão crítica, a dimensão propositiva e a dimensão das relações.

Na dimensão crítica, pressupõe-se que o educador deve ser crítico de suas ações, ou seja, suas atuações pedagógicas devem estar submetidas ao constante repensar de sua prática, significa que ela não está pronta, está sempre por se fazer, sendo uma busca infinita, incessante por crescimento e transformação. Na dimensão propositiva compreende-se que a prática educativa tem de ser propositiva, ou seja, não pode colocar apenas exigên-

⁵⁶ Compreende-se “ética” a partir da explicação de Pedrinho Guaresci (2003, p. 52), ele fala na ética como “Instância crítica e propositiva sobre o dever ser das relações humanas em vista de nossa plena realização como seres humanos”.

cias e desafios, mas tais desafios precisam ser reelaborados, redimensionados. A ética das relações significa pensar que a prática pedagógica deve ser estar pautada nas relações humanas em vista de nossa plena realização.

Ser crítico para Paulo Freire implica em suas práticas ter a simplicidade de reconhecer suas limitações em alguns momentos, mas em outras situações, assumir sua posição epistemológica. Freire (1996, p.43) diz em outras palavras: “A prática docente crítica envolve um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Não dá para ser neutro, ser educador é ter uma postura democrática frente ao crescimento do outro como ser humano. É intervir no momento oportuno, é saber escutar, ou seja, escutar no sentido de dar abertura para a fala do outro. É escutando que me preparo para melhor me posicionar do ponto de vista das idéias. Mas para isso saber escutar não significa concordar, mas respeitar a leitura do mundo do educando que revela o próprio processo de assimilação cultural e social em construção, pois sempre se deve lembrar que sua visão de mundo é um processo dinâmico em movimento e isso um educador deve ter a sensibilidade de reconhecer e de redirecionar quando necessário.

O educador democrático tem presente que quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender. E, nesse processo, ele instiga permanentemente a capacidade crítica do educando, ou seja, coloca-o no movimento de “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da re-construção do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 29). Oferecer possibilidades para que o educando dê um salto qualitativo no seu processo de aprendizagem, passando da curiosidade ingênua, para uma curiosidade epistemológica é outra característica que baliza toda a prática ou ação do educador que se pauta por uma visão democrática e libertadora. É fundamental que o educador estabeleça, sempre que possível, associações com a realidade em

que estão inseridos seus educandos, aos conteúdos da disciplina, para estimular a curiosidade e promover o senso crítico.

Segundo Freire (1996) o desenvolvimento da prática docente apoiada nesses fundamentos, o possibilita ir transformando de experiência educativa, de mera transmissão de conteúdos, para instaurar um caráter formador, pois educar é fundamentalmente dar forma às construções de sentido do outro. É fundamental que o educador estabeleça, sempre que possível, associações com a realidade em que estão inseridos seus educandos, aos conteúdos da disciplina, para estimular a curiosidade e promover o senso crítico.

Para Freire (1996) o desenvolvimento da prática docente apoiada nesses fundamentos, o possibilita ir transformando de experiência educativa, de mera transmissão de conteúdos, para instaurar um caráter formador, pois educar é fundamentalmente dar forma ao “encontro que se promove”. Em contrapartida, na educação bancária o educador é o depositante do saber e o educando apenas depositário, o educador é o que educa, o que sabe, o que pensa, o que diz, é o sujeito do processo de aprendizagem. Já o educando é o que não sabe, o objeto, que não tem voz nem vez no processo de aprendizagem.

Para tanto, ressaltamos que ser educador não é transferir conhecimentos, conteúdos, envolve a co-participação dos sujeitos, ou seja, formar não é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Ainda ser educador é possibilitar uma construção e desconstrução do saber, onde estão imbricados os sujeitos, ou seja, não há educador sem educando e não há educando sem educador. Portanto, ser educador é saber respeitar os saberes do educando e os saberes construídos na prática comunitária, aproveitando a experiência, vivência de cada um, é transpor barreiras, dificuldades que os caminhos verdadeiros nos colocam, é ver os sujeitos (educador e educando) como seres histórico-sociais, éticos e comprometidos para se tomar decisões

conscientes. É despertar a capacidade crítica dos sujeitos, para isso ambos devem ser criadores, instigadores, inquietos, curiosos, humildes e persistentes, é não considerar-se pronto, mas estar numa constante busca, é transformar sua prática a partir da ampliação de sua consciência crítica sobre essa mesma prática.

Para nós, o educador progressista precisa transpor os saberes de um educador “pragmático”, convencendo-se da necessidade de uma prática educativa transformadora. Concluimos que ser educador é um desafio frente a um contexto de avanços velozes, quando cada vez mais nos deparamos com informações prontas chegando a nossos lares e nos bancos escolares.

Temos que estar cada vez mais preparados para enfrentar as profundas transformações do mundo contemporâneo. Saber se valer dessa realidade e usar esses avanços para que realmente nos leve a ser verdadeiros sujeitos e não objetos desse mundo complexo e competitivo.

O processo de ensino - aprendizagem e suas exigências

O ensino e a aprendizagem não correspondem a um processo único e exclusivo do aluno, esse processo se dá na interação. Mas nessa interação de ensino-aprendizagem-ensino, tem que ter em mente uma prática que seja instigadora que propicie ao educando o fortalecimento de sua capacidade crítica, da curiosidade, da criatividade, da inquietude e persistência, assim como também de sua independência, não aceitando tudo o que venha pronto de maneira passiva. Essas são características essenciais para o aprender criticamente, postura tanto do educador quanto do educando.

Esse tipo de postura propicia ao educando a verdadeira aprendizagem, ou seja, os reais sujeitos da construção e reconstrução do saber que lhes é ensinado ao lado do educador que também é sujeito do processo. Isto também envolve o que Freire (1996, p. 29) coloca a respeito de “não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. O en-

sino requer uma série de exigências que se constituem fundamental ao falarmos de educador democrático.

Paulo Freire (1996) enumera algumas exigências, que acreditamos ser fundamentais para constituir esse processo. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, a disponibilidade do risco, aceitação do novo é fundamental, não só porque é novo, mas pelo o que carrega em si, assim como também “o velho pode marcar sua presença no tempo e continuar novo” (FREIRE, 1996, p. 39). Faz parte de pensar a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de qualquer natureza ofende o ser humana e nega a democracia. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática- Como diz o autor “é pensando criticamente a prática de hoje que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Ensinar exige consciência do inacabado- O inacabado do ser humano. “Onde há vida há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 55). O ser está sempre em processo, portanto é um ser inacabado. Ensinar exige convicção de que a mudança é possível- A mudança é difícil, mas é possível. A partir dessa informação não importa qual seja nosso público alvo: crianças, jovens, adultos, temos que ter a convicção de que é possível mudar. Dessa maneira, constatamos que a prática educativa transformadora deve ser aplicada no cotidiano do professor, num exercício permanente, com vistas a criticar e recusar as concepções e práticas tradicionais e bancárias. Defendemos a idéia que ensinar é saber que [...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro (FREIRE, 1996, p. 25).

Nesse sentido, a prática-educativa deve proporcionar condições em que educandos e educadores assumam uma identidade cultural, pautada na compreensão dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo e da coragem de assumir-se enquanto sujeito de sua própria história, ou seja, seres humanos.

Educar também pressupõe a capacidade de expressar minha afetividade na relação que estabeleço com os educandos, e com cada um deles em particular, sem receio de considerar essa atitude inadequada, muito pelo contrário, poderá ser um elemento facilitador e enriquecedor no processo de desenvolvimento de ambos. [...] a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico à serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 1996, p. 161).

Considerações finais

Paulo Freire no seu livro traz à discussão uma visão democrática, libertadora e transformadora da ação de educar. Esta ação que “educa” deve para ele, aos poucos, ir mediando dialeticamente a “leitura do mundo” (interior/exterior) através da “leitura da palavra”. Para isso, o educador deve ter a habilidade para o diálogo, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.

Aprender é inerente à natureza humana, e através das competências desenvolvidas, é que seremos capazes de transformar a realidade e ser sujeito de nossa própria história. Por isso, ele acredita numa pedagogia da autonomia “[...] a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida” pelo educador/educando (FREIRE, 1996, p.105). Em suma, quem assume a escolha de ensinar deve desenvolver algumas competências necessárias a prática educativa, como: segurança, humildade, perseverança, paciência em perceber os movimentos de si e do outro na busca de sua historicidade.

As contribuições de Paulo são inúmeras aos educadores, entre elas, se não a mais importante, consistiria em revelar ao educador os princípios de seu “poder” talvez, com isso, de incrementá-lo, ao mesmo tempo

em que encontra capacitado para mostrar-lhes seus erros, permitindo-lhes desse modo uma ação mais acertada. Já que temos que saber o que se está fazendo quando se educa, já que não se faz somente o que se quer.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21ª ed. Paz e terra. São Paulo: 1996.

GUARESCHI, P. Ética. In: JACQUES, M.G et al. **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 89-103.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

SCHLINDWEIN, V.D.C. “Era um batom vermelho”: História de um amor transferencial entre professor e aluno. **FAROL**: Faculdade de Rolim de Moura, anoIV, n. VIII, jul./Dez. de 2008. p.153 - 168.



Pedagogia do oprimido: Diálogos provocador-libertadores

Maria José de Oliveira Nascimento

Introdução

O Brasil é o país mais extenso da América do Sul. É ainda o terceiro das Américas e o quinto do mundo, ocupando uma área territorial de 8.514.876,599 km². É tão vasto que em seu território caberiam nações, como a Itália, Índia ou a Austrália. Devido ao fato de apresentar tão grande extensão territorial, o Brasil é considerado um país continental, sendo que seu território ocupa 1,6% da superfície do globo terrestre, 5,7% das terras emersas do planeta Terra, 20,8% da superfície do continente americano e 47,3% da superfície da América do Sul¹.

Dessa dimensão gigantesca decorrem graves problemas sociais em consequência da má distribuição de renda, da ocupação territorial predatória e desordenada, da falta de investimentos e políticas públicas para a saúde e a educação, além de uma crescente corrupção em vários setores da sociedade, comprometendo ainda mais a qualidade de vida das populações de baixa renda. População que é grande maioria, e na qual há uma predominância étnica fruto de nossa colonização e desrespeito para com negros e índios que, juntamente com europeus, entre outros, contribuíram com a formação deste país.

¹ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e estatísticas (IBGE)

Assim, o Brasil é um país de mestiçagem, contrastes e desigualdades.

Observando-se o mapa político brasileiro, é possível compreender parte do que ocorre social, cultural e politicamente. Perceber-se e agir como parte deste todo é um processo bastante complicado, uma vez que a sociedade brasileira tende, no geral, ao individualismo, ao consumismo, a olhar somente para o micro, o local e, muitas vezes, acreditar que o país é aquele que encontra-se apenas no eixo sul-sudeste, segundo o que predomina na grande mídia nacional.

Sentir-se parte desse todo, contribuir para minimizar a ignorância, as desigualdades e levar sua comunidade a pensar e agir coletivamente é tarefa que poucos conseguiram e, entre estes está Paulo Freire, visionário comprometido com a educação e com aqueles a quem a sociedade esqueceu e condenou a viver às margens da mesma, no limite do humano, denominados por ele de “condenados da terra”, entre os quais se encontram muitos analfabetos.

Tendo o Brasil, como sua marca básica, as desigualdades, não poderia ser diferente em relação à educação, especialmente ao analfabetismo. As regiões com menor desenvolvimento econômico e de economia pouco diversificada são as que apresentam os piores indicadores. Assim o Nordeste brasileiro tem a maior taxa de analfabetismo do país com um contingente de quase oito milhões de analfabetos, o que corresponde a 50% do total do país², consequência da estrutura apontada, colocando-nos em septuagésimo terceiro lugar³ na classificação mundial, ficando atrás de países como Colômbia, México, Trinidad e Tobago, Costa Rica, Chile e Argentina.

A apresentação desses dados são fundamentais para lembrar-nos da importância de Paulo Freire como o grande educador brasileiro e o pioneiro

2 Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)

3 Fonte: IBGE

no combate ao analfabetismo e às desigualdades sociais, através da educação em comunidades esquecidas ou abandonadas pelas políticas públicas.

Uma leitura freireana a partir da Pedagogia do Oprimido

O teor do pensamento e atuação de Paulo Freire encontra-se no livro “Pedagogia do Oprimido” de 1970, cujo conteúdo provocador, sensível e libertador, continua atual e nos desafia a repensarmos nossa condição enquanto cidadãos, educadores e partícipes dessa nação.

Paulo Freire é incisivo em suas afirmações, coloca o dedo na ferida e mostra o quanto a desigualdade é responsável pelo estado caótico e violento deste país, incluindo o subdesenvolvimento.

Para se alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limites” em que os homens se acham quase coisificados. [...] a “situação-limite” do subdesenvolvimento, ao qual está ligado o problema da dependência, é a fundamental característica do Terceiro Mundo. A tarefa de superar tal situação, que é uma totalidade, por outra, a do desenvolvimento, é, por sua vez, o imperativo básico do Terceiro Mundo. (FREIRE, 2005, p.110)

Na concepção de Freire essa superação passa necessariamente pela educação e pela tomada de consciência da opressão que se vive.

Segundo dados do último censo de 2007 (IBGE), publicados em setembro de 2009, o Brasil tem 183.987.291 habitantes distribuídos nas cinco regiões e em todas elas o analfabetismo está presente. As regiões Nordeste com 51.534.406 habitantes e Norte com 14.623.316 são as que apresentam o maior índice com 18,6 % e 10,3% respectivamente. Os menores índices estão nas regiões Sudeste com 5,5% de uma população de 77.873.120 e na região Sul com 26.733.595 habitantes e 5,2% de anal-

fabetos. A região Centro-Oeste apresenta 7,4%, o que em nível nacional não é muito significativo, pois é a região do país com a menor população humana, qual seja 13.222.854, e a maior população de bovinos. É ainda a região de maior produção agrícola e também maior concentração de renda do país.

De posse desses dados, não é difícil compreender as desigualdades e suas implicações sociais, especialmente na educação.

Além disso, vivemos em um país cujas regiões possuem peculiaridades que, muitas vezes, são determinantes para a permanência ou não nas escolas. Em alguns Estados nos quais os investimentos em educação são maiores, há ônibus para transporte de alunos e salários melhores para os professores, ou ainda aqueles que podem, pagam seus transportes particulares. Mas, em sua maioria, as condições salariais e de trabalho, desencoraja e afasta os profissionais. Em muitas cidades as escolas são poucas e distantes dos vilarejos, o que obriga crianças a se deslocarem por quilômetros sobre carrocerias improvisadas, lombo de burro ou a pé sob sol escaldante. Sem nos esquecermos que em quase toda a região Norte, as estradas são os rios e o meio de transporte é o barco. A duração dessas viagens é outra, muito diferente das realizadas de carro e incompreensíveis para quem não conhece esse cotidiano. Somam-se a isso questões geográficas e climáticas que interferem no andamento do ano letivo.

Todas estas questões fizeram parte das preocupações e busca de soluções de Paulo Freire ao longo de sua vida e delas nasceu a “Pedagogia do Oprimido” com o intuito de contribuir com melhoria das condições e da qualidade de vida daqueles que não têm acesso ao que é direito do cidadão e dever do Estado. Afirmção colocada no presente, pois a semente plantada por Freire germinou e continua dando frutos através dos núcleos que difundem e trabalham suas idéias e concepções de educação e sociedade.

Paulo Freire acreditava na revolução no seu sentido mais intenso, de “revolver” aquilo que está acomodado, ou tomado por “natural”, fa-

talidade, destino, justamente por desconhecimento e/ou sentimento de inferioridade que leva o oprimido a viver dependente do opressor.

Assim, começa sua revolução alfabetizando os marginalizados, ajudando-os a tomar consciência de sua situação, trabalhando *com eles e não por eles*, sendo esta a sua máxima em tudo o que realizou, propondo a elaboração de uma pedagogia *pelos* e não *para* os oprimidos.

Educação libertadora e prática da liberdade

A pedagogia freireana encontra eco na história, brasileira e internacional e inspira nomes como de Augusto Boal que compartilha de suas idéias e ideais e cria, nos anos de 1970, o Teatro do Oprimido que também continua através de núcleos em vários Estados da Federação. Ambos vivenciaram dramas e enfrentaram o exílio durante a ditadura militar, resistiram, criaram e mobilizaram consciências através da educação e da arte.

Ambos acreditavam que a libertação depende da conscientização, do engajamento e que todos podem atuar em favor da liberdade. Paulo Freire afirma que ninguém se conscientiza separado dos demais, pois a consciência é consciência do mundo e elaboração humana. Boal (1988, p.15), do mesmo modo, afirma que o teatro não é uma atividade isolada do resto e “todo teatro é político, ainda que não trate de temas especificamente políticos”.

Todo teatro é político, como todos os homens são humanos, ainda que alguns se esqueçam disso. [...] O teatro deve modificar o espectador, dando-lhe consciência do mundo em que vive e do movimento desse mundo. O teatro dá ao espectador a consciência da realidade; é ao espectador que cabe modificá-la. (BOAL, 1988, p.15 e22)

A atualidade das idéias de ambos pulsa nos diferentes núcleos de trabalhos e pesquisas com os nomes de Freire e Boal, porém neste espaço,

será dada ênfase ao trabalho de Paulo Freire. Para tanto, é preciso conhecer suas concepções de educação e de sua pedagogia que ainda encontra barreiras e é desconhecida pela maioria dos brasileiros, mesmo aqueles que atuam na educação.

Freire (2005, p.18) adverte-nos “que não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem, com ele, o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la”, pois é uma pedagogia que “aceita a sugestão da antropologia: impõe-se pensar e viver a educação como prática da liberdade” conscientiza e politiza. “Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política”, pois sabe que a educação sozinha não decide. Acredita que

[...] a cultura letrada não é invenção caprichosa do espírito; surge no momento em que a cultura, como. reflexão de si mesma, consegue dizer-se a si mesma, de maneira definida, clara e permanente. A cultura marca o aparecimento do homem no largo processo da evolução cósmica. A essência humana existencia-se, autodesvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente, surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o homem é levado a escrever a sua história. (FREIRE, 2005, p.18-19)

Freire (idem , p.15-26) afirma, com convicção e conhecimento de causa, que a palavra instaura o mundo no homem, é origem de comunicação. Palavra entendida como “palavra e ação”, significação produzida pela *práxis* que diz e transforma o mundo. Dizer a sua palavra é assumir-se sujeito da história, “em colaboração com os demais trabalhadores – o povo, que comanda o processo histórico-cultural”. “Ninguém se conscientiza separadamente dos demais”.

Assim, naquele contexto, alfabetizou muitos trabalhadores do campo e operários, levando-os a perceberem sua condição de oprimidos, rompendo o sentimento de inferioridade frente ao opressor e tomarem as rédeas do seu destino, pois

Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a “pedagogia do oprimido”. [...] Nesse sentido, alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas dizer sua palavra, criadora de cultura. [...] ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição – é a técnica da propaganda massificadora. Aprender a dizer sua palavra é toda pedagogia, e também toda a antropologia. (Ibidem p.19 e 22)

Se ensinar a ler não é apenas ensinar a repetir palavras é preciso refletimos sobre a condição da educação brasileira, uma vez que a analfabetismo não diminuiu e os “analfabetos funcionais” têm aumentado. As soluções apresentadas são, em sua maioria, paliativas e pouco produtivas, tais como aumentar o número de horas ou anos nas escolas e o ingresso cada vez mais cedo na tentativa de ter mais tempo para a alfabetização. Basta nos reportarmos ao cotidiano escolar para verificarmos a quantidade de alunos que saem do ensino fundamental sem saber ler e escrever ou mesmo compreender o que lêem. Além disso, em nossas universidades, é cada vez mais comum os estudantes chegarem com dificuldades tanto de leitura quanto de escrita, sem contar o abandono escolar por “n” motivos sejam eles pessoais ou sociais, mas intimamente ligados às desigualdades de condições e à qualidade do ensino público. É a política da exclusão e da violência, já que as instituições são muitas vezes, reprodutoras do sistema de opressão e exclusão social. O que temos feito? Onde está a raiz do problema? Quem tem a coragem de enfrentar essas questões de frente?

Sem medir palavras, Freire nos lembra que dizer que todos têm direitos iguais, seja na educação, saúde, justiça, como cidadãos e nada fazer para que isso se concretize é uma farsa.

A nós educadores apresenta sua pedagogia libertadora em oposição à educação que denomina ”bancária”, cujas concepções valem a pena ser lembradas.

No momento em que formulou sua pedagogia do oprimido, vivia o país momentos difíceis com o golpe e a ditadura militar, portanto sua leitura traz informações sobre a esquerda brasileira e a luta dos intelectuais que dela faziam parte, que hoje precisam ser vistos com cuidado, pois o contexto atual é outro. Ideais cederam lugar à troca de cargos e a corrupção desenfreada assola o Planalto Central e o país. Porém, a essência do que coloca se mantêm, especialmente no que diz respeito aos princípios das mudanças radicais que devem ser efetivadas para que, de fato, tenhamos um Brasil de igualdades sociais e justiça para todos os cidadãos.

Portanto, faz-se necessário pensar sobre os sectarismos apontados por Freire (Idem, p.260), tanto de esquerda quanto de direita, pois ambos “sofrem da falta de dúvida”, tudo gira em torno de “suas verdades” e tudo o que não se encaixa nelas, consideram “mentiras”, criando assim um “círculo de segurança” para esses grupos, que a grande maioria da população não percebe. Daí a importância de conscientizar-se, de perceber-se sujeito da história e vislumbrar uma mudança que deve ser primeiro consigo mesmo e com o mundo.

A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então o mundo da consciência não é criação, mas, sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho. (FREIRE, 2005,p.17)

Trabalho que dignifica e não pode escravizar, que é *práxis*, humaniza e é “prática de liberdade”. Segundo Freire (2005, p.18) È na *práxis* que a consciência “emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano”. Incisivo, afirma que o mundo construído pelos oprimidos não é para eles: ”Humanizado por eles, esse

mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como o objeto.”

Trabalho que foi o mote de sua pedagogia, do seu método de alfabetização, partindo de palavras e situações que são partes integrantes deste universo, restituindo a consciência e abrindo-a para a prática da liberdade, a qual denomina “hominização”.

[...] o processo de hominização, desde suas obscuras profundezas, vai adquirindo a translucidez de um projeto de humanização. Não é crescimento, é história: áspero esforço de superação das contradições que entretecem o drama existencial da finitude humana. O método de conscientização de Paulo Freire refaz criticamente esse processo dialético de historicização [...] Não foi por acaso que esse método originou-se como método de alfabetização. (FREIRE, 2005, p.18)

Alfabetização que naquele contexto iniciou-se com os adultos em rodas de conversa, ativando conscientemente o “desenvolvimento ulterior da experiência”. Experiências que se entrelaçam na tessitura da “Pedagogia do Oprimido”: aquela que tem que “ser forjada com ele e não para ele”, na recuperação da sua humanidade, que faça da opressão e suas causas, objeto de reflexão que reverta em engajamento na luta para a libertação, uma vez que a “desumanização” não é destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera violência e o sentimento de inferioridade, o “ser menos”. “Ser menos” que leva os oprimidos, cedo ou tarde a lutarem contra quem os faz menos. Mas, isto só ocorre quando não se sentem nem se tornam opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos.

Fotografias da realidade e a solicitação do pensamento freireano

Não é difícil encontrar exemplos do que Freire aponta em seu texto sobre a relação oprimido/opressor. Afirmo que para amenizar a debilidade

dos oprimidos, opressores expressam-se, quase sempre, em falsas generosidades.

A ordem social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. [...] a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vendido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra”. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. (Ibidem, p.33-34)

Essa falsa generosidade apontada por Freire, juntamente com uma educação que apenas reproduza a dominação, alimentam a opressão e a violência reproduzidas nas diferentes instâncias sociais, especialmente através da invasão cultural.

Mesmo não podendo aprofundar a discussão, não poderia deixar de me reportar à situação dos indígenas, especialmente àqueles que vivem em reservas limítrofes de grandes produções agropecuaristas e/ou próximas aos centros urbanos, muitas vezes, na mendicância e sem condições de sobreviver autonomamente. Ou ainda aqueles trabalhadores que, pela própria condição social, são obrigados a viver nas favelas, conviver com a violência e, muitas vezes, ser acusado de gerar essa violência.



Figuras 1, 2 e 3: Indígenas da cidade de Dourados – MS – Foto: Zezé Oliveira, 2009.

No primeiro momento, o da pedagogia do oprimido, [...] estamos em face do problema da consciência oprimida e da consciência opressora. Dos homens opressores e dos homens oprimidos, em uma situação concreta de opressão. Em face do problema de seu comportamento, de sua visão de mundo, de sua ética. Da dualidade dos oprimidos. E é como seres duais, contraditórios, divididos, que temos de encará-los. A situação de opressão em que se “formam”, em que “realizam” sua existência, os constitui nesta dualidade, na qual se encontram proibidos de ser. Basta, porém que homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência. Violência real, não importa que, muitas vezes adocicada pela falsa generosidade [...] Daí que, estabelecida a relação opressora, esteja inaugurada a violência, que jamais foi até hoje, na história, deflagrada pelos oprimidos. Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? [...] Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; [...] Os que inauguram o terror não são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os demitidos da vida, os esfarrapados do mundo. (Ibidem, p.47)

Violência que dá também pela invasão no seu mais amplo sentido que para Freire (p.175-176), é uma forma de dominar econômica e culturalmente os invadidos. Estes, quando se reconhecem “inferiores”, necessariamente reconhecem a “superioridade” dos invasores e assumem seus valores querendo andar como aqueles, vestir-se à sua maneira, falar a seu modo e, muitas vezes, seus agentes nem percebem e são homens igualmente dominados. Os lares e instituições de ensino não escapam à influência social dominadora e, “Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros ‘invasores’”.

As relações pais e filhos, nos lares, refletem, de modo geral, as condições objetivo-culturais da totalidade de que participam. E, se estas são condições autoritárias, rígidas, dominadoras, penetram os lares, que incrementam o clima da opressão. [...] Crianças deformadas

num ambiente de desamor, opressivo, frustradas na sua potência, como diria Fromm, se não conseguem, na juventude, endereçar-se no sentido da rebelião autêntica, ou se acomodam numa demissão total do seu querer, alienados à autoridade e aos mitos de que lançam esta autoridade para formá-las, ou poderão vir a assumir formas de ação destrutivas. (FREIRE, 2005, p.176)

Influência que atinge muitas instâncias chega até a escola e demais instituições que as organizam e as acompanham. Logo muitos educadores descobrem que têm de adaptar-se e a tendência, depois de formados, é seguir os padrões rígidos em que se deformaram e, um dos preceitos, é o “não pensar”.

Qualquer que seja a especificidade que tenham e que os ponham em relação com o povo, sua convicção quase inabalável é a de que lhes cabe “transferir”, “levar”, ou “entregar” ao povo os seus conhecimentos, as suas técnicas. [...] Não há que ouvir o povo para nada, pois que, “incapaz e inculto, precisa de ser educado por eles para sair da indolência que provoca o subdesenvolvimento”. Para eles, a “incultura do povo é tal ‘que lhes’ parece um absurdo falar da necessidade de respeitar a ‘visão de mundo’ que ele esteja tendo. Visão de mundo têm apenas os profissionais”... Da mesma forma, absurda lhes parece a afirmação de que é indispensável ouvir o povo para a organização do conteúdo programático da ação educativa. É que para eles, “a ignorância absoluta” do povo não lhe permite outra coisa senão receber os seus ensinamentos. (FREIRE, 2005, p.177)

Freire afirma ainda que os “bem-intencionados” usam a invasão cultural não como ideologia, mas como fruto de sua deformação. Acabam por descobrir que o fracasso de sua ação está na violência do seu ato. Lembra-nos ainda que a ciência e a tecnologia deva estar a serviço da libertação e da permanente humanização.

[...] enquanto a decisão não está em quem deve decidir, mas fora dele, este apenas tem a ilusão de que decide. Esta é a razão porque

não pode haver desenvolvimento socioeconômico em nenhuma sociedade dual, reflexa, invadida. (É que, para haver desenvolvimento, é necessário: que haja um movimento de busca, de criatividade, que tenha, no ser mesmo que o faz, o seu ponto de decisão; 2) que esse movimento se dê não só no espaço, mas no tempo próprio do ser do qual tenha consciência. Daí que, se todo desenvolvimento é transformação, nem toda transformação é desenvolvimento. (FREIRE, 2005, p.183)

Como chegar a esse desenvolvimento? Desenvolvimento que não deve ser confundido com modernização nem tecnologia, mas mudança profunda no pensar e no agir dos sujeitos dessa história: os homens.

Estes, entre os seres inconclusos, são os únicos que se desenvolvem. Como seres históricos, como “seres para si”, autobiográficos, sua transformação, que é seu desenvolvimento, se dá no tempo que é seu, nunca fora dele. [...] Por tudo isso, é preciso não confundir desenvolvimento com modernização. Esta, sempre realizada induzidamente, ainda que alcance certas faixas da população da “sociedade satélite”, no fundo interessa à sociedade metropolitana. A sociedade simplesmente modernizada, mas não desenvolvida, continua dependente do centro externo, mesmo que assuma, por mera delegação, algumas áreas mínimas de decisão. Isto é o que ocorre e ocorrerá com qualquer sociedade dependente, enquanto dependente. (idem p.184-185)

Para tanto, Freire (Idem, p.66) aposta numa educação libertadora, numa pedagogia do oprimido, cujas bases estão na reflexão, na criticidade e na transformação que possa romper com a tônica narrativa da educação bancária, na qual o educando é sujeito e também objeto paciente, ouvinte. “uma das características desta educação dissertadora é a ‘sonoridade’ da palavra e não sua força transformadora”. Os conteúdos são para “encher” os educandos e, quanto mais dóceis melhores – é a educação como “ato de depósito”.

Assim, Freire (2005, p.67) apresenta-nos sua concepção de educação bancária pela qual muitos de nós passou, e outros tantos ainda a vi-

venciam. Nela o educador não comunica-se faz comunicados e depósitos de informações que os educando repetem; reflete a sociedade opressora alimentando a cultura do silêncio, absolutizando ou alienando a ignorância segundo a qual o outro se encontra. ”doação dos sábios aos que julgam nada Saber”. “Sábios” que optam, decidem e prescrevem, pois vêm os homens como seres da adaptação, do ajustamento.

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo à realidade parcializada nos depósitos recebidos. (FREIRE, 2005, p.68)

Dessa forma, a educação bancária anula ou minimiza o poder criador do educando estimulando sua ingenuidade e não a criatividade. Freire cita Simone de Beauvoir (1963, p.34), reforçando sua concepção de educação bancária, cujo objetivo principal é dificultar o “pensar autêntico” e apenas “[...] transforma a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”.

Somam-se a isso ações sociais de caráter paternalista nas quais os oprimidos são os “assistidos”

São casos individuais, meros “marginalizados”, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e “preguiçosos”. Como marginalizados, “seres de fora” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como transfugas, a uma vida feliz. [...] Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*, Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para o

outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (Ibidem, p.69-70)

A educação libertadora, (FREIRE, 2005, p.67) explícita na pedagogia do oprimido, implica “a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos”.

Seus pressupostos são de concepção problematizadora. Nela, o educador é cognoscente quando se prepara e quando se encontra dialogicamente com os educandos se refazendo na cognoscitividade dos mesmos. Deve ainda propiciar a superação do nível do *doxa* (crença) par o *logos* (conhecimento). Esta educação deve ser constante desvelamento da realidade e busca da emersão da consciência e sua inserção crítica na realidade. É desafiadora e exige o comprometimento, o compromisso que engaja e torna educandos e educadores sujeitos do mesmo processo, é “estar sendo”, pois:

[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 2005, p.78)

Uma educação em oposição á essa passividade que estabeleça forma autêntica de pensar e atuar, que se empenha na desmistificação e tem no diálogo o “selo do ato cognoscente” desvelador da realidade. Se funda na criatividade, estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade e os humaniza, partindo do caráter histórico reconhecendo-os como seres inacabados que “estão sendo”.

Portanto, reforçando mudanças é revolucionária e vê os homens como “projetos”, seres históricos e sujeitos da história.

[...] os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como

manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis, Para *ser* tem que *estar sendo*. (Ibidem, p.84)

Desta forma, *estar sendo* é não fechar os olhos para a realidade, é comprometer-se com a vida e com os homens e sua palavra no lugar e no tempo em que se vive.

Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. [...] A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, [...] Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (Ibidem, p.89-90).

Freire (Idem, p.90) enfatiza que isto não pode “ser privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” e só possível através do diálogo que é fundado no amor.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. [...] a auto-suficiência é incompatível com o diálogo, [...] Neste lugar de encontro não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (Ibidem, p.92-93)

É preciso haver confiança entre os homens, entre educandos e educador, governantes e governados e, essa confiança, exige o testemunho de uns aos outros, de suas reais e concretas intenções. Exige que a palavra seja levada a sério, pois não se pode dizer uma coisa e fazer outra. E, segundo Freire (ibidem, p.94), “falar em democracia e silenciar o povo é uma farsa”. Do diálogo nasce a esperança que também está postulada na pedagogia do oprimido.

O desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga. No entanto a desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça. Não é, porém, a esperança, um cruzar os braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não se pode fazer-se na desesperança. [...] Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. (ibidem, p. 95)

Quantos desesperados há em nosso país? Quantos não são nem considerados cidadãos, pois lhes falta o registro como tal e/ou endereço fixo e, conseqüentemente, são excluídos de todos os índices e censos?



Moradores de Rua em São Paulo - Fonte <http://fuzzil.blogspot.com/>

Nós somos moradores de rua
Não temos segurança alguma
Vivemos em lugares abertos
Ou melhor, vivemos nas ruas.
Todos nós somos seres humanos,
Todos nós sonhamos, pensamos, amamos,
Todos nós somos filhos de Deus
Também sentimos fome.
A noite é perigosa
Enquanto uns riem outros choram
Confiar em quem?

Nesse mundo cheio de cobras?
É triste de se ver
Mas fazer o que?
É simplesmente uma realidade
Que o sistema finge não ver.
É uma situação complicada
Muitos vêem e não fazem nada
Esse é o país onde vivemos
A tal terra dourada.
É ordem e progresso
São promessas não cumpridas
Cadê os governantes,
Que não ajuda os moradores de rua?⁴

Considerações finais

A pedagogia do oprimido orienta que a educação deve ser dialógica. Segundo Freire (ibidem, p.90), “Sem diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”. Deve ainda, chegar a todos, inclusive aos marginalizados, excluídos da sociedade e, todo o conteúdo programático, deve ser organizado a partir da situação existencial concreta, refletindo as aspirações do povo, ou seja, apresentar, sob forma de problema, esta situação concreta, que o desafia e exige resposta no nível intelectual e no nível da ação.

Assim, enquanto educadores, nosso papel não é impor nossa visão de mundo, mas dialogar sobre a sua e a nossa.

A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou pregar no deserto. Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políti-

4 Poesia do Livro *Um presente para o Gueto* do escritor Fuzzil. Produção independente da Cooperifa (Cooperativa de Escritores da Periferia) Disponível em <<http://fuzzil.blogspot.com>>

cos, falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante. É que a linguagem do educador ou do político (e cada vez nos convencemos mais de que este há de tornar-se também educador no sentido mais amplo da expressão), tanto quanto a linguagem do povo, não existem sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontre referidos. Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem. Daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas deles e do povo. (Ibidem, p.100-101)

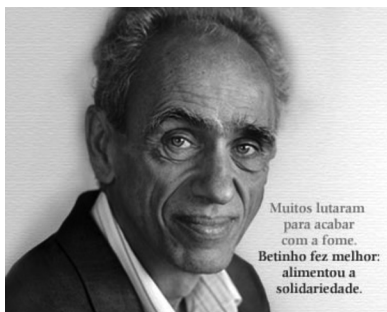
Encerro nosso diálogo lembrando o propósito de Paulo Freire de uma educação como prática de liberdade; uma educação que transforme os homens e o mundo. Uma educação problematizadora, desafiadora, que não se intimida com os questionamentos, é crítica e propõe mudanças radicais. Mudanças que exigem comprometimento e faz surgir lideranças, ora anônimas, ora com nomes de heróis. Heróis que são os próprios sujeitos históricos, aqueles que lutam para unir e transformar e, muitas vezes, são vistos como empecilhos ao desenvolvimento, tachados de “traidores” por uns, ou ainda “salvadores da pátria” por outros. Desmistificadores de uma situação imposta são conscientes das implicações e dificuldades que trazem essa adesão às questões que dizem respeito às transformações. E, por isso, buscam a libertação dos homens em colaboração com eles.



Chico Mendes



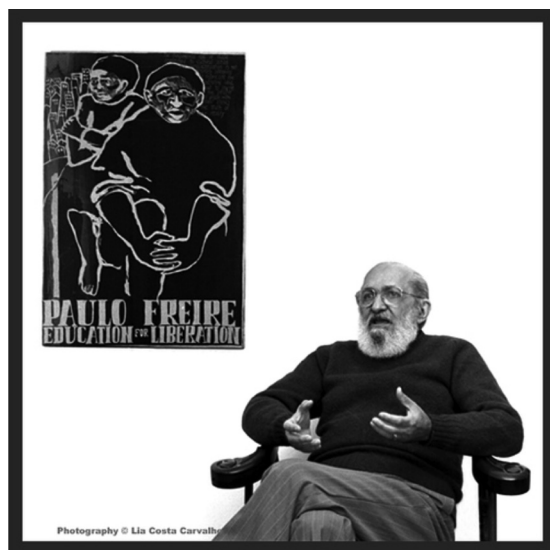
Tiradentes



Betinho



Augusto Boal



Paulo Freire

Os heróis são exatamente os que ontem buscavam a união para a libertação e não os que, com seu poder, pretendiam dividir para reinar. (FREIRE, 2005, P. 167)



E haverá importância maior que conviver com os esfarrapados do mundo, com os “condenados da terra?”



Referências

BOAL, Augusto Boal. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FUZZIL. **Um presente para o gueto**. Disponível em <http://fuzzil.blogspot.com>
Acesso em 02 out.2009

INSTITUTO BRASILEIROS DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE)
Disponível em www.ibge.gov.br Acesso em 23 dez 2009.

IMAGENS DE PROTESTO. Disponível em < <http://images.google.com.br/>> Acesso em 18 dez. 2009.

Uma leitura da pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido

Mário Sérgio Vaz da Silva

Introdução

A educação é um dos principais processos interventivos e impactantes na vida do homem, na sua concepção de mundo, de cultura, de produção e dos arranjos necessários que determinam os condicionantes sócio-históricos. Neste sentido, a escola deve assumir a missão de desenvolver uma educação escolar que provoquem a emancipação da visão do sujeito e suas possíveis leituras de mundo. E de que maneira isto é possível considerando os arranjos históricos de exclusão da escola no Brasil?

Paulo Freire¹, de forma ampla explicita que o processo de desenvolvimento da educação escolar exige do professor algumas posturas que definirão sua opção por uma educação libertadora. Uma educação que utiliza as práticas pedagógicas como meio de socialização do conhecimento e a dialogicidade como a maneira mais efetiva de ressignificar os conteúdos ensinados-aprendidos a partir do mundo concreto, portanto, o educador deverá assumir uma postura indagadora da realidade e dos condicionantes que a orientam.

A sociedade cooperativa, a sociedade que assumiu o sentido pleno da cidadania, não nega, na visão freireana a educação dita de qualidade, porque não aceita de maneira alguma uma educação dualista, logo a socie-

1 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992, 245 p.

dade que temos discursa a tolerância e o respeito às diferenças intersubjetivas, mas nega concretamente a sua consecução quando o interesse de grupos hegemônicos estão presentes. O opressor continua opressor e o oprimido mais oprimido ainda.

Neste âmbito, o papel do professor militante, isto é, do professor comprometido com a educação como instrumento de libertação assume um sentido diferenciado, porque não admite discursos pragmáticos que acusam os sonho e a utopia não apenas de inúteis, mas também de inoportunos quanto à lógica do mercado. Ao contrário as mobilizações, por meio dos sonhos e utopias por uma sociedade coerente com a necessidade dos oprimidos desocultam as mentiras dominantes e convida os trabalhadores a quererem uma outra sociedade, uma outra educação. Esta dimensão está presente como dimensão transversal da obra *“Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”*.

Para Paulo Freire a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade. Paulo Freire, diversas vezes foi indagado se era ou não educador, pois alguns representantes latino-americanos negavam-lhe tal condição, por considerarem-no demasiadamente político. A sua resposta, assumindo-se como educador, era a de que, a educação como ato político não poderia admitir a neutralidade de seu processo interventivo.

Mesmo em meio a um Brasil de contrastes, onde os interesses de grupos economicamente fortes são predominantes, Freire atrevia-se a escrever uma *“Pedagogia da Esperança”*. Era a sua coragem de dizer o que não estava bem que o mobilizava a fazê-lo, pois não admitia uma “democratização” de sem-vergonhice que vinha e vem tomando conta, há anos, do país, o desrespeito à coisa pública e a impunidade em todos os seus aspectos se aprofundaram e se generalizaram, enquanto que a nação está entre o sono e o despertar. É nesta diretriz que questiona a mobilidade da sociedade em favor da justiça social. E porque não age novamente? Os

jovens de caras pintadas atingiram completamente os seus objetivos? Ou foram manipulados?

Os porquês dos brasileiros estarem deitados parece que “eternamente em berços esplêndidos” incomodava profundamente Paulo Freire, assim nesta obra *“Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”*, vai afirmar que o povo deveria gritar contra os testemunhos de desfaçatez, deveria se organizar para que não houvesse a multiplicação de iniquidades implícitas, mas sobretudo imbuídos de uma esperança que age, que não aceita medidas pela metade, políticas paliativas que ratificam a hegemonia dos opressores.

Freire descreve que sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que explicam a desesperança, não podemos destituir da esperança na luta por um mundo mais justo. Sua obra intitulada *“Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”*, organiza-se em três momentos. No primeiro momento, relata “as tramas da infância, da adolescência, dos começos da maturidade”. No segundo momento, retoma alguns aspectos da “Pedagogia do Oprimido” e analisa algumas críticas feitas a ela nos anos 70. E no terceiro momento, Freire, revive a “Pedagogia do Oprimido”, sem, contudo assumir uma posição saudosista.

Primeiro momento

Retornando ao primeiro momento da obra, Paulo Freire transcreve a sua jornada, quando em 1947 foi convidado a incorporar ao SESI através do seu inabalável amigo Paulo Rangel Moreira e pelo presidente da Instituição Cid Sampaio. O aceite a este convite, a certeza sobre o caminho a ser trilhado, foi encorajado a partir de sua primeira causa jurídica, aonde o seu cliente não apresentava condições financeiras para pagar o que tinha adquirido, muito menos para pagá-lo, ofertando seus móveis com moeda de quitação, exceto os seus instrumentos de trabalho, o que levou Paulo Freire a concluir que a área da advocacia não rendesse prazer, com isso, abandonou a sua curta carreira de advogado.

Após o ocorrido e decididamente em deixar a advocacia e “tendo ouvido de Elza (sua primeira esposa): eu esperava isto, você é um educador”, o sim espontâneo e prazeroso ao chamado do SESI, para a divisão de educação e cultura, cujo campo de experiência, de estudo, de reflexão, de prática se constituiu como o momento indispensável, imprescindível, fundamental à gestação da Pedagogia do Oprimido.

Segundo Freire nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que Paulo Freire se interessou sempre a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si.

Além da passagem, imprescindível, pelo SESI, outros acontecimentos contribuíram, não menos que a trama anterior, para a construção da Pedagogia do Oprimido, como a sua tese de Doutorado na Universidade Federal de Pernambuco (Educação e Atualidade Brasileira) e as vivências da sua infância e adolescência que indiscutivelmente um tempo fundante.

A experiência da infância e da adolescência que contribuíram na sua obra a Pedagogia do Oprimido, compreendida por Paulo Freire, e interpretada após leitura de Sartre, em relação aos meninos filhos de trabalhadores rurais e urbanos, sua convivência com suas íntimas possibilidades de vida, a maneira como a maioria dos seus pais tratavam, dos medos da liberdade, a submissão ao patrão, ao chefe, ao senhor, expressões da “convivência” dos oprimidos com os opressores, seus corpos de oprimidos, hospedeiros, sem terem sido consultados, dos opressores.

Anos mais tarde, a posta em prática de algumas das “soldaduras” e “ligaduras” realizadas no tempo fundante do SESI que levou ao exílio, uma espécie de “ancoradouro” que tornou possível religar lembranças,

reconhecer fatos, feitos, gestos, unir conhecimentos, soldar momentos, reconhecer para conhecer melhor.

Relembra nesse primeiro momento a experiência vivida no trabalho do SESI, fala de sua preocupação com as relações família-escola, da busca do diálogo para refletir sobre as conseqüências políticas de uma relação pais-filhos baseada no castigo. Ou seja: de como construir relações democrática vivendo uma relação familiar autoritária. Assim, baseando-se em estudos de Piaget sobre o código moral da criança e sua representação mental do castigo, o grupo então constituído realizou uma série de debates com os professores e com as famílias sobre a questão da disciplina, “defendendo uma relação dialógica, amorosa, entre pais, mães, filhas, filhos, que fosse substituindo os castigos violentos”. Foi num desses encontros que ocorreu uma situação que Freire considerou culminante no aprendizado ao respeito do “saber de experiência feita”. Somente a transcrição desse relato é capaz de traduzir o significado dessa situação:

“Acabamos de escutar”, começou ele, “umas palavras bonitas do dr. Paulo Freire. Palavras bonitas mesmo. Bem ditas. Umas até simples, que a gente entende fácil. Outras, mais complicadas, mas deu para entender as coisas mais importantes que elas todas juntas dizem”. “Agora, eu queria dizer umas coisas ao doutor que acho que meus companheiros concordam”. Fitou-me manso, mas penetrantemente e perguntou: “Dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?”. Começou então a descrever a geografia precária de suas casas. A escassez de cômodos, os limites íntimos dos espaços em que seus corpos se acotovelam. Falou da falta de recursos para as mais mínimas necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor [...] Depois, silencioso por uns segundos, passou os olhos pelo auditório inteiro, me fitou de novo e disse: Doutor nunca fui à sua casa, mas vou dizer ao senhor como ela é. Quantos filhos tem?
É tudo menino?
Cinco - disse eu - mais afundado ainda na cadeira. Três meninas e dois meninos. Pois bem, doutor, sua casa deve ser uma casa solta

no terreno, que a gente chama casa de “oitão livre”. Deve de ter um quarto só para o senhor e sua mulher. Outro quarto grande, é pras três meninas. Tem outro tipo de doutor que tem um quarto para cada filho e filha. Mas o senhor não é desse tipo não. Tem outro quarto para os dois meninos. Banheiro com água quente. Cozinha com a “linha Arno” [...]. O senhor deve ter ainda um quarto onde bota os livros - sua livreria de estudo. Tá se vendo, por sua fala, que o senhor é homem de muitas leituras e de boa memória. Não havia nada a acrescentar nem a retirar. Aquela era a minha casa. Um mundo diferente, espaçoso, confortável.

Agora veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas - continuou - uma coisa é chegarem casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia para começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito para escolher (p. 26-27).

Com essas experiências vividas no período de novembro de 1964 a abril de 1969, Paulo Freire acompanhou de perto a luta ideológica. Assistiu, às vezes surpreso, aos recuos político-ideológicos de quem, tendo proclamado sua opção pela transformação da sociedade, assustado, arrependido, voltava medroso do meio do caminho e se tornava ferrenhamente reacionário. Mas viu também o avanço de quem, confirmando seu discurso progressista, marchava coerente, sem fugir da história. Viu igualmente a caminhada de quem, de uma posição inicial mais do que tímida, buscou, se firmou e se afirmou numa radicalidade que jamais se alongou em sectarismo.

Teria sido na verdade, impossível viver um processo politicamente tão rico, tão problematizador, ter sido tocado profundamente pelo clima de aceleradas mudanças, ter participado de discussões animadas e vivas em

“círculos de cultura” em que os educadores não raro tiveram de quase implorar aos camponeses que parassem, pois que já se achavam extenuados, sem que isto tudo viesse depois a explicitar-se nessa ou naquela posição teórica defendida no livro que, na época, ainda não era sequer projeto.

Neste período, o que também, impressionava Paulo Freire era como os camponeses se davam à análise de sua realidade local e nacional. O tempo sem limite de que pareciam precisar para amainar a necessidade de dizer sua palavra. Era como se de repente, rompendo a “cultura do silêncio” descobrissem que não apenas podiam falar, mas, também, que sem discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de refazê-la.

Era como se começassem a perceber que o desenvolvimento de sua linguagem, dando-se em torno da análise de sua realidade, terminasse por mostra-lhes que o mundo mais bonito a que aspiravam estava sendo anunciado, de certa forma antecipada, na sua imaginação. E não vai nisto um idealismo. A imaginação, a conjectura em torno do mundo diferente do da opressão, tão necessários aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis, quando necessariamente faz parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho a conjectura do que vai fazer. Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da Pedagogia da Esperança – a possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blá-blá-blá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Neste ponto, Paulo Freire considera uma das questões centrais da educação popular – a linguagem como caminho de intervenção da cidadania.

Paulo Freire acredita que no domínio das estruturas sócio-econômicas, a percepção crítica da trama, apesar de indispensável, não basta para mudar os, dados problemas. Como não basta ao operário ter na cabeça a idéia do objeto que quer produzir. É preciso fazê-la.

A esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quanto indispensável é a esperança de refazer o mundo da luta dos oprimidos e oprimidas. Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica.

É preciso que o (a) educador(a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando, mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem que levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo, isto significa, em última análise, que não é possível ao (a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educando chegam à escola.

Essa, entre outras tantas “cenas” descritas, demonstram a profundidade da reflexão realizada por Paulo Freire nesse primeiro momento da pedagogia da esperança, em que nos demonstra a rigorosidade necessária para percebermos criticamente a importância do senso comum e de toda a aprendizagem nele contida.

Segundo momento

No segundo momento do livro, Paulo Freire aborda, explica, clarea os ângulos, de afirmar e reafirmar os aspectos da obra *Pedagogia do Oprimido* tenham ou não provocado críticas ao longo dos anos.

Nessas críticas, uma em especial, enviada por mulheres norte-americanas, sobre a forma machista de Paulo Freire em escrever sua obra, demonstrando a contradição que Freire apresentava em suas tramas que discutiam a opressão, a libertação, criticando, com justa indignação, as estruturas apressadas, porém, Paulo Freire portava de uma redação discriminatória, em que não havia lugar para as mulheres em sua linguagem machista.

Estas críticas fizeram com que Paulo Freire refletisse e concluísse que na verdade, quando se fala ou utiliza o gênero masculino para referenciar o ser humano não é um problema gramatical, mas ideológico. E Paulo Freire acrescenta:

Não é puro idealismo, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é a relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente, com o novo discurso, democrático, anti-discriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas. O que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial.

Após anos, com a Pedagogia traduzida em diversas línguas, cobrindo praticamente o mundo, as críticas diminuíram muito. Mas ainda há. O que fez Paulo Freire enxergar como seja legítimo a um estudante, a um (a) professor (a) fechar qualquer livro dizendo simplesmente que a sua leitura é inviável porque não entendeu claramente a significação de um período. E fazê-lo sem ter, sobretudo, despendido nenhum esforço, para a quem estuda. Há muita gente para quem, para a leitura do texto no momento em que há dificuldades para a sua compreensão, no sentido de recorrer os usuais instrumentos de trabalho – dicionários, incluindo os de filosofia, os de ciências sociais, os etimológicos, os de sinônimos, enciclopédia etc.- é uma perda de tempo. Não. Pelo contrário, o tempo dedicado à consulta de dicionários, de enciclopédia, para elucidação do que está lendo é tempo de estudo e não perda de tempo.

Ler, enquanto se estuda, é um processo difícil, até penoso, às vezes, mas sempre prazeroso também. Implica que o(a) leitor(a) se adentre na intimidade do texto para aprender sua mais profunda significação. Quanto mais se fizer este exercício disciplinadamente, vencendo todo desejo de

fuga da leitura, tanto mais se prepara para tornar futuras leituras menos difíceis.

O mecanismo de transferência de conteúdo passivo, dócil do professor (soberano) para o aluno (eterno aprendiz) para Freire não é um processo pedagógico adequado de ensino. Porque o professor deve explorar o conhecimento, as experiências dos seus educandos e superando-as, contribuindo para um processo de transformação e assimilação do conhecimento existente com agregação de novos com análises críticas do seu mundo com autonomia.

De acordo com Paulo Freire é fundamental a crítica, porém, não se critica um autor ou autora pelo que dele ou dela se diz, mas pela leitura séria, dedicada, competente que se faz dela ou dele, sem que isto signifique a não leitura do que dele ou dela se disse ou se diz também.

Freire, também, combate, critica os discursos, posturas que se fundamenta na conscientização de uma prática educativa neutra a serviço do bem estar da humanidade, visto que, as críticas a Paulo Freire sempre foram baseadas na sua forma de visualizar a política na educação e a educação na política. O que ele chama de compreensão distorcida e uma visão profundamente ingênua da prática educativa. Pois, segundo Paulo Freire desta forma não é capaz de perceber que uma das bonitezas desta prática está exatamente em que não é possível vive-la sem correr risco. E é exatamente a sua politicidade, a sua impossibilidade de ser neutra, que demanda da educadora ou educador sua eticidade. A tarefa da educadora ou educador seria demasiado fácil se reduzisse ao ensino de conteúdos que nem sequer precisariam ser tratados assepticamente e assepticamente transmitidos ao educandos, porque, enquanto conteúdos de uma ciência neutra, já eram em si assépticos. O educador neste caso não tinha por que, ao menos, se preocupar ou se esforçar por ser decente, ético, a não ser quanto a sua capacitação, sujeito de uma prática a não ser “transferir conhecimentos” também neutros.

Na verdade, não é isso o que se dá. Não há, nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com idéias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade, é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto à outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama a sua politicidade.

O que, sobretudo movia Paulo Freire ser ético ao seu sonho ou utopia aos educandos, era saber que a educação, por sua própria natureza, ser diretiva e política, então bastaria respeitá-los, mantendo uma posição de defender com seriedade sua opinião, ao mesmo tempo, o direito de discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de se ter o dever de “brigar” por suas idéias, pelos seus sonhos e não apenas o aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo.

Paulo Freire coloca, ainda, que respeitar os educandos, porém, não significa mentir para eles os seus sonhos dizer-lhes com palavras ou gestos ou pratica que o espaço da escola é um lugar sagrado onde se estuda e estudar não tem nada haver com o que acontece no mundo afora. Esconder deles as sua opções, como se fosse “pecado” preferir, optar, romper, decidir, sonhar. Respeitá-los significa, de um lado, testemunhar a eles a sua escolha, defendendo-a, por outro, mostra-lhes outras possibilidades de opção, enquanto ensino, não importa o quê. Porém, existe risco de influência sobre os alunos? Para Paulo Freire não é possível viver, muito menos, sem risco. O fundamental é se preparar para corrê-los bem.

Para os críticos e críticas, o caminho está na negação impossível da politicidade da educação, da ciência e tecnologia.

“A teoria da Aprendizagem de Paulo Freire” está subordinada aos propósitos sociais e políticos que se expõem aos riscos da manipulação. E para Paulo Freire o que se exige eticamente de educadores e educadoras

progressista é que, coerentes com o seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem.

Terceiro momento

No terceiro e último momento da obra, Freire repensa - e de certa forma revive - a Pedagogia do oprimido, sem, contudo assumir uma posição saudosista. Aborda, entre tantas outras, a questão do medo que inibe os oprimidos no embate necessário à recriação, um medo causado por motivos concretos. Atribui às lideranças a tarefa de “imunização” desse medo, através da leitura crítica permanente da realidade e da construção de ações estratégicas que viabilizem que se faça no futuro o que hoje não é possível.

Paulo Freire observa que a relação do conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é exclusiva a de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Prolonga-se a outro sujeito, tornando se, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito.

Enquanto a relação democrática, o diálogo é a possibilidade que se dispõe, então Paulo Freire expande o seu pensamento nos outros, não fornecendo o isolamento.

A Pedagogia do Oprimido nasceu movida por este sentimento que revive na Pedagogia da Esperança.

Dentro das andanças, reuniões, discussões pelo mundo sobre a leitura da Pedagogia, Paulo Freire confirma as suas intuições pedagógicas que haviam movido até a concretização de sua experiência. Toda análise das relações dialéticas opressores e oprimidos, do processo de introjeção do dominador pelos dominados; as reflexões em torno da educação bancária, de seu autoritarismo, da educação problematizadora, do diálogo, das *démarches* democráticas, a necessidade de uma prática educativa progressista, de serem os educandos desafiados em sua curiosidade, a presença de crítica dos educadores e educadoras e de educandos, enquanto, ensinando

umas e aprendendo outros, todos aprendem e ensinam, sem que isto signifique serem iguais.

Considerações finais

O Brasil inserido no novo milênio, lutando para ter voto nos colegiados mundiais, para ser considerado um país desenvolvido, que superou a “crise econômica mundial de 2008”, e é referência internacional em produção de combustível alternativo e produção de petróleo em altas profundidades, ainda não tem resolvidas muitas questões no campo da educação. Logo, o estudo em Paulo Freire é atual e necessário, principalmente na formação de educadores comprometidos com a transformação social.

A realidade educacional brasileira mostra que há a existência de mais de 1 milhão de vagas não preenchidas no ensino superior. As deficiências gramaticais apresentadas pelos alunos que conseguem terminar o Ensino Médio são colossais, o não domínio da leitura por parte do povo brasileiro como um todo é considerável, a baixa qualidade do ensino básico, professores desestimulados, sem referência perante a sociedade.

Freire ainda continua atual, presente, fundamental nas mais variadas discussões educacionais, que possam promover a formação integral, político, social, filosófico, antropológico do cidadão a partir da educação, da educação que liberta e torna o sujeito protagonista de sua própria história.

Visto que, no presente momento, em pleno século XXI, temos observado que os comportamentos e atitudes das pessoas frente às situações do dia-dia do Brasil quer seja na política, no consumo, na diversão ou mesmo no aspecto cultural são reduzidos a um mundo hermético, concebido conforme os interesses do capital. Este quadro nada mais é do que um processo de colheita de frutos plantados pelos opressores em décadas anteriores.

A quem interessa em ter um povo alienado?

A quem interessa em ter um povo mal formado?

A quem interessa em ter crianças que procuram a escola por causa de alimentos nutritivos e não por conhecimento?

A quem interessa em banalizar a educação?

Neste contexto, observa-se que os professores há anos, assim como a classe desfavorecida em geral, foram impelidos à condição de oprimidos, mas sem se deflagrar explicitamente tal condição. Essa condição foi gerada, concebida, instituída a partir da desmoralização da profissão com pilares sólidos da má remuneração salarial, carga horária de trabalho elevada e com métodos de ensino inadequados, o que levou a sociedade acreditar que não necessita do mestre e que este profissional é um mero “coitado” e não serve com inspirações dos jovens.

Neste bojo, os alunos candidatos ao ensino superior deixaram de procurar os cursos de licenciaturas, visto que, ser professor trazia um “quê” de demérito e nenhuma expressão social, justificando-a como opção das classe menos favorecida ou para aqueles que não tinham, opção de escolha.

Paulo Freire nos descreve, em sua Pedagogia da esperança, o papel da educação para o entendimento da história como possibilidade, em contrapartida à visão pragmática inevitável de um futuro neoliberal. Nessa transformação, a esperança é elemento fundamental para se recuperar a utopia como sonho possível e compreendermos o futuro, assim como o presente e o passado, como fruto das opções e decisões e intervenções humanas. Por isso, o pensamento de Paulo Freire é muito atual e necessário.

A leitura da Pedagogia da esperança é uma leitura emocionante e apaixonante. Um referencial básico a qualquer educador ou educadora que pretenda promover, desenvolver a criticidade e autonomia dos seus alunos. A lembrança sempre viva sobre a necessidade da esperança e a convicção de Paulo Freire expressa no seu material bibliográfico, certamente nos auxiliará a unir as forças necessárias no combate diário para transformar, sonhar e buscar um mundo melhor.

A educação de jovens e adultos no Brasil A partir da perspectiva freiriana

Noêmia de Carvalho Garrido

Na medida em que, implicando em todo este esforço de reflexão do homem sobre si e sobre o mundo em que e com que está, o faz descobrir “que o mundo é seu também, que o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar – e ajudar o mundo a ser melhor” (FREIRE, 2006, p. 150).

Introdução

Quando falamos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil há de se considerar todo o contexto social econômico e cultural ao longo da história da educação que alicerçou o país e preexiste na contemporaneidade. Uma história determinada pelo vasto campo de complexidade em sua estrutura política, marcada pela panacéia da Educação Popular rumo aos movimentos de educação e enfrentamento político.

Alonga-se, sobretudo no contexto social a resistência do preconceito e do racismo naturalizado no cotidiano das pessoas tendo como raiz um passado escravocrata que dimensionou a divisão de classes sociais e condições de vida, danificando a população negra evidenciada na sociedade brasileira. Podemos analisar fatos que demandou no analfabetismo, preexistentes nos nossos dias, no livro “Racismo no Brasil” com os seguintes dados:

- Os negros (pretos e pardos) são menos da metade da população, mas 64% dos indigentes são negros (36% e 31% de brancos, respectivamente). Logo, são 33,7 milhões de negros em condições de

pobreza e 15,1 milhões vivendo em condições de indigência.

- Com o mesmo nível de formação de um branco, o trabalhador negro ganha, 53,99 % a menos. Já a mulher negra recebe um salário 49,47% menor do que o de uma branca.
- 27% dos estudantes da população negra, entre 11 e 14 anos, estão entre a 5ª e 8ª série, enquanto, entre brancos, o índice é de 44%.
- Uma pessoa negra de 25 anos possui cerca de, 6,1 anos de estudos. Uma branca, nas mesmas condições, passou, aproximadamente, 8,4 anos na escola. A taxa de analfabetismo é três vezes maior entre os negros (HADDAD, 2002, p. 9).

Os dados apresentados remetem a compreensão da camada social que se encontra à margem dos direitos de “todos” na sociedade pela falta de escolaridade, fundamentando o preconceito, a discriminação, a condição de desigualdade surtindo efeito no fator analfabetismo.

Podemos neste momento analisar a implementação das políticas públicas de inclusão, mas não exatamente na eficácia do atendimento àqueles que necessitam de um olhar prioritário pelas condições de existência. Os números observados acima apontam para aqueles a quem se destina o papel de marginalizado socialmente.

Como ponto de partida para iniciar um diálogo a proposta de educação do educador Paulo Freire, reconhecido nos países da América Latina como propagador de idéias transformadora da realidade social, e para entendimento, necessita-se retornar a um passado identificado por uma sociedade fechada, sustentada economicamente pelo trabalho escravo. Decisão econômica e cultural de fora para dentro, portanto alienada.

A sociedade brasileira por longo tempo permaneceu adormecida numa cultura alheia a sua, deixando de ser autêntica para submeter às imposições dos países dominadores como Portugal, França, Inglaterra, Estados Unidos, dentre outros. Uma cultura que aprisiona o homem impossibilitando-o da construção do pensamento crítico sobre o seu mundo.

O deslocamento da idéia da cultura popular, segundo a ótica das experiências latino-americanas, o cristianismo tradicional sintetizando o

passado com seus mitos e promessa de salvação, para a teologia da libertação, veio transformar o pensamento do povo influenciando as diferentes áreas especialmente na educação.

A partir dos anos 60, emerge no seio da sociedade, críticas a política dispensada à cultura popular na América Latina. As manifestações desperta para novos olhares a essa cultura que era considerada como folclore, ou simplesmente tradição popular. Iniciam-se no país os primeiros movimentos de cultura popular como protesto a toda história cíclica e fatalista do tempo, a educação popular manifestada da vivência do povo para o povo. Assim nasce uma nova proposta política para a cultura, produzida pelos movimentos sociais. O professor Paulo Freire contribuiu com as novas formas de traduzir a cultura popular denominando “formação da cidadania”, “prática educativa progressista”, “conscientização” e “pedagogia do oprimido”. Brandão, em seu livro “Em Campo Aberto”, diz:

É preciso lembrar que não é esta a primeira vez que cientistas sociais participantes de movimentos culturais se voltam para um campo de estudos que os folcloristas tradicionais sempre consideraram como seu território exclusivo, para exercerem aí não uma descrição “cultural” das duas culturas populares, mas, ao contrário, a sua crítica política. Já antes, sobretudo entre os primeiros comunistas e anarquistas na América Latina, tais avaliações do processo social da cultura haviam sido tentadas. Mas esta é a primeira vez que elas surgem dentro de movimentos intelectuais que, ao pensarem politicamente a crítica social da cultura, ousaram pensar a seguir a possibilidade de a própria cultura popular vir a constituir-se com um lugar político de prática social transformadora (BRANDÃO, 1995, p. 140).

Importante perceber que diante das considerações dos movimentos dos intelectuais da época, a ideologia da classe oprimida ganhou espaço no cenário social, muitas vezes silenciada pelo domínio da repressão militar, mas aguardando seu retorno entre os laços firmados historicamente no processo de libertação.

Paulo freire e a educação popular em época de repressão

A década de 1950 a 1960 ocorreu como época de transição sob um novo clima cultural em que a população das classes trabalhadoras das diferentes áreas, jovens e adultos, manifestou desejo para intervir e apropriar-se das mudanças sociais. Neste contexto Paulo Freire, reconhecido como educador na contribuição de idéias renovadoras coloca o homem como sujeito histórico e transformador da sua realidade. Consolida-se com o clima de transição, propondo uma educação com perspectiva de construção de uma sociedade com bases democráticas. O movimento iniciado com princípios democrático se fortaleceu no país e aos poucos foi se integrando aos países vizinhos provocando a solicitação da educação dos adultos analfabetos. Nasce nesse momento debates sobre o analfabetismo e a educação de jovens e adultos no Brasil. Nessa época o adulto analfabeto era visto como elemento incapaz e marginal psicológico era considerado minoridade, portanto ficava fora das participações sociais como: votar ou ser votado.

Paulo Freire no seu ideário educativo vinha acumulando conhecimento no campo da alfabetização de jovens e adultos nas áreas urbanas e rurais da região de Recife. Seus experimentos e técnicas foram colocados em prática em Recife e nos Estados próximos desta região, mas onde mais se destacou foi em Angicos no Rio Grande do Norte tornando o lugar, ponto histórico do seu novo método. Em sua campanha de alfabetização desenvolveu a chamativa “De pé no Chão também se aprende a ler”.

O olhar do educador Paulo Freire retrata um pouco da história de um povo aclamado por mudanças e aspirando uma revolução epistemológica entre, tensões e ousadias acordavam-se as primeiras lutas do Movimento da Cultura Popular.

Vale lembrar que em 1963 o Governo Federal patrocinava o Programa Nacional de Alfabetização mediante a luta dos educadores que viam empenhando na campanha de escola pública. Assim pressionavam

o poder público no sentido de tornar realidade a lei constitucional que previa, “a educação é direito de todos”. O movimento dos educadores pela educação popular ganha alcance especialmente destinado a educação de jovens e adultos oficializado em 1964. Para a realização do programa foram mobilizados, profissionais dos diferentes setores, prestadores de serviços como: agremiações estudantis, associações esportivas, sociedade de bairro e municipalistas, entidades religiosas, organização civis e militares, associação patronais, empresa privadas, órgãos de difusão, o magistério dos diferentes setores.

Para a implementação do programa da alfabetização de adultos foi colocado em prática o sistema de ensino encontrado por Paulo Freire, nomeando-o como coordenador do Programa Nacional de Alfabetização. Sobre o “Método de Paulo Freire” Piletti e Piletti (1995), diz:

A idéia básica do Método Paulo Freire é a adequação do processo educativo às características do meio, “Mas, Paulo Freire encontrara o modo de realizar esta associação, necessariamente, como característica intrínseca do processo educativo. A semelhança de muitas outras importantes descobertas, o seu método também apresentava notável simplicidade. Começava por localizar e recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para os trabalhos de alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com adultos inscritos nos ‘círculos de cultura e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da localidade. Registravam-se literalmente as palavras dos entrevistados a propósito de questões referidas às experiências de vida no local; questões sobre as experiências vividas nas famílias, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas, recreativas, etc. O conjunto de entrevistas fornecia a equipe de educadores uma extensa relação das palavras de uso corrente na localidade. Essa relação era entendida como representativa do *universo vocabular* local e dela se extraíam as *palavras geradoras* – unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos ‘círculos de cultura” [...] As palavras geradoras selecionadas eram aproximadamente dezessete. Dentre elas, eram mais freqüentes; eleição, voto, povo, governo, tijolo, enxada, panela, cozinha. Cada uma dessas palavras

era dividida em sílabas; estas eram reunidas em composições diferentes, formando novas palavras. A discussão das situações sugeridas pelas palavras geradoras permitia que o indivíduo se conscientizasse da realidade, o que tornava mais significativo e eficiente o processo de alfabetização. Era o próprio adulto que se educava, orientado pelo “coordenador de debates” (o professor), “mediante a discussão de suas experiências de vida com outros indivíduos que participavam das mesmas experiências” (PILETTI & PILETTI, 1995, p. 194 – 195).

Podemos perceber que essa maneira de alfabetizar de Paulo Freire evidentemente refletia no processo de libertação do homem brasileiro que nunca havia antes experimentado por conta das bases e estruturas educacional castradora e dominadora de nossa sociedade. Eis aqui as palavras de educador Paulo Freire:

Vivia o Brasil, exatamente, a passagem de uma para outra época. Daí que não fosse possível ao educador, então, mais do que antes, discutir o seu tema específico, desligado do tecido geral do novo clima cultural que se instalava como se pudesse ele operar isoladamente. É que temas e que tarefas teriam sido esvaziadas e estariam esvaziando-se na sociedade brasileira de que decorresse a superação de uma época e a passagem para outra? Todos os temas e todas as tarefas características de uma “sociedade fechada”. Sua alienação cultural, de que decorria sua posição de sociedade “reflexa” e a que correspondia uma tarefa alienada e alienante de suas elites. Elites distanciadas do povo. Superpostas à sua realidade. Povo “imerso” no processo, inexistente enquanto capaz de decidir e a quem correspondia a tarefa de quase não ter tarefa. De estar sempre sob. De seguir. De ser comandado pelos apetites da “elite”, que estava sobre ele. Nenhuma vinculação dialogal entre estas elites e estas massas, para quem ter, tarefa corresponderia somente seguir e obedecer (FREIRE, 2006, p. 54 – 55).

Diante da nova técnica de alfabetizar adultos necessariamente percebe-se a existência de um acordo entre o desenvolvimento da prática

e esta se relacionava diretamente com a opção política do educador envolvendo princípios e valores assumidos. Por isso há uma solidariedade entre educador e educando, também presente na ideologia de Paulo Freire, que se configura fundamentalmente na realização dos sonhos e almejo da transformação da sociedade. O ato de aprender a leitura e a escrita através da compreensão crítica da realidade torna-se um desafio perante uma sociedade que privilegia os interesses das classes dominantes.

No momento em que o governo brasileiro colocava em prática o método de Paulo Freire em “alfabetizar em 40 horas”, determinado no Programa Nacional Alfabetização – PNA, no dia 1º de abril de 1964 acontece o golpe militar, o programa foi instinto e os organizadores acusados de subversivos, presos e exilados. Após o golpe militar, durante o período de ditadura, a educação passa a seguir uma linha tecnicista com influências norte- americana determinante do acordo feito MEC-USAID, entre o Brasil e o país norte- americano.

A criação do Mobral e a deformação do método de Paulo Freire

Os anos após 1964 transcorreram sob um regime de autoritarismo nos diferentes setores da sociedade brasileira principalmente na área do setor educacional. As reformas efetuadas nos níveis de ensino aconteceram sem que houvesse participação dos envolvidos no ensino (professores, alunos e outros setores interessados). A truculência instalada sob o regime militar silenciou o povo e abortou todo o processo democrático que nascia com os movimentos populares no país.

O território brasileiro fechou-se sob vigilância e inquérito de policiais militares com mandato de cassação de cargos, prisões e exílio de pessoas que se manifestavam contrários ao regime do governo. A decadência nas condições de vida do povo brasileiro foi se elevando principalmente das pessoas que viviam no campo havendo aí um fluxo migratório para

as cidades. Consequentemente houve um aumento populacional no setor urbano, multiplicando os problemas pela falta de estrutura relacionada ao setor imobiliário, falta de emprego e de saneamento básico. A marginalização da camada popular foi transparecendo e o empobrecimento cada vez mais era visível no cenário social.

Diante da estrutura eminente do regime militar, o retrocesso no setor educacional resultou na decadência do sistema de ensino das escolas elevando o índice de repetência, evasão escolar, falta de materiais didáticos e pedagógicos e péssima remuneração do profissional do ensino. Nessas condições a taxa de analfabetismo consideravelmente se elevou e o número de pessoas sem escolaridade reflete nos dias atuais na nossa sociedade.

Todo o processo de alfabetização que antes era executado sob a coordenação do professor Paulo Freire, passou a ser ameaça para a nova ordem no governo militar. Com o exílio de Paulo Freire, o novo governo assumiu o controle da educação de jovens e adultos criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, porém com caráter de alfabetização funcional, ou seja, com aquisição de técnicas elementares de leitura e escrita e cálculos. Toda aquela visão de aprendizado da leitura e escrita no sentido crítico e problematizador que Paulo Freire vinha desenvolvendo, foi deixado de lado. O MOBRAL expandiu-se por todo território nacional com objetivo de conclusão do antigo curso primário. Entretanto, no governo militar algumas propostas das idéias de Paulo Freire na educação popular fora retomadas, mas de maneira deformada, assim não obteve sucesso. Todavia alguns grupos que atuaram na educação popular continuavam com a alfabetização dentro da linha mais criativa, identificando dessa forma a semente adormecida que Paulo Freire plantara na ideologia dos educadores popular.

A Constituição de 1967 manteve o artigo (168) em que dizia “a educação como direito de todos” e pela primeira vez, estendeu a obrigatoriedade da escola até os 14 anos. Todavia, foi necessário atender a uma

faixa etária, a partir dos 15 anos, assim sob o signo do limite de controle, o MOBREAL foi criado através da Lei 5.379/67, com objetivo de erradicar o analfabetismo e de dar prosseguimento nos estudos aos adolescentes e adultos que não tiveram oportunidade na idade própria de estudar ou poder dar continuidade. A Lei de nº 5.400 de 21/3/1968, refere-se no seu 1º artigo: *Os brasileiros, que aos dezessete anos de idade, forem ainda analfabetos, serão obrigados a alfabetizar-se.* Dentre os recursos proposto pelo governo militar a ementa constitucional de 1969, conhecida como Ementa da Junta Militar, pela primeira vez utiliza da expressão: *direito de todos e dever do Estado* para a educação.

Sob as condições de reformas na educação e com a Lei de Diretrizes e Bases LDB 5692/71, foi implantado o Ensino Supletivo determinando o limite de idade de 7 a 14 anos como dever do Estado, mas, podemos considerar como vantagem, a educação de jovens e adultos como um direito de cidadania.

O ensino supletivo ganhou especificidade dentro do capítulo destinado à EJA, e em um de seus artigos dizia: *suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguidos ou concluído na idade própria.* Ficando entendido que o supletivo abrangeria o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, eliminação de disciplinas e atualização dos estudos. A oferta poderia ser através de ensino à distância, por correspondência ou de outras formas adequadas. A Lei 5692/71, acenava para a profissionalização, universal e compulsória do 2º grau, todavia, o teor de sua proposta não foi seguido do acordo de como se propunha, pelas escolas de elite, também o mesmo aconteceu nas escolas públicas que seguiam os interesses de uma política da ditadura militar que se prestava a massificar e despolitizar a classe trabalhadora.

A implantação do MOBREAL veio como uma educação paralela para suprir as deficiências do ensino oferecendo um curso supletivo de 1º grau. Em sua campanha, para angariar pessoas em fazer parte da pro-

posta, utilizou-se como slogan as palavras, “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber”. Isso indicava que qualquer pessoa que soubesse um pouco mais que, o jovem e adulto na condição de analfabeto, poderia ensinar a leitura e a escrita sem se importar com as formas e com um ganho mínimo. Denotava-se um apelo sentimental aos grupos sociais para abraçar a questão e se entregar a campanha às vezes, como voluntários, colocando humildemente esses jovens e adultos na situação de necessitados.

A organização do material didático e os métodos utilizados na proposta do MOBREAL eram semelhantes aos elaborados nos movimentos da educação popular, tais como: levantamento das palavras-chave e as histórias de vida resgatadas do cotidiano de quem estava se alfabetizando, porém todo conteúdo tornava-se vazio e superficial por não condizer com os elementos fundamentais que Paulo Freire havia adotado, crítico e problematizador. Também, o material empregado era padronizado para todo o território brasileiro sem distinção regional, com idéia de que os esforços individuais levariam a integração dos povos no propósito do desenvolvimento e no processo de modernização do país.

O MOBREAL em seus últimos anos foi tornando tão precário que as pessoas que terminavam o curso não tinham condições de prosseguir nos estudos. Outro fato ocorrido na época foi com relação a falsos indicadores que apontavam para números de pessoas alfabetizadas. Isso culminou na criação de uma CPI - Comissão Parlamentar de inquérito para investigar os recursos empregados e outras denúncias relacionadas ao MOBREAL.

O MOBREAL ficou marcado pelas suas contradições e distorções da educação de jovens e adultos que com a figura de Paulo Freire galgava por uma educação que colocava os fenômenos sociais motivos de problematização e o educando sujeito das transformações da sua realidade. As contradições ocorridas no governo militar fizera renascer no sentimento do povo brasileiro a necessidade de se resgatar o sentido crítico e

problematizador de outrora especificamente no tratado a alfabetização. O despertar do povo por uma sociedade mais justa punctionou a abertura de novas propostas políticas, assim a década 80 trouxe novas perspectivas para a alfabetização de jovens e adultos, com a participação de associações de moradores, comunidades locais, sindicatos, comunidades religiosas, e outros. Com o fim do Regime Militar, finaliza também as atividades do MOBREAL, em 1985 o programa é extinto e com a nova república cria-se a Fundação Educar.

O processo de redemocratização, a EJA na perspectiva freireana

Após 21 anos que o povo brasileiro esteve governado pelo poder militar, abre-se uma esperança ao assumir a presidência um civil. Todavia o clima foi de desilusão com relação as grandes mudanças, fizera o povo sair as ruas em intensa mobilização reivindicando eleições diretas para o cargo de presidente da República. Muito embora, às manifestações das massas há algum tempo, vinha atingindo o poder e conseguindo conquistas políticas, ainda não atendia aos objetivos de uma nação que clamava pela justiça e igualdade social. Embora no ano de 1985, houvesse a abertura para os partidos se organizarem, somente em 1989 ocorreu eleição dando direito ao cidadão de poder escolher e votar no seu presidente.

A Assembléia Constituinte de 1987 propunha muitas emendas à Lei 5692/71 e alcançou milhões de assinaturas onde o povo solicitava participação nas propostas do novo texto constitucional. O povo valia-se do momento de abertura democrática no país. Em 5 de outubro de 1988 foi promulgada a nova constituição, em seu artigo 205 trazia diretrizes para a educação na seguinte redação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (PILETTI & PILETTI, 1995, p. 218). O artigo 206, contido nos princípios de:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais de ensino (...);
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade

Tais princípios demonstravam um avanço quanto às propostas políticas do governo anterior. Se colocadas realmente em prática com efetividade, naturalmente que o país teria dado passos largos na educação como um todo e provavelmente o número de pessoas, jovens e adultos não teria aumentado como vemos hoje. As tentativas de mudanças após o MOBREAL com a criação Fundação Educar em 1985, trouxe novos movimentos visando à garantia do direito a educação de jovens e adultos, porém, durou pouco tempo. Em 1990, no ano Internacional da Alfabetização novas políticas foram criadas para a alfabetização de EJA.

O período transitório da redemocratização no país foi travado por muita luta para os idealistas do ensino, pois não havia política voltada a educação de jovens e adultos. Os movimentos comunitários começavam a ganhar presença se organizando com formação de cursos para a população, a academia começava discutir o assunto, projetos de pesquisas aumentavam as expectativas para compreender o campo da educação de jovens e adultos, relatos de experiências culminava numa forma de registrar os trabalhos desenvolvidos. Era preciso aproveitar as brechas das políticas públicas em meio ao clima de ajuste das leis que padronizava o ensino com a Lei 5692/71. A Constituição de 1988 no seu artigo 205 propunha a garantia o direito de “Educação para todos”, e no artigo 208 estabeleceu o dever do Estado com o ensino fundamental, a obrigatoriedade e gratuidade, inclusive para aqueles que nunca tiveram acesso a escola

na idade própria. Nesse contexto as prefeituras assumem o papel de implementação a educação de jovens e adultos configurando as políticas públicas para EJA. Assim as ações municipais em EJA se expandiam através de projetos e programas no combate ao analfabetismo e em proporcionar a escolaridade dos jovens e adultos que nunca estiveram em uma escola e para concluir as primeiras séries do ensino fundamental.

Nesse período fora concedido anistia aos presos políticos e muitos dos que foram exilados retornavam ao país, dentre eles o educador Paulo Freire.

O período de exílio de Paulo Freire foi de perda no seu envolvimento para com a educação brasileira, mas também de profundo crescimento por ser reconhecido como cidadão do planeta e pelo reconhecimento de sua obra a nível mundo, com a *Pedagogia do Oprimido*.

A década de 80 foi marcada por um período de reaprendizagem e de solicitação de novas políticas para EJA. Paulo Freire retornava ao Brasil com idéias amadurecidas novas tendências e conceitos principalmente a partir da publicação de *Pedagogia do Oprimido*, dos processos e intervenções na alfabetização e de educação de jovens e adultos. O momento era de reconhecer o educador agora em seu país natal, sendo convidado pelo governador do Estado para assumir a secretaria de educação da prefeitura de São Paulo. Em suas andanças por outros países como exilado do Brasil, focou seus estudos na sistematização da historiografia-sociológica inclusive sua história de vida, que Romão relata em sua obra “Pedagogia Dialógica”:

Curiosamente, ele recupera nessa passagem de *Pedagogia da autonomia*, a partir da negação, a historicidade. Ou seja, somos seres históricos, não predeterminados, porque inclusive, errar. O erro, nesse caso, constitui uma das provas de nossa indeterminação. É o caráter de seres históricos que nos confere a liberdade e, portanto, a possibilidade de sermos sujeitos de nosso projeto de vida pessoal e coletivo. As classes dominantes lidam mal com a historicidade, na medida em que ela está sempre carregada de possibilidades trans-

formadoras – nada está determinado a priori – e, portanto, representando sempre ameaça [...] (ROMÃO, 2002, p. 37).

Sob esse novo olhar ao sujeito da história e do educando, Paulo Freire introduz a história da humanização dos homens na relação de uns com os outros como parte do contexto social. Toma parte das relações sociais como pessoa que teve uma história de vida penalizada pelas circunstâncias adversas ao seu mundo e ao referenciar sua infância de menino pobre do nordeste, relembra como foi alfabetizado, ou seja, o chão do quintal de sua casa, à sombra da laranjeira, lugar de lazer e de aprendizado da leitura e da escrita, conforme menciona Romão, (2002, p.27).

Ganha destaque muitos projetos para EJA como o SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos pela prefeitura de Porto Alegre, o MOVA-Movimento de Alfabetização pela prefeitura de São Paulo, a FUMEC – Fundação Municipal Para Educação Comunitária em Campinas

Podemos perceber que estágio de transitoriedade social histórico do homem vem sempre carregado de dúvida medo ou ousadia e aprendizagem, com a redemocratização no país fez-se renascer no espírito do povo a liberdade e a busca de outros horizontes anti - repressivo. Assim diante dos movimentos emergentes nesse período os princípios de Paulo Freire se fazem presente na nova metodologia de ensino e na luta pela efetivação do direito a educação.

Algumas considerações para finalização

A título de consideração do itinerário da educação de jovens e adultos a partir da perspectiva freireana, o tratado nesse texto não teve como pretensão seguir apontando os acontecimentos históricos de forma linear, muito menos concluir datando na atualidade as condições de EJA. Embora, os fatos históricos marcam através dos períodos o seu tempo e esses para serem compreendidos faz-se necessário localizá-los por épocas e

perceber a realidade existente. O que se pretende aqui é contextualizar a educação de jovens e adultos no Brasil no propósito educativo do educador Paulo Freire buscando em suas teorias, bases para edificar o trabalho do ensino/aprendizagem nessa modalidade do ensino.

Sem dúvida a contribuição de Paulo Freire para educação de jovens e adultos tem sido, desde o momento em que a sociedade brasileira despertou do estágio de dominado para possibilidade de sujeito transformador social tendo a educação como frente nas lutas pela emancipação da camada marginalizada por não fazer parte do mundo dos letrados. Todavia, ainda nesse século podemos observar as pesquisas apontando para o índice elevado de pessoas sem escolarização, ou que concluíram os primeiros anos de escola, mas que não conseguem escrever se quer um bilhete, são 14 milhões de brasileiros nesta situação, conforme mostra a folha de São Paulo. Assim percebemos a ausência de políticas públicas com iniciativas que demandem na erradicação do analfabetismo. Prevalece sim uma defasagem cada vez mais no ensino de uma maneira geral por falta de estrutura e condições de ensino, deixando pelo caminho pessoas sem compreensão dos signos da leitura/escrita que a escola deve proporcionar e de privilégio do mundo dos letrados.

Para análise da situação presente no sistema educacional entre desafios, lutas e crenças, faz nos lembrar algumas reflexões em torno das palavras de Paulo Freire quanto a dimensão de nossa presença no mundo, concepção e prática no papel político profetizado para o século atual. *A negação atual do sonho e da utopia e a briga por ele, agora e no começo do século que vem.* E prossegue dizendo:

Vem sendo uma das conotações fortes do discurso neoliberal e de sua prática educativa no Brasil e fora dele, a recusa sistêmica do sonho e da utopia, o que sacrifica necessariamente a esperança. A propalada morte do sonho e da utopia, que ameaça a vida da esperança, termina por politizar a prática educativa, ferindo a própria natureza humana. A morte do sonho e da utopia, prolon-

gamento conseqüente da morte da História, implica a mobilização da História na redução do futuro à permanência do presente [...] Se o sonho morrer e utopia também, a prática educativa nada mais tem a ver com a denúncia da realidade malvada e o anúncio da realidade menos feia, mais humana. Cabe à educação como prática rigorosamente pragmática – não no sentido deweyano – treinar os educandos no uso das técnicas e princípios científicos. Treiná-los, nada mais. O pragmatismo neoliberal não tem nada que ver com a formação (FREIRE, 2000, p. 123).

Tais reflexões trazem uma conotação crítica da realidade atual já prevista pelo educador para o futuro que se faz presente no sistema de educação nosso. Paulo Freire entrou para a história para permanecer, por conta da sua simplicidade, dedicação e persistência, como propagador da educação nos princípios humanista. Hoje quando falamos da educação de jovens e adultos sempre se faz analogia a figura de Paulo Freire, porque as histórias reconstituídas do analfabetismo no Brasil se traduz na trajetória da educação perpassada pelas experiências vivida pelo educador e pelo legado das teorias deixada por ele, sobretudo não superada. A questão do analfabetismo no Brasil é um enfrentamento que requer uma política de desenvolvimento global como: econômico, justiça social, para superação das desigualdades e preocupação na distribuição de renda, como também uma política voltada a educação na construção efetiva da cidadania.

O que podemos afirmar a partir dos anos 90 com relação a educação de jovens e adultos tem sido flagrada e denunciada nos congressos, nos registros acadêmicos e tem ganhado visibilidade como perspectiva do ensino/aprendizagem. O ensino/aprendizagem se tornou alvo do constante repensar das práticas educativas não como transmissão do conhecimento, mas como a interação do sujeito no seu mundo real. O processo de aprendizagem da leitura e escrita ganhou nova estratégia, ou seja, muito mais do que a habilidade de decodificar os signos o cotidiano do educando são pretexto e experiências prévias que conduz a motivação e da compreensão da leitura e escrita e na construção do conhecimento significativo.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto**: Escritos sobre a educação e a cultura popular: São Paulo: Cortez, 1995.
- BRASIL. **Lei Nº 4.024**, de 20 dezembro de 1961. Brasília: Secretaria da Educação Básica – MEC, 1961.
- BRASIL. **Lei Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Secretaria da Educação Básica – MEC, 1971.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Secretaria da Educação Básica – MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei Nº.7044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). São Paulo: Atlas, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação** – cartas pedagógicas e outros escritos: São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- HADDAD, Sérgio. Apresentação. **Racismo no Brasil**. São Paulo - SP: Peirópolis. ABONG, 2002.
- LIMA, Paulo Gomes; GARRIDO, Noêmia de Carvalho; MARQUES, Denise Travassos. Educação Sócio-Comunitária no Atendimento às Demandas da EJA na Cidade de Campinas: **Separata da revista de ciências da educação**. UNISAL - Americana/SP, nº17, 2º semestre/2007.
- PILETTI, Nelson & PILETTI, Claudino. **História da educação**: São Paulo: Ática, 1995.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia dialógica**: São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.
- SOARES, Leônicio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino, **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte – MG, Autêntica, 2005.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire**: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo: Cortez, 2002. – (Biblioteca Freireana; v.3).

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia: Conferência Mundial Jomtien, 1990.

Sobre os Autores

Manuel Pacheco Neto

Manuel Pacheco Neto concluiu o Doutorado em Educação em 2007, pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP; o Mestrado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, em 2002 e a Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade da Grande Dourados - Unigran. Possui Graduação em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP (1989). É Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, onde também é Professor Adjunto. Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, História, Cultura, Brasil Colonial, Fundamentos da Educação Física, Corporeidade Humana, Motricidade Humana.

Maria José de Oliveira Nascimento

Doutora em Educação, titulada em 2006. Área: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Mestre em Educação, titulada em 1999, na área de Metodologia de Ensino, ambos pela Universidade Estadual de Campinas. Graduiu-se em Educação Artísticas/ Artes Plásticas em 1979 pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Possui cursos de formação na área corporal em teatro e dança. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados. Publicou 7 artigos em periódicos especializados e 9 trabalhos completos e 17 resumos em

anais de eventos. Possui 51 itens de produção técnica especializada na área de atuação. Participou de 2 eventos no exterior e 56 no Brasil. Orientou 4 trabalhos de conclusão de curso e 2 Iniciações Científicas nas áreas de Artes e Educação. Recebeu 14 prêmios e/ou homenagens, sendo 2 internacionais e participou de 62 exposições fotográficas sendo 35 individuais, 3 de Artes Visuais e 6 Festivais Audiovisuais. Atua na área de Educação (Metodologia de Ensino, Estágio Supervisionado, Currículo, Arte, Corpo e Educação, Ensino de Arte, Educação Inclusiva) Artes, com ênfase em Arte Educação e Artes Visuais com destaque para a Fotografia, Teatro, Expressão Corporal, Cultura, História da Arte, Arte-Educação e Didática). Em suas atividades profissionais interagiu com 17 colaboradores em co-autorias de trabalhos científicos.

Marina Vinha

Doutora em Educação Física na Área de Concentração: Atividade Física, Adaptação e Saúde, na Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Corporal no Contexto da Sociedade e Cultura; realizado na Faculdade de Educação Física (FEF), UNICAMP em 2004. Mestrado em Educação Física, na Área de Concentração: Educação Motora; FEF/UNICAMP em 1999. Especialização em Educação Física Não Formal, realizada na UFMS em 1988; e Graduada em Educação Física pela UFMS em 1976. Atuou por mais de uma década na escola pública de MS, no ensino fundamental e no ensino médio/Magistério e outra década como técnica na Secretaria de Estado de Educação/MS compondo a equipe de Coordenação da Educação Física Escolar e posteriormente Coordenando o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI). Entre 1997 e 2008 trabalhou na graduação do Curso de Educação Física e no Programa de Mestrado em Educação da UCDB/Linha de Pesquisa 3: diversidade cultural e educação indígena. Desde 2009 é professora-adjunto, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Tem realizado pesquisas entre os indígenas Kadiwéu, no Mato Grosso do Sul, tratando dos jogos da tradição, da corporeida-

de, a chegada do esporte/futebol e no Curso em Nível Médio; Povos do Pantanal; envolvendo alunos Kadiwéu, Terena, Ofayé, Guató e Kinikinau. Entre os indígenas Guarani e Kaiowá atua na formação de professores no ensino médio [Projeto Ara Verá] e no 3º grau - Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu. As pesquisas e atuações profissionais estão voltadas para a educação diferenciada, educação física escolar, jogos, esporte/futebol e lazer. Desde março de 2009 Coordena o referido Curso de Licenciatura Indígena realizado pela UFGD em parceria com FUNAI, UCDB, SEMEDs e Movimento de Professores Guarani e Kaiowá.

Mário Sérgio Vaz da Silva

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (1995), mestrado em Saúde e Ambiente pela Universidade Federal de Mato Grosso (1999) e doutorado em Ciências (Fisiopatologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (2005). Foi professor substituto da Universidade Federal do Mato Grosso (1997-2000), Professor (200-2004) e coordenador de curso (2002-2004) da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal. Foi coordenador/professor da Faculdade de Ciências Biomédicas (2004-2008), Atualmente é avaliador do sistema Sinaes/MEC e Docente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Fisiologia do Exercício, atuando principalmente nos seguintes temas: Promoção de saúde, fisiologia do exercício, condicionamento físico, treinamento físico, esportes coletivos e avaliação física.

Noêmia de Carvalho Garrido

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1992) , especialização em Educação Social pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2006) , especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação São Luís (1999) e

mestrado em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2009) . Atualmente é Professora do Fundação Municipal para Educação Comunitária. Atua principalmente nos seguintes temas: FUMEC, Cidadania, Educação Comunitária, Oportunização social.

Paulo Gomes Lima

Professor do quadro permanente do Programa de Mestrado em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). Membro do grupo de Pesquisa FAED/CNPQ Estado, Política e Gestão da Educação. Pós-doutoramento pela Universidade Estadual de Campinas-SP (UNICAMP) com a temática “Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira: Um terceiro olhar entre pontos e contrapontos” na área de concentração em Filosofia e História da Educação. Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005) – FCLAR/UNESP-SP e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Exerce atividades no magistério superior com ênfase em Políticas Educacionais, Universidade e políticas públicas para a Educação Superior. Atualmente desenvolve pesquisa institucional (UFGD) sobre a “Universalização, humanização e democratização de acesso à Universidade no Brasil” e pesquisa interinstitucional (UFGD/UFU) por meio da problemática: “A Democratização do acesso à Universidade no Brasil entre rupturas permanências: uma análise das políticas educacionais a partir o PDE, REUNI e Reorganização dos IFETS”. Dentre alguns trabalhos publicados na literatura especializada em educação, destacam-se: LIMA, Paulo Gomes. Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional. Artur Nogueira/SP: Amilpress, 2003, LIMA, Paulo Gomes. Política científica e tecnológica: países desenvolvidos, América Latina e Brasil. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2009, LIMA, Paulo Gomes. Formação de Professores: por uma

ressignificação do trabalho pedagógico na escola. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2010 e LIMA, Paulo Gomes & FURTADO, A.C. Educação Brasileira: interfaces e solicitações recorrentes. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2010.

Vanderléia de Lurdes Dal Castel Schindwein

Psicóloga, Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ PUCRS (2007). Possui especialização em Saúde e Trabalho pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS (2001); graduação em Psicologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1996). Atualmente é professora de Psicologia Social na Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, MS. Tem experiência com grupos na área de Psicologia, com ênfase em saúde mental e trabalho.

