

Revista da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF

ESPACO

PEDAGÓGICO

volume 27 número 3 set./dez. 2020

ISSN on-line 2238-0302

**PAULO FREIRE -
PEDAGOGIA DO OPRIMIDO – 50 ANOS**

ESPAÇO PEDAGÓGICO

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin

Reitora

Edison Alencar Casagrande

Vice-Reitor de Graduação

Rogério da Silva

Vice-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários e

Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Antônio Thomé

Vice-Reitor Administrativo

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Adriana Dickel

Diretora



EDITORA

Janaína Rigo Santin

REVISÃO

Cristina Azevedo da Silva

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubia Bedin Rizzi

ADMINISTRATIVO

Vera Pasqualotto Gaelzer

ISSN on-line 2238-0302

Editor-Chefe

Prof. Dr. Telmo Marcon

Organizador

Eldon Henrique Mühl

Editores associados

Dr. Altair Alberto Fávero

Dr. Ângelo Vitório Cenci

Dr. Cleci Werner da Rosa

Dr. Telmo Marcon

Apoio Técnico

Regiano Bregalda

Jane Kelly de Freitas Santos

Marcelo Ricardo Noll

Chaiane Bukowski

Renata Maraschin

Produção da capa

Agecom

Membros internacionais

Dra. Rosa Maria Torres - Instituto Frónesis Quito - Buenos Aires/AR

Dr. Hans-Georg Flickinger - Universidade de Kassel/DE

Dr. Bernard Charlot - Universidade de Paris/FR

Dr. Heinz Eidam - Universidade Kassel/DE

Dra. Patricia B. Lerch - University of North Carolina/US

Dr. Aristeo Santos López - Universidad Autónoma del Estado de

México/MX

Dra. Isabel Sanches - Universidade Lusófona de

Humanidades e Tecnologias/PT

Dra. Nadja Maria Acioly - Régner - IUFM/Université Claude Bernard

Lyon1/FR

Dra. Margarita Sgró - UNCUBA/AR

Dra. Norma González González - Universidad Autónoma del Estado

de México/MX

Dr. Cristian Perez Centeno - Universidad Nacional de Tres de

Febrero/AR

Membros nacionais

Dr. Dermeval Saviani - Unicamp

Dr. Fernando Gonzalez Rey - Puccampinas/Uniceub/lesb

Dr. Gaudêncio Frigotto - UFF

Dr. João Wanderley Geraldi - Unicamp

Dr. José Carlos Libâneo - Universidade Católica de Goiás

Dr. Lucídio Bianchetti - UFSC

Dr. Nicanor Palhares Sá - UFMT

Dr. Osvaldo Giacoia Junior - Unicamp

Dr. Antônio Joaquim Severino - USP/Uninove

Dr. Nelson Pretto - UFBA

Dr. Pedro Ângelo Pagni - Unesp/Marília

Dr. Ângelo R. de Souza - UFPR

Dr. Bruno Pucci - Unimep/Piracicaba

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Espaço Pedagógico [online] / Universidade de Passo
Fundo, Faculdade de Educação. – Vol. 16, n. 2 (2009) - . -
Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009-

Anual: 1994-1998. Semestral: 1999-2016. Quadrimestral:
2017-.

eISSN 2238-0302.

Modo de acesso: <<http://seer.upf.br/index.php/rep>>

1. Ciências humanas – Periódico. 2. Educação – Periódico.
I. Universidade de Passo Fundo. Faculdade de Educação.

CDU: 37

Bibliotecária responsável Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

INDEXADORES:

DOAJ – Directory of Open Access Journals

Sumários.org – Sumários de Revistas Brasileiras

Edubase SBU– Sistema de Bibliotecas da Unicamp

UrichsWeb – Global Serials Directory

BASES DE DADOS:

Google Scholar

Ibict – Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia

Portal de Periódicos da Capes/MEC

DIRETÓRIOS:

REBID - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas

Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Diadorim – Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras

LivRe – Revistas de livre acesso

A revista Espaço Pedagógico é signatária do San Francisco Declaration on
Research Assessment (DORA)

ESPAÇO

PEDAGÓGICO

SUMÁRIO

Educação popular no Brasil	591
<i>Popular education in Brazil</i>	
<i>Educación popular en Brasil</i>	
Paulo Freire	
La pedagogía del oprimido: una relectura pedagógica.....	612
<i>The pedagogy of the oppressed: a pedagogical rereading</i>	
<i>A pedagogia do oprimido: uma releitura pedagógica</i>	
Carlos Ernesto Noguera-Ramírez	
La recepción de pedagogía del oprimido en Argentina: una hipótesis sobre la influencia freireana en la militancia juvenil de los años '70	628
<i>The reception of pedagogy of the oppressed in Argentina: a hypothesis on the freirean influence on youth militancy in the 1970s</i>	
<i>A recepção da pedagogia do oprimido na Argentina: uma hipótese sobre a influência freireana na militância juvenil dos anos 1970</i>	
Margarita R. Sgró	
A la memoria del Profesor Hugo A. Russo	
Educação, diálogo e prática da liberdade em Paulo Freire: revisitando a pedagogia do oprimido.....	643
<i>Educación, diálogo y práctica de la libertad en Paulo Freire: revisando la pedagogía de los oprimidos</i>	
<i>Education, dialogue and practice of freedom in Paulo Freire: reviewing the pedagogy of the oppressed</i>	
Thiago Ingrassia Pereira	
Jerônimo Sartori	
<i>Pedagogia do Oprimido – 50 anos – mais Freire, nunca menos</i>	665
<i>50 Years of Pedagogy of the Oppressed – for more Freire, never less</i>	
<i>Pedagogía del oprimido – 50 años – más Freire, nunca menos</i>	
Valdo Hermes Barcelos	
Maria Aparecida Azzolin	
A pedagogia do oprimido de Paulo Freire e o ensino de filosofia <i>com crianças</i>	685
<i>The pedagogy of oppressed by Paulo Freire and the teaching of philosophy with children</i>	
<i>La pedagogía do oprimido de Paulo Freire y la enseñanza de filosofía con niños</i>	
Ivanilde Apoluceno de Oliveira	

Didática freiriana: um reencontro com a pedagogia do oprimido	702
<i>Freirean didactics: reliving the pedagogy of the oppressed</i>	
<i>Didáctica freiriana: un re-encuentro con la pedagogía del oprimido</i>	
Ivo Dickmann	
Ivanio Dickmann	
As contribuições da pedagogia do oprimido para a educação preventiva integral.....	718
<i>Las contribuciones de la pedagogía de la educación preventiva integral oprimida</i>	
<i>Contributions from the pedagogy of the oppressed to integral preventive education</i>	
Araci Asinelli-Luz	
Michelle Popenga Geraim Monteiro	
Tatiane Delurdes de Lima-Berton	
Necrofilia: repercussão ética, política e educacional – estudo em Paulo Freire e Erich Fromm.....	734
<i>Necrophily: repercussion ethic, politic and educational – study in Paulo Freire and Erich Fromm</i>	
<i>Necrofilia: repercusión ética, política y educativa: estudio en Paulo Freire y Erich Fromm</i>	
Paulo César Carbonari	
Andarilhando: movimentos que se entrelaçam em Marie-Christine Josso e Paulo Freire.....	750
<i>Walking: movements that intertwine in Marie-Christine Josso and Paulo Freire</i>	
<i>Caminar: movimientos que se entrelazan en Marie-Christine Josso y Paulo Freire</i>	
Celso Ilgo Henz	
Patrícia Signor	
Ivani Soares	
Educação republicana e democrática: potencialidades e desafios para a formação inicial docente	776
<i>Republican and democratic education: potentialities and challenges for initial teacher education</i>	
<i>Educación republicana y democrática: potencialidades y desafíos para la formación inicial del docente</i>	
Maria Regina Johann	
Paulo Evaldo Fensterseifer	
Cultura popular no planejamento e na prática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	792
<i>Popular culture for planning and practice of teachers during the early years of elementary education</i>	
<i>Cultura popular en la planificación y la práctica de profesores de los primeros años de la educación fundamental</i>	
Edinaldo Medeiros Carmo	
Rosa Belém Farias	
Marco Antonio Leandro Barzano	
Ações afirmativas: uma análise do acesso e da permanência dos alunos cotistas do IFSul.....	809
<i>Positive actions: an analysis of admission and permanence of IFSul balancing students</i>	
<i>Políticas de acción afirmativa: un análisis de la admisión y de la permanencia de los estudiantes titulares de cuotas del IFSul</i>	
Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas	
Maria Cecília Isaacsson	
Rafael Montoito	

A metáfora, o Enem e a democracia	834
<i>The metaphor, Enem and democracy</i>	
<i>Metáfora, Enem y democracia</i>	
Diego Bruno Velasco	
Ana Angelita Costa Neves da Rocha	
Libras no curso de pedagogia: análise de fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem	858
<i>Libras in the pedagogy course: analysis of factors that interfere in the teaching-learning process</i>	
<i>Libras en el curso de pedagogía: análisis de factores que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje</i>	
Célia Regina Vitaliano	
Josiane Junia Facundo	
Relação com o saber e território: experiências de estudantes em tempo integral.....	876
<i>Relation to knowledge and territory: experiences of full-time students</i>	
<i>Relación con el saber y territorio: experiencias de estudiantes en tiempo integral</i>	
Maria Celeste Reis Fernandes de Souza	
Miria Núbia Simões Lourenço	
“Tem gente caminhando pra lá e para cá”: caminhar com as crianças – a pesquisa em contexto campesino	901
<i>“There are back walking back and forth”: walking with children – the research in campesino context</i>	
<i>“Hay gente caminando para allá y para acá”: caminar con los niños – investigación en contexto campesino</i>	
Jeruza da Rosa da Rocha	
Marta Nörnberg	
Diálogo com educadores	919
Carlos Rodrigues Brandão	

RESENHA

Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica	934
Márcio Luís Marangon	
Volnei Fortuna	

Não se brinde com presente de aniversário a quem não se conhece ou que não merece. Paulo Freire é, entre poucos brasileiros, merecedor desse reconhecimento. Seu livro clássico *Pedagogia do oprimido* circula pelo mundo como uma das obras acadêmicas mais lidas. Em um mundo que faz questão de dizer que tudo muda rapidamente, o presente número da *Revista Espaço Pedagógico* evidencia que não é bem assim. Publicada há cinquenta anos, continua com uma atualidade impressionante e inspira reflexões de múltiplas naturezas, como atestam os artigos que compõem o presente número. Em 2020, completa-se o cinquentenário da obra *Pedagogia do oprimido* e, em 2021, comemora-se o centenário de nascimento de Paulo Freire. Desde 1970, quando da publicação da primeira edição da obra nos Estados Unidos, até os dias de hoje, milhares de livros e artigos foram publicados e estão esquecidos. No entanto, há obras preciosas que não desaparecem no tempo, ao contrário, renovam-se e criam novas temporalidades. Essa dinâmica é peculiar, pois coloca questões que ultrapassam seus tempos de vida, como argumenta Calvino, na obra *Por que ler os clássicos*¹.

O que a vida e a obra de Freire têm a nos dizer? Muitas coisas, certamente. Em primeiro lugar, há o fato de Freire ter sido uma pessoa amorosa, no sentido de desejar a realização e a felicidade das pessoas, especialmente das sofridas (oprimidas). É, certamente, essa força amorosa que impulsiona ao encontro do outro que tem produzido tantas reações de ódio a esse pensador e às suas reflexões. Por que odiar quem não nos fez mal algum? Essa pergunta precisa ser respondida por diferentes áreas de conhecimento, entre as quais, psicologia, psicanálise, filosofia, sociologia, educação, história, pedagogia, entre outras.

Em segundo lugar, tem-se a importância que sua principal obra assumiu no campo educacional. Como sabemos, o manuscrito inicialmente sem título, depois nominado *Pedagogia do oprimido*, foi tornado público de forma restrita em 1968

e recebeu sua primeira publicação em inglês, nos Estados Unidos, em 1970 e em espanhol no final do mesmo ano. No Brasil, a obra só foi publicada em 1974. Dadas as circunstâncias impostas pelas ditaduras em diferentes países, no caso brasileiro desde 1964, a obra foi escrita de forma artesanal, como revela o próprio autor, durante o período do exílio no Chile num contexto ainda não ditatorial. Mesmo sendo escrita no Chile, a base empírica da sua construção está nas experiências que realizou como educador popular em diferentes espaços no Brasil. A obra clássica, objeto de homenagem, resultou de falas com educadores populares, com diferentes tradições intelectuais e, especialmente, com os próprios “oprimidos”. A fonte principal baseou-se nos pronunciamentos e nas ações daqueles com os quais atuava cotidianamente, especialmente nos espaços coletivos e nos “círculos de cultura ou de investigação”, que eram formados por educadores e educandos. Freire a considerava uma obra singela, que tinha como objetivo apenas organizar de forma mais sistemática os registros que fazia em papéis avulsos e em cadernetas que sempre tinha à mão. À noite e em viagens, foi construindo o manuscrito que deu origem ao livro. Nesse sentido, pode-se dizer que é uma obra construída coletivamente, mesmo que Freire seja o grande narrador.

Da primeira edição, em língua inglesa, até os dias atuais, tornou-se uma das obras mais publicadas e conhecidas no mundo, com tradução em dezenas de línguas e circulação em praticamente todos os países do mundo. O dado do Google Scholar de que essa é uma das obras mais reconhecidas internacionalmente, com 75 mil citações, terceiro lugar dentre as mais citadas nas universidades na área das humanidades, além de estar entre as 100 obras mais lidas nas universidades de língua inglesa e ser a única de um autor brasileiro, evidencia o reconhecimento tanto da obra quanto do autor. No Brasil, já são milhares de artigos, dissertações e teses abordando a produção intelectual de Freire. Como educador, ele foi condecorado com inúmeros títulos *honoris causa*, em universidades de diferentes países. Recebeu o prêmio Educação pela Paz da UNESCO, em 1986, e foi declarado patrono da educação brasileira, em 2012. Esse título foi ameaçado de ser cassado pelo governo Bolsonaro.

Apesar de todo o reconhecimento, Paulo Freire vem sendo maldosamente criticado por setores reacionários e autoritários sob acusação de ser comunista e responsabilizado por mazelas da educação brasileira e de países do terceiro mundo, pois, segundo tais críticas, sua proposta pedagógica é demagógica, apresenta forte ranço ideológico e é inconsistente dos pontos de vista pedagógico e científico. Toda perspectiva dialógica tem de estar aberta para críticas, postura que o próprio Freire sempre assumiu. O problema é que muitas das reações na atualidade são decorren-

tes de preconceitos e distorções teóricas de alguns dos seus críticos. São análises obscurantistas que pretendem desqualificar toda manifestação problematizadora que critica visões autoritárias e pleiteiam por práticas emancipadoras. Atacam sua obra e questionam seus títulos, bem como o reconhecimento que teve em muitos países e instituições. Ao contrário da visão amorosa, alimentam o ódio e desprezam sua luta pela liberdade e justiça social. Diante desse quadro, se Paulo ainda vivesse, estaria sofrendo intensamente diante da sofisticação dos modernos meios de opressão e da crescente maldade dos opressores. No entanto, não ficaria calado e se ocuparia de mobilizar os oprimidos na luta contra a opressão pela mediação da educação e do fortalecimento da resistência e da luta pela emancipação. Do que menos iria se ocupar seria, certamente, a defesa dos seus títulos e comendas.

Pautar os oprimidos como foco das reflexões e ações pedagógicas emancipadoras não é obra para pensadores medíocres. Essa é, certamente, a razão mobilizadora de ideais pautados no complexo vira-lata, que odeia e despreza as reflexões que nascem dos contextos de opressão e dos oprimidos. O complexo vira-lata despreza o que é nosso, que nasceu aqui. Por sua vez, valoriza tudo o que vem de fora. Essa é a explicação mais plausível do porquê pensamentos medíocres detestarem tanto os contributos de Paulo Freire.

Na contramão desses ideais medíocres, apresentamos um número da *Revista Espaço Pedagógico*, que, em 2020, completa 26 anos de existência, com um dossiê sobre os 50 anos da obra *Pedagogia do oprimido*. Além de uma justa homenagem a Paulo Freire, recuperando uma palestra que ele fez, em 1984, em Passo Fundo, em um Colóquio de Educação Popular, trazemos contribuições de vários pesquisadores que se debruçam sobre sua obra e problematizam inúmeros outros temas e questões emergentes em diferentes realidades. São artigos que atestam a importância da obra desse educador preocupado com a emancipação humana. Alguns desses autores conviveram e compartilharam momentos de aprendizagem com o Freire. Outros vêm promovendo a reinvenção da pedagogia do oprimido, seguindo a sábia orientação de Freire de não meramente reproduzi-la, mas reinventá-la na busca da transformação da educação e da construção de uma sociedade livre.

O conjunto de artigos que compõem o dossiê inclui artigos estrangeiros e brasileiros, tratando da pedagogia do oprimido de diferentes pontos de vista. O primeiro artigo é do próprio Paulo Freire, na citada palestra que fez em Passo Fundo em 1984, com o foco na educação popular no Brasil. Há uma fala inicial e depois um diálogo com os participantes do evento.

Seguimos com o artigo de Carlos Ernesto Noguera Ramírez, da Universidad Pedagógica Nacional de Colômbia, que faz uma discussão provocativa da obra *Pedagogia do oprimido* numa perspectiva pedagógica. De Tandil, Argentina, Margarita Sgró discute como ocorre a recepção da pedagogia do oprimido na Argentina por movimentos juvenis emancipatórios nos anos de 1970.

Thiago Ingrassia Pereira e Jerônimo Sartori analisam a pedagogia do oprimido na perspectiva dialógica das suas potencialidades e dos seus limites como prática emancipadora. Valdo Hermes Barcelos e Maria Aparecida Azzolin reforçam a tese da atualidade emancipadora de Freire no enfrentamento de posturas autoritárias e opressoras, obscurantistas e intolerantes.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira aborda a pedagogia do oprimido e suas contribuições para o ensino de filosofia para crianças em escolas públicas. Ivo Dickmann e Ivanio Dickmann fazem uma discussão da pedagogia do oprimido e suas contribuições para uma didática crítico-emancipadora. Araci Asinelli-Luz, Michelle Popenga Geraim Monteiro e Tatiane Delurdes de Lima-Berton analisam a pedagogia do oprimido na ótica de uma educação preventiva e integral para a infância e a adolescência.

Paulo César Carbonari problematiza a necrofilia no contexto da Covid-19, estabelecendo um diálogo entre Paulo Freire e Erick Fromm. Celso Ilgo Henz, Patrícia Signor e Ivani Soares estabelecem um diálogo entre Paulo Freire e Marie-Cristine Josso a respeito da missão ontológica do Homem em ser mais.

Em suas diversas temáticas e abordagens, os textos apresentam um nexo intrínseco e conectivo que traduzem o que foi a forma de ser e viver de Freire e a sua prática investigativa. Não trataram de reproduzir ou reafirmar o pensamento de Freire, mas de pôr à prova a própria capacidade de criar, de ousar, de abrir horizontes e estabelecer confrontos que apontam para novas perspectivas de formação. Inspirados em Freire, cada um dos autores reinventou a educação pela sua presença crítica, criativa e inovadora. Cabe a cada leitor, em uma atitude também freireana, encontrar e explorar os potenciais dos textos aqui expostos.

Outras contribuições constituem os artigos de fluxo contínuo. A contribuição de Maria Regina Johann e Paulo Evaldo Fensterseifer traz ao debate os desafios de uma educação republicana e democrática. Edinaldo Medeiros Carmo, Rosa Belém Farias e Marco Antonio Leandro Barzano analisam como a cultura popular é abordada em documentos curriculares do ensino fundamental. Márcia Helena Sawaia Guimarães Rostas, Maria Cecília Isaacsson e Rafael Montoito analisam a política de cotas para o ingresso no IFSul, *campus* Pelotas, no contexto das políticas de ação afirmativas. Diego Bruno Velasco e Ana Angelita Costa Neves da Rocha fazem

um estudo sobre como os sentidos sobre democracia aparecem no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Célia Regina Vitaliano e Josiane Junia Facundo analisam a implantação da disciplina de Libras na grade curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza e Miria Núbia Simões Lourenço aprofundam as relações que alunos do ensino fundamental estabelecem com o saber e o território na escola de tempo integral. Jeruza da Rosa da Rocha e Marta Nörnberg analisam o caminhar com crianças, em contexto campesino, como possibilidade metodológica para o desenvolvimento de pesquisas com crianças, fundamentando o argumento de que caminhar com crianças oferece elementos para interagir com elas em suas dinâmicas sociais.

No Diálogo com educadores, contamos com prestigiosa contribuição de Carlos Rodrigues Brandão. É prestigiosa não apenas pela trajetória de Brandão como educador popular e pesquisador, mas também pela sua convivência com Paulo Freire, especialmente após o retorno deste do exílio. São contribuições que tratam de reflexões, experiências partilhadas e compromissos políticos em prol de uma educação efetivamente emancipadora.

A resenha de Márcio Luís Marangon e Volnei Fortuna da obra *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*, de Walter Kohan, ressalta a relevância da obra num contexto em que crescem tendências antidemocráticas, xenofóbicas e reacionárias. Essa obra reforça todo o empenho na organização do presente número da revista, que é de ampliar cada vez mais os horizontes da pedagogia do oprimido. Somente assim, será possível pensar em direitos humanos, justiça social e democracia de alta intensidade.

Eldon Henrique Mühl – organizador do dossiê
Telmo Marcon – Editor-chefe

Nota

¹ CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Educação popular no Brasil

Popular education in Brazil

Educación popular en Brasil

Paulo Freire*

26 de outubro de 1984

Resumo

O artigo de Paulo Freire é resultante de uma palestra feita em 1984, por ocasião da realização do I Colóquio Nacional de Educação Popular, em Passo Fundo, sob a coordenação do 7º Núcleo do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul. O evento ocorreu entre os dias 23 a 26 de outubro de 1984.

Palavras-chave: Prática educativa. Politicidade da educação. Educação popular.

Abstract

Paulo Freire's article is the result of a lecture given in 1984, on the occasion of the 1st National Colloquium on Popular Education, in Passo Fundo, under the coordination of the 7th Nucleus of the Teachers Center of the State of Rio Grande do Sul. The event occurred between the 23rd to the 26th of October 1984.

Keywords: Educational practice. Polity of education. Popular education.

Resumen

El artículo de Paulo Freire es el resultado de una conferencia dictada en 1984, con motivo del I Coloquio Nacional de Educación Popular, en Passo Fundo, bajo la coordinación del VII Núcleo del Centro Docente del Estado de Rio Grande do Sul. El hecho ha ocurrido entre el 23 y el 26 de octubre de 1984.

Palavras clave: Prática educativa. Politicidad de la educación. Educación popular.

Saudações e introdução

Minhas amigas e meus amigos, não apenas de Passo Fundo.

Há dias passados, há mais de uma semana, por motivos que transcendem a minha vontade, eu estive próximo a apanhar o telefone e chamar Passo Fundo para des-

Recebido em 04/08/2020 – Aprovado em 10/08/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i3.12365>

* Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, no dia 19 de setembro de 1921 e faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997.

convidar-me. Às vezes, eu venho sendo desconvidado reacionariamente. Mas, agora, quase que eu me obrigava, há dias passados, a telefonar à Solange e a pedir desculpas por não vir. Mas, ao mesmo tempo em que certas razões de ordem muito privada me empurravam a pensar nesta hipótese, outras razões de ordem política me faziam contornar as razões de ordem mais privada e continuar, ou preservar, ou manter a aceitação deste convite que me foi feito há quase um ano atrás, para vir aqui hoje.

Em certo sentido, eu quase adivinhava – e acho que uma das qualidades, das virtudes de um educador ou uma educadora de perspectiva, no mínimo, progressista, é de viver, gestar, através de sua prática, a qualidade de quase adivinhar as coisas, de aguçar sua sensibilidade, o sentido das coisas – e quase adivinhando o que faria, tal qual se fez, de se divulgar que a professora Vanilda Paiva e eu não estaríamos aqui, quase adivinhando isso, eu preferi estar aqui para mostrar como adivinhei diretamente.

Mas – e isso eu peço, no começo dessa conversa, dessa tarde calorosa e calorenta que se parece muito com as minhas tardes do Nordeste, que vocês conhecem de perto –, eu gostaria de dizer que, em mantendo a aceitação do convite, eu tive, porém, razões privadas que não cabem aqui expor. Tive, então, que aceitar uma fórmula de vir a vocês pela metade e não totalmente. Significa que eu tive que antecipar a minha volta a São Paulo para hoje, e não para amanhã; eu preciso dormir em casa hoje. E essa é a razão pela qual, às quatro e meia, eu viajo, e gostaria que vocês me perdoassem, mas às quatro e vinte e cinco eu me levanto daqui com eles dois e saímos sem nenhum empecilho para tomar o carro, porque eu preciso tomar o avião hoje de noite.

Depois dessas explicações de ordem privada, mas que se tornam públicas, eu gostaria, então, de começar, de introduzir a nossa conversa desta tarde. Eu gostaria de, mais ou menos, pensar em voz alta num primeiro momento deste encontro, de pensar em voz alta sobre educação popular. Não tanto do ponto de vista histórico – tomando a história como se deu e como se dá –, mas tomando a educação popular como eu a entendo, a compreendo, não necessariamente como muitas de vocês compreendem.

Antes de chegar a falar um pouco sobre como entendo a educação popular, me parece, como questão de exigência metodológica, importante ou fundamental que reflexione um pouco, nesse sentido, reiteradamente, porque seria inviável que eu, hoje, dissesse aqui coisas absolutamente diferentes das que disse há oito dias passados em Rio Grande, quando estive lá falando para um auditório bem menor que este. Eu não sou um homem de gênio e não invento coisas todos os dias. Mas, mesmo reiterando algumas das minhas afirmações anteriores, gostaria de aqui, agora, pensar um pouco sobre alguns aspectos do que eu venho chamando a *natureza da prática educativa*, e depois chegar à *educação popular*.

A natureza da prática educativa

Em primeiro lugar, não importa se a gente pensa como pai ou mãe, como professor ou professora de uma pré-escola ou de uma escola de 1º Grau ou de 2º Grau, ou de universidade. Tenho a impressão de que se a gente exercita uma operação que é a de, em certo momento, tomar distância da prática que a gente vive, que a gente encarna, como pai, mãe, professor ou professora; se a gente toma distância da prática e se a gente objetiva a prática; se a gente se afasta dela e toma na mão da gente e pergunta sobre ela, o que é que se dá nessa prática que eu vivo todo dia e da qual agora no meu quarto de estudo eu tomo distância, objetivando-a; de que se dá nela que possa despertar em uma compreensão menos ingênua dela?

Me parece que, ao fazer isso, um primeiro caráter desta prática se sublinha diante de nós: é que não importa se sou mãe, pai, professor de pré-escola, ou de escola de 1º Grau, 2º Grau, ou universitária, toda vez que me vejo diante da prática que faço, eu descubro que há sempre nela um certo objeto a ser desvelado pelo educando, a ser apreendido pelo educando somente como o educando apreende o objeto. Objeto diante do qual a educadora assume uma posição que é sempre diferente da posição do educando – e muito rica –, porque é a de quem reapreende o objeto no processo de apreensão do objeto feita pelo educando. No fundo, é uma experiência em que a educadora reconhece o objeto conhecido no processo de conhecer, o objeto em que o educando se engaja.

Então, vejam bem, minhas amigas e meus amigos: não importa que ensinemos Biologia, Matemática, História, Filosofia; não importa que trabalhemos com um grupo de pré-escolares, no que se chama de roda, de papo, de leitura da palavra: há sempre na prática educativa um certo conhecimento a ser conhecido, como há, também, sobretudo em certos níveis dessa prática associada ao nível de pesquisa, a preocupação com produzir o conhecimento que ainda não existe. Eu espero que, com esse calor, todo vocês aguentem essa conversa minha, que em seguida eu paro. É duro, viu, isto aqui está como o sol de Recife e, para mim, está uma beleza.

Bem, parece-me que seria muito difícil pretender provar o contrário disso, isto é: em toda situação educativa se envolve sempre um certo objeto de conhecimento a ser conhecido ou reconhecido. Por isso, a gente poderia dizer que a educação, não importa se popular, se informal ou formal, é sempre, também, uma certa teoria do conhecimento posta em prática. É inviável não reconhecer isto. Mas o reconhecimento desta – e agora vou dizer um nome muito acadêmico, mas que deve ser dito – natureza epistemológica da educação – ou em outras palavras, o reconhecimento

da epistemologicidade da educação, que significa a qualidade epistemológica de ser uma teoria da educação posta em prática –, isso, na continuidade do processo que estou propondo, do exercício que estou propondo e me propondo, de tomar a nossa prática nas mãos e perguntar sobre ela, neste momento exato em que percebo essa natureza que envolve o ato de conhecer e que faz parte da prática educativa, eu me obrigo, imediatamente, a iniciar uma série de perguntas que são fundamentais.

Até diria a vocês todos que acho que uma das coisas que a gente precisa aprender a resgatar é o ato de perguntar, eu diria que a nossa educação vem sendo, sobretudo, uma pedagogia da resposta cuja pergunta fundamental se perde na história. O professor entra no primeiro dia de aula do ano e começa a responder aos alunos perguntas que eles nunca fizeram, porque foram feitas por alguém duzentos anos atrás. Eu insistiria neste exercício, em propor algumas perguntas, de tal maneira que, mesmo que vocês estejam neste primeiro momento em silêncio, entrem na intimidade mesma do movimento do meu discurso e se apoderem dele, refazendo-o em vocês. Toda prática educativa implica uma certa teoria do conhecimento posta em prática – eu disse uma certa teoria, porque há teorias e teorias do conhecimento.

A primeira pergunta seria: se toda prática educativa implica nisso, quem conhece, então, na situação pedagógica? E nós temos hipóteses diferentes de respostas. Uma resposta poderia ser: quem conhece na situação pedagógica é o educador ou é a educadora. E eu perguntaria: e o papel dos educandos? E a pessoa que me tivesse respondido anteriormente me diria: os educandos recebem a transmissão do conhecimento do objeto que o educador faz. Eu não preciso dizer que não aceito essa resposta. E é interessante ver como essa resposta coincide com a definição ingênua de educação que a gente encontra em certos livros de filosofia, que dizem: a educação é a tarefa através da qual a geração mais velha transfere às gerações mais jovens os valores da cultura. É uma resposta tradicional, reacionária, autoritária e quase histórica.

Para mim, a questão não é bem essa, e aí eu já começo a entrar numa briga gostosa. Quem conhece a prática educativa, de um lado, é a educadora, do outro, é o educando. O que passa é que se supõe que a educadora, pelo fato mesmo até de ter chegado ao mundo antes, deve ter tido uma experiência intelectual no trato do objeto de sua disciplina que precede a experiência do educando. Mas isso não significa que o educando possa comparecer a seu curso como mero recipiente da transferência da sua sabedoria, porque o que o educando tem que fazer, no meu entender, para poder conhecer é, primeiro, apreender o objeto, memorizá-lo porque quer conhecer, porque o conhece.

O papel do educador de maneira nenhuma é igual ao do educando – e me parece uma demagogia, por exemplo, dizer que o educador e o educando são iguais; é demagógico isso, eles não são iguais –, mas a diferença que há, necessária, entre ambos não justifica a exacerbação dessa diferença, criando-se, a partir dela, um antagonismo entre a autoridade necessária do educador e a liberdade fundamental do educando.

A politicidade da educação

Uma outra pergunta que se coloca na continuidade desse exercício é: que é conhecer? É uma pergunta que tem que ver com a teoria do currículo, com a delimitação do objeto do conhecimento, com a delimitação dos objetos dos itens do programa – e não só do programa, mas da própria estruturação da vida dentro da escola. Por isso que eu falei que ela é mais ampla, ela é uma pergunta curricular. Quem decide o que deve ser conhecido? Aí é que é a pergunta fundamental, evidentemente que uma vez mais nós temos hipóteses diferentes de resposta. Eu não nego, de maneira nenhuma, a responsabilidade que a educadora tem nisso, que é uma responsabilidade social, eminentemente política, e não só pedagógica, com relação à escolha de uma temática fundamental que deve ser tratada rigorosamente pela geração jovem que chega. Mas o que me parece impossível é decretar a absoluta ignorância delas, é decretar absoluta inocência das massas populares, por exemplo, agora no campo da educação popular, em nome da supremacia quase ontológica, metafísica, da rigorosidade científica.

Evidentemente que eu jamais pensei, renunciando a impor um programa, que não devesse propor programas, mas há diferença fundamental entre não impor e deixar de propor ou propor. Para mim, o erro está em, criticando a imposição, negar a proposição. Isso, sim, é que seria espontaneísmo. Ao negar a imposição, em nome do que eu chamo *radicalidade democrática* – que independe de se é burguês ou socialista –, uma pergunta que se impõe, eu acho, à educadora é a seguinte: conhecer a favor de que e, portanto, contra quê? Conhecer a favor de quem e contra quem? E, observem, como desde a primeira pergunta a gente começa a perceber que as respostas a essas perguntas não são especificamente epistemológicas, ou melhor, não se situam na esfera estrita da teoria do conhecimento, nem tampouco na esfera estrita da pedagogia. Essa de agora, por exemplo, acaba de esclarecer que quem responde a ela é exatamente a política. Quando eu me pergunto, por exemplo, a favor de quem eu conheço, contra quem eu conheço, a favor de que, contra que eu conheço, e, portanto, a favor de que e de quem, contra que e contra quem eu traba-

lho em educação, eu estou, obviamente, no campo político. Eu preciso esclarecer, são perguntas que eu não posso deixar entre parênteses, e elas todas têm que ver com o meu sonho como educador, e o meu sonho não é só pedagógico, ele é substantivamente político e adjetivamente pedagógico.

No momento em que o educador, no exercício que eu proponho, vai pouco a pouco aclarando sua prática e chega a essa altura, ele percebe que é impossível pensar a educação sem pensar a questão do poder, que é impossível admitir que a educação seja um que-fazer neutro ou tecnicamente neutro, precisamente porque a educação se apresenta à luz das perguntas radicadas na própria prática, e não nos livros. A educação se apresenta com uma radicalidade política, que faz com que sua natureza mesma seja política. É essa a natureza política da educação que eu chamo de politicidade da educação: a qualidade que tem a educação de ser política e que, por isso, não pode ser neutra.

É interessante, às vezes, eu gosto de fazer um exercício que é muito meu e que devia ser de quem me critica, que é o exercício de me reler, de me acompanhar desde o começo até hoje. E eu vejo, nesse exercício – como, por exemplo, nos primeiros momentos da minha prática e da minha experiência de pensar a minha prática refletida nos textos que eu escrevi, com suas ingenuidades indiscutivelmente –, que se eu só fosse crítico até hoje, eu não era Paulo Freire, era um outro cara. Mas, Paulo Freire, esse cara que eu conheço, é um sujeito comum que nunca pensou em ser um gênio e nunca pediu a ninguém para cultuá-lo. Eu nunca pedi a ninguém para me cultuar, eu brigo até. Mas, bem, eu vejo, então, nas minhas releituras, como houve um momento em que eu não falava sequer em política na educação. O meu primeiro livro é um exemplo bem flagrante dessa ingenuidade; houve um segundo momento em que avancei mais, e esse momento se deu exatamente no contexto do exílio, que necessariamente me radicalizou e me ajudou a superar algumas ingenuidades anteriores. Num segundo momento, eu falei num aspecto político da educação; eu hoje falo na politicidade da educação, quer dizer, eu hoje falo na qualidade que tem a educação de ser política, precisamente como uma educabilidade no ato político, que explica que o ato político seja também pedagógico.

A esse propósito, inclusive, eu creio que é interessante chamar a atenção a um estudo recente do professor Dermeval Saviani, quando ele, tomando essa questão da educação como política, da política como pedagógica, ele diz isso muito bem, mas, na verdade, não basta: é preciso, diz Saviani, alcançar-se a especificidade do educativo e do político. A especificidade do educativo é o convencer e a do político é o vencer.

Agora, eu retomaria o professor Saviani para dizer que não é isso. Para mim, quando analisamos o político – pelo menos até agora, 1984, como pode ser que daqui para o ano que vem a coisa mude, como outros estudos do próprio Saviani –, há uma certa intimidade, um tal compromisso entre as duas naturezas, a natureza do político e a natureza do pedagógico, que faz com que, ao pensar que aprendemos a especificidade de um, nós caímos de novo no outro.

Vou tentar explicar, pelo menos, como eu vejo isso: evidentemente que uma professora ou um professor que trabalha um semestre, um ano, com um grupo de estudantes, não importa se na graduação, na pós-graduação, na escola de 1º Grau, não importa; é evidente que qualquer um de nós, ao trabalhar com um grupo de estudantes de Língua Portuguesa, por exemplo, Biologia, Filosofia da Educação, não há dúvida nenhuma de que a gente está empenhado em convencer os educandos em torno do que nos parece ser acertado. Se não fosse assim, olha, eu digo a vocês, se o professor não tem nenhum interesse de convencer o educando do acerto de suas teses, pelo amor de Deus, arranje outro emprego, porque não dá. Eu compreendo que não possa arranjar outro logo, que a crise é grande, o que não pode é continuar, porque a contradição é grande demais. Quando a gente é professor, é porque a gente está convencido de que a gente precisa de convencer.

Agora, o que eu quero dizer, porém, é que não há convencimento pelo convencimento. O convencimento é a mediação da vitória fora do contexto da escola. O que eu quero quando discuto, por exemplo, a impossibilidade de, numa sociedade burguesa capitalista de classe, se fazer uma pedagogia e de se viver integralmente uma pedagogia que liberte, quando eu digo isso, o que eu estou querendo dizer, ao tentar convencer o educando disto, é que, fora daí, do contexto da escola, ele se insira numa luta política maior, para que engrosse as fileiras dos que combatem o sistema capitalista, é isso que eu quero. Então, não há convencimento pelo convencimento, mas no momento que eu pretendo, pelo convencimento, chegar à vitória, a especificidade da educação penetra no campo político de novo. Mas o mesmo se dá quando o líder político vem à praça pública, que é o seu grande contexto de seminário, quando ele vai a um canal qualquer, televisão, um meio de comunicação, e ele luta para defender sua tese. No momento que ele está envolvido na necessidade de vencer politicamente, de objetivar as teses que ele traz, essa vitória política passa pelo convencimento das massas populares, se ele é um líder revolucionário de índole democrática. Se ele é uma liderança de direita, a vitória que propõe passa pela manipulação das massas populares.

O que parece ser específico do político corre de novo para o campo educativo, eu acho normal isso. É que há uma tal inter-relação entre as duas naturezas, que, a não ser que estudos, pesquisas e reflexões maiores cheguem um dia a encontrar o mínimo, é claro que há pormenores. Gente que está ensinado que quatro vezes quatro é dezesseis é diferente de um líder político, mas até aí há uma maneira de compreender o multiplicar, o dividir, o diminuir na sociedade capitalista e na sociedade burguesa. Aqui, a burguesia acrescenta ao seu poder o que diminui da classe proletária através da mais-valia, multiplica o seu poder pela diminuição e pelo esmagamento da capacidade produtora das classes populares – até aí, a gente tem que ver como é. Agora, vejamos um outro passo mais adiante, aí, eu paro e a gente conversa. Se isso é uma verdade, se essa politicidade da educação é inegável, me parece que há uma conclusão a que ninguém pode fugir, que é a seguinte: a educadora é política enquanto educadora, o educador é político enquanto educador.

Num parênteses, eu gostaria de deixar aqui o meu veemente abraço a vocês todos, professores e professoras deste estado, que vêm levando a sério, corajosamente, a tarefa política que cabe aos organismos de categorias nesta sociedade brasileira de hoje: desenvolver a tarefa política que deve ultrapassar os limites da política que já há na reivindicação social. Indiscutivelmente que brigar para exigir salários menos imorais é já um ato político, mas é preciso ultrapassar esse limite e brigar também por melhores condições de trabalho como educador, é preciso brigar não para fazer reforminhas de cafi aspirina, de emplastro no sistema escolas, mas para dar a ele, exigir dele, uma dimensão que necessariamente a política reacionária nega. Eu felicito vocês do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, de São Paulo, para citar só esses três estados onde os organismos de professores se empenham em luta e lutam intensamente. Um encontro como esse é bem uma prova disso.

Mas, voltando à coisa, no momento em que a gente se reconhece como educador, se reconhece como político também. Eu acho, então, que cabe uma nova pergunta que tem que ver com aquela primeira a que eu me referia ou que eu citava e que dizia em favor de quem... Cabe a nós indagar sobre o sonho político nosso, o sonho possível e que, mesmo sendo impossível, precisa, porém, ser possibilitado. Eu não sei se está claro: o sonho é possível, eu não tenho nada que esconder a ninguém, eu sonho por uma sociedade socialista realmente, mas esse sonho não se realiza se não se trabalhar no sentido de realizá-lo. É nesse sentido que estou dizendo o sonho possível que precisa, porém, ser viabilizado, que precisa ser possibilitado.

E essa pergunta, que é fundamental para mim também, coloca buscas – se não outras perguntas –, e, centralmente, uma busca que seria a seguinte: a procura de

aproximar tanto quanto possível a explicação verbal do meu sonho com a minha prática, através da qual eu procuro viabilizar o meu sonho. No fundo, é isso que a gente chama de coerência: é preciso um mínimo de coerência entre o discurso que verbaliza o sonho e a prática que explicita ou que procura materializar o sonho. Evidentemente que no mundo ninguém conseguiu juntar os dois iguaizinhos, é impossível uma coerência absoluta, e eu até diria a vocês que seria profundamente incômoda e antipática uma existência totalmente coerente.

E eu confesso que acharia chato pra burro todo dia eu ser igual, não ter nenhum momentozinho de tentação, de pecado. Eu acharia isso horrível. Eu estou dizendo isso de brincadeira, porque eu não acredito muito em pecado. Os pecados que estão por aí são virtudes às vezes, mas é evidente que eu não quero um negócio absoluto, não existe isso. O que eu estou dizendo é que há limites para a incoerência. Eu não posso compreender, e digo a vocês, eu entendo que haja muita gente, mas em mim é inviável, por exemplo, defender uma revolução sem as massas populares, defender uma transformação radical ou sonhar com uma transformação radical da sociedade burguesa para a criação de uma sociedade socialista feita apenas por minorias intelectuais, que ganharam a sabedoria rigorosa na universidade e que desprezam o saber comum como impossível de transformar. Eu não posso conciliar um sonho de transformação do mundo com um procedimento autoritário na minha classe como professor; eu não posso conciliar o meu sonho de libertação com a ironia que eu faça a um estudante porque me fez uma pergunta que eu considere boba. Para mim, não há perguntas bobas, nem há respostas bobas, nem há respostas definitivas. Há, simplesmente, perguntas que precisam ser respondidas. No fundo, eu acho que muito professor tem medo não é nem da pergunta, tem medo da resposta que deve dar, e por isso dificulta a pergunta. Essa coerência, que não é uma coerência de santo, é essa coerência mínima que um educador – enquanto político e político enquanto educador – tem que ter em função de seus projetos e dos que não são só seus.

Viver essa coerência demanda algumas virtudes ou a concretização de algumas qualidades que a gente também não recebe de presente, mas que a gente cria na própria prática de buscar a coerência. Por exemplo, a humildade de encarar o real, o concreto, para interpretá-lo, a humildade de aprender com o outro e não apenas de querer sempre, todo dia, ensinar o outro. A tolerância – que não é uma virtude apenas dos liberais, mas deve ser uma virtude dos revolucionários – significa, no fundo, viver com o diferente e, obviamente, com o igual, para poder brigar com o antagônico. De um modo geral, há, entre nós, uma enorme intolerância entre diferentes, enquanto o antagônico pode dormir em paz.

Diante da inviabilidade de se ter uma educação que fosse ou pudesse ser neutra, por isso mesmo, então, a educação, enquanto sistema de um sistema maior ou enquanto subsistema, é reprodutora da ideologia dominante. Essa é a tarefa que a educação sistemática recebe – com aspas – do poder, que é, exatamente, a de reproduzir a sua ideologia. A questão que se coloca é saber se há ou não, no espaço institucional, a possibilidade de contestar a tarefa fundamental que o subsistema educacional tem de reproduzir a ideologia dominante, e essa tarefa existe e esse espaço existe, mas obviamente que não pode ser tarefa do educador que opta pelo processo de reprodução da ideologia dominante. A tarefa de contestar o processo de reprodução da ideologia dominante é a tarefa daqueles cujo sonho político é o da transformação da sociedade burguesa numa sociedade socialista. Essa tarefa é muito mais difícil de ser cumprida do que a tarefa de quem reproduz. Quem reproduz, consciente ou inconscientemente, nada a favor da maré. Observem o que significa nadar a favor e contra a maré: o poder boatou que a professora Vanilda e eu não estaríamos aqui, porque exatamente aqui o que fizeram os que antecederam a professora Ivanilda Paiva e a mim, o que fizemos nós, é exatamente contestar o poder reprodutivo da ideologia dominante no sistema escolar. Então, é muito mais difícil fazer isto, contestar a reprodução do que reproduzir, e quem reproduz usa de todas as artimanhas no sentido de manipular.

Educação popular

Muito bem, é claro que nos anos 1970 se desenvolveu toda uma teoria da reprodução ideológica que foi muito mecânica, e houve um período no tempo, nos anos 1970, em que se pensou, se disse, que não era possível de maneira nenhuma fazer educação popular ou pôr o sistema de educação oficial a serviço dos interesses das classes populares. E se afirmava isso, para mim, de forma ingênua e mecânica – e eu quero fazer uma exceção a um professor brasileiro, professor Celso Baisiguel; eu estava no exílio, mas lia os seus trabalhos, e ele nunca aceitou isso. É interessante observar que, na década de 1980, agora que a gente começou a viver, se mudou de novo, muita gente disse que era absolutamente inviável fazer qualquer coisa no Brasil dentro do âmbito da escola durante o período. Também não era muito para ter esperança; quem viveu as experiências do Presidente Médici – que não se mede – não podia chegar muito facilmente a outras conclusões. Mas, o que acontece agora, na década de 1980, com a vitória de alguns governos de oposição, é que não podemos deixar de ocupar o espaço vital para cumprir a tarefa política. Desde que a gente tenha claros os objetivos, não há por que não fazer.

Muito bem, adiante dessas indagações ou reflexões, eu agora diria a vocês que, partindo dessa inviabilidade óbvia de que é impossível uma neutralidade educativa, e, portanto, educação pode ser opressora ou libertadora, eu diria que a educação popular só o é na medida em que ela explicita, vive e persegue um objetivo de transformação, de ruptura com o estado burguês capitalista – essa é a minha posição, não necessariamente a dos outros – e se encaminha no sentido de um sonho e transformação da sociedade para um projeto socialista. Em outras palavras, para mim, a educação popular é aquela que está a serviço dos interesses reais das classes populares, mas que, em estando a serviço dos interesses reais das classes populares, tem nelas, também, sujeitos desta educação, e não meras incidências da educação popular feita pelos intelectuais ou pelos educadores. Então, é uma educação que não significa, por exemplo, um simplesmente estar a favor dos pobres, isso é um pouco demais. O que traduz a educação popular não é um voto de solidariedade paternal aos pobres, mas o que sela um projeto de educação popular é o seu compromisso radical de transformação do mundo.

Agora, vejam: isso implica métodos, caminhos, conteúdos, e isso não significa que quem está envolvido em um projeto como esse não tenha e não deva ter a consciência dos limites da sua própria prática, limites que são históricos, políticos. Ninguém transforma o mundo na cabeça, a cabeça não é o lugar em que as transformações históricas da sociedade se realizam: é na sociedade, na práxis política, que a gente transforma a realidade. Não resulta, também, decretar que a realidade está desta ou daquela forma e montar um esquema de ação para a realidade que a gente descreveu na cabeça da gente, porque a ação não funciona. Por isso mesmo é que eu acho que sem comunhão com as massas populares, sem comunhão com elas, sem sintonia com elas, sem o aprendizado diário que aqueles e aquelas que, por sua posição de classe sem culpa deles e delas, não são da classe proletária, mas estão aderidos ao esforço de transformação do mundo, eu acho que o papel de quem assim se acha é aprender diariamente na própria prática como intensificar a sua comunhão com as massas populares.

No fundo, é desenvolver a sensibilidade das coisas que Gramsci fazia referência, no sentido de juntar a sensibilidade dos fatos, essa quase adivinhação que a gente desenvolve, essa intuição, na medida em que a gente realmente convive com essas massas populares e não só com os livros – mesmo que seja importante essa convivência com os livros. Mas só na medida em que você se contagia, no melhor sentido desta palavra, com os sonhos populares, com isso que eu venho chamando de “manhas dos oprimidos”, que eles expressam através da sua linguagem e atra-

vés do seu corpo; é na medida em que, mais do que intelectualizando as manhas e a cultura dos oprimidos, eu as sinto, ou, na medida em que eu sinto e compreendo, portanto, ponho juntas a compreensão e a rigorosidade que eu devo ter alcançado nos meus estudos. Eu junto essa rigorosidade à sensibilidade que a massa popular me ensina, só que quem me ensina é ela mesma.

Agora, evidentemente que, para mim, eu vou falar só em dois ou três pontos mais, eu acho que, quando a gente faz essa opção, a gente precisa, tanto quanto a gente possa, praticamente, diariamente, evitar um sem número de tentações que a gente recebe. Por exemplo, a tentação de sublinhar permanentemente a teoria contra a prática das massas populares, ou o contrário, a tentação de reduzir tudo só à prática nas áreas populares e não aceitar a contribuição de intelectuais que nunca foram a um córrego. Eu acho que essas duas tentações nos levam a caminhos errados: de um lado, o perigo de você virar elitista pelo trato exclusivo do que lhe parece ser o teórico e romper com a prática; do outro, o perigo de você romper com a teoria e passar a considerar todo o esforço acadêmico como desnecessário e ridículo, e aí você cai no basismo, que também é errado. Eu acho que nem o elitismo e nem o basismo resolvem e nos ajudam em nada disso.

Na primeira hipótese – eu tenho visto muito isto –, o intelectual que, durante muito tempo, inclusive seriamente, estuda Marx, Hegel e Gramsci, e, lá um dia, por insistência de alguém, vai a uma área periférica de sua cidade, chega lá, descobre em dez minutos que ele fica cheio de dedos e de palavras porque não tem palavra, ele não sabe comunicar-se. O risco que corre aí é ser simplista, e, para mim, quando ele é simplista, continua elitista, porque o que tem que ser é simples, mas nunca simplista – então, são esses riscos que a prática da gente vai ensinando. Agora, é claro, só não é possível superar esses riscos quando a gente só conhece o endereço ou o caminho entre o apartamento da gente e o salão do seminário da universidade, não dá mesmo. Mas quando a gente – além do endereço da universidade, que é fundamental – tem outros endereços, o caminho para ir a outros lugares termina ensinando a gente como é que a gente pode ser simples falando com o povão sem ser simplista.

Eu me lembro – vou contar a vocês porque achei lindo – que no ano passado estive conversando em São Luís do Maranhão com um grupo de intelectuais que trabalhavam em áreas populares camponesas, e nós estávamos exatamente falando sobre certas diferenças na linguagem, ou entre a linguagem do intelectual e a linguagem das classes populares, o problema da sintaxe, da semântica, que são diferentes, o papel que tem o conceito entre nós, o papel que tem a metáfora na linguagem popular, e, de repente – é coisa que os intelectuais, às vezes, não pensam, a não ser os lin-

guistas, noutra ângulo, não nesse –, um deles me disse: “Paulo, estive numa reunião com um grupo de camponeses e fui três vezes seguidas tentando uma aproximação, e falava, conversava... na quarta tentativa de encontro, houve um silêncio durante um tempo em que falei, e um camponês, finalmente, falou e disse o seguinte: ‘Moço, eu queria te dizer uma coisa, se tu pensas que tu vens aqui ensinar a nós como se derruba o pau da árvore, não precisa, porque nós já sabemos, o que queremos saber é se tu vais estar aqui na hora do tombo do pau’”. É exatamente isso que tem muito intelectual que não quer de jeito nenhum: estar na hora do tombo do pau. Mas é preciso estar para poder aprender como é que se defende do pau tombado, senão não aprende. E, então, nessa mesma reunião, uma outra pessoa me contou que, em um seminário de avaliação entre camponeses e intelectuais, um camponês disse: “Não vai dar pra gente continuar com esse diálogo, porque, enquanto vocês aí – e o aí dizia já bem a diferença – estão interessados no sal, nós aqui estamos interessados no tempero, e o sal é somente parte do tempero”. Então, vejam: com linguagem metafórica, simbólica, o que o camponês dizia aos intelectuais é que eles estavam perdendo uma visão totalizante da realidade, caindo numa visão fatalística da realidade, e os intelectuais, em um primeiro momento, não entenderam o discurso do camponês.

Então, minhas amigas e meus amigos, eu repito que as coisas que eu digo eu digo porque vivi os fatos que me levaram a dizê-las. E não digo de jeito nenhum que as coisas que eu digo são as coisas que devam, necessariamente, ser ditas – mas não as coisas que eu devo dizer, que eu acho que eu devo escrever. Eu assumo as coisas que digo, com humildade, sem nenhuma vacilação, tampouco nenhuma pretensão de pensar que fiz muita coisa. Eu acho que estou fazendo alguma coisa que satisfaz a mim enquanto gente, mas não que eu pense que essa alguma coisa é uma coisa extraordinária, mas também não é coisa desprezível, que não tem o seu valor relativo no processo de que nós todos fazemos parte. Eram considerações assim, para não demorar mais, que eu queria fazer a vocês. E agora temos, aí, um bom tempo para conversar.

Debate:

Prof. Paulo, em suas obras, frequentemente, aparece a palavra epistemologia. Gostaria que o senhor, resumidamente, tecesse algumas considerações a respeito. Em segundo lugar, gostaria que o senhor tecesse algumas considerações sobre opção política, pois os professores, muitas vezes, diante da coerência, não sabem se posicionar por medo, desconhecimento ou omissão. Em terceiro lugar, gostaria que

o senhor falasse alguma coisa sobre a educabilidade do partido no partido e sobre qual é a sua opção partidária.

Bem, vou começar, assim, de trás para frente. Eu gostaria de, falando sobre a questão do partido, dizer o seguinte: em primeiro lugar, para mim, o educador é político pela própria natureza política de sua prática, cedo ou tarde. O ideal é que o educador se insira numa prática partidária e que ele perceba a dimensão política ou a natureza política da própria prática pedagógica. Para mim, porém, o fato de ser político (inaudível) não pode levar, e digo mais ainda, ao fato de pretender e de buscar até convencer o educando do acerto de minha análise, não me leva, de maneira nenhuma, a restringir o espaço e a voz do educando, porque esse não pertence ao partido a que eu me filiei; esse é um pormenor que eu acho fundamental. Eu me lembro que uma vez dei dez a um texto com o qual eu discordava totalmente do ponto de vista político. Agora, por exemplo, que eu explicito a minha filiação, eu gostaria, não há por que não expressar isso, mas o que eu gostaria – nós vivemos numa sociedade tão intolerante, que tem um ranço tão antidemocrático –, que eu me vejo a dizer o que vou dizer agora, eu vou dizer a todos vocês que estão aqui, e todas que estão aqui – quer não concordem com minha posição partidária, eu os respeito e as respeito –, mas não posso esconder que sou um membro não muito bacana, mas um militante razoável do Partido dos Trabalhadores. Só estou falando isso porque ele me perguntou e eu acho que toda a pergunta tem que ser respondida, até quando é provocadora, o que não é o caso. Mas eu tenho total respeito por quem não fez esta opção, nem eu vim aqui tentar ver se mudo a opção de ninguém nesse encontro, de forma nenhuma. Eu sou PT por inúmeras razões, inclusive por esta radicalidade democrática. Eu sou PT porque o PT é uma das coisas novas – eu não diria melhor, de jeito nenhum –, mas é um fato novo na história política desse país, porque é a primeira vez, na história política desse país, que um partido de trabalhador surge das classes trabalhadoras sem uma minoria de intelectuais se decretando vanguarda dos trabalhadores. Eu acho esse um fato novo que me fez aderir ao PT.

Sobre a epistemologia, toda vez que eu uso essa palavra, eu uso sob um sentido mais restrito, que tem que ver com a teoria do conhecimento.

Prof. Paulo, manifesto-lhe o carinho do Rio Grande do Sul, porque o senhor o viu oito dias atrás em Rio Grande, e, hoje, em Passo Fundo. Isso é realmente a manifestação de carinho dos gaúchos para com o senhor, e o reconhecimento da sua liderança. Considerando que há uma luta, o povo quer mudar, mas há uma luta

entre em ir ao colégio eleitoral ou não ir ao colégio eleitoral, porque isso implica numa contradição ou não, e admitindo que o meu sonho seja o socialismo – porque acredito que o socialismo está mais perto do cristianismo do que do capitalismo, eu sou cristão –, sendo este o meu sonho, de que forma o senhor aconselharia como prática: uma mudança gradual ou uma mudança radical? Lutar por isso que eu acredito desesperadamente, sem caminhos, mas lutar apenas com isso como meta, ou fazer mudanças gradativas? Eu gostaria de uma observação a respeito.

Eu acho que essa pergunta, em primeiro lugar, não é uma pergunta abstrata, é uma pergunta profundamente histórica, é uma pergunta histórica no caso brasileiro de hoje. Não é uma pergunta que vá se fazer noutro campo igual a essa, ou melhor, pode-se fazer noutro sítio, a resposta não pode ser igual, nem sempre. E houve momentos em que essa pergunta foi feita na Nicarágua, e a resposta foi outra porque pode ser outra. Não é o caso brasileiro, não acredito que a gente tenha outras respostas. Eu acho que das qualidades que um homem e uma mulher de esquerda devem revelar é essa possibilidade de usar a história, adivinhar. Ora, evidentemente, eu acho que nós estamos em um momento – e parece que nunca teremos vivido tanto no Brasil como hoje – de uma espécie de vontade de encarnar a democracia. Quando eu falo em democracia, não estou falando em democracia burguesa, democracia disso, democracia daquilo. É que há a inexperiência do brasileiro nisso – o ranço autoritário do país é tal que a democracia é sempre vista no Brasil como adjetivo, e nunca em sua substantividade. Aliás, eu queria, em um parênteses, sugerir a vocês a leitura de um livro que saiu em São Paulo, exatamente há oito dias, disse-se que já se esgotou a primeira edição, que se chama *Por que democracia?*, de Francisco Weffort, que é secretário-executivo do PT e que está sendo chamado por alguns democratas de social-democrata, etc.; você vê, o ranço contra a democracia nesse país quanto à substantividade democrática é terrível; você fala em democracia, o outro já está assim cutucando o adjunto e dizendo “Está vendo? Já caiu na social-democracia” ou “Está vendo como ele é populista?”, quer dizer, não dá. Evidentemente que no momento a gente está vivendo isso, a possibilidade de cunhas dentro do processo.

Agora, se a pergunta do nosso amigo teria que ver com saber de mim a posição do partido a que eu pertença, está claro, todo mundo sabe aí, mas pode querer saber a minha com relação ao chamado colégio. Uma das coisas boas do PT é a gente poder discordar do PT, sem nenhum problema de levar carão, não ter medo que venha uma caderneta com letra encarnada, em casa, com “O Paulo se comportou mal”. Eu tenho uma posição parecida com a posição aceita até hoje pelo PT – que é

diferente em grande parte da posição do meu amigo, companheiro, deputado e líder do PT em Brasília, Soares –, que é a seguinte: o PT foi às praças públicas, às ruas, durante a campanha das diretas, não porque pretendesse conseguir um cacique para depois transar com o poder, de cima para baixo, dizendo “os senhores viram o povão que veio, vamos fazer acordos agora de cima para baixo”. O PT não foi lá para isso, o PT foi porque radicalmente não concebe a democracia sem povo. O que está acontecendo neste país é que tem muito democrata para quem a democracia se estraga se o povo chega. É como alguns professores, também, que acham uma beleza dar aulas desde que não haja alunos.

Sobre o colégio eleitoral, o PT diz: não vou lá. Agora, qual a minha posição? Minha posição seria a seguinte: se, e daqui para lá vai se saber bem se Maluf ganha por dez votos, não tem por que irmos ao colégio; se Maluf perde por seis, também não tem por que ir lá. Em última análise, eu acho que o PT só deveria ir ao colégio no caso em que Maluf pudesse ganhar, porque eu acho que até numa análise de classe eu distingo o Maluf de Tancredo. Tancredo é um homem da classe dominante, um liberal conservador. Aliás, em entrevistas, ele revela o seu conservadorismo, o seu realismo, com aspas, de que Cuba, por exemplo, é exportadora de revolução, portanto, não se pode reatar relação com Cuba, de que a teologia da libertação é uma coisa ruim, porque não é teologia, é uma ciência social, quer dizer, são declarações, cá pra nós, que deixam muito a desejar. Mas eu estabeleço uma radical diferença, e essa diferença faz a diferença, entre o senhor Tancredo e o senhor Maluf. Maluf é uma espécie de *lumpen* da burguesia, e Tancredo é um homem da burguesia, mas de antemão ele já disse como pensa sobre Cuba, não tem que esperar outra coisa, vai continuar dificultando cubano de entrar aqui, tudo isso. Mas, indiscutivelmente, para mim, esta diferença mínima faz a diferença no período de transição, então se fosse fundamental o voto do PT, o PT devia dar o voto, mas não tinha que pedir coisíssima nenhuma, nem fazer acordo nem aceitar nada. O PT não precisa ter ministro, nem delegado de polícia, e cumpre a tarefa e continua lutando cá, independentemente, porque eu também tenho a impressão de que muita gente que reclama por que o PT já não decidiu, é porque se encontra incomodada de estar sem nós, precisa de alguém que chegue para contestar a posição de ir ao colégio eleitoral. Mas, vejam bem: esta é a posição do puro militante de partido que não interfere nos destinos do partido, a não ser como militante. Essa é a minha posição, que eu digo de público, porque disse numa conversa íntima com o Lula, é assim que eu penso.

Prof. Paulo Freire, dentro da colocação de educação popular, como o senhor coloca a preocupação, nos termos de educação popular, com a questão ecológica, o problema da fome, da criança ter condições de aprender nos meios, e sobre como tem-se usado o homem como instrumento para explorar o meio-ambiente, a natureza?

Eu acho que esta questão tem dois pontos. Ela pergunta quanto à questão da educação popular e fome; e educação popular e meio ambiente, o homem e a exploração do meio-ambiente, a política do meio-ambiente. Eu gostaria de dizer a vocês, com relação a essa segunda questão: nos anos 1970, quando eu estava ainda no exílio, movimentos feministas e de defesa do meio-ambiente começavam a ganhar força nos EUA, na Europa, e eu me lembro de alguns amigos com quem eu conversava, de esquerda também, que em certo sentido não apostavam nada nesses movimentos porque diziam que a luta das mulheres, por exemplo, não estava com o porte de classe, de luta de classes – a luta dos ecologistas, que essa coisa estava fora da ótica da luta de classes. Eu dizia: olha, eu acho que vocês estão errados. Sabe, em primeiro lugar, indiscutivelmente, seria um absurdo, uma miopia trágica não pretender reconhecer isso. A questão não é nem sequer inventar uma luta de classes, é simplesmente reconhecê-la, está aí, e foi isso que Marx disse numa de suas cartas: os economistas burgueses me antecederam, me precederam, na constatação da luta de classes. O que fiz, diz ele, foi etc., etc. Mas acontece o seguinte: sem a compreensão da luta de classes me parece difícil entender essas coisas, mas a luta de classes sozinha também não explica tudo. Eu acho que é essa ótica que, às vezes, falta em uma perspectiva mais estreita, mais sectária dos fenômenos, e a ciência não está aí para ser distorcida.

Acontece que, por exemplo, eu não sei se bem ou mal, não quero discutir o acerto ou desacerto, os ecologias trouxeram um milhão e quinhentos mil votos durante a campanha de François Mitterand, e derrotaram a direita, caíram num socialismo que é o possível lá. Os “verdes”, na Alemanha, há um ano ou dois, fizeram mais ou menos o mesmo. Eu até diria que um dos problemas que a ciência política – também os educadores, os políticos, os militantes – teriam que encarar, neste fim de século, é exatamente o do papel dos movimentos populares sociais, problema ligado ao papel fundamental não própria e exclusivamente da tomada do poder, mas da reinvenção do poder. Esse é um fato absolutamente fundamental, importante, e digo mais: na medida em que partidos populares e não populistas deixarem de se aproximar dos movimentos sociais populares, para, aprendendo com eles, ensinar algo a eles sem nunca pretenderem se apoderar deles; na medida em que os partidos de esquerda, populares e não populistas, não aprendam a fazer isso,

eu acho que eles são postos entre parênteses, de escanteio, neste fim de século. A questão é saber como. Implica toda uma metodologia de aproximação, implica toda uma compreensão das culturas das massas, implica toda uma análise das “manhas populares” dos oprimidos, que nunca introjetam a ideologia dominante totalmente – como muita gente pensa, antidialeticamente, de que tudo que vem das massas populares é ideologia dominante, quando não é a própria ideologia dominante, ou certos valores dominantes são apropriados pelas massas populares, tal qual se faz. O capitalismo é sobretudo um regime, um sistema de apropriação, e as massas populares também se apropriam, às vezes, de valores culturais dominantes e refazem os valores, reinventam esses valores. Eu acho que ou a gente como se faz isso, e a gente só aprende isso na medida em que a gente convive, comunga com as massas populares, e não apenas na medida em que a gente fala delas, como conceitos, como análises de textos, ou eu acho que aí não dá, tem que se estar com as massas.

Gostaria de saber qual é a maneira mais lógica de estabelecer uma educação socialista num país que é dominado pela ideologia imperialista americana.

Não há essa receita. Teve um cara barbudão, com a barba maior que a tua e a minha e com uma contribuição ao mundo que nem tu nem eu demos – tu, pelo menos, não deste ainda, e eu não vou dar mais –, que disse uma vez uma coisa mais ou menos assim: “a história não é nenhum poder, nenhuma entidade poderosa que paire sobre os homens (e simplesmente diria ‘e as mulheres também’) e que os faça à sua maneira. Pelo contrário, em lugar de ser este poder supra, a história é feita pelos homens (e eu acrescentaria, com todo o respeito, ‘e pelas mulheres’) que ao fazerem a história são feitos pela história”. Eu não sei se vocês conhecem, aqui, no Rio Grande do Sul, uma coisa que se usava no Nordeste, que se usa ainda hoje por lá, que é de tirar manga verde, banana verde, de botar dentro de um caixão, meter carbureto, e depois de um certo período, se tira a manga e ela está toda corada, com a pinta de madura. Eu sempre digo o seguinte: se é possível fazer a aparência de uma manga mudar com carbureto, não é possível a história com carbureto. História se faz mesmo ou não se faz, e não se faz na cabeça da gente, se faz lutando, brigando, sabendo lutar, aprendendo a lutar, aprendendo a encontrar o momento exato da luta.

Então, o fato de a gente ter um imperialismo grandão, desse tamanho aí, de frente à gente, não é suficiente, porque ele é maior ainda na Nicarágua do que aqui, e o povo nicaraguense se independenciou. É possível que até se acabe aquilo, porque eles já invadiram Granada, que eu conheci de perto a lindeza daquela revolução,

onde eu estive, também, imediatamente à vitória da revolução – eu fui convidado, e estive lá duas vezes e conversei com o comandante várias horas. Nicarágua também eu conheço, conheço de ir, não de ler, porque trabalharam com algumas das minhas ideias. Agora, o momento histórico brasileiro não é o da Nicarágua, nem o tamanho do Brasil, isto aqui é um continente. Eu acho que a gente não pode fazer a transformação radical dessa sociedade por decreto, o que já deixava de ser, isso era golpe de Estado. Revolução, mesmo, a gente tem que ir vivendo os momentos viáveis, isso tem que ver com uma coisa que eu sempre digo, e não faz mal repetir: em história, se faz o que se pode, não o que se gostaria de fazer.

A questão que se coloca aí é saber quem define o que se pode. A prática define isso, é levando chapoletada que você delimita o espaço, estabelece o espaço viável. Por outro lado, se em história se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer, significa que a melhor maneira de fazer amanhã o que hoje não pôde ser feito é fazer hoje o que hoje pode ser feito. É fazendo o que posso fazer agora que me preparo, e a história também, para fazer amanhã o que hoje não é possível fazer. Isso coloca a questão do espaço, do limite, e a questão de limite coloca outra questão em face dele, que é o medo, a vaidade, a intolerância, o sectarismo, todas essas não virtudes entram nisso. O que acontece é que, muitas vezes, a gente fica aquém do limite ou a gente fica além do limite: se a gente ultrapassa o limite, o porrete chega, se a gente fica aquém do limite, o poder preenche o espaço que você permitiu a ele fora da briga, e você vai para mais atrás ainda. Não recuar demasiado na luta é absolutamente fundamental para poder fazer um dia essa sociedade com a qual você sonha e nós sonhamos.

Como conciliarias teu posicionamento religioso com tua posição antissectária? Gostaria de uma opinião sobre o fato de que no teu conceito de verdadeira revolução há espaço para negociação no poder, e se há um momento em que não negociar o poder é uma atitude ingênua politicamente.

De qualquer maneira, lê o livro *Por que democracia?*, ele encarna a segunda questão muito bem. Estou dizendo que ele leia o livro, não importa as críticas que se façam a ele, precisa ler. Com relação ao primeiro momento, eu gostaria de dizer a vocês que, por exemplo, em primeiro lugar, eu não me acho muito religioso. Vou tentar explicar isso, eu me acho mais e agora até peço desculpas, porque o que eu vou dizer pode parecer muito arrogante de minha parte, e eu não gostaria de dar a impressão de ser arrogante, que é um troço que eu acho horrível. O que eu queria

dizer é que eu me sinto muito mais um homem à procura de guardar a fé do que um homem religioso, meditem depois sobre a diferença sutil entre uma coisa e outra. Eu vivo cuidando com certo carinho da minha fé, o que eu digo nesse sentido, por exemplo, eu tenho excelentes conversas com amigos, inclusive cubanos, revolucionários, nicaraguenses, não cristãos. Se você me pergunta: como você concilia essa fé num transcendente com a tua preocupação fundamentalmente histórica de transformar o inerente – não é uma contradição? Eu diria: não, não é. A única coisa que pode receber uma espécie de retificação seria a seguinte: no momento em que eu creio no Cristo não apenas como gente como eu, eu estou admitindo um *a priori* da história. Evidentemente que Marx, se fosse vivo, conversando comigo, talvez rindo, talvez zangado, me dissesse: mas isso é uma doidice, uma loucura! Eu diria, então: deixa comigo o direito de ser doido.

Eu tenho ou não tenho o direito de ser contraditório se a minha contradição não trabalhar contra os interesses das massas populares? Eu acho que tenho. O que não posso fazer é, em nome da transformação do nosso país, usar minha fé para sustentar Maluf; usar minha fé para sustentar a burguesia nesse país, nesse poder, nem em canto nenhum, e isso ninguém nesse país prova que eu tenha feito. Segundo a minha compreensão – agora teológica, da relação mundo-transcendência, que não é uma compreensão antinômica –, em outras palavras, para mim, é impossível alcançar a meta histórica sem passar pela história, sem atravessar a história. E o problema é saber como é que eu atravesso a história, em favor de quem e em favor de quê. Pois eu quero fazer essa travessia, até chegar lá, lutando pela transformação da sociedade, para implantar um sistema socialista neste país, mas em que eu tenha o direito de continuar dizendo que acredito na transcendência. Essa é a minha posição, eu acho que não tem contradição muito grande aí, e, fora disso, acho que não tem muito mais, a não ser a nível de certas posições extremamente pouco democráticas de alguns revolucionários.

Mas se tu me perguntas se eu acho que é a consciência, que é a subjetividade que cria a materialidade e cria a objetividade, eu te digo não, de jeito nenhum. A objetividade gera a subjetividade, mas acontece que a subjetividade não é puro reflexo da objetividade, daí a relação entre ambas não ser uma relação mecânica, mas dialética, contraditória, dinâmica, processual, de tal maneira que a consciência, ou a subjetividade, enquanto condicionada, se volta reflexivamente sobre o condicionante e reconhece o seu condicionamento. Para mim, é por isso que há possibilidade de briga, que há luta pela transformação. Eu não posso, com isso, exigir que aceitam, por exemplo, uma imposição; eu acho que política tem que ver

com negociação. Às vezes, o problema é saber o seguinte, eu vou te dar um exemplo histórico, que não é brasileiro, mas que é histórico recente: Mao Tsé-Tung comandava a sua grande avalanche na China, e os japoneses, o imperialismo japonês, invadiu a China. Naquele momento, o inimigo principal se transformou no japonês, e Chiang Kai-Shek e Mao Tsé-Tung tiraram retrato juntos e juntaram os seus dois exércitos, fizeram um pacto. Naquele momento, puseram entre parênteses a contradição antagônica entre os dois sem ter modificado a natureza do antagonismo entre os dois, puseram o antagonismo entre parênteses, derrotaram o inimigo e, quando os japoneses foram expulsos, tiraram o antagonismo dos parênteses, meteram o porrete um no outro, e Chiang Kai-Shek se acabou. Política também é isso, porque isso é história. E não há por que não fazer.

Meus amigos e minhas amigas, não gostaria de sair daqui sem deixar muito vivo, de um lado, o meu agradecimento por terem me chamado e trazido até aqui; de outro, sem deixar de, uma vez mais, insistir nas desculpas que eu apresento por haver diminuído o meu tempo com vocês, mas entre não vir e vir diminuindo, eu preferi vir diminuindo. Finalmente, gostaria de deixar umas palavras bem jovens, apesar dos meus 63 anos, bem jovens aos jovens que estão aqui, estudantes, e aos jovens e às jovens professoras também, a minha palavra de esperança em que a gente, transformando o hoje da gente, a gente cria um amanhã menos ruim do que este de hoje.

A minha esperança em que a emoção de vocês não se acabe, não fique adstrita aos dias de um encontro maravilhoso como este, mas, pelo contrário, essa emoção acompanhe vocês na briga necessária de vocês, na briga do estudante por melhores condições de trabalho enquanto estudante, do professor, da professora, pela reivindicação de seu salário menos injusto, mas a briga também para poder ser ou ter o direito de ser melhor educador neste país.

Um grande e fraterno abraço a todos e todas.

Nota

¹ Esta conferência foi captada em áudio, degorada, preservando a oralidade de Paulo Freire, e publicada em 1986, no compêndio *Palestras e Debates do I Colóquio Nacional de Educação Popular*. O evento realizou-se em Passo Fundo, RS, entre os dias 23 a 26 de outubro de 1984, foi organizado pelo 7º Núcleo do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul. A versão original foi organizada pelos professores Lourdes Solange Camargo Faria, Nedison Faria e Lourivan Fisch de Figueredo. Esta versão, procurando maior clareza e objetividade, foi revista e reeditada por Marcelo Ricardo Nolli, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, e Eldon Henrique Mühl, professor do mesmo programa. Agradecemos aos organizadores do evento pela autorização para a publicação da conferência neste dossiê em homenagem aos 50 anos de publicação de *Pedagogia do oprimido* e ao centenário de nascimento de Paulo Freire, em 2021.

La pedagogía del oprimido: una relectura pedagógica

The pedagogy of the oppressed: a pedagogical rereading

A pedagogia do oprimido: uma releitura pedagógica

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez*

Resumen

Teniendo en cuenta la amplísima literatura sobre la *pedagogía del oprimido*, el presente texto se propone realizar una lectura desde una dimensión poco abordada o, por lo menos, aminorada en las lecturas más frecuentemente disponibles: justamente su dimensión pedagógica. Un intento como el propuesto aquí significa releer el libro de Freire desde el horizonte conceptual de la pedagogía y ello implica desplazar (no negar) el carácter eminentemente político otorgado a la *pedagogía del oprimido* y recuperar sus vínculos estrechos con el pensamiento y la tradición pedagógica occidental. En particular, la relectura de la obra cumbre de Freire en clave pedagógica implica un triple trabajo: primero, localizarla dentro de una antigua tradición según la cual la *politeia* se entiende, en lo fundamental, como *paideia*; segundo, resaltar que el proceso de liberación a través de la educación solo puede realizarse mediante un proceso de concientización que lo coloca en un horizonte gnoseológico o epistémico: tránsito que el oprimido debe llevar a cabo desde la *doxa* hacia el *logos*; tercero, reconocer que el fin de la educación liberadora es la humanización de los hombres (oprimidos y opresores) y, en esa medida, se trata de una cuestión claramente “antropotécnica”.

Palabras-clave: Pedagogía. Antropotécnica. Concientización. Humanización.

Abstract

Taking into account the vast literature on the *pedagogy of the oppressed*, the present text sets out to carry out a reading from a dimension that is little addressed or, at least, reduced in the most available readings: precisely its pedagogical dimension. An attempt like the one proposed here means rereading Freire's book from the conceptual horizon of pedagogy and this implies displacing (not denying) the eminently political character given to the *pedagogy of the oppressed* and recovering its close links with Western pedagogical thought and tradition. In particular, the rereading of Freire's masterpiece in pedagogical terms involves a triple task: first, locating it within an ancient tradition according to the quality of *politeia* understood, fundamentally, as *paideia*; second, highlighting the process of liberation through education can only be achieved through a process of conscientization that is placed on a gnoseological or epistemic horizon: transit that the *oprimido* must carry out from the *doxa* to the *logos*; third, to recognize the end of liberating education is the humanization of men and, to that extent, it is a clearly an “anthropotechnical” issue.

Keywords: Pedagogy. Anthropotechnic. Conscientization. Humanization.

Recebido em 04/08/2020 – Aprovado em 28/09/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i3.12366>

* Doctor en Educación (UFRGS) y Profesor Titular Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Miembro del grupo de investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia y de la Sociedad Colombiana de Pedagogía. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9848-0724>. E-mail: cnoguera@pedagogica.edu.co

Resumo

Levando em conta a vasta literatura sobre a *pedagogia do oprimido*, o presente texto se propõe a realizar uma leitura desde uma dimensão pouco abordada ou, pelo menos, reduzida nas leituras mais frequentes disponíveis: justamente sua dimensão pedagógica. Uma tentativa como a proposta aqui significa ler o livro de Freire desde um horizonte conceitual da pedagogia, e isso implica deslocar (não negar) o caráter eminentemente político outorgado à *pedagogia do oprimido* e recuperar seus vínculos estreitos com o pensamento e a tradição pedagógica ocidental. Em especial, a releitura da obra-prima de Freire em chave pedagógica implica um trabalho triplo: primeiro, localizá-la dentro de uma tradição antiga segundo a qual se compreende a *politeia* fundamentalmente como *paideia*; segundo, ressaltar que o processo de libertação através da educação só pode realizar-se mediante um processo de conscientização que o coloca em um horizonte gnosiológico ou epistêmico: trânsito que o oprimido deve levar a cabo da *doxa* até o *logos*; terceiro, reconhecer que a finalidade da educação libertadora é a humanização dos homens (oprimidos e opressores) e, nessa medida, se trata de uma questão claramente “antropotécnica”.

Palavras-chave: Pedagogia. Antropotécnica. Conscientização. Humanização.

Introducción

La *pedagogía del oprimido* se ha traducido a más de treinta idiomas y sólo en Brasilla editorial que realizó la primera impresión ya completó su quincuagésima edición. Fue publicada inicialmente en lengua inglesa en 1970, en los Estados Unidos, pero sólo se conoció en Brasil hasta 1974 después de su publicación en español, italiano, alemán, griego, francés, holandés y portugués en Portugal (ARAÚJO, 2017). Desde las “primeras palabras” queda claro el talante de la obra y el tono general de la escritura freireana: no es el fruto de unos “devaneos intelectuales” ni sólo el resultado de lecturas, por más importantes que ellas hayan sido, nos aclara su autor: consiste en una reflexión sobre situaciones concretas, de observaciones sobre varios años de una práctica educativa claramente comprometida con un proyecto revolucionario de transformación social en cuyo horizonte está “la liberación de los hombres”.

Se trata de un nuevo propósito pedagógico para el cual fue necesario construir un nuevo vocabulario. A diferencia de otras obras sustentadas en disciplinas como la psicología, la biología, la sociología, Freire prefirió utilizar en sus libros, menos un lenguaje académico que un discurso literario cercano al género epistolar y a la oralidad (él mismo calificó algunos de sus trabajos como “libros hablados”) en el que prevalecen ideas de varios pensadores provenientes de diferentes corrientes filosóficas, principalmente de la fenomenología. Su estilo, no obstante, en nada resta importancia a su trabajo como lo muestra el hecho de ser reconocido por la UNESCO como uno de los grandes educadores del siglo XX (GERHARDT, 1993)

y por algunos investigadores del campo, como el último de los grandes pedagogos (NARODOWSKI, 1997).

La bibliografía sobre Paulo Freire es amplísima, de tal modo que pretender decir algo novedoso sobre su trabajo y, en particular, sobre su *pedagogía del oprimido*, resulta una empresa muy arriesgada¹. Consciente de ello, asumo este riesgo teniendo en mente dos objetivos: primero, uno de carácter personal: visitar la obra a partir de la cual se abrió para mí un horizonte de estudio y de trabajo profesional hace casi cuarenta años; segundo, uno de carácter público: la conmemoración de los cincuenta años de su primera edición. Con este escrito, me propongo, entonces, examinar algunos conceptos de la *pedagogía del oprimido* cuya elección está relacionada con su resonancia en los estudios que he realizado durante la última década. En ese sentido, es una elección interesada, es decir, no busca ser objetiva y, por ese motivo, el análisis desarrollado no tiene una pretensión de fidelidad, lo que no significa un manejo descuidado de los conceptos y su respectivo contexto. No obstante, es necesario señalar que no hay aquí un intento de esclarecer qué fue lo quiso decir Freire con tal o cual término, sino de explorar cómo esos conceptos se pueden articular con el amplio horizonte conceptual de la pedagogía², y en ese sentido, cuál es su potencia pedagógica, es decir, en qué consiste su carácter “antropotécnico”³.

Sobre el carácter pedagógico de la *pedagogía del oprimido*

Al parecer, la calificación de la pedagogía de Freire como “del oprimido” le otorga a su propuesta un marcado carácter político, de ahí que sea considerada como una verdadera ruptura con las tradiciones pedagógicas modernas. En la medida en que coloca la acción educativa en una dimensión netamente política, evidente en su propio objetivo (la liberación de los oprimidos), la *pedagogía del oprimido* sería, entonces, una teoría práctica (qué, cómo y por qué) de la revolución, es decir, de la transformación radical de la actual sociedad opresora. Consecuentemente con ello, el educador progresista es considerado un líder revolucionario y su acción fundamentalmente política, pues su papel consistiría en la creación de las condiciones, conjuntamente con los oprimidos, en las cuales sea posible su concientización y, por tanto, su liberación y humanización.

Considero que la anterior línea de análisis, compartida por la mayoría de sus seguidores, ha debilitado la propuesta pedagógica de Freire y, en muchas ocasiones, ha llevado a substituir la acción educativa (liberadora) por un activismo po-

lítico, y en el peor de los casos, por aquello que el propio Freire rechazaba: por la “esloganización, por la verticalidad, por los comunicados”, pretendiéndose así “la liberación de los oprimidos con instrumentos de la domesticación” (FREIRE, 2005, p. 68). Aunque es evidente la apuesta política que tiene el análisis freireano de la educación, ello no debe ser un impedimento para percibir que es, en primer lugar y fundamentalmente, una apuesta pedagógica. Pero ¿qué significa decir que la pedagogía del oprimido es una apuesta pedagógica antes que política?

En primer lugar, significa reconocer que la obra freireana no es ajena a una tradición que se remonta a la antigüedad y según la cual existe la *politeia* es pensada como *paideia*, tradición que hoy podríamos calificar como una operación de “pedagogización de la política”. El primero en llevar a cabo esa operación fue Platón en *La República*, pero podríamos reconocer ese mismo gesto en el *Emilio* de Rousseau y, finalmente, en la *pedagogía del oprimido* donde Freire convierte la revolución social en un asunto “esencialmente pedagógico”.

En segundo lugar, el libro de Freire constituye más una apuesta pedagógica que política, en la medida en que allí se entiende que la liberación sólo puede lograrse a través de una acción pedagógica cuyo sentido es hacer posible el paso de la conciencia ingenua hacia la conciencia crítica, es decir, únicamente puede alcanzarse la liberación mediante una acción sistemática y metódica – que exige un método – a través de la cual el sujeto pueda realizar el tránsito desde la *doxa* hacia el *logos*. Dicho en otras palabras: en tanto la liberación implica un proceso de concientización, su horizonte es de carácter gnoseológico, es decir, consiste en una acción realizada en clave epistémica.

En tercer lugar, reconocer el carácter pedagógico (antes que político) de la propuesta freireana significa entender que la educación es una condición fundamental para la humanización, puesto que la educación, en su sentido antropológico (no antropocéntrico), consiste en un conjunto de prácticas y técnicas cuyo propósito es “ser más” (FREIRE, 2005) o, usando otros términos y otro horizonte conceptual, el de la antropología filosófica, que la educación es la principal antropotécnica moderna, pues reconoce que al ejercer una gran “tensión vertical” en cada individuo se optimiza el estado inmunológico general de la humanidad (SLOTERDIJK, 2012).

A partir de estas tres comprensiones es posible, entonces, emprender la relectura de la *pedagogía del oprimido* en clave pedagógica. A continuación, se explicará en mayor detalle las implicaciones de cada uno de los anteriores enunciados en la perspectiva de mostrar que nuestro propósito no es redundante y sí muy necesario cuatro décadas después de la primera publicación de la obra.

La *politeia* como *paideia*

Pedagogizar la acción política significa considerar que los medios y los fines políticos son, en lo fundamental, de carácter educativo. Quien primero realizó esta operación fue Platón en su un texto que, a pesar de su título (*Politeia*, generalmente traducido como *La República*), está dedicado a análisis de la educación como elemento fundamental de la organización social. Tal vez haya sido W. Jaeger (obra publicada originalmente en alemán en 1933) quien por primera vez planteó esta tesis que hoy siguen varios estudiosos. Según el filólogo alemán:

Su *República* no es una obra de derecho político o administrativo, de legislación o de política en el sentido actual [...] En última instancia, el estado de Platón versa sobre el alma del hombre. Lo que nos dice acerca del estado como tal y de su estructura, la llamada concepción orgánica del estado, en la que muchos ven la verdadera médula de la *República* platónica, no tiene más función que presentarnos “la imagen refleja ampliada” del alma y de su estructura. Y frente al problema del alma Platón no se sitúa tampoco en una actitud primariamente teórica, sino en una actitud práctica: en la actitud del *modelador de almas*. La formación del alma es la palanca por medio de la cual hace que su Sócrates mueva todo el estado. El sentido del estado, tal como lo revela Platón en su obra fundamental, no es otro que el podíamos esperar después de los diálogos que le preceden, el *Protágoras* y el *Gorgias*. Es, si nos fijamos en su superior esencia, educación. (JAEGER, 2010, p. 590-591).

En esa misma línea, décadas después E. Havelock (1994, obra publicada originalmente en 1963) insiste en que el título del texto platónico no debe llevarnos a engaño, pues sólo un tercio de la obra está dedicada a las cuestiones del Estado propiamente dichas. Por el contrario, a lo que apunta, fundamentalmente, ese texto clásico es a “un ataque al sistema educativo griego” (HAVELOCK, 1994, p. 27). Para Havelock el propósito de Platón es cuestionar el uso que los artistas hicieron de la poesía y la tragedia, por tanto, de la oralidad y la mimesis, como medios básicos para la educación del pueblo griego. En contraposición, con su *República* ideal Platón señala la importancia de la escritura y de la razón para la formación de un nuevo ciudadano que ya no esté constituido sobre la base del “embrujo de la memorización” (oralidad) sino en la *psyche* y la capacidad de cálculo razonado que implica dado su soporte en la escritura.

Con *Emilio o de la educación* Rousseau resaltó, nuevamente, la centralidad de la educación en la constitución de una nueva sociedad, pues para llegar a ella era preciso formar un nuevo hombre que, libre de los prejuicios de su tiempo y alejado de las perversiones de la civilización, asumiese la tarea de construir el nuevo pacto social en sintonía con las leyes naturales. El título del libro tampoco debe engañarnos: no es sólo una novela sobre la educación de Emilio sino, además, un tratado

político cuyo antecedente es, justamente, la *República* platónica⁴. Y a pesar de las consideraciones de algunos filósofos y de investigadores de las ciencias sociales, habría que recordar las palabras del propio Rousseau sobre su libro:

Jamás hubo publicación alguna que obtuviese tantos elogios particulares, ni tan poca aprobación del público. Lo que de ella me dijeron, lo que me escribieron las personas más capaces de juzgarla, me confirmaron en la creencia de que esta era la mejor y más importante de mis obras (ROUSSEAU, 1999, p. 525).

La crítica más contundente a la civilización de su tiempo, a los hombres de su época, está en el *Emilio*, pero también allí está su propuesta de restauración de la humanidad. La reforma social no se llevará a cabo mediante una transformación de orden político sino educacional: solo la transformación radical de la educación podrá llevar a la transformación radical de la sociedad. El nuevo hombre destinado a instaurar la nueva sociedad no podrá salir de la vieja escuela ni se formará mediante una enseñanza rigurosa: es por la educación que desde entonces se vincula íntimamente con las ideas de naturaleza, libertad e interés del “agente” (infante) que aprende en un “medio” especialmente adaptado para tal fin. Emilio no es el príncipe para el que escribió Erasmo, ni el *gentleman* del que se ocupó Locke en sus *Pensamientos acerca de la educación*. Emilio es el nuevo hombre, la nueva humanidad que nacerá de la educación (NOGUERA, 2012).

La *pedagogía del oprimido* es la siguiente obra de importancia en la línea que considera la *politeia* como *paideia*, aquella que se traza desde Platón, pasa por Rousseau, y se actualiza en Freire. El propio pedagogo brasileño señala explícitamente que con su propuesta educativa solo pretende “defender el carácter eminentemente pedagógico de la revolución” (FREIRE, 2005, p. 71) o, en otros términos, “defender el proceso revolucionario como una acción cultural [acción educativa] dialógica que se prolonga en una revolución cultural, conjuntamente con el acceso al poder” (2005, p. 208).

Entender la *politeia* como *paideia* significa no solo reconocer el estrecho vínculo entre una y otra, no solo percibir el carácter político de la educación, sino más allá de esos hechos evidentes, percatarse del papel central que tiene la educación en el proceso de humanización de todos y cada uno. Reconocer nuestra condición de “animales políticos” es percatarse que necesitamos de los otros para poder vivir, pero también, es recordar que vivir con los otros no es algo que se encuentre

programado en nuestros genes, sino algo que debemos conseguir con cierto trabajo especializado, prolongado y arduo. Somos animales políticos porque necesitamos construir lazos con los otros: la *politeia* solo puede ser resultado de la *paideia*.

La concientización como una cuestión gnoseológica

No puede haber proceso revolucionario sin una “toma de conciencia” del estado de opresión, por esa razón, Freire (2005, p. 71) insiste en que la acción revolucionaria es una acción educativa:

Si los líderes revolucionarios de todos los tiempos afirman la necesidad del convencimiento de las masas oprimidas para que acepten la lucha por la liberación – lo que por otra parte es obvio –, reconocen implícitamente el sentido pedagógico de esa lucha. Sin embargo, muchos, quizás por prejuicios naturales y explicables contra la pedagogía, acaban usando, en su acción, métodos que son empleados en la “educación” que sirve al opresor.

No obstante, parece que los prejuicios contra la pedagogía no son sólo asunto de los líderes revolucionarios. Aquellos educadores que ven en la *pedagogía del oprimido*, principalmente, una apuesta política, en alguna medida aminoran la acción pedagógica en el proceso liberador y, de esa manera, abren la posibilidad de usar “la propaganda para convencer...” (p. 71). En este punto, las precisiones (pedagógicas) de Freire son contundentes; que el proceso revolucionario sea una acción educativa significa, entonces, dos cosas: 1) que se trata de un asunto gnoseológico y 2) que implica un método.

En relación con el primer aspecto dice Freire (2005, p. 93):

Por el mismo hecho de constituirse esta práctica educativa en una situación gnoseológica, el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la “doxa” por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del “logos”.

En otras palabras, en tanto acción educativa, el proceso de liberación implica un acceso al conocimiento o, más precisamente, un paso de la *doxa* hacia el *logos*. A ese paso o transcurso Freire lo llama “concientización” y le otorga el carácter de finalidad de toda educación (FREITAS, 2010). Únicamente a través de la concientización se adquiere la “conciencia crítica”, pero esta no es el efecto de la propaganda, los eslóganes y los comunicados, por más revolucionarios que se pretendan: la construcción de la conciencia crítica exige una investigación y lectura del mundo que se presenta como el universo temático de una época. Dice Freire (2005, p. 125):

Una unidad epocal se caracteriza por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en búsqueda de la plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos al ser más de los hombres, constituyen los temas de la época.

La conciencia crítica expresa, entonces, la posibilidad de leer ese “universo temático de la época”, lo que, a su vez, significa que el oprimido está en capacidad de emerger de su “situación” e insertarse en la realidad que va descubriendo. Emerger de la situación en que se encuentra implica un distanciamiento, una abstracción que sólo se puede hacer posible mediante un acto gnoseológico. Como toda acción educativa, la educación liberadora tiene un contenido programático en correspondencia con el “universo temático de la época”: para la alfabetización, el programa educativo gira alrededor de las “palabras generadoras”, mientras que, en la post-alfabetización, el eje está constituido por los “temas generadores”. La determinación del contenido programático, es decir, la determinación de las palabras y de los temas generadores, es un trabajo de investigación que se desarrolla en varias etapas en las que toma parte un equipo interdisciplinario conjuntamente con miembros de la población que participará en la acción educativa. De esa investigación resulta, tanto la elaboración de las codificaciones (representación de situaciones existenciales con gran potencial analítico y crítico) a partir de las cuales se desarrollará el proceso de decodificación con los educandos, cuanto la “reducción” de los temas, labor de sistematización del trabajo realizado en los “círculos de investigación”, a cargo de los especialistas participantes en el proceso. Sobre esta última parte de la investigación, dice Freire (2005, p. 153):

En el proceso de reducción de éste [el tema], el especialista busca sus núcleos fundamentales que, constituyéndose en unidades de aprendizaje y estableciendo una secuencia entre sí, dan la visión general del tema “reducido”. En la discusión de cada proyecto específico se van anotando las sugerencias de varios especialistas. Éstas, ora se incorporan a la “reducción” en elaboración, ora constarán de pequeños ensayos a ser escritos sobre el tema “reducido”. Estos pequeños ensayos, a los que se adjuntan sugerencias bibliográficas, son valiosas ayudas para la formación de los educadores-educandos que trabajarán en los “círculos de cultura”.

Vinculado estrechamente con el carácter gnoseológico de la educación liberadora se encuentra la necesidad de un método. En otras palabras, alcanzar un grado de racionalidad, pensar lógicamente, críticamente, requiere de un trabajo metódico que es la base de la educación liberadora. El pensamiento mágico y la conciencia ingenua son distorsiones de la realidad que sólo la educación puede superar. La

conciencia crítica implica racionalidad, lógica, por tanto, una perspectiva capaz de entender el mundo en términos de causalidad y no simple casualidad. En ese sentido, el pensamiento mítico o la conciencia ingenua son lo opuesto a la conciencia y el pensamiento crítico: “Si el sentido mágico de la intransitividad implica una preponderancia de lo ilógico, lo mítico con lo cual se envuelve la conciencia fanática implica una preponderancia de la irracionalidad” (FREIRE, 1967, p. 61)⁵. Por ese motivo, dice Freire (1967, p. 90): “Sólo podíamos comprender una educación que hiciese del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad, que en lo posible debe ser usada críticamente, o con un acento cada vez mayor de racionalidad”⁶. El problema fundamental del sentido mágico del mundo y de la conciencia ingenua de las masas es que impide la acción transformadora, pues sólo busca acomodarse a las circunstancias; en palabras de Freire (1997, p. 56), el problema “Es que, en la medida en que el hombre se comporta con base en mayor dosis de emocionalidad que de razón, en el sentido en que le da Barbu, su comportamiento no resulta comprometido sino acomodado”.

De esa manera, la superación del sentido mágico y mítico, la superación de la comprensión ingenua del mundo, sólo puede hacerse a través de una acción metódica. Por este hecho la *pedagogía del oprimido* es pedagógica, por este hecho se vincula a la tradición pedagógica inaugurada por Comenio para quien la “salvación” de la humanidad tenía como condición la “erudición” (el conocimiento de todas las cosas) y, por tanto, una acción metódica que permitiese a todos los hombres conformarse como seres racionales, es decir, pasar de su mera condición animal para convertirse en verdaderamente humanos. Para Freire, la opresión significa una condición deshumanizante, hecho que justifica la educación problematizadora cuyo fin es la humanización. Pero, como hemos visto, la humanización –que no es una acción espontánea sino metódica– implica la adquisición de una conciencia crítica lo que significa la capacidad de leer el mundo, de ahí que la alfabetización no es un proceso mecánico de aprendizaje de la lectura y la escritura sino el desarrollo de la capacidad para leer y escribir el mundo, esto es, su comprensión y transformación.

El método se constituye en el eje de la *pedagogía del oprimido*. Recordemos que el propio Freire en sus “palabras preliminares” nos aclara que su libro no consiste en devaneos intelectuales, es decir, no es una cuestión teórica, sino una teoría-práctica. También nos previene sobre la posible confusión de la propaganda y esloganización con la educación liberadora: la propaganda y la construcción de lemas para incitar la acción liberadora de los oprimidos requieren de técnicas retóricas para conseguir efectividad, pero la educación liberadora necesita de un

método porque la superación del sentido mágico y mítico del mundo no es un acto espontáneo ni el resultado de una “toma de conciencia” efecto de una buena propaganda. Como se trata de un proceso de concientización, no puede separarse de un método. Freire (2005, p. 73), citando a Vieira, afirma al respecto:

En verdad – señala el profesor Álvaro Vieira Pinto –, el método es la forma exterior y materializada en actos, que asume la propiedad fundamental de la conciencia: la de su intencionalidad. Lo propio de la conciencia es estar con el mundo y este proceso es permanente e irrecusable. Por lo tanto, la conciencia en su esencia es un “camino para”, algo que no es ella, que está fuera de ella, que la circunda y que ella aprehende por su capacidad ideativa. Por definición, continua el profesor brasileño, la conciencia es método, entendido este en su sentido de máxima generalidad. Tal es la raíz del método, así como tal es la esencia de la conciencia que sólo existe en tanto facultad abstracta y metódica.

Mientras en la *pedagogía del oprimido* Freire explica el método para la determinación de los temas generadores, en su obra anterior –*La educación como práctica de la libertad*– dedica un capítulo a señalar las etapas o fases de su método de alfabetización que se pueden resumir de la siguiente manera: 1) obtención del universo del vocabulario de los grupos con los cuales se trabajará; 2) selección del universo del vocabulario estudiado según su riqueza y dificultades fonéticas y el tenor pragmático de la palabra; 3) la creación de situaciones existenciales típicas (y desafiantes) del grupo con el que se va a trabajar; 4) elaboración de fichas que ayuden a los coordinadores (educadores) en su trabajo; 5) preparación de fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores (FREIRE, 1997).

¿Será necesario recordar que la alfabetización es el desarrollo de la capacidad crítica de leer y escribir el mundo? Creo que es necesario recordarlo hoy cuando algunas posiciones–en su crítica a los efectos negativos de la racionalidad del pensamiento occidental– rechazan la racionalidad y niegan sus potencialidades a la vez que celebran un supuesto “pensamiento ancestral”, originario y salvador. Desde luego, no son posturas académicas sino militantes, pero tienen alguna resonancia en los programas de formación de profesores, por ello, es preciso hoy leer a Freire nuevamente y leerlo a la luz del horizonte conceptual de la pedagogía y, por tanto, no olvidar que se trata de una perspectiva donde el conocimiento lógico, racional, ocupa lugar central. Vale la pena recordar aquí, nuevamente, el giro platónico de la *doxa* hacia el *logos* que evoca Freire en su *pedagogía del oprimido*, pues al decir de Havelock, se trata de la inauguración de una nueva tecnología de la comunicación (educación):

Los signos escritos, viniendo en ayuda de la memoria, permitían que el lector se desentendiera en buena medida de toda la carga emocional inherente al proceso de identificación —único capaz de garantizar el recuerdo dentro de los límites del registro acústico—. Con ello quedaba disponible cierta cantidad de energía psíquica, que ahora podía consagrarse a la revisión y reorganización de lo escrito; lo cual se percibía ya no sólo como algo escuchado y sentido, sino como algo susceptible de convertirse en objeto. Se hizo posible, por así decirlo, volver a mirar, echar un segundo vistazo (1994, p. 196).

En esa misma dirección, Goody (2008), apartándose de la distinción problemática proveniente de la antropología entre pensamiento primitivo o salvaje y pensamiento racional, opta por la distinción entre diferentes tecnologías de la comunicación que tiene, a su vez, implicaciones en las manera de pensar, de ahí su afirmación de que: “[...] la escritura no es mero registro fonográfico del habla como Bloomfield (y otros) han asumido; al depender de condiciones sociales a la vez que tecnológicas, estimula formas especiales de actividad lingüística asociadas a desarrollos particulares de plantear problemas y de resolverlos; en las que la lista, la fórmula y la tabla jugaron una parte fecunda (p. 181). Cuando Freire destaca la importancia que tiene la “codificación” de las situaciones existenciales concretas de los oprimidos y en su posterior “decodificación” en el proceso de concientización, no hace otra cosa que subrayar su papel en la construcción de formas críticas de “lectura” del mundo: “Las codificaciones no son marbetes, son objetos cognoscibles, desafíos sobre los que debe incidir la reflexión crítica de los sujetos descodificados” (2005, p. 145). Inicialmente las codificaciones no son palabras sino fotografías o ilustraciones, pero son la primera aproximación a la lectura del mundo. Desde luego, en la oralidad, en la palabra dicha está ya presente un proceso de humanización del mundo, pero como aclara lúcidamente Fiori (2005, p. 25) en su prólogo a la pedagogía del oprimido:

Es verdad: ni la cultura iletrada es la negación del hombre, ni la cultura letrada llegó a ser su plenitud. No hay hombre absolutamente inculto: el hombre se “hominiza” expresando y diciendo su mundo. Ahí comienza la historia de la cultura. Mas, el primer instante de la palabra es terriblemente perturbador: hace presente el mundo a la conciencia y, al mismo tiempo, lo distancia. El enfrentamiento con el mundo es amenaza y riesgo [...] En un comportamiento ambiguo, mientras ensaya el dominio técnico de ese mundo, intenta volver a su seno, sumergirse en él, enredándose en la indistinción entre palabra y cosa. La palabra, primitivamente, es mito.

[...] En esa ambigüedad con que la conciencia hace su mundo, apartándolo de sí, en el distanciamiento objetivamente que lo hace presente como mundo consciente, la palabra adquiere la autonomía que la hace disponible para ser recreada en la expresión escrita. Aunque no haya sido un producto arbitrario del espíritu inventivo del hombre, la cultura letrada es un epifenómeno de la cultura que, al actualizar su reflexividad virtual, encuentra

en la palabra escrita una manera más firme y definida de decirse, esto es, de existenciarse discursivamente en la “praxis” histórica. Podemos concebir la superación de las letras; lo que en todo caso quedará es el sentido profundo que la cultura letrada manifiesta: escribir no es conversar y repetir la palabra dicha, sino decirla con la fuerza reflexiva que su autonomía le da a su fuerza ingénita que la hace instauradora del mundo de la conciencia, creadora de cultura.

La humanización como justificación de la pedagogía del oprimido

La *pedagogía del oprimido* es más antropológica que política. Nuevamente debo insistir en que no se trata de restar importancia a la obvia dimensión política de la pedagogía freireana, sino resaltar el menos obvio, tal vez sería mejor decir, el oculto o invisible, carácter antropológico (antropotécnico) de su pedagogía. Fiori (2005, p. 17) en su presentación del libro de Freire afirma:

Con la palabra el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana. El método que le propicia ese aprendizaje abarca al hombre todo, y sus principios fundan toda la pedagogía, desde la alfabetización hasta los más altos niveles del quehacer universitario.

La educación reproduce de este modo, en su propio plano, la estructura dinámica y el movimiento dialéctico del proceso histórico de producción del hombre. Para el hombre producirse es conquistarse, conquistar su forma humana. La pedagogía es antropología.

Para evitar confusiones, podríamos decir que toda pedagogía es *antropogogía*, así como toda acción educativa en una acción *antropotécnica*. La pedagogía (y la educación) se justifican por el carácter inacabado y abierto del ser humano. A lo largo de su libro, Freire recurre a la antropología para señalar el carácter cerrado de los animales y resaltar la condición inconclusa y abierta de lo humano. El hombre tiene que hacerse y para ello cuenta con una “vocación de humanización”. Pero esa vocación no puede confundirse con la condición biológica que implica el cuidado y socialización de los niños. La vocación de humanización es una tendencia permanente del ser humano, pues es un impulso de *ser más*:

Los hombres, diferentes de los otros animales que son sólo inacabados mas no históricos, se saben inacabados. Tienen consciencia de su inconclusión.

Así se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres y en la consciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad (FREIRE, 2005, p. 97).

Ahora bien, esa tendencia puede verse obstaculizada (intencionalmente o no) y dar lugar a un proceso contrario de deshumanización que sería una tendencia a *ser*

menos. En ese sentido, la historia de la humanidad podría leerse en clave de procesos diversos de humanización y deshumanización. Los primeros filósofos y sofistas griegos inventaron la *areté* como el grado máximo de excelencia a la cual podían aspirar los hombres, siempre y cuando se sometieran a un proceso técnico y artístico (filosofía y sofística). Se trata de un *ser más* que, por primera vez en la historia, se pensó como posibilidad para todos los “ciudadanos”, pues hasta entonces la *areté* se consideraba como una cuestión vinculada a la nobleza de sangre. Pero fue en el siglo XVII donde la “vocación de humanización” dio su fruto más maduro: por primera vez en la historia de la humanidad se pensó, no sólo que era posible sino necesario, “enseñar todo a todos” para la salvación⁷ de la humanidad. Comenio encarna una “voluntad” de humanización que pasa por la erudición (conocimiento de las cosas) y aspira a la configuración de un ser racional, pero a la vez, virtuoso y piadoso⁸.

Al definir al ser humano como un animal disciplinable, reconoce su posibilidad de ser más a través de la disciplina que significa capacidad de aprender y ser enseñado. Ser disciplinable, entonces, significa una potencia que debe actualizarse con la ejercitación; no basta crecer y desarrollarse para adquirir la condición humana. La idea radical de Comenio es que la gran mayoría de la humanidad ha vivido en un estado animal, pues no ha conseguido *ser más*, o en sus términos, no ha llegado a la erudición, la virtud y la piedad. Podríamos decir que en lugar de humanización a través de los siglos ha imperado un largo proceso de deshumanización que ha mantenido a los humanos incapaces de alzarse sobre su condición de animalidad. La didáctica fue pensada como el arte de las artes, es decir, como un arte magno, pues su propósito es la formación de verdaderos humanos.

Freire considera que el problema de la humanización, pese haber sido el problema central de la humanidad, “asume hoy el carácter de preocupación ineludible” (2005, p. 39), pues la realidad histórica de opresión y explotación que impide a las masas *ser más*, constituye un proceso de deshumanización. La pedagogía del oprimido se justifica, entonces, como la posibilidad de conseguir la emancipación, pero esa emancipación debe leerse, también, en clave pedagógica, lo que significa no considerar únicamente la opresión en términos políticos y económicos. Pedagógica o antropológicamente la opresión y la explotación significan la negación de la posibilidad de mundo que se traduce en deshumanización, pues, a diferencia del animal que vive en un hábitat, el hombre vive en el mundo. En cuanto ser cerrado en sí mismo, el animal vive inmerso en su hábitat que es simple “soporte” al que se adapta para satisfacer sus necesidades, su hábitat no es problemático sino tan sólo estimulante:

Su vida no es un correr riesgos, en tanto que no sabe que los corre. Estos, dado que no son desafíos percibidos reflexivamente sino meramente “notados” por las señales que los apuntan, no exigen respuestas que impliquen acciones de decisión. Por esto mismo, el animal no puede comprometerse. Su condición de ahistórico no le permite asumir la vida. Y, dado que no la asume, no puede construirla. Si no la construye, tampoco puede transformar su contorno. No puede, tampoco, saberse destruido en vida, puesto que no consigue prolongar el soporte donde ellas se da: en un mundo significativo y simbólico, el mundo comprensivo de la cultura y de la historia. Ésta es la razón por la cual el animal no animaliza su contorno para animalizarse, ni tampoco se desanimaliza (FREIRE, 2005, p. 120).

La condición de opresión y explotación en que viven los oprimidos es como la condición del animal en su contorno: está enfrentado a *situaciones-límite* “que se presentan a los hombres como si fuesen determinantes históricos, aplastantes, frente a las cuales no les cabe otra alternativa sino adaptarse a ellas” (p. 126). Únicamente a través de la educación (liberadora) los oprimidos podrán, ante las que consideraban situaciones-límite, producir “actos límite”, es decir, acciones “que se dirigen a la superación y negación de lo otorgado, en lugar de implicar su aceptación dócil y pasiva” (p. 122). La educación es, en ese sentido, una lectura y una escritura del mundo, una construcción de mundo, acto de humanización de su “contorno” para convertirlo en mundo.

Pedagogía como “antropogogía”, *politeia* como *paideia*: esas fueron las claves que utilicé para releer la pedagogía del oprimido. Creo no haber distorsionado el sentido del texto, por el contrario, me parece que tan sólo he tratado con este escrito recuperar la pedagogía en la *pedagogía del oprimido*: ese es mi homenaje a Paulo Freire.

Notas

- ¹ Entre los innumerables trabajos sobre Paulo Freire hay que destacar el elaborado por el Instituto Paulo Freire (publicado en portugués en 1996) y titulado “Paulo Freire. Una biobibliografía”, editado por Siglo XXI Editores en el 2001 en donde se realiza un análisis detallado de sus libros y de las principales obras escritas sobre Freire.
- ² ZULUAGA (1999, p. 50) denominó *horizonte conceptual de la pedagogía* “El conjunto de objetos producidos en el discurso pedagógico, cuando este alcanza un estatuto de saber así delimitado: un conjunto de objetos a los cuales se refieren sus elaboraciones ya teóricas, ya prácticas, alcancen o no un estatuto de ‘cientificidad’; las diversas formas de enunciación por parte de los sujetos que entran en relación con estos de manera directa o indirecta: un conjunto de nociones que también circulan por otros dominios de saberes, pero que se agrupan o reagrupan a propósito de aquellos objetos y de las formas de enunciarlos; los procesos de adecuación y apropiación social para su existencia y control institucional y para la selección de los sujetos reconocidos socialmente como sujetos portadores de ese saber”.
- ³ A mi modo de ver, este concepto utilizado por el filósofo alemán Peter Sloterdijk en sus obras más recientes, es de gran importancia para el campo de estudios pedagógicos, en la medida en que, desde una revisión de la historia de la filosofía y, apoyándose en una perspectiva antropológica, destaca el papel de las prácticas de constitución o formación de seres humanos, vinculando, de esta manera, filosofía, pedagogía y antropología.

logía en sus análisis. Sloterdijk usó ese término por primera vez en su polémica conferencia de 1999 titulada “Reglas para el parque humano” (2011) para referirse al conjunto de instrumentos y prácticas que los hombres utilizan para su crianza, domesticación y producción. Una década después (2009), en su libro titulado en español “Has de cambiar tu vida” (publicado en 2012), el filósofo alemán avanza en la elaboración del concepto antropológico al referirlo a los procedimientos de ejercitación tanto de tipo corporal como mental con los que los hombres de las diversas culturas “han intentado optimizar su estado inmunológico frente a los vagos riesgos de la vida y las agudas certezas de la muerte” (SLOTERDIJK, 2012, p. 24). Sobre la base de esta definición, y a través de sus cerca de 600 páginas, Sloterdijk emprende la construcción de una “teoría general del ejercicio” apoyándose para ello en la idea nietzscheana del humano como un ser ejercitante y de la Tierra como el astro ascético.

- ⁴ Al respecto escribe Rousseau en su *Emilio*: “¿Queréis tener una idea acerca de la educación pública? Leed la *República* de Platón. No es una obra política, como piensan los que sólo juzgan los libros por sus títulos. Es el tratado de educación más hermoso que jamás se haya hecho” (ROUSSEAU, 2011, p. 49).
- ⁵ Hago aquí una traducción del texto original en portugués, pues la traducción castellana es imprecisa al punto que señala todo lo contrario de lo que afirma Freire, como se evidencia aquí: “Si el sentido mágico y la transitividad implican una **preponderancia de la lógica**, lo místico con lo cual se envuelve la conciencia fanática implica una preponderancia de la irracionalidad” (FREIRE, 1997, p. 57. Traducción de Lilién Ronzoni. Resaltado mío).
- ⁶ Nuevamente prefiero traducir el texto directamente de la edición del portugués. Sobre el término racionalidad, Freire aclara en un pie de página que utiliza esa expresión en el sentido que le da K. Popper cuando afirma: “Lo que llamo verdadero racionalismo es el racionalismo de Sócrates. Es la conciencia de las propias limitaciones, la modestia intelectual de quienes que saben cuantas veces yerran y cuanto dependen de los otros para obtener ese conocimiento”. Popper. K. *A sociedade democrática e seus inimigos*.
- ⁷ Vale la pena tener en cuenta que esta palabra viene del latín *salvère* o *salvare* que significa colocar en buen estado, intacto, con salud. Significa librar de algún peligro, evitar un impedimento, problema, obstáculo; vencer una dificultad.
- ⁸ “El nombre de erudición comprende el conocimiento de todas las cosas, las artes y las lenguas; el de buenas costumbres [o virtud], no solo la externa urbanidad, sino la ordenada disposición interna y externa de nuestras pasiones; y con el de *Religión* se entiende aquella interna veneración por la cual el alma del hombre se enlaza y une al Ser Supremo” (COMENIO, 1984, p. 9).

Referencias

COMENIO, J. *Didáctica Magna*. México: Porrúa, 1984.

FIORI, E. Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo FREIRE. In: FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 2005. p. 11-27.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 2005.

FREITAS, A. Conscientização. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOTSKI, J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GERHARDT, H. Paulo Freire. *Perspectivas*, v. xxiii, n. 3-4, p. 463-484, 1993.

GOODY, J. *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal, 2008.

HAVELOCK, E. *Prefacio a Platón*. Madrid: Visor, 1994.

JAEGER, W. *Paideia*: los ideales de la cultura griega. México: Fondo de Cultura Económica, 2010.

NARODOWSKI, M. Freire: el último de los grandes pedagogos. *Novedades educativas*, 78, 1997.

NOGUERA, C. *El gobierno pedagógico*. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Bogotá: Siglo del Hombre – GHPP, 2012.

ROUSSEAU, J. *Las confesiones*. Madrid: Conacultura – Océano, 1999.

SLOTTERDIJK, P. Reglas para el parque humano. In: SLOTTERDIJK, P. *Sin salvación. Tras las huellas de Heidegger*. Madrid: Akal, 2011. p. 197-220.

SLOTTERDIJK, P. *Has de cambiar tu vida*. Pre-Textos, 2012.

ZULUAGA, O. *Pedagogía e historia*. Bogotá: Anthropos-Siglo del Hombre, 1999.

La recepción de pedagogía del oprimido en Argentina: una hipótesis sobre la influencia freireana en la militancia juvenil de los años '70

The reception of pedagogy of the oppressed in Argentina: a hypothesis on the freirean influence on youth militancy in the 1970s

A recepção da pedagogia do oprimido na Argentina: uma hipótese sobre a influência freireana na militância juvenil dos anos 1970

Margarita R. Sgró*

*A la memoria del Profesor Hugo A. Russo***

Resumen

El 50 aniversario de la publicación de Pedagogía del Oprimido, inspira un sinfín de reflexiones pedagógicas, políticas, históricas. En Argentina, la presencia teórica de Paulo Freire fue decisiva para completar el terreno fértil de los movimientos emancipatorios de los años 70. Las juventudes politizadas, desarrollaban tareas que iban desde el "apoyo escolar y alimentario" en villas de emergencia (favelas en Brasil), hasta los movimientos de guerrilla urbana que habían decidido tomar el camino de la lucha armada. Eran y se percibían herederos de los Nacionalismos populares latinoamericanos, la Revolución cubana, la Teología de la liberación. En Argentina, esos movimientos tuvieron una expresión particular, su adscripción mayoritaria al Justicialismo. A comienzos de los años '70, Pedagogía del oprimido alentó una práctica concientizadora, preparatoria del terreno para la "liberación" de los pueblos. Pero esa práctica era única y original entre las pedagogías críticas. Su originalidad residía en dos cuestiones centrales, a) el oprimido era el protagonista de su propia educación por ser portador de una "cultura" silenciada, y b) el saber debía producirse mediante un "diálogo" entre sujetos iguales. En el marco político de la revolución posible, Pedagogía del Oprimido tuvo un protagonismo casi excluyente. El autor, lo sigue teniendo aun hoy.

Palabras clave: Pedagogía del oprimido. Movimientos juveniles. Liberación o dependencia. Argentina.

Recebido em 13/06/2020 – Aprovado em 28/09/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i3.12367>

* Es Doctora en Educación por la Universidad Estadual de Campinas, Profesora titular del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Área Filosófico-pedagógica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6346-5572>. E-mail: msgro@speedy.com.ar

** Vaya este texto como homenaje al Prof. Hugo Antonio Russo, recientemente fallecido. El Prof. Russo fue docente de la Facultad de Ciencias Humanas en la que me desempeñé y orientador de mi tesis de Maestría, sobre Paulo Freire.

Abstract

The 50th anniversary of the publication of "Pedagogy of the Oppressed" inspires endless pedagogical, political and historical reflections. In Argentina, Paulo Freire's theoretical presence was critical to complete the fertile ground for the liberation movement of the 1970's. The politicized youth performed various tasks that ranged from school and food support in shanty towns to urban guerrilla movements which had decided to take the path of armed struggle. They were and saw themselves as heirs of the popular Latin American Nationalisms, The Cuban Revolution, and Liberation Theology. In Argentina, these movements had a very specific expression: a predominant affiliation to "Justicialism". During the early 70's "Pedagogy of the Oppressed" fostered a conscientization approach, laying the ground for the "liberation" of the peoples. This approach was unique and original among critical pedagogies. Its originality lied in two core issues: a) the oppressed was the central figure of their own education as bearer of a "silenced culture" and b) new knowledge should be achieved through a dialogue between equal subjects. Within the political framework of the possible revolution, "Pedagogy of the Oppressed" had an almost exclusive role. The author still has it today.

Keywords: Pedagogy of the oppressed. Youth movements. Liberation or oppression. Argentina.

Resumo

O quinquagésimo aniversário da publicação da *Pedagogia do oprimido* inspira infintas reflexões pedagógicas, políticas e históricas. Na Argentina, a presença teórica de Paulo Freire foi decisiva para completar o terreno fértil dos movimentos emancipatórios dos anos 1970. As juventudes politizadas desenvolviam tarefas que iam desde o "apoio escolar e alimentício" em *villas de emergencia* (favelas no Brasil) até os movimentos de guerrilha urbana que haviam decidido tomar o caminho da luta armada. Eram e se percebiam herdeiros dos Nacionalismos populares latino-americanos, a Revolução Cubana e a Teologia da libertação. Na Argentina, esses diferentes movimentos tiveram uma característica particular, seus membros aderiram majoritariamente ao Justicialismo. No começo dos anos 1970, a pedagogia do oprimido impulsionou uma prática conscientizadora, preparatória do terreno para a "libertação" dos povos. Porém, essa prática era única e original entre as pedagogias críticas. Sua originalidade estava em duas questões centrais: a) o oprimido era o protagonista de sua própria educação, por ser portador de uma "cultura" silenciada; e b) o saber deveria produzir-se mediante um "diálogo entre sujeitos iguais". No marco político da revolução possível, *Pedagogia do oprimido* teve um protagonismo quase excludente. Seu autor continua sendo protagonista ainda hoje.

Palavras-chave: Pedagogia do oprimido. Movimentos juvenis. Liberação ou dependência. Argentina.

Introducción

La obra *Pedagogía del Oprimido*, publicada en el año 1970, fue y es interpretada de muchas maneras, Paulo Freire es frecuentemente víctima de esas interpretaciones de las que, en general, la más extendida expresa que su libro, publicado en el exilio y con un primer capítulo dedicado a hablar de la opresión de los pobres, es solo un método de enseñanza, que como tantos otros se esfuerza en optimizar el aprendizaje de la lecto-escritura, a analfabetos adultos que precisan "aprender" de un modo diferente a como lo hace un niño. Es una extraña manera de extirpar la criticidad del proceso de lectura y la politicidad de cualquier práctica pedagógica. Es también una manera de debilitar la crítica social y política para tornar

instrumental lo que no lo es. Ese conjunto de incomprensiones traspasa a la consideración pedagógica para constituirse en una interpretación política de la que, frecuentemente, las derechas reniegan.

En la actualidad, podemos encontrar reacciones mucho más violentas y menos pretendidamente academicistas de rechazo, no solo a la obra del autor, sino a su enorme influencia transformadora.

Si en general, las derechas optan por este reduccionismo metodológico, las izquierdas tradicionales no le perdonan la concepción sobre cultura popular y religiosidad que impregna su trayectoria, como tampoco le perdonan su latinoamericanismo, ampliado luego, a todos los pueblos del Tercer Mundo. En Argentina, las izquierdas tradicionales han sido fuertemente antipopulares.

El análisis que haremos en este artículo remite, directa y específicamente a lo que creemos, es la lectura más aproximada a la obra y a la vida del autor. No solo la que precedió a *Pedagogía del Oprimido*, sino también los textos posteriores que destacan una trayectoria político-pedagógica riquísima, documentada históricamente. Porque *Pedagogía del oprimido* es el producto de una época en la que el horizonte revolucionario cooptó a la acción política y, en la que el modelo de revolución podía ser más o menos el de la Revolución Cubana contra el imperialismo norteamericano, pero también podía provenir de otras perspectivas de transformación social, antiimperialistas que levantarán la bandera de la igualdad y la justicia social. En este sentido, los Nacionalismos populares de las décadas de los años '40 y '50 fueron también representativos de una praxis emancipadora de características singulares, en las que la educación del “pueblo” se vio como una necesidad impostergable.

Un nuevo sujeto nacía a la vida política, las democracias, aunque formales, se afianzaban a partir de la incorporación masiva de la población a un conjunto de derechos, entre los principales se contaba a la educación y la salud públicas, pero también todos los derechos sociales a una vivienda y a un salario dignos, aguinaldo, vacaciones pagas. Derechos que hasta el momento de la irrupción del peronismo en Argentina, eran privilegios de los que disfrutaban unos pocos.

En una sociedad muy desigual esos derechos costaron muchas batallas que debían dar los trabajadores, para conseguirlos primero y luego defenderlos, por eso la formación política, el valor de la organización y de la sindicalización fueron ejes que sustentaron el proyecto político del Movimiento Nacional Justicialista.

La consideración de la educación que debía recibir ese nuevo sujeto dividió las aguas del debate político-pedagógico. ¿Qué es la educación popular? ¿Cómo debe

ser? ¿Ese nuevo sujeto de derechos, debe ser elevado a la cultura oficial? ¿O debemos reconocer en él una cultura silenciada?

En Argentina, los trabajadores venían de una historia de luchas en las que no se ahorró sangre, torturas, asesinatos masivos. Pero esas batallas, casi siempre perdidas por los trabajadores, cristalizaron en un hecho histórico, el 17 de octubre de 1945, fecha en la que, la mayoría de los historiadores, coinciden en señalar como la fundación del Peronismo. Desde ese momento y hasta la actualidad, este Movimiento ha tenido una influencia decisiva en la política y en la cultura de nuestro país. El Peronismo fue, en el gobierno o fuera de él, determinante para la historia contemporánea de Argentina. Perón gobernó desde 1946 hasta 1955 en que fue derrocado por un golpe de Estado, se exilia en España y después de dieciocho años retorna en 1973. En el transcurso de esos años las organizaciones de la sociedad civil, primordialmente los sindicatos en su mayoría peronistas, los pequeños grupos de militantes que actuaban en la clandestinidad, mantuvieron viva la defensa de los derechos, se afianzó la lucha de los trabajadores combativos, preparando al mismo tiempo el Retorno de Perón. A ese período se lo conoce como el de la “Resistencia Peronista”, fueron esos militantes los gestores del retorno que finalmente se concretaría en 1973, en ese año Perón vuelve a ser Presidente y muere el 1 de julio de 1974. Fueron tiempos de una historia trágica a los que en 1976, sobrevino una feroz Dictadura.

La hipótesis de este trabajo es que la enorme influencia del pensamiento freireano, en los años 70, se debió en parte, a la coincidencia con el ideario del Peronismo, especialmente encarnado en una militancia juvenil, que leyó su tiempo como el de la realización de la utopía revolucionaria. Los actores de ese compromiso fueron los jóvenes universitarios, los trabajadores sindicalizados, muchos de ellos pertenecientes a grupos de la Iglesia Católica, sobre todo al Movimiento de Sacerdotes para el Tercer mundo, fundado en la provincia de Córdoba en el mes de mayo de 1968, que compartía fervientemente los principios del Episcopado Latinoamericano, expresados en el Documento de Medellín en el mes de septiembre del mismo año. Ambos movimientos de Iglesia se referenciaban en la enorme transformación que significó el Concilio Vaticano II.

Pedagogía del Oprimido, llega en el momento en que la tarea de formación pedagógica en las “villas de emergencia”, en los barrios obreros, en las organizaciones de base de la Iglesia católica, se tornaba preeminente, “no habrá liberación que no provenga de los oprimidos”, decía el Padre Carlos Mugica¹, de los postergados, de los villeros² y de los trabajadores, que aún considerados como un sector

heterogéneo, serán los estandartes de la liberación. Encuadrados en el Peronismo, buscaban forzar su radicalización hacia un socialismo nacional.

También en el año 1968, en el mes de marzo se funda la Confederación General del Trabajo de los Argentinos, la CGT de los argentinos, liderada por Raimundo Ongaro, que organizó al sindicalismo combativo de diferentes sectores de izquierda con mayoría de la izquierda peronista. Las relaciones entre esa confederación sindical y el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer mundo, fue muy fluida. En ese contexto, “La pedagogía del oprimido resulta ser tanto un análisis pormenorizado de la reproducción de las interrelaciones entre los hombres de una misma sociedad inmersas en relaciones estructurales de dependencia, cuanto una ‘estrategia comunicativa’ de superación.” (RUSSO; SGRÓ, 2001, p. 70).

El contexto histórico de recepción

Es temprana, en el pensamiento crítico latinoamericano la voluntad de liberación enraizada en los movimientos independentistas de comienzos del siglo XIX. A ellos estuvo asociada una pedagogía crítica que entendió con claridad la necesidad de formar a los pueblos originarios, a las mujeres, y a los negros o sus descendientes, porque ellos serían los actores de la verdadera emancipación. Ejemplo de estas ideas tempranas fueron Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar, o José Martí, el gran poeta y educador cubano, entre otros. Su prédica, a favor de la cual fueron capaces de tomar las armas, conspirar y hasta morir, se asentaba sobre el derecho a la autodeterminación de los pueblos, al desenvolvimiento de sus culturas nativas y la lucha contra la desigualdad. Por ello, fueron lectores de Juan Jacobo Rousseau y practicaron un liberalismo, cuyo anhelo era poner fin a la esclavitud. Es así que en esos primeros tiempos, la inclusión de todos, hombres y mujeres, negros y mulatos en la vida social, era una preocupación de los próceres de la independencia. Planteo este tema porque en la historiografía revisada del Peronismo se coloca como una línea histórica, la que va de aquellos próceres de la Primera independencia hasta los que a principios del siglo XXI se denominaron como corrientes posneoliberales, o socialismos del siglo XXI, y en Argentina “nacionalismos populares” cuya raíz primera está en el Peronismo.

La línea que une esas sucesivas batallas puede resumirse en la oposición: Derechos contra privilegios, esa parece ser una constante en la lucha de los pueblos contra diversas formas de dominación. Éstas, pueden presentarse en forma de Dictaduras sangrientas como las que dominaban el panorama político en 1970, o

pueden, como ha ocurrido más recientemente, llegar de la mano del voto popular. Lo que reactualiza dramáticamente la cuestión de la “formación” o de la “educación del pueblo”. Pero esa es una historia reciente. “Freire es un intelectual representativo de su época, se nutre y a su vez nutre el pensamiento que se va generando en las décadas de los ‘60 y de los ‘70 a partir de un nuevo diagnóstico político, sociológico, antropológico y filosófico.” (RUSSO; SGRÓ, 2001, p. 53).

La Argentina de los años ‘70 era, como otros países latinoamericanos, un escenario propicio para pensar en términos dicotómicos la política. La lectura de que el conflicto central no era un conflicto Este-Oeste, sino un conflicto entre el Norte y el Sur, estaba muy bien analizada en una corriente de pensamiento que tuvo también mucha influencia en Freire y que se denominó Teoría de la Dependencia³, cuyo eje central era que los pueblos pobres debían su pobreza a la lógica de explotación que aplicaba el imperialismo norteamericano.

Esa percepción también estuvo tempranamente en el Peronismo, el tinte nacionalista de sus políticas, la construcción de un Estado fuerte y presente, se conjugaron con la oportunidad que brindó el fin de la Segunda Guerra Mundial para sustituir importaciones. La nueva nación habría de construirse sobre tres principios que están, aun a pesar de la globalización, muy presentes en el debate político de nuestro país, ellas son: Soberanía política, Independencia económica y Justicia social. Mientras en otros países esos principios fueron estandartes de las izquierdas no tradicionales, en Argentina quedan en manos del Peronismo, que se torna el representante de los intereses populares, de los trabajadores, de los pobres, de los excluidos.

El Partido Socialista, en cambio, adhería a una vieja dicotomía de Civilización o Barbarie que había expresado la llamada Generación del ‘80. Una generación que dirigió la política y la cultura Argentina en la segunda mitad del siglo XIX hasta aproximadamente 1930. Una élite modernizadora y europeizante que, aunque contó entre sus representantes, algunos matices críticos, acaba constituyendo una oligarquía terrateniente y parasitaria, que se benefició del reparto de tierras entre pocas familias. Éstas tierras habían sido quitadas a los indios y los gauchos, mediante un proyecto de exterminio feroz al que se llamó “Campaña del desierto”, un “desierto” que estaba habitado, por el que tuvieron que guerrear durante años con sus primeros ocupantes o sea, con los dueños reales de la tierra.

Civilización o Barbarie, marcó la historia Argentina desde el siglo XIX⁴ y se reavivó cuando irrumpe el Peronismo en 1945. A partir de allí la escisión fue Peronismo-Antiperonismo, en un juego de opuestos en el que cada uno va asumiendo su

identidad de manera relacional, así lo expresa Alejandro Grimson, en su reciente libro⁵.

“Peronistas” fue la categoría de identificación que más vertiginosamente crecería a partir de julio de 1945, asociada de distintos modos a la nacionalidad, lo criollo, los descamisados, los cabecitas negras, los obreros, los trabajadores, el pueblo. Setenta años después, con drásticos cambios de significado a lo largo de su historia, el término tiene plena vigencia. (2019, p. 104).

El antiperonismo, que nació al mismo tiempo que el peronismo, fue y es de derecha y de izquierda, la derecha le endilgaba el mote de dictadura y proyecto demagógico por la adhesión masiva que conseguía de parte de los trabajadores, de las organizaciones sindicales y por una fenomenal distribución de la renta que llegó a cada rincón de la nación bajo la consigna ordenadora de generar empleo y devolver la dignidad al “pueblo”. La izquierda rápidamente lo identificó como fascista, e inmediatamente comenzaron a hablar de la Dictadura peronista y de la capacidad de manipulación, que el liderazgo de Perón tenía sobre las masas populares, a quienes no se le reconocía ninguna autonomía. La idea repetida hasta el presente es la de un manso rebaño sin voluntad propia.

Con respecto al peronismo, izquierda y derecha hacen un coro de reclamos republicanistas. Aunque ambas fuerzas, estuvieron comprometidas en el Golpe de Estado de 1955, participaron de ese gobierno de facto y de todos los posteriores y algunos de sus miembros más encumbrados, frecuentemente recurrieron a los militares como salida “democrática”.

Mientras las élites quedaron representadas por los partidos tradicionales incluido el Radicalismo, los nuevos sectores que demandaban derechos e inclusión social se identificaban mayoritariamente con el Peronismo. No es este el lugar para explicar con más detalle la obra que el primer gobierno peronista realizó desde 1945 hasta 1955, tampoco es el lugar para narrar la destrucción a la que fue sometida una vez que cae el gobierno.

Sin embargo, la herencia cultural que dejó aquel período explica mucho de la pregnancia del peronismo hasta nuestros días. “Existieron ‘populismos’ en diversos países latinoamericanos, pero aunque ha habido movimientos que perduraron varios años ninguno tuvo la persistencia del peronismo. El gobierno de Vargas en Brasil no generó ‘varguismo’ y algo similar podría decirse de otros países.” (GRIMSON, 2019, p. 51). A la distancia, su singularidad resiste las clasificaciones más o menos tradicionales y por ello hay autores que hablan de cuatro peronismos y otros de cinco al incluir los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner (HOROWICZ, 2015).

Habría ahora un sexto, representado en el gobierno actual de Alberto Fernandez, en esa heterogeneidad signada también por la marca particular de cada tiempo, las tres ideas centrales, nunca dejan de ser mencionadas, aun cuando en algunos momentos haya asumido una cara neoliberal, fue en los años '90 cuando gobernaba Carlos Menem.

Por lo tanto, la escisión entre peronismo y antiperonismo, presente en la cultura política de Argentina, el fuerte rechazo de sectores de derecha y de izquierda tradicional, las variadas formas de desvalorizarlo y desvalorizar a sus adherentes como incultos, bárbaros, malvivientes, marginales se debe, sin dudas, al odio que generó el enorme proceso de igualación social, intolerable para los dueños de la argentina. Por eso, el antiperonismo es paralelo al peronismo y esa “grieta” puede perfectamente plantearse en tiempo presente. La virulenta reacción del antiperonismo muestra también el carácter profundamente racista de la cultura política argentina (GRIMSON, 2019, p. 104 y ss).

Es interesante destacar que la categoría identificatoria de peronista se generó por los insultos de las clases dominantes, blancas y porteñas que vivían en Buenos Aires, no en la provincia, sino en la Capital. Ellos creían que los trabajadores no debían ocupar ni el centro de la ciudad europeizada ni el centro de la vida pública. Así, el concepto de “descamisados” se usaba para referirse despectivamente a los trabajadores de fábricas, trabajadores de la construcción, llegados del interior o los trabajadores de los frigoríficos; “cabecitas negras” para referirse a los argentinos del interior profundo, “negros”, “grasas”, “aluvión zoológico”, fueron insultos que el peronismo asumió como propios, para afirmar una nueva identidad, del demérito al mérito de pertenecer a una clase que en el ideario peronista sería la responsable de cambiar la historia de Argentina. Pues, si finalmente un mundo más justo era posible, vendría del “subsuelo de la patria sublevado”, dice un intelectual del peronismo que se llamó Raúl Scalabrini Ortíz⁶, que describe con esas bellas palabras el 17 de octubre de 1945, cuando las masas de trabajadores llegan a Plaza de Mayo para pedir la liberación del entonces Coronel Perón que estaba preso. Perón fue liberado y se convierte en Presidente en 1946. A partir de ahí se escribe la historia contemporánea de nuestro país.

Este breve desarrollo explica por qué en Argentina a diferencia de otros países latinoamericanos, los “oprimidos” se identificaron con este movimiento complejo y vital que cada tanto renace con su mejor tradición.

La perspectiva emancipadora, el convencimiento de que los derechos se ganan y se defienden a veces violentamente, como ha sido frecuente en Argentina, llevó a

tener una genuina preocupación por la formación del pueblo y de los trabajadores. Su incorporación y la de los sectores populares a la vida pública, requirió de un proceso de formación política que emprendieron los sindicatos y grupos politizados que pretendían, en primer término, la creación de una conciencia social, que no era estrictamente conciencia de clase, porque el propio Perón decía que este antagonismo debía ser superado por el de una “comunidad organizada”⁷. Es posible pensar que Freire no estaría muy de acuerdo con Perón habida cuenta de su crítica a los líderes personalistas, y a la idea desarrollada en la última parte de su texto, en que una verdadera revolución resultará del diálogo entre el líder y su pueblo, lo dice refiriéndose a la Revolución cubana. Sin embargo, esa es una historia contrafáctica que no podemos comprobar.⁸

La idea de “Comunidad organizada” es todavía hoy discutida como una de las nociones fundamentales, constituida por un modo de asociación de la comunidad que Perón llamó Organizaciones Libres del Pueblo” (OLP) como por ejemplo, clubes de barrio, asociaciones de profesionales, de trabajadores, fundaciones, cooperativas, organizaciones de productores, mutuales, etc. Este modelo de organización no dependía del Estado, debía interactuar con el Estado y multiplicarse hacia la sociedad civil. Aunada a la idea de que el individuo no puede realizarse y ser feliz en una comunidad que no se realiza, dice Perón en un extenso discurso histórico, proferido en 1949, con el que cierra el Primer congreso nacional de Filosofía realizado en la Provincia de Mendoza⁹.

Esa doctrina fue articulándose dificultosamente después de 1955. Durante el exilio y proscripción de Perón era él mismo el que se encargaba de mandar, a través emisarios, sobre todo sindicalistas, “cintas” grabadas con su voz, explicando diversos temas que eran luego discutidos por los trabajadores en los sindicatos o en la clandestinidad durante la Dictadura que sucedió a su primer gobierno.

Lo que despectivamente la derecha y la izquierda llamaba adoctrinamiento, era el trabajo de formación política que incluía el debate sobre los planes de gobierno que se repartían impresos en las fábricas, en los frigoríficos para que los propios trabajadores se conviertan en difusores y responsables de su explicación y sobre todo, protagonizaran la defensa de sus derechos. Esa organización, en que confiaba ciegamente el Peronismo fue lo que permitió su supervivencia a través de 75 años.

Una pedagogía que se propone como un camino hacia la liberación, que critica a los opresores como responsables de generar una situación estructural de injusticia, coloca en el centro de la escena a los pobres y los alienta a luchar por sí mismos, reforzando el ideario de que la justicia solo pueden buscarla los que sufren desi-

gualdad y desprecio. “¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora?” (FREIRE, 1973, p. 40).

El comienzo de los años 70 fue una época de política de masas, de organización popular y debates sobre la necesaria transformación social que convocó a la militancia política a miles de jóvenes provenientes de las clases bajas y medias que ya no entendían la participación social solo como resistencia a los poderes establecidos, sino como una forma de luchar, de muy diversas maneras, por la emancipación, una de ellas, fundamental, era aportar a un proceso de formación del pueblo, víctima de las más diversas injusticias. El pueblo pobre pasaba a ser el protagonista de los desvelos teóricos, ideológicos y políticos de un nuevo tiempo de liberación. No se podía esperar que los poderosos instalaran la justicia distributiva, había que sacarles la riqueza de la que se habían apropiado. Esto requería un proceso de enseñanza y aprendizaje que tenía que partir de los “condenados de la tierra’, de los oprimidos, de los desarraigados del mundo y de los que con ellos realmente solidaricen.” (FREIRE, 1973, p. 40).

Paralelamente en los ’70, la lucha entre la derecha y la izquierda peronista se profundiza, la ruptura del movimiento obrero ocurrida en 1968, por la fundación de la CGT de los Argentinos, la creación del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, su compromiso político partidario, llevan la pelea entre izquierda y derecha al interior del peronismo, ese conflicto terminó en una violencia interna en la que el diálogo fue reemplazado por miles de muertos, algunos notables, que un bando le “tiraba” al otro como símbolo de su fuerza política. Perón, ya anciano y con condiciones políticas muy diferentes a aquellas de 1945 cuando tomó el poder por primera vez, no pudo resolver esa lucha interna y podríamos decir que aun hoy, cuando el peronismo es el principal partido de la coalición gobernante, pervive sin la estridencia y sin violencia explícita, pero como una rémora que no se ha discutido profundamente, tal vez, porque como dice Grimson, en el texto citado, ya no es un problema del peronismo solamente, sino de una ruptura que existe entre peronismo y antiperonismo en la cultura política argentina y podríamos agregar también, de los bordes difusos de las ideologías, en una época de retroceso político.

Los 70 pusieron todo en debate, la colonización cultural y la explotación económica que se asienta sobre la colonización cultural, mientras Freire escribía *Pedagogía del Oprimido*, el chileno Ariel Dorfman escribía, junto a Armand Mattelart, un precioso texto denominado “Para leer al pato Donald”, en el que analizaban la ideología oculta tras las difundidas historietas de Disney y develaban la máquina de dominio cultural, escondida en esa fabulosa industria, llamada Disneylandia.

No fueron los únicos, en toda América Latina se desarrolló un movimiento denominado “comunicación popular”, dedicado a develar los mecanismos por los cuales el Imperio distribuía cultura “enlatada”, prefabricada en serie, con el fin de colonizar las culturas de los países periféricos o del Tercer mundo.

A esa generación de los años ‘70, dice Grimson (2019, p. 145):

Les tocó en suerte vivir una época extraña. El mundo de la Guerra Fría, escindido entre el occidente capitalista y el comunismo soviético. El mundo de la Revolución China, de la liberación de Argelia y de la Revolución Cubana. El mundo de Mayo del 68 y del Cordobazo. El mundo de Allende y el Che Guevara. Un mundo en el que los militantes creían que su acción podía cambiarlo todo, que lo que ellos hicieran podía incidir de manera decisiva en los acontecimientos.

Este pequeño racconto de textos que constituyeron la pedagogía emancipadora de un tiempo, estaría incompleto si no mencionara que en el año 1971, el escritor uruguayo Eduardo Galeano publica “Las venas abiertas de América Latina”, en Argelia, unos años antes, Franz Fanon publica “Los condenados de la Tierra” referido a las luchas por la liberación de Argelia, con prólogo de Jean Paul Sartre. El teólogo peruano Gustavo Gutierrez, publica el libro fundante de la “teología de la liberación”, también en 1971. Y así podríamos seguir con otros textos que se convirtieron en emblemas de un tiempo singular.

En ese contexto político radicalizado con miles de jóvenes volcados a la militancia social y política se preparaba el fin de la Dictadura del General Lanusse, el retorno del General Perón y por fin la autorización a elecciones libres, en las que pudiera presentarse el propio Perón, que además de exiliado estaba proscripto.

En ese proceso, un sector muy importante de la Iglesia católica, la más comprometida con la “opción preferencial por los pobres” que predicaba el Documento de Medellín, había entendido que estar con los pobres y luchar por su liberación estaba muy lejos de la lógica caritativa o asistencialista que tradicionalmente se pregonaba, esa perspectiva significó una escisión importante también en la Iglesia argentina. “Dicen los obispos: ‘Cuando Dios revela su designio divino (...) la justicia no aparece solo como un don personal (...) sino como un estado del pueblo’.” (P. Mugica) (VERNAZZA, 1984, p. 77).

El Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, MSTM tuvo un papel preponderante en la Iglesia argentina y latinoamericana. Cuando en el año 2018 se cumplieron los cincuenta años de su fundación, uno de sus principales mentores publicó un libro que reúne los debates de la época y todos los documentos que emitieron en su corta vida como Movimiento, el Padre Domingo Bresci dice: “(...)

los integrantes de este Movimiento –hombres de fe– compartían la ‘indignación evangélica’ ante la injusticia y se propusieron seguir a Cristo Liberador y Servidor, desde una Iglesia Encarnada, Pobre, Samaritana y Profética.” (2018, p. 10).

Como ya lo hemos expresado en el texto dedicado al pensamiento freireano (RUSSO; SGRÓ, 2001, p. 34 y ss), esa percepción sobre el oprimido, sobre la liberación y la humanización, conjuga la raíz crítico-marxista, con la mirada de la Teología de la liberación.

Para finalizar, si hay un poco de verdad en la hipótesis que intenté defender, voy a plantear ahora las cuestiones propiamente pedagógicas que anuncié en la introducción a este texto.

¿Qué aportó específicamente Pedagogía del Oprimido al debate político pedagógico? ¿Porqué caló tan hondo en la militancia de la época? Dijimos en la introducción de este trabajo que la originalidad de Pedagogía del oprimido, está, por un lado, en la consideración de la cultura popular como punto de partida de una educación problematizadora cuyo norte es la liberación, por otro lado, el diálogo como método, que reconoce al “otro” como un igual.

Freire, como los autores antes mencionados, por participar del debate de su tiempo decidido a comprometerse con los oprimidos, entendió el peso de la cultura en la dominación y explotación de los pueblos. Consecuentemente, pensó en el sustrato que permitiría enfrentar semejante poder, ese sustrato era el de la cultura popular, se movió en la delgada línea que entiende que la educación es invariablemente una acción con otros, en la que influimos sobre otros, pero esa influencia estaba destinada a develar la cultura silenciada por siglos de opresión.

(...) el que el acercamiento a las masas populares se haga, no para llevar un mensaje ‘salvador’ en forma de contenido que ha de ser depositado, sino para, dialogando con ellas, conocer, no solo la objetividad en que se encuentran, sino la *conciencia* que de esta objetividad estén teniendo, (...) En verdad lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que a su vez, lo desafía y haciéndolo le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino al nivel de la acción. (FREIRE, 1973, p. 114-115).

Esa acción pedagógica implica por parte del educador estar abierto a la transformación que surja de una nueva interpretación del mundo, de una creación que solo el “diálogo” entre dos sujetos iguales, puede producir. En este sentido, el debate político es un ámbito propicio para poner en juego saberes surgidos de la experiencia propia, la experiencia de la opresión, del desprecio, del hambre. La “formación política” asumida con mucha seriedad, por las organizaciones sindicales y los militantes de base, se ajustaba perfectamente a la noción tan controversial de que

“nadie educa a nadie, todos nos educamos entre todos”. Porque la cultura popular es un campo de saberes desvalorizados por la cultura erudita u oficial, sin embargo contiene saberes extremadamente valiosos, que funcionan además como un tamiz capaz de filtrar nuevos saberes, nadie, ni el trabajador más rústico es una tabla rasa, todos poseemos una historia y una cultura vivencial que nos constituye.

La herencia de la pedagogía freireana setentista, permitió en los años '80 y hasta nuestros días, reelaborar una mirada sobre la educación del pueblo, que ya no aspiraba a la revolución pero que aun así, tenía la potencia de colocar a todos los hombres como creadores de cultura y no solo destinatarios de la cultura que otros crean.

En los años 70 al calor de la revolución posible, esa discusión pedagógica se actualizó y como sucede con frecuencia, se radicalizó. Si de universalizar derechos se trata, si de generar una sociedad más justa se trata, el nuevo sujeto no puede simplemente recibir la cultura hegemónica y aceptarla, hay que partir de su propia palabra, porque lo que está en juego es el fin de la opresión y ella es, en primer término, la que deviene de la cultura del silencio producida por tantos siglos de explotación.

Ese debate pedagógico está vigente, por la fortaleza que en Argentina tiene la escuela pública estatal. Dos modelos, que cada vez son menos opuestos, se disputan el nombre de Educación popular, el modelo sarmientino hegemónico y un cada vez más presente modelo freireano en la escuela pública estatal. Pero esa es otra discusión.

Conclusiones

Pedagogía del Oprimido, llega en medio de ese escenario político convulsionado en el que intelectuales, artistas, cineastas, periodistas también estaban comprometidos. Freire completa desde un punto de vista latinoamericano, la crítica que hacía falta a una educación incapaz de reconocer los saberes populares, la potencia liberadora de la cultura del pueblo. El texto radicalizaba una crítica que develaba hasta qué punto la educación podía ser un vehículo de dominación.

Aun cuando a la distancia podemos y debemos criticar algunas ideas de Pedagogía del Oprimido, Freire fue en el sentido amplio del término el último pedagogo latinoamericano, aquel que colocó el carácter político de la educación como eje del debate y lo hizo a lo largo de toda su vida, ignorarlo, ingenua o deliberadamente, restringe y debilita la energía de la crítica.

Hace un tiempo, participé como invitada de la sección “Conversando con educadores” de esta misma Revista. Allí conté como llegué a mí, en 1977, plena

Dictadura, la noticia de que había un pedagogo, un educador que hablaba de los Oprimidos, de los pobres, y sobre todo se preocupaba en educar para la Liberación. Eran tiempos de una masacre planificada, de tortura y desaparición forzada de personas, sean estudiantes, obreros que reclamaban derechos o simplemente otras personas que enseñaban en una Villa de emergencia, o que tenían un comedor popular u otras, al azar, porque el objetivo era hacer sentir que todos estábamos en riesgo. Fue en esos años terribles, que en una librería que vendía libros y revistas usadas conseguí un ejemplar de Pedagogía del Oprimido, editado por la editorial Siglo XXI en el año 1973, para ese año el libro llevaba ocho ediciones.

Yo saludo la iniciativa de esta Revista y de todos los homenajes, muchos en Argentina, que se hagan por los 50 años de publicación de este libro, es el deber de sostener, en un tiempo radicalmente opuesto, el espíritu de la crítica política, porque renunciar al horizonte revolucionario no es lo mismo que renunciar a formas de vida más igualitarias y justas. Y creo, que en este punto se encuentra otra de las grandes virtudes de un pensador como Freire, que aun cuando ya lleva más de veinte años fallecido nos permite enfrentar el empobrecimiento cultural y la docilidad intelectual con la que aceptamos que la realidad no puede cambiarse. Freire es un espejo en el que es posible leer nuestro tiempo como un retroceso a la barbarie, como un retorno histórico a la minoría de edad. Pero también su pedagogía interpela nuestra criticidad y nos ayuda a no ceder a tantas tentaciones de frivolidad intelectual y mercantilización, estímulos que el neoliberalismo nos pone por delante. Mantener viva la memoria de un autor, de un texto, como en este caso, es parte de un acto de Resistencia imprescindible contra la barbarie y la violencia. Pues, aun para quienes no piensan ganar la batalla, las ideas de igualdad, libertad y justicia social, siguen siendo el piso de la crítica política y pedagógica en América Latina.

Notas

¹ El Padre Carlos Mugica, fue uno de los representantes más importantes del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, en un momento en que muchos de ellos, adhieren explícitamente al Peronismo, trabajando en las “villas de emergencia”. Hoy, la “villa de Retiro”, n° 31, lleva su nombre porque fue uno de los asentamientos donde más trabajó, era el Párroco de la capilla Cristo obrero. Esta historia está contada por el Padre Jorge Vernazza, amigo personal del sacerdote, en un libro del año 1984, que ese llama, Padre Mugica, una vida para el pueblo. Mugica fue asesinado, el 11 de mayo de 1974, después de una misa, por una organización armada llamada Triple A (Alianza Anticomunista Argentina), uno de los grupos de la Derecha Peronista que comenzaría un baño de sangre indetenible, profundizado luego por el “Terrorismo de Estado” que implantó la Dictadura de 1976.

² Se denomina “Villero” al habitante de una Villa de emergencia, también llamada Villa miseria, la palabra villero tiene un tono despectivo en la cultura argentina, “negro villero” es un calificativo proferido como ofensa.

- ³ Cf. Russo y Sgró (2001, p. 64-72).
- ⁴ Cf. Sgró (2017).
- ⁵ Grimson (2019).
- ⁶ Raúl Scalabrini Ortiz. *Tierra sin nada, tierra de profetas*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1973, p. 55. Citado por Felipe Pigna e disponible en: <https://www.elhistoriador.com.ar/>.
- ⁷ Sería interesante indagar también las coincidencias entre el pensamiento freireano y el peronismo, por haber encarado un camino estrecho que los separa del Marxismo, sin renunciar a la transformación social.
- ⁸ Cf. Freire (1973).
- ⁹ Cf. Primer Congreso Nacional de Filosofía, Mendoza, 1949. Disponible en: <http://www.filosofia.org/mfb/1949a128.htm#00> ó Perón, J. Una comunidad organizada y otros discursos académicos. Buenos Aires: MacachaGuemes, 1973. Compilado por Enrique Pavón Pereyra.

Referencias

- BRESCI, D. *Historia de un compromiso*. MSTM A cincuenta años del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo. Buenos Aires: GES-Comunicación, 2018.
- DOCUMENTOS Finales de Medellín. II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. Buenos Aires: Ediciones Paulinas, 1981.
- DORFMAN, A.; MATTELART, A. *Para leer al Pato Donald*. Comunicación de masas y colonialismo. Buenos Aires: Siglo XXI, 1972.
- FANON, F. *Los condenados de la tierra*. Montevideo: Aquí y Ahora, 1972.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. 8. ed. Argentina: Siglo XXI, 1973.
- GALEANO, E. *Las venas abiertas de América Latina*. 35. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 1983.
- GRIMSON, A. *¿Qué es el Peronismo?* De Perón a los Kirchner, el movimiento que no deja de conmover a la política argentina. Buenos Aires: Siglo XXI, 2019.
- GUTIERREZ, G. *Teología de la liberación, perspectivas*. Salamanca : Ediciones Sígueme, 1972.
- HOROWICZ, A. *Los cuatro peronismos*. Buenos Aires: Edhasa, 2015.
- RUSSO, A.; SGRÓ, M. *Paulo Freire, el pensamiento latinoamericano y la recuperación de la racionalidad dialógica*. Tandil, Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2001.
- SGRÓ, M. Educación, civilización y barbarie. In: TREVISAN, A.; TOMAZETTI, E.; ROSSATTO, N. (org.). *Filosofia e educação*. Ética, Biopolítica e Barbárie. Curitiba, PR: Appris Editora, 2017. p. 185-198.
- SGRÓ, M. La Pedagogía dialógica como condición de la Teoría crítica de la educación. *Revista Contextos de Educación*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, 2005.
- VERNAZZA, J. (comp.). *Padre Mugica, una vida para el pueblo*. Edit Pequén, 1984.

Educação, diálogo e prática da liberdade em Paulo Freire: revisitando a pedagogia do oprimido

Educación, diálogo y práctica de la libertad en Paulo Freire: revisando la pedagogía de los oprimidos

Education, dialogue and practice of freedom in Paulo Freire: reviewing the pedagogy of the oppressed

Thiago Ingrassia Pereira*

Jerônimo Sartori**

Resumo

O objeto deste estudo é a análise da obra *Pedagogia do Oprimido* em uma perspectiva crítica, procurando refletir acerca das limitações e potencialidades da educação e do diálogo na sua relação com a prática da liberdade. O foco está na compreensão de como a obra contribui para problematizar as críticas e dialogar com a função transformadora da educação, tendo em vista a perspectiva do que se explicita no livro. Examina-se como a proposta freireana de educação pode pensar e efetivar ações perpassadas pelo diálogo e que resultem na formação de sujeitos capazes de agir no horizonte da prática da liberdade. A reflexão é construída pelo olhar de um “quefazer” crítico-reflexivo, pois a formação do sujeito é tratada como algo dinâmico, que se (re)constrói no movimento do processo pedagógico. O itinerário metodológico do estudo, que é eminentemente bibliográfico, toma, especialmente, o capítulo 3, “A dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade”, considerando aspectos facilitadores, os desafios e as incompletudes, tanto dos sujeitos como dos processos formativos. O texto aponta os fundamentos da pedagogia freireana que embasam o diálogo como princípio que fortalece e (re)dimensiona a prática da liberdade que se configura nas possibilidades de libertação dos sujeitos.

Palavras-chave: Pedagogia freireana. Educação. Diálogo. Prática da liberdade.

Recebido em 24/04/2020 – Aprovado em 28/09/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i3.12368>

* Pós-Doutor em Educação (2018) pela Universidade de Lisboa. Mestre (2007) e Doutor (2014) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sociólogo. Professor da área de Fundamentos da Educação e do PPGPE e PPGICH da UFFS, *Campus Erechim*. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5558-7836>. E-mail: thiago.ingrassia@gmail.com

** Pós-Doutorado em Educação na Universidade de Passo Fundo (UPF). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5099-1138>. E-mail: jetori55@yahoo.com.br

Resumen

El objetivo de este estudio es el análisis de la obra *Pedagogía de los oprimidos* en una perspectiva crítica, buscando reflexionar sobre las limitaciones y el potencial de la educación y el diálogo en su relación con la práctica de la libertad. El objetivo es entender cómo el trabajo contribuye a problematizar las críticas y el diálogo con la función transformadora de la educación, en vista de la perspectiva de lo que se explica en el libro. Examina cómo la propuesta freireana para la educación puede pensar y llevar a cabo acciones permeadas por el diálogo y que resultan en la formación de sujetos capaces de actuar dentro del alcance de la práctica de la libertad. La reflexión se construye mirando un “qué hacer” crítico-reflexivo, ya que la formación del sujeto se trata como algo dinámico que (re) construye en el movimiento del proceso pedagógico. El itinerario metodológico del estudio, que es eminentemente bibliográfico, toma, en particular, el capítulo 3 “La dialógica, la esencia de la educación como práctica de la libertad”, considerando aspectos facilitadores, desafíos e incompletos, tanto de las asignaturas como de los procesos de capacitación. El texto señala los fundamentos de la pedagogía de Freire que basan el diálogo como un principio que fortalece y (re) mide la práctica de la libertad configurada en las posibilidades de liberación de los sujetos.

Palabras clave: Pedagogía freireana. Educación. Diálogo. Práctica de libertad.

Abstract

The object of this study is the analysis of the work *Pedagogy of the Oppressed* in a critical perspective, seeking to reflect on the limitations and potential of education and dialogue in its relationship with the practice of freedom. The focus is on understanding how the work contributes to problematize criticism and dialogue with the transforming function of education, in view of the perspective of what is explained in the book. It examines how the Freirean proposal for education can think and carry out actions permeated by dialogue and that result in the formation of subjects capable of acting within the scope of the practice of freedom. The reflection is built by looking at a critical-reflexive “what to do”, since the formation of the subject is treated as something dynamic that (re) builds in the movement of the pedagogical process. The methodological itinerary of the study, which is eminently bibliographic, takes, in particular, chapter 3 “Dialogicity, essence of education as a practice of freedom”, considering facilitating aspects, challenges and incompleteness, both of the subjects and of the training processes. The text points out the fundamentals of Freire’s pedagogy that base the dialogue as a principle that strengthens and (re) measures the practice of freedom that is configured in the possibilities of subjects’ liberation.

Keywords: Freirean pedagogy. Education. Dialogue. Freedom practice.

Introdução

A obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita em 1968 (lançada em 1970 em Nova York) pelo educador brasileiro Paulo Freire, expressa as sínteses atentas que foram realizadas em seu período de exílio no Chile, tempo este em que auxiliou na realização de experiências de educação popular naquele país. Ao refletir sobre a referida obra é indispensável atentar para a sua proposta de criar uma nova pedagogia que tratasse do estreitamento da relação educador(a)-educando(a)-mundo, considerando a politicidade da educação.

Para Carlos Alberto Torres (2008), *Pedagogia do Oprimido* de Freire e *Educação e Democracia* de John Dewey são os dois livros que marcaram importantes

desenvolvimentos da filosofia da educação no século XX. Dessa forma, o livro de Freire possui um caráter revelador de uma proposta que atenda, especialmente, as camadas populares, para que se constituam como sujeitos e agentes do seu próprio processo de construção de conhecimento, tendo sucesso editorial em vários países do mundo. Isso se deve à importância do educador Paulo Freire como mobilizador da transformação da realidade social, política, econômica, cultural e educacional.

Frente a tais questões faz-se necessário divulgar e manter viva a obra *Pedagogia do Oprimido*, pois se trata de um livro fundante de uma prática pedagógica situada politicamente e embasada em uma pedagogia de síntese que envolve diversas bases filosóficas (ZITKOSKI, 2007), tendo em vista que a cultura se constitui, numa sociedade de classes, majoritariamente, pelo viés da trama protagonizada e tecida pela classe dominante, sempre na perspectiva do atendimento aos interesses de classe, por meio da subordinação dos(as) mais pobres e menos escolarizados(as).

Ao nos trazer a concepção de educação libertadora, Freire anuncia no horizonte a necessidade de compreender a situação de oprimido(a), para que o sujeito se liberte da dominação da consciência alienada e submissa, com vistas a tornar-se conscientemente crítico e reflexivo. Para tanto, há o anúncio da imprescindibilidade da (re)criação de itinerários formativos/reflexivos que capacitem o sujeito para desvencilhar-se das amarras da opressão/dominação para a conquista da prática da liberdade.

Nesse sentido, é interessante considerar os feitos e efeitos da ditadura militar, que compreende o período de 1964 até 1985, que teve como marco o autoritarismo, o silenciamento, a dominação, a repressão e a tortura (física e psicológica). Remexer um contexto que por mais de vinte anos produziu submissão, alienação, acriticidade, bem como que acentuou as desigualdades sociais, consequentemente, a dependência dos(as) enfraquecidos(as) e marginalizados(as) da classe dominante, que por concentrar riquezas exponencialmente concentrou o poder político – o domínio sobre os(as) mais fracos(as).

Este estudo ao focar a “dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade” (capítulo 3 de *Pedagogia do Oprimido*), procura refletir sobre as nossas percepções do quanto, por meio do diálogo, avançamos ou não em direção à prática da liberdade, no período pós 1985 com a redemocratização do Brasil. Para isso, é fundamental atentar para o princípio do diálogo como instrumento ou não nos espaços formativos; diálogo como mecanismo para a produção de condições objetivas para produzir ações com vistas à efetiva prática da liberdade.

Num cenário socioeducacional que se configura e reconfigura seguindo a dinâmica das sucessivas mudanças, entende-se que o diálogo é fundamental para aprimorar a prática pedagógica, com vistas à construção de conhecimento e à ampliação da cosmovisão de mundo. Freire considera o diálogo virtuoso pelo potencial agregador de coletivos, por sua vez não pode ser a pronúncia da realidade pelo olhar seletivo de “experts”, mas pelo olhar das multifaces que compõem as massas historicamente alijadas dos processos participativos, das tomadas de decisões. Nesta perspectiva, adensa-se a esta reflexão a crítica à educação que não trata da vida, que não considera o sujeito como único/singular, que habita e vive em uma sociedade plural.

A partir de pesquisa bibliográfica com foco na exegese da obra freireana, o texto ora apresentado desdobra-se em três tópicos, didaticamente separados em suas abordagens, mas inter-relacionados com o propósito de dar coesão e coerências às ideias sistematizadas. No primeiro tópico “Contextualização da obra *Pedagogia do Oprimido*”, dá-se realce ao tempo histórico e ao modo de elaboração da obra, bem como sobre a forma como a mesma se propagou pelo mundo. No segundo tópico “A educação em relação com a dialogicidade”, busca-se a partir do conceito de educação abordar o diálogo como forma de reconhecer os sujeitos como comunicadores e interlocutores de diferentes saberes. Já no terceiro tópico “O diálogo em relação com a prática da liberdade”, aponta-se a prática dialógica como mobilizadora e promotora da consciência crítica, da autonomia e da emancipação, o que pode resultar em um agir livre e politizado. Por fim, nas considerações finais procura-se destacar a relevância da obra *Pedagogia do Oprimido*, especialmente, do recorte realizado tratando do diálogo como agregador e mobilizador dos sujeitos rumo à prática da liberdade.

Contextualização da obra *Pedagogia do Oprimido*

Ao iniciar esse tópico do estudo, destacamos que o livro em análise foi escrito na modalidade de ensaio, dividido em quatro capítulos: a) Pedagogia do Oprimido: justificativa; b) Educação Bancária: instrumento de opressão; c) Dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade; d) A teoria da ação antidialógica. A obra foi lançada inicialmente em 1970 em Nova York, sendo publicada em Portugal em 1972 e no Brasil, devido a sua proibição, somente em 1974.

O próprio autor considera que “todos os livros têm sempre uma longa história, e eu vivi aproximadamente um ano falando da pedagogia do oprimido” (FREIRE,

2014, p. 335). Em seu reencontro com o livro 25 anos depois, escreve em sua *Pedagogia da Esperança*: “foi vivendo a intensidade da experiência da sociedade chilena [...] que me fazia re-pensar sempre a experiência brasileira [...] escrevi a *Pedagogia do oprimido* entre 1967 e 1968” (FREIRE, 2008, p. 53). Inicialmente, os três primeiros capítulos eram a totalidade da obra, sendo que o quarto capítulo fora escrito por Freire depois de seis meses sem contato com o manuscrito.

Pedagogia do Oprimido revela um dos traços potentes da produção freireana: a práxis (relação teoria e prática). Isso se deve ao contexto em que esse livro, como de resto a quase totalidade da bibliografia do autor, foi produzido. Em Freire, não há uma teoria engendrada em bases especulativas abstratas e depois testada em situações concretas do cotidiano: ao contrário, o que percebemos são textos que brotam de experiências de in(ter)venção do autor, sendo seus escritos sínteses teórico-práticas de práticas politicamente situadas.

Dessa forma, o início do célebre prefácio de Ernani Maria Fiori é representativo do lugar de produção autoral de Paulo Freire. Para Fiori (2005, p. 7): “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência”. Por isso, sua obra vai ser uma construção que parte dos desafios das sociedades desiguais e se compromete, para além da reflexão rigorosa, com a transformação de cenários injustos. Portanto, podemos considerar que é a consciência da prática que gera sua teoria, pois:

[...] a *Pedagogia do Oprimido* é filosofia, sociologia, educação e, sobretudo, um tratado de epistemologia. É um livro nascido da luta empreendida por seu autor para dar aos indivíduos de todas as classes sociais o direito de serem sujeitos de seu próprio processo de conhecimento e para despertar, nesses indivíduos, o interesse, a agudeza e a coragem necessários a fim de participarem do processo de transformação de suas sociedades (BARBOSA, 2017, p. 25).

O livro em tela é parte de uma extensa obra dedicada à construção de fundamentos pedagógicos que se desdobram da assunção de um projeto societário. A sua escrita no Chile é parte de um contexto mais amplo em termos políticos que situa o texto historicamente. Freire estava exilado pelo governo autoritário inaugurado no Brasil em 1964. Seu “crime” foi a proposta efetiva de alfabetização de adultos(as) como parte de um projeto de conscientização mais amplo.

Ao entender que as pessoas adultas já leem o mundo, Freire provoca a alfabetização como um processo cognoscente que deve partir dessa leitura inicial da realidade e superá-la com a leitura da palavra, não dicotomizando ou criando hierarquias entre esses dois momentos. Assim, a leitura da palavra potencializa a leitura de mundo, esta originária da experiência cotidiana e aquela do processo pedagógico.

Nesse sentido, a concepção educacional de Freire parte de um entendimento antropológico de que as pessoas são seres inacabados exatamente pela sua condição de seres culturais. Ao diferenciar cultura e natureza, o autor provoca uma teoria crítica da construção educativa, uma vez que tudo que é cultural é socialmente produzido e pode ser problematizado. Assim, se a natureza é um dado, a sociedade é uma construção. Percebemos que, em *Educação como prática da liberdade* (escrito em 1965), Freire (2007) esboça essa dimensão a partir do aporte da fenomenologia e articula aquilo que seria conhecido por seu método.

Dessa forma, antes de *Pedagogia do Oprimido* encontramos textos que sintetizam as influências das primeiras experiências formativas de Freire e do ambiente do nacional-desenvolvimentismo e da chamada democracia populista em voga no Brasil. Duas obras – *Educação e atualidade brasileira* (2003) e *Educação como prática da liberdade* (2007) – escritas no final dos anos 1950 e início dos anos 1960 marcam aquilo que Scocuglia (2001) denomina “primeiro Paulo Freire”, ou seja, um período de produção do autor marcado pela ideia de desenvolvimento nacional em termos da democracia burguesa/liberal e pela busca da conscientização.

Os três primeiros capítulos fundantes de *Pedagogia do Oprimido* serão um aprofundamento das discussões metodológicas presentes em *Educação como prática da liberdade*, sinalizando para uma obra em constante movimento de reelaboração e reconstrução. O quarto capítulo já marca uma percepção teórica assentada nos conflitos sociais e na necessidade de tomada de consciência para a ação transformadora. Isso justifica uma pedagogia do oprimido, não para oprimidos e oprimidas. Em *Pedagogia do Oprimido* encontramos “[...] um processo educativo para a ‘revolução da realidade opressora’, para a eliminação da ‘consciência do opressor introjetada no oprimido’, via ação político-dialógica” (SCOCUGLIA, 2001, p. 67).

Nessa linha, a influência de leituras marxianas e marxistas é visível na produção freireana a partir dessa obra. Isso não significa uma aceitação literal das teses marxistas, mas a configuração estrutural da essência política da educação enquanto prática histórica e em movimento, perpassada pela segmentação de classe social. Entre tantos conceitos-chave, podemos encontrar em *Pedagogia do Oprimido* três categorias estratégicas, indo ao encontro do discutido por Antunes, Gadotti e Padilha (2018) ao examinarem categorias que marcam o livro e a produção do autor a partir de então. Os conceitos “diálogo”, “liberdade” e “oprimido” sugerem características presentes no livro, constantes nas obras anteriores e que serão reconstruídas e aprofundadas nos textos subsequentes.

Nesse artigo, trabalharemos com dois conceitos – diálogo e liberdade – buscando perceber suas implicações na pedagogia freireana e seus limites e possibilidades no contexto educacional e político brasileiro. De certa forma, a noção de oprimido(a) é transversal ao argumento desenvolvido, tendo em vista a opção radical (ROMÃO, 2008) do autor em favor das classes populares e subalternas. Partindo dessas bases, o trabalho de Paulo Freire vai ser paradigmático para a construção do movimento de educação popular, ainda que, passando por Freire, esse movimento não se esgote nele. Nesse sentido,

[...] há unanimidade entre os historiadores da educação popular de que ela se forma no movimento da sociedade. Se temos nomes que servem de referência é porque pessoas se dispuseram e tiveram a habilidade de captar a pedagogia que se realizava nesse movimento. No entanto, enquanto processo, ela é maior que cada um desses nomes e continua sendo recriada nesse movimento da sociedade (STRECK, 2010, p. 300).

A publicação de *Pedagogia do Oprimido* oferta sínteses teóricas de alta relevância para o trabalho de base junto a movimentos populares do campo e da cidade. A problematização teórica realizada por Freire sinaliza para a unidade entre ação e reflexão, constituindo elemento-chave para a transformação da realidade. O diálogo seria a expressão tanto do compromisso ético (respeito pelos diferentes saberes), como da perspectiva libertadora, na qual o “dizer a sua palavra” é fundante do sujeito histórico.

Dessa forma, a formação humana e a luta política constituem espaços pedagógicos que potencializam pessoas e coletivos à conscientização acerca do mundo que é produzido historicamente (SCHNORR, 2001). Por isso, a defesa do autor das relações dialéticas entre teoria e prática e o trabalho ao nível da práxis transformadora. Assim, nem o ativismo (ação em detrimento da teoria) e nem o “verbalismo” (teoria em detrimento da ação) produziram o ambiente transformador.

A transformação social seria um imperativo diante da desigualdade social. Freire observava essas contradições materiais e simbólicas tanto nos anos 1960 como nos anos 1990, quando, seguindo suas práticas e reflexões, produz um conjunto de textos que mostram o movimento de sua obra. Para ele,

[...] minha terra é a coexistência dramática de tempos díspares, confundindo-se no mesmo espaço geográfico – atraso, miséria, pobreza, fome, tradicionalismo, consciência mágica, autoritarismo, democracia, modernidade e pós-modernidade. O professor que na universidade discute a educação e a pós-modernidade é o mesmo que convive com a dura realidade de dezenas de milhões de homens e de mulheres que morrem de fome (FREIRE, 2006, p. 26).

A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire passa por sua capacidade de produção teórica articulada com a prática, produzindo uma característica muito presente em sua obra: a escrita autobiográfica e situada, ou seja, que parte de contextos e experiências concretas vivenciadas pelo autor. Assim, o texto de Freire parte de suas memórias e de sua apreensão da realidade que o cerca. Ao reafirmar e problematizar a *Pedagogia do Oprimido* nos anos 1990, Freire é preciso ao afirmar sua metodologia de trabalho:

[...] depois de certo tempo de viver a experiência, sobretudo na medida em que se amiou, comecei a procurar situá-la no quadro em que se dava. Que elementos cercavam ou faziam parte do momento mesmo em que me sentia mal. Quando o mal-estar era pressentido, eu procurava rever e relembrar o que ocorrera no dia anterior. Reescutar o que dissera e a quem dissera, o que ouvira e de quem ouvira. Em última análise, comecei a tomar meu mal-estar como objeto de minha curiosidade. “Tomava distância” dele para apreender sua razão de ser (FREIRE, 2008, p. 29-30).

Essa forma de produção é entendida, dentro de certas tradições acadêmicas, como “menos rigorosa”, como apenas ensaios gerais sobre educação. Mas, Freire, ao seu tempo, antecipava-se a tendências de escrita que configuram o denominado “paradigma emergente”, nos termos de Boaventura de Sousa Santos. Nessa linha, ao problematizar elementos constitutivos da ciência moderna, Santos (2009) advoga por novas formas de conhecimento que sejam compreensivas, nas quais o caráter autobiográfico e autorreferenciável da ciência é legítimo.

Freire, ao ser um crítico severo ao neoliberalismo – sua ética de mercado e sua lógica naturalizadora – e de fatalismos de qualquer natureza, é um ator entendido dentro de certa “pós-modernidade progressista ou radical” (MOTA NETO, 2015, p. 9) presente na agenda de debates nos anos 1990. Esse traço engajado de sua produção, sua não aceitação em dissociar razão e emoção e sua escrita plural, o constituem em foco de adesões e resistências no meio acadêmico e na sociedade em geral.

Em três décadas de reflexões sistemáticas sobre política, cultura e educação, Freire nos oferta uma filosofia da educação com implicações nas mais diferentes áreas do conhecimento. Essa característica interdisciplinar de sua obra tem na *Pedagogia do Oprimido* um marco fundamental. Freire é um autor que explicita posições e consegue se manter aberto a um diálogo profícuo com as mais diversas tradições de pensamento, produzindo sínteses que desacomodam “puristas” acadêmicos(as) e sectários(as) políticos(as), ao mesmo tempo que seduz pessoas comprometidas com o espírito democrático. No seu livro de maior reconhecimento é possível percebermos que:

[...] sem desconsiderar o fato de seu solo fértil, no qual suas ideias e ideais vicejaram, ter sido cultivado especialmente pela sementeira do materialismo histórico-dialético de inspiração hegeliana (ex.: Lukács), ele também se nutriu do grande manancial cultural da hermenêutica filosófica (ex.: Buber), do existencialismo (ex.: Sartre), da Escola de Frankfurt (ex.: Fromm) e do pensamento pós-colonial (ex.: Fanon); sem contar o pensamento teológico progressista (ex.: Chenu), o pensamento social brasileiro (ex.: Álvaro Vieira Pinto) e tantas outras correntes libertadoras (SOUZA; MENDONÇA, 2019, p. 3).

Essa intensa interlocução de Freire segue constante em sua obra depois de *Pedagogia do Oprimido*, mostrando sua abertura as mais distintas perspectivas teóricas. Ao examinarmos essa arqueologia bibliográfica (PITANO; STRECK; MORETTI, 2019) do autor, conseguimos entender a complexidade de seu pensamento e as inúmeras possibilidades que abriu no campo da teoria educacional. Freire é um autor conectivo, relacional e plural, que permite aproximações e diálogos com diversos(as) autores(as), o que amplia redes e novas interpretações.

Pedagogia do Oprimido é um livro que alcançou enorme circulação internacional. É uma das obras mais citadas na área de ciências humanas¹ e tem muitas traduções em vários idiomas. Mesmo partindo de temas da realidade concreta da América Latina e voltado à transformação social por meio da conscientização dos(as) oprimidos(as), o livro tem boa recepção em países centrais do capitalismo.

Um dos elementos que podem explicar esse alcance, além da pluralidade de debates teóricos, é a capacidade do autor de propor uma pedagogia utópica, baseada na conscientização, no humanismo e na valorização dos saberes da experiência. Isso torna Freire um pedagogo brasileiro e mundial e a sua obra um “patrimônio essencial para a pedagogia hoje” (NÓVOA, 1998, p. 183).

Porém, sabemos que o autor, que teve uma vida intensa e uma obra em movimento permanente, não está imune às contradições de recepção de sua obra, especialmente no atual contexto brasileiro. Conceito central da *Pedagogia do Oprimido* e de sua obra como um todo, o diálogo é um elemento central que segue pertinente a análises rigorosas da área da educação. É por meio desse conceito que seguiremos explorando o livro fundante da pedagogia freireana em suas potencialidades e em seus limites.

A educação em relação com a dialogicidade

A trajetória de Paulo Freire se enraíza com maior vigor no Brasil no início da década de 1960 e no mundo pós-1964, quando foi para o exílio no Chile (depois de rápida passagem pela Bolívia), com o advento da ditadura militar. Desde sempre

existiu/existe encantamento pela pedagogia de Freire; por outro lado há tentativas de negação de suas teorias. Por sua vez, os(as) educadores(as) freireanos(as) historicamente têm militado em favor da implementação de uma educação libertadora; já os(as) que negam a pedagogia freireana colocam-se alinhados(as) com as práticas “tradicionais”, “conservadoras” na linha da chamada educação “bancária”, na qual, sendo uma das marcas da opressão, o ato de “depositar” informações/conhecimentos pelo(a) professor(as) nos(as) estudantes é a tônica. Assim, cabe destacar, neste início de seção, que o legado de Freire traz consigo a motivação e a possibilidade de as classes populares tornarem-se sujeitos e agentes da transformação da realidade social, produzindo novas possibilidades educativas e sociais de forma ampla.

Ao referir-se à educação como prática da liberdade, Freire faz críticas contundentes à classe dominante que, ao negar a palavra aos diferentes sujeitos, busca mantê-los submissos e oprimidos. Negar a palavra – o diálogo – é um bom pretexto para manter os oprimidos alienados e sob a manipulação, o que não gera ações que favorecem a liberdade. O diálogo constitui-se em instrumento para que os sujeitos em condição de subalternidade possam enfrentar e superar as situações que os oprimem, buscando restaurar o seu lugar de sujeito no e com o mundo. Para Freire (1987, p. 20), o diálogo deve ser “[...] essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação”. O autor segue indicando o amor como antídoto à dominação, haja vista que “[...] amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação” (1987, p. 20).

Trazer a amorosidade e o diálogo para o campo da educação, como sugere Freire, é um exercício que necessita ser realizado para refletir sobre quanto os processos de escolarização no Brasil, ainda, conservam formas de regulação moral e política. Ao refletir criticamente acerca das práticas educativas antidialógicas, faz-se necessário entender o poder dessas práticas como reprodutoras de injustiças sociais e do fortalecimento de ações pedagógicas conservadoras e mecânicas. Assim, o diálogo enquanto oposição ao antidialogo torna-se exigência radical para que os homens e as mulheres sejam interlocutores(as), utilizando os mais variados espaços de comunicação. Desse modo, “obstaculizar a comunicação é transformá-los [os homens e mulheres] em quase ‘coisas’ e isto é tarefa e o objetivo dos opressores, não dos revolucionários” (FREIRE, 1987, p. 125).

Enlaçado a isso, cabe questionar de que forma na escola se estabelecem os canais de diálogo/comunicação entre os vários segmentos da comunidade escolar? O diálogo apontado por Freire, como recurso indispensável para estreitar as rela-

ções entre sujeitos, corrobora a ideia de que a educação é um processo relacional. Em Giroux (1997, p. 125), estudioso da pedagogia freireana, encontra-se que a prática pedagógica deve facilitar que professores(as) e estudantes “[...] assumam o papel crítico e reflexivo de intelectuais transformadores”. No campo educacional é fundamental frisar que o diálogo funciona como mecanismo para produzir visões crítico-reflexivas sobre a realidade social – sobre o mundo.

As práticas e as diferentes modalidades pedagógicas, histórica e socialmente inseridas no discurso e na corporificação teórica e ideológica dos(as) professores(as), conforme Freire (1987), precisam valorizar a “palavra” daqueles(as) que sempre lhes foi imposta a condição de “ignorantes” pela elite. O espaço de fala – da voz e da vez -, especialmente, pós-1985, ano que marca a redemocratização no Brasil, tem permeado problematizações e debates em algumas instituições que oferecem cursos de formação de docentes e que primam pela reflexão e produção de conhecimentos teórico-metodológicos. Isso, sem dúvida, em várias instituições formadoras acontece/aconteceu, mas qual a razão de termos avançado tão pouco no processo de conscientização e de construção de práticas participativas, dialógicas e democráticas?

Certamente, as variáveis que se entrecruzam nos contextos formativos escolares e não escolares estão eivadas por contradições do ponto de vista das concepções teóricas, especialmente sobre o que se entende por educação², ensino e aprendizagem (PAVIANI, 1986). No período de 50 anos da *Pedagogia do Oprimido*, é preciso considerar os diferentes modos de como se configurou e reconfigurou o tecido social e a própria cultura escolar. Esses aspectos podem nos ajudar a compreender sobre o quão pouco conseguimos avançar na perspectiva de uma educação emancipadora e libertadora.

A despeito disso, entende-se que a formação docente por si só não é suficiente para as transformações da educação e, conseqüentemente, da sociedade, tendo em vista que a cultura escolar entranhada no modo de ser professor(a) também obstaculiza avanços na direção de práticas educativas para enfrentar e superar a concepção “bancária” de educação, que por ser antidialógica reproduz a consciência ingênua e acrítica.

Sabemos que há resistências que perpassam o cotidiano escolar, principalmente a forma como gestores(as) e educadores(as) concebem a docência, muitas vezes, castradora de boas ideias e de boas práticas daqueles professores que tiveram uma formação crítico-reflexiva, com potencial para realizar intervenções significativas para a mudança do cenário educacional. Entende-se que o enfrentamento do *modus*

operandi da docência passa também pelo enfrentamento das concepções conservadoras a respeito da escola, sendo que não pode haver construção de conhecimento se os(as) estudantes não forem chamados(as) para desenvolver o “ato de conhecer”, mas apenas para memorizar os conteúdos narrados pelo(a) professor(a) (FREIRE, 1987).

Ao retornar do exílio, com a Lei da Anistia, Freire se desafia a refletir junto com os educadores e as educadoras do Brasil aspectos que se relacionam com a prática pedagógica, tendo em conta o movimento gnosiológico dos sujeitos, bem como as diferentes alternativas para dinamizar os atos cognoscentes com vistas a tornar os objetos (conteúdos) cognoscíveis. Entre as multifaces que se entrecruzam na prática docente está:

[...] a do mau hábito de pensar um pensar estático, não dinâmico, não dialético, em que a gente separa quase milagrosamente (porque, na verdade, não se pode separar), mas em que a gente dicotomiza, por exemplo, a prática pedagógica, a prática educativa, a ação educativa, da preparação da ação da mesma, em que a gente separa a preparação da ação, da avaliação, em que a gente separa os métodos dos conteúdos e os métodos e os conteúdos dos objetivos (FREIRE, 1984, p. 91).

No momento em que se retoma a reflexão sobre a prática pedagógica, tendo como ponto essencial a educação escolar, é interessante considerar que esta se desenvolve, em algumas instituições, consciente ou inconscientemente embasa em concepções, ora de “educação bancária” ora de “educação problematizadora”. Ao ter ciência de tais modelos de fazer “educações” na escola, é que Freire toma o mote da educação problematizadora, investindo tempo e, sobretudo, buscando difundir sua pedagogia em favor do desenvolvimento dos sujeitos como atores construtores do seu próprio conhecimento.

Ao ter presente que o potencial do diálogo que se estabelece entre o binômio educador(a)-educando(a), Freire (1987, p. 68) sugere que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. É desta assertiva que se pode inferir que o caráter individualista do(a) educador(a) que apenas ensina está superado, haja vista que a dialogicidade é reveladora de diferentes saberes que estão latentes na experiência dos(as) educandos(as) e, que tais saberes no diálogo com os saberes dos(as) educadores(as) resultam em novos saberes para ambos (educador(a)-educando(a)).

Desse modo, a reflexão crítica sobre a realidade e sobre as experiências cotidianas dos(as) estudantes não ocorre no silêncio, supostamente estruturado como disciplinador das relações em sala de aula. Ao contrário, sugere a pré-disposição ao diálogo para inquirir e questionar as estruturas de dominação existentes, mas

que buscam representar um falso quadro de harmonia entre as classes. Harmonia que, conforme Giroux (1997), não é mais do que uma retórica para dizer aos(as) subordinados(as) que sofrem as injustiças que devem “aceitar” a desigualdade de classes como algo dado e natural.

Neste recorte em que se aponta a educação em relação com a dialogicidade, de acordo com Freire (1987), pode-se dizer que a prática educativa requer do(a) professor(a) a adoção da problematização como possibilidade de os(as) estudantes superarem a ideia de conhecimento como *doxa*, substituindo-o pela ideia de conhecimento que se constrói através do *logos*. Assim, o conhecimento produzido na perspectiva do *logos*, procura por meio da emersão dos fenômenos, produzir alternativas de inserção crítico-social dos sujeitos na realidade em busca de sua transformação. Esse cenário é indutor de uma pedagogia que, baseada no diálogo, é um exercício crítico de liberdade.

O diálogo em relação com a prática da liberdade

O diálogo em relação com a prática da liberdade requer que se retome a abordagem do diálogo como princípio pedagógico, o qual encerra possibilidades interativas e integrativas. Enlaçado a isso, temos a educação problematizadora como possibilidade de libertação fundamentada na crítica, que é produzida por meio da reflexão-ação-reflexão e da criatividade dos(as) humanos(as) “[...] que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 1987, p. 72).

A relativa consideração à obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, que em tempos de quase interdição ao pensamento crítico procura menosprezar e desqualificar a pedagogia freireana; o discurso concordante com a teoria de Freire passa, então, neste momento histórico, a enfrentar a violência simbólica, que é contra uma proposta visivelmente a favor da “educação como prática da liberdade”. Nessa perspectiva, torna-se relevante rever a alusão de Freire (1979, p. 12, grifos do autor) sobre o diálogo como âncora facilitadora à prática pedagógica problematizadora:

[...] há limites para o *diálogo*. Porque numa sociedade de classes não há diálogo, há apenas um pseudodiálogo, utopia romântica quando parte do oprimido e ardil astuto quando parte do opressor. Numa sociedade dividida em classes antagônicas não há condições para uma pedagogia dialogal. O diálogo pode estabelecer-se talvez no interior da escola, da sala de aula, em pequenos grupos, mas nunca na sociedade global. Dentro de uma visão macro-educacional, onde a ação pedagógica não se limita à escola, a organização da sociedade é também tarefa do educador. E, para isso, seu método, sua estratégia, é muito mais a desobediência, o *conflito* e a *suspeita* do que o diálogo.

O excerto reforça que os escritos de Freire, ainda, são hodiernos. Contudo, em tempos de obscurantismo o(a) docente compromissado(a) com a interlocução com seus(suas) estudantes e com a produção da consciência crítica, necessita, permanentemente, refletir e (re)situar no tempo e na história a sua atuação pedagógica. Assim, se nos momentos compreendidos entre 1985-2015 (três décadas), por ser um tempo de maior abertura política e democrática, era um tanto difícil atuar na perspectiva crítico-reflexiva, nos dias atuais pode ser considerado difícilimo (não impossível), devido ao recrudescimento do ideário autoritário e centralizador, tanto no Brasil como em outros países do mundo.

Passadas três décadas é de se perguntar se produzimos consciência crítica ou se simplesmente nos iludimos em ter produzido entre as massas conscientização e politização? Era, pois, de se esperar que neste período, por meio dos espaços formativos escolares e não escolares, tivéssemos forjado a formação de seres humanos potencialmente compromissados(as) com o mundo, com a história e com a humanização das massas oprimidas. Para a produção de massa crítica e de cidadãos e cidadãs conscientes, compreende-se que não há mais como ignorar dos processos educativos a sociedade de classes e suas profundas desigualdades, a precarização das condições de produção da subsistência, as questões de raça, etnia, gênero; aspectos estes que explicitam suas marcas diretamente em sala de aula, por fazerem parte da história e da experiência de vida dos(as) educandos(as) e docentes.

Ao debater sobre as mazelas da realidade social e dos sujeitos nela inseridos, serão referenciadas denúncias sobre a vida e sobre a desumanização, todavia, conforme Freire (2001) isso não basta, ou seja, a denúncia ao ser acolhida pela consciência requer atitudes no formato de anúncios e possíveis ações. O caráter utópico da educação com vistas a concretizar a prática da liberdade parte da premissa de que a denúncia sobre a realidade representa o ponto de partida para o anúncio de ações transformadoras (FREIRE, 2001).

Desse modo, a ação transformadora

[...] utópica e esperançosa porque, pretendendo estar a serviço da libertação das classes oprimidas, se faz e se refaz na prática social, no concreto, e implica a dialetização da denúncia e do anúncio, que têm na práxis revolucionária permanente, o seu momento máximo (FREIRE, 2001, p. 70).

Talvez seja oportuno pensar criticamente sobre os avanços dos conhecimentos na área das ciências humanas, principalmente, aqueles alinhados com a pedagogia freireana, mas que efetivamente pouco interferiu na prática docente – na organi-

zação e desenvolvimento de ações pedagógicas capazes de tornar a educação libertadora e emancipadora.

Em termos de escolarização não se pode esperar que o futuro seja melhor se a ação pedagógica continuar sendo mera repetição de conteúdos sem vínculo com a realidade micro e macrosocial. Nesse sentido, “quanto mais a problematização avança e os sujeitos descodificadores se adentram na ‘intimidade’ do objeto problematizado, tanto mais se vão tornando capazes de desvela-lo” (FREIRE, 2001, p. 77).

Para debater a realidade social em sala de aula é fundamental que o professor adote estratégias para tornar o ambiente e a relação entre docente-discente e discente-discente crítica, mas respeitosa. A razão disso é que ao tratar de temáticas polissêmicas podem aparecer entre os envolvidos (estudantes) resistências, pelas dificuldades de reconhecer e decodificar as tramas que tecem a história e a realidade social. É essencial, desse modo, conduzir o processo pedagógico no horizonte freireano em que a educação é um ato político. Então, aquele(a) que argumenta o contrário,

[...] afirmando que o educador não pode “fazer política”, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes (FREIRE, 1997, p. 14).

Em relação à citação é preciso ter o entendimento que se a educação é um ato político, por sua vez, a escola é um espaço em que se faz política. É fundamental destacar que a escola é uma construção social, portanto, uma construção política e intencional, por isso, está sempre em disputa, o que é salutar para que os espaços formativos sejam democráticos e emancipadores. Enfatiza-se, dessa maneira, que a prática pedagógica para fundamentar a prática da liberdade, requer enfrentamentos e decisões, não descuidando da articulação dos objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e avaliação. A despeito disso, corrobora Giroux (1997) quando indica que a experiência do estudante necessita ser privilegiada não apenas para compartilhar atributos, mas para refletir e produzir conhecimentos e consciência crítica. Dessa forma,

[...] [a] visão acrítica dos estudantes, particularmente daqueles pertencentes a grupos subordinados, está refletida na recusa do discurso da relevância em examinar criticamente a maneira pela qual o mesmo fornece e legitima formas de experiência que incorporam a lógica de dominação (GIROUX, 1997, p. 129).

O debate sobre a real situação e condição de pertencimento de classe social, deve servir para que os sujeitos reconheçam em que lugar social estão situados, bem como as razões que os situaram neste lugar. A partir desta compreensão, ao contrário de acomodarem-se às condições a que socialmente estão submetidos, por meio do conhecimento e da consciência de classe, devem organizar-se e lutar, identificando no movimento em que os homens e mulheres permanentemente encontram-se inscritos(as), “[...] como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo” (FREIRE, 1987, p. 73). Nessa perspectiva, é interessante em uma análise, partir da condição desumanizante, a busca da construção de uma realidade em que os homens e as mulheres se empoderem para “ser mais” – compromisso histórico e utópico da ação para a liberdade.

De acordo com Freire (2001, p. 96), “a consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis – ação e reflexão”. Como já destacado, Freire (1987) compreende a práxis como atividade humana e social, que se ocupa do poder que o ser humano tem para produzir a unidade: teoria-prática; homem/mulher-mundo; sujeito-objeto; objetividade-subjetividade. O espaço escolar, dessa maneira, não poderia negar às classes dominadas momentos para denúncias, nem tampouco deixar de auxiliar na construção de possibilidades que fortaleçam anúncios teórico-práticos com vistas à transformação da realidade. Isso encontra eco no fato de que a ação que se constitui em favor da libertação se constrói em oposição aos interesses das classes dominantes (FREIRE, 2001).

A educação que se realiza com o propósito de que tanto educadores(as) como educandos(as) se tornem sujeitos de seu processo, faz-se “[...] aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles” (FREIRE, 1987, p. 74). Essencial à produção da consciência crítica é articular os conhecimentos curriculares com as problemáticas que se colocam como condição natural à manutenção do *status quo* da classe dominante.

A prática da liberdade, a partir do diálogo estabelecido em sala de aula e na escola, se expressa: na competência e no argumento fundamentado teoricamente; na compreensão do tecido social que se configura com base na matriz do capitalismo; na capacidade de organização das classes subordinadas para saírem da condição de passividade e silenciamento, assumindo a condição de sujeito empoderado pela palavra – pelo conhecimento como ferramenta do poder.

Nesse sentido, é apropriado destacar que, na perspectiva freireana, liberdade não significa licenciosidade, sendo que a liberdade necessita da autoridade (GHIGGI, 2001). Portanto, ao defender uma educação dialógica, não autoritária e situada politicamente em um projeto solidário e inclusivo de sociedade, a leitura rigorosa da obra de Freire a afasta de posturas doutrinadoras de qualquer natureza. Pelo contrário, a teoria e prática do autor o situam como um humanista preocupado com a radicalidade democrática.

Em Pedagogia do Oprimido encontramos uma posição política que se desdobra em uma proposta pedagógica. O diálogo ocupa lugar central na filosofia da educação freireana exatamente por ser um mecanismo da prática da liberdade. Ao dizer a sua palavra, homens e mulheres potencializam sua condição humana e, assim, podem construir a consciência crítica que aprofunda sua leitura de mundo.

Contudo, o que explicaria a continuidade de práticas pedagógicas autoritárias na escola do século XXI? Quais os limites do diálogo em nossa sociedade marcadamente desigual? Quais as variáveis que ajudam a explicar o atual quadro da ofensiva conservadora no Brasil? Qual o partido daqueles(as) que defendem uma “escola sem partido”? Entendemos que essas e outras questões nos desafiam na apreensão crítica do cenário atual, em que a Pedagogia do Oprimido segue atual em suas bases teóricas e compromissos políticos. Assim, uma pergunta-chave desse contexto é: “como é possível que, mundo afora, as edições de seus livros sejam lidas por milhões e aqui se pretenda expurgá-lo da educação brasileira?” (KOHAN, 2019, p. 22). O enfrentamento dessa questão é um exercício crítico do quadro político nacional e das históricas disputas de poder e projetos de país.

Considerações finais

O desafio de dialogar com a obra de Freire, especialmente com a *Pedagogia do Oprimido* no momento contemporâneo pelo qual passa o Brasil, redobra nosso compromisso em levar adiante o legado freireano, que postula por uma educação libertadora e que, ao ser mediada pelo diálogo, se configure como prática da liberdade. Para tanto, atenta-se para a necessidade de (re)situar conceitos e práticas, com vistas à reconstrução de cenários que reavivem ações colaborativas e participativas. Assim, o diálogo como uma das possibilidades para problematizar a vida e a realidade é imprescindível para a construção de conhecimentos, que ocorrem na relação docente-discente, não pela mera narrativa de conteúdos pelo(a) professor(a).

Se o diálogo tem potencialidades para discutir, debater, problematizar, indagar, inferir, contra-argumentar, cabe pensar sobre aspectos que não permitiram avançar em ações que efetivamente produzissem as condições para o exercício da prática da liberdade, em um tempo histórico (1985-2015), em que se vislumbrava a viabilidade de construções democráticas. Se não avançamos o quanto poderíamos de 1985 até 2015, cabe refletir por que, em um espaço relativamente curto (2016-2020), houve um acentuado recrudescimento na tomada de decisões em espaços coletivos e participativos.

Nesse sentido, percebe-se um processo acelerado de tentativa de castração da criatividade, da curiosidade, da inventividade. Entende-se, pois, que, se tanto educadores(as) como educandos(as) estão encharcados(as) desta realidade “perversa”, que visa silenciar mentes, corpos e a voz, é mister eleger conhecimentos curriculares que favoreçam a compreensão da realidade, para enfrentar as práticas enviesadas e com caráter dogmático e autoritário nas escolas.

O tempo “perdido” em termos dos possíveis avanços que poderiam ter ocorrido de 1985 a 2015 necessita ser visualizado com cautela, na perspectiva do movimento histórico em suas contradições. Houve, a partir do início da década de 1970 – período do auge da ditadura militar –, uma significativa expansão da educação básica na rede pública do ensino brasileiro, que demandou a formação de professores(as). Cabe, então, debruçar-se sobre com que proposta e com que formato de curso foram “formados(as)” os(as) professores(as) que seguiram o exercício da docência na transição do período da ditadura militar ao período pós-1985, denominado de “redemocratização do Brasil”.

É essencial, também, pensar como à época se apresentava o perfil dos formadores para os cursos de graduação aligeirados e desdobrados entre licenciatura de curta duração (LC) e licenciatura plena (LP), nos termos da Lei nº 5.692/1971. Com isso, não se pretende tecer considerações superficiais e ingênuas, culpabilizando somente os(as) docentes pelos supostos “não avanços” da proposta de educação libertadora, apontada por Freire na obra *Pedagogia do Oprimido*, com vistas à emancipação do sujeito e à sua preparação para o exercício consciente da cidadania. Pode-se dizer que há um conjunto de variáveis que concorrem para o entendimento ou não de que a escola pode conquistar sua autonomia, construindo seu projeto político-pedagógico de forma coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar.

Envolver a comunidade escolar em processos coletivos para debater, tomar decisões e encaminhar ações no campo pedagógico não é tarefa fácil, pois as escolas, de maneira antidialógica, foram pensadas pelo sistema por mais de duas décadas (di-

tadura militar). Na perspectiva freireana, quem não pensa é pensado, ou seja, os órgãos centrais dos sistemas planejavam e as escolas executavam, não havia proposta pedagógica própria e tampouco regimento escolar próprio, era responsabilidade da mantenedora (estado ou município) enviar às unidades escolares para o “cumpra-se”.

Os aspectos aludidos também corroboraram para a limitação da expansão e evolução da pedagogia freireana nas escolas, talvez uma das causas esteja na dificuldade dos atores educacionais não se sentirem pré-dispostos, compromissados, capacitados para assumir o protagonismo de pensar a escola como um lugar essencial para a existência humana, para construir ações com vistas a libertar o sujeito das amarras do pensar estático, acrítico e ingênuo.

Toda a ação humana se realiza balizada por uma concepção política e ideológica, sempre entremeada por contradições, tensionamentos, conflitos, incertezas, que devem passar pelo crivo reflexivo da “pergunta *em favor de que e contra que, em favor de quem e contra quem* eu conheço, nós conhecemos, não há mais como admitir uma educação neutra a serviço da humanidade, como abstração” (FREIRE, 1984, p. 97, grifos do autor). Sem dúvida, ao assumir que a educação não é neutra, é essencial compreender que tanto a educação bancária como a problematizadora estão eivadas de poder, respectivamente, alienador e libertador.

Isso aponta para a necessidade de entender a educação como ato político, que precisa ser assumida como prática política e social. O fato de não assumir a prática docente como uma prática consciente e politizada, também representa um dos motivos em avançar na dialogicidade e na ascensão da prática da liberdade. Mesmo enfrentando alguns obstáculos de ordem epistemológica e teórico-conceitual, é premente que os(as) militantes progressistas do campo educacional permaneçam firmes na defesa de uma educação autêntica, “mediatizada pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 84).

Para o(a) educador(a) humanista, a saída do “contexto colonial” não se dará pela imposição de um dado conhecimento, mas pode ser produzido pelas “visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1987, p. 84). De modo geral, demanda-se ainda muito esforço da categoria docente para entender a magnitude em assumir a posição de ator/sujeito protagonista, não apenas como coadjuvante, mas como orgânico no processo da configuração do diagnóstico da realidade, envolvendo-se efetivamente também na elaboração, execução e avaliação do projeto educativo e curricular da escola.

O alcance da autonomia político-pedagógica não se constitui em uma tarefa fácil, pois a complexidade da realidade não pode ser ignorada; precisa ser confron-

tada para que a ideia de mudança social perpassasse o planejamento dos processos formativos, afirmando-se nos objetivos educacionais que estruturam as práticas escolares (GIROUX, 1997). A escola, desse modo, não pode operar na perspectiva de que “o silêncio estruturado que subjaz o seu único ‘nossa’ sugere não haver disposição para indiciar ou questionar as estruturas de dominação existentes, enquanto apela para uma harmonia artificial” (GIROUX, 1997, p. 133).

O discurso da harmonia que não coloca em debate e questionamento as injustiças experimentadas pelas classes subalternas, historicamente alijadas de uma vida digna e de condições para produzir a própria subsistência, carece de situar os homens que “não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica” (FREIRE, 1987, p. 89). No enlaçamento com a pedagogia freireana, se os homens e as mulheres tiverem a consciência de que sua relação com o mundo é situada, datada e, especialmente, produzida pelo viés da matriz capitalista, poderão atuar em função de finalidades propositivas e criadoras de condições objetivas para a intervenção e a transformação social.

Assim, para desvencilhar-se da relação opressor-oprimido, o diálogo é essencial para que ocorra a conscientização popular, pois não haverá “uma radical denúncia das estruturas de dominação sem o anúncio de uma nova realidade a ser criada em função dos interesses das classes sociais hoje dominadas” (FREIRE, 2001, p. 97). Sobre isso, ainda, discorre Freire (1987, p. 88) ao destacar que os “homens como os únicos seres, entre os ‘inconclusos’, capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência, o que os distingue do animal, incapaz de separar-se de sua atividade”.

Tendo ciência, talvez, do pouco que se avançou na educação brasileira sob a orientação da pedagogia de Paulo Freire, destacam-se alguns exemplos realizados em gestões municipais desenvolvidas de forma democrática e participativa, como, por exemplo, em São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre. Então, ainda há muito por fazer, mas não estamos em um território de “terra arrasada”, talvez em certo “estado de sítio”, pelas tentativas abruptas de silenciamento daqueles(as) que vociferaram a defesa da educação pública, da educação crítica e de qualidade social para todos e todas, indistintamente de classe social, raça, etnia e gênero. Tem-se clareza da limitação desta reflexão, por isso ela está aberta às devidas críticas daqueles(as) estudiosos(as) das obras de Freire, especialmente da *Pedagogia do Oprimido*; as críticas servirão de âncora para prosseguir no aprofundamento da reflexão acerca dos estudos freireanos.

Por fim, como recorte deste texto, reforça-se a imprescindibilidade de enfatizar a práxis como possibilidade metodológica para agir e refletir criticamente, produzindo novos conhecimentos e novas visões sobre o processo ensino-aprendizagem. Assim, entende-se que a reflexão crítica acerca da relação teoria-prática se sustenta pela ação dialógica em vista da prática da liberdade.

Nota

- 1 Segundo pesquisa realizada no Google Scholar, pelo professor da London School of Economics, Elliott Gren. Maiores informações em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>. Acesso em: 12 mar. 2020.
- 2 Dentre suas diferentes conceituações, entendemos a educação em sua tarefa de oferecer “condições de opção ou possibilidade de fazer valer sua experiência de pessoas livres e responsáveis” (PAVIANI, 1986, p. 10). Portanto, a educação representa uma ação em favor da vida que favorece a invenção e reinvenção da sociedade.

Referências

- ANTUNES, Angela Biz; GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto. Três categorias que marcaram a Pedagogia do Oprimido. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 9, n. 2, p. 514-526, set./dez. 2018.
- BARBOSA, Ana Mae. Sobre a Pedagogia do Oprimido. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *Pedagogia da libertação em Paulo Freire*. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. p. 25-26.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 7-22.
- FREIRE, Paulo. Depoimento de um grande amigo [posfácio]. In: FIORI, Ernani Maria. *Educação e política*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014. p. 321-338.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Educação sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O educador: vida e morte*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 89-101.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GHIGGI, Gomercindo. A autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação. *Perspectiva*, v. 19, n. 2, p. 469-492, jul./dez. 2001.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KOHAN, Walter. *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

MOTA NETO, João Colares da. *Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. 2015. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

NÓVOA, António. Paulo Freire (1921-1997): a “inteireza” de um pedagogo utópico. In: APPLE, Michael; NÓVOA, António (org.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998. p. 167-187.

PAVIANI, Jayme. *Problemas de filosofia da educação*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

PITANO, Sandro de Castro; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini (org.). *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica*. Curitiba: Appris, 2019.

ROMÃO, José Eustáquio. Opção radical pelo oprimido. In: GADOTTI, Moacir (org.). *40 olhares sobre os 40 anos da pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. p. 13-14.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHNORR, Giselle Moura. Pedagogia do oprimido. In: SOUZA, Ana Inês (org.). *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001. p. 69-100.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das ideias pedagógicas de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 3. ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

SOUZA, Katia Reis de; MENDONÇA, André Luís de Oliveira. A atualidade da “pedagogia do oprimido” nos seus 50 anos: a pedagogia da revolução de Paulo Freire. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, 2019.

STRECK, Danilo Romeu. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 300-310, maio/ago. 2010.

TORRES, Carlos Alberto. Reinventando Paulo Freire 40 anos depois. In: GADOTTI, Moacir (org.). *40 olhares sobre os 40 anos da pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. p. 12-13.

ZITKOSKI, Jaime José. A pedagogia freireana e suas bases filosóficas. In: SILVEIRA, Fabiane Tejada da; GHIGGI, Gomercindo; PITANO, Sandro de Castro (org.). *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo*. Pelotas: Seiva Publicações, 2007. p. 229-248.

Pedagogia do Oprimido – 50 anos – mais Freire, nunca menos

50 Years of Pedagogy of the Oppressed – for more Freire, never less

Pedagogía del oprimido – 50 años – más Freire, nunca menos

Valdo Hermes Barcelos*
Maria Aparecida Azzolin**

Resumo

A proposta de um dossiê tendo como temática a obra fundamental de Paulo Freire (1921-1997), intitulada *Pedagogia do Oprimido*, não só se faz oportuna como necessária. Passados 50 anos da publicação dessa obra, um marco na produção freireana, vivemos no Brasil, atualmente, um período de estranhos ressurgimentos. Ressurgimentos de discursos e de práticas autoritárias, de incentivo à intolerância, ao ódio, de manifestações populistas e, em muitos casos, de orientação fascizantes. Nossa intenção com este texto é fazer uma reflexão de caráter teórico-epistemológica sobre o legado freireano, em geral, e, em particular, sobre a atualidade da *Pedagogia do Oprimido* (1970). Em contraponto aos brados obscurantistas que chegam a propor a “expulsão” das proposições freireanas da educação brasileira, propomos vida longa à *Pedagogia do Oprimido*, entre educadores(as) desse tão maltratado país, onde a “Malvadeza” das elites reacionárias – como dizia Freire – insiste em produzir injustiças. Com este texto, não queremos muito, queremos um pouco, de diálogo, mais tolerância, um pouco de esperança, um pouco de alegria no fazer docente e generosidade entre as pessoas. Como na última frase do *Pedagogia do Oprimido*, um pouco de “fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”.

Palavras-chave: Pedagogia do Oprimido. Paulo Freire. Legado de esperança.

Recebido em 14/03/2020 – Aprovado em 05/10/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i3.12371>

* PhD em Antropofagia Cultural Brasileira. Pesquisador produtividade 1 do CNPq. Membro da Academia Internacional de Artes, Letras e Ciências - ALPAS - 21 - Cadeira Paulo Freire. Membro da Academia Santa Mariense de Letras - ASL - Cadeira Cyro Martins. Membro da Casa do Poeta de Santa Maria - CAPOSM. Consultor MEC/UNESCO - MEC/MMA - CYTED - INPA - MCT. Membro Anistia Internacional Brasil (1972). Professor titular na Universidade Federal de Santa Maria. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7768-1543>. E-mail: vbarcelos@terra.com.br

** Doutora em Educação pelo PPGEDU da Universidade Federal de Santa Maria. Mestra em Educação pela Unipampa. Atua na área de docência no Colégio Estadual Cristóvão Pereira (Santiago, RS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4495-6827>. E-mail: cidaazzolin@gmail.com

Abstract

The proposal of a dossier that has as its theme the fundamental work of Paulo Freire (1921-1997), titled *Pedagogy of the Oppressed*, makes itself not only opportune but necessary. 50 years after the publication of this work, a landmark in Freire's production, we live currently in Brazil a time of strange resurgences. Resurgences of authoritarian speeches and practices, stimulation of intolerance, of hate, populist demonstrations and, in various cases, with a fascist orientation. The intention with this text is to reflect on the theoretical-epistemological character of Freire's legacy in general, and in particular on the topicality of *Pedagogy of the Oppressed* (1970). Contrasting with the obscure clamors that even propose the "expulsion" of Freire's propositions from the Brazilian education, we propose a long life to *Pedagogy of the Oppressed*, between educators of such a mistreated country, where the "Meanness" of the reactionary elites – as Freire used to say – insists on producing injustices. With this text, we don't want much, but to produce a small amount of dialogue, more tolerance, a little bit of hope and joy among the teacher practice, and generosity between people. As it is stated on the last phrase of *Pedagogy of the Oppressed*, a little bit of "Faith in men and in the creation of a world in which loving is less difficult".

Keywords: Pedagogy of the Oppressed. Paulo Freire. Legacy of hope.

Resumen

La propuesta de un dossier con la temática de la obra fundamental de Paulo Freire (1921-1997), intitulada *Pedagogia do Oprimido*, no solo se hace oportuna como necesaria. Tras 50 años de la publicación de esta obra, un marco en la producción freireana, vivimos en Brasil, actualmente, un período de raros resurgimientos. Resurgimientos de discursos y de prácticas autoritarias, de incentivo a la intolerancia, al odio, de manifestaciones populistas y, en muchos casos, de orientación facista. Nuestra intención con este texto es hacer una reflexión de carácter teórico-epistemológico sobre el legado freireano en general y, en particular, reflexionar sobre la actualidad de la *Pedagogia do Oprimido* (1970). En contrapunto a las manifestaciones oscurantistas que llegan a proponer la expulsión de las proposiciones freireanas de la educación brasileña, proponemos larga vida a la *Pedagogia do Oprimido* entre educadores(as) de tan maltratado país, donde la maldad de las élites reaccionarias, como hablaría Freire, insiste en producir injusticias. Con este texto, no queremos mucho, queremos solamente un poco más de diálogo, de tolerancia, de esperanza, de alegría en nuestro quehacer docente y generosidad entre las personas. Queremos, como presenta la última frase de *Pedagogia do Oprimido*, un poco de "Fe en los hombres y en la creación de un mundo que sea menos difícil de amar".

Palabras clave: Pedagogía del Oprimido. Paulo Freire. Legado de esperanza.

Introdução

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 2016, p. 105).

A proposta de um dossiê tendo como temática a obra fundamental de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), intitulada *Pedagogia do Oprimido*, não só se faz oportuna como extremamente necessária. Passados 50 anos da publicação dessa seminal obra que foi um marco na produção freireana, vivemos atualmente no Brasil, um período de estranhos e perigosos ressurgimentos. Ressurgimentos de

discursos e de práticas autoritárias, de incentivo a intolerância, de apologia ao ódio entre as pessoas e grupos sociais, de manifestações populistas e, porque não dizer, em muitos casos de orientação fascistizantes. Paulo Freire foi um dos grandes e pioneiros exemplos de educador brasileiro que nunca deixou de dialogar com o mundo sem, contudo, descuidar de valorizar os saberes e os fazeres das gentes de sua terra de origem: o Brasil.

Paulo Freire levou para todos os lugares por onde viajou aquilo que de melhor tinha para dizer e fazer: sua imensa paixão pelas gentes do Brasil, em especial, pelos marginalizados, pelos pertencentes às periferias excluídas pelas elites econômicas, intelectuais e acadêmicas. Não podemos esquecer que, com as devidas exceções, as elites brasileiras se mostraram – e ainda se mostram – uma das mais arrogantes e insensíveis do planeta. Como gostava de frisar Freire: “malvadas”. Nossa intenção com esse texto é fazer uma reflexão sobre o legado freireano em geral, e, em particular, sobre a atualidade e a pertinência da *Pedagogia do Oprimido* (1970). Para tanto, daremos ênfase, nesse texto, a aspectos que marcaram a obra *Pedagogia do Oprimido*, tais como: sonho e realidade; o inédito viável; a esperança e o esperar e a possibilidade de transformação da realidade vivida.

Por outro lado, em contraponto aos brados obscurantistas que chegam a propor a “expulsão” das ideias e das proposições filosóficas e pedagógicas freireanas da educação brasileira, propomos uma vida longa ao *Pedagogia do Oprimido*, entre educadores e educadoras desse tão maltratado país, onde a “Malvadeza” das elites reacionárias – como dizia Freire – insiste em produzir injustiças. Incluímo-nos entre aqueles e aquelas que, frente a tantas “malvadezas” que se cometem com a educação brasileira, continuam acreditando na potência emancipatória do legado freireano, e precisamos bradar em alto e bom som: mais Freire, nunca menos!

Foram muitas e fundamentais para a educação no mundo e no Brasil às mensagens deixadas pelo educador brasileiro e cidadão do mundo, Paulo Freire. Contudo, algo sempre caracterizava essas mensagens: uma imensa preocupação social com as gentes do Brasil e uma grande dose de esperança em um mundo melhor para homens e mulheres. Queremos ressaltar, já de início, que Esperança para Paulo Freire tinha que ver com o verbo *esperançar*. No livro *Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992), Freire desabafa ao dizer que este é um livro que escreve com amor, mas também com raiva. Justifica isso dizendo que é essa raiva e esse amor que fazem nascer a esperança. Freire deu uma importância muito grande para a proposição do *inédito viável*¹ em sua obra. Não por acaso, retoma essa proposição, cunhada no *Pedagogia do Oprimido*, em

Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Faz essa retomada como forma de demonstrar a atualidade de *Pedagogia do Oprimido* décadas depois. Atualidade, essa, que entendemos ainda muito presente, cinquenta anos depois.

Para Freire qualquer educador(a) para merecer essa denominação – educador(a) –, não pode abrir mão da busca permanente, e, essa busca tem a ver com a capacidade de ter esperança. Esperança não como uma espera passiva, como uma espera vã. Esperança do verbo *esperançar* que tem que ver com ir atrás daquilo que se quer, daquilo que se acredita. Assim vista, *esperançar* é uma ação. Diferente de *espera*, que tem que ver com passividade. Com ficar esperando que as coisas aconteçam. Nesse sentido, a esperança é vista como a possibilidade humana radical de educar-se pelo inacabamento. Esse inacabamento do humano é um inacabamento muito especial. Freire não se cansava de frisar que todo ser vivo é inacabado. Contudo, para ele, a diferença, reside no fato de que homens e mulheres sabem que são inacabados, enquanto um beija-flor ou um leão não têm essa compreensão – talvez porque dela não precise. Como ensinava Freire (2003b, p. 30): “Eu sou inacabado, a árvore também é, porém eu sei que sou mais inacabado por que sei que o sou”. Freire vê o educador como um eterno buscador. Nesse sentido, esperança e busca caminham juntas no ato de educar para a liberdade, para a democracia, para a solidariedade e para a cooperação. Enfim, educar para a construção de um mundo melhor. Melhor na perspectiva de mais justo e ecologicamente viável para todas as pessoas.

Uma das maneiras com a qual Paulo Freire manifestava sua esperança era acreditando, era apostando, na capacidade das gentes de sua terra. Das gentes do Brasil. Esperança para Freire era um grito. Porém, não era um grito de raiva. Era um grito generoso, era um grito manso². O próprio Freire gostava de se intitular um “sujeito manso”.

Paulo Freire nasceu na cidade do Recife no dia 19 de setembro do ano de 1921. Filho de Joaquim Temístocles Freire que era capitão da Polícia Militar do Estado de Pernambuco e de Edeltrudes Neves Freire, que para os familiares era chamada de Tudinha. Freire teve uma irmã, Stela, professora primária e dois irmãos: Temístocles e Armando, aos quais Freire sempre foi muito grato. Os irmãos em função das condições econômicas precárias da família, não concluíram seus estudos básicos para começar muito cedo a trabalhar. Contudo, não mediram esforços no sentido de proporcionarem a Freire a possibilidade de estudar e formar-se na

Universidade. Freire foi casado duas vezes. Primeiro com *Elza Freire* (1944-1986), com quem teve cinco filhos. A segunda esposa foi Ana Maria Araújo Freire (Nita). Freire formou-se em Direito pela Universidade do Recife no ano de 1943. Contudo, abandonou a carreira logo após a primeira causa que defendeu. Percebeu, muito cedo, que a profissão de advogado não lhe traria felicidade em função da distância entre a Justiça e o Direito. Começou a carreira de professor ensinando Língua Portuguesa no ensino Médio. Paulo Freire foi convidado no ano de 1946 para ocupar o cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no Estado de Pernambuco. Foi a partir de então que Paulo Freire dedicou-se, com grande afinco, ao trabalho com a alfabetização de jovens e adultos. Voltou sua atenção, particularmente, ao trabalho com os mais pobres. Costumava dizer que, a época, jamais poderia imaginar a repercussão dessa decisão em sua vida.

Essa atitude tomada o levou à construção de uma proposta revolucionária de alfabetização de adultos pobres, em grande parte camponeses do interior do nordeste brasileiro. Com sua proposta ou “método” de alfabetização foi capaz de alfabetizar 300 adultos cortadores(as) de cana-de-açúcar num curto período de 45 dias. O educador Paulo Freire acabou tornando-se uma referência e uma inspiração para muitas gerações de professores(as), no Brasil, na América Latina e no continente africano. Seu trabalho foi reconhecido nos cinco continentes. Recebeu o título de Doutor *Honoris Causa* nas maiores e mais prestigiadas universidades do mundo. Foram nada mais nada menos que 27 títulos de Doutor *Honoris Causa*. Paulo Freire ganhou ainda prêmios como: Educação para a Paz (das Nações Unidas, 1986) e Educador dos Continentes (da Organização dos Estados Americanos, 1992).

Foi esse envolvimento com a alfabetização de jovens e adultos pobres, inevitavelmente, o levou a despertar desconfiança num primeiro momento e muito ódio em seguida. Sua proposta política de educação ia totalmente contra o que queriam e defendiam às propostas das elites e dos governos da época. Tal contexto o levou a todo tipo de tentativa de difamação. Até de “traidor da pátria” foi chamado por muitos integrantes da elite rica do país. Teve importante militância política, fazendo parte da primeira diretoria executiva da Fundação Wilson Pinheiro. Foi Secretário de Educação (1989-1991) da Prefeitura da cidade de São Paulo na Gestão da prefeita Luiza Erundina. Com o golpe militar de 1964, Paulo Freire foi preso por 70 dias em um quartel do Exército em Recife. Durante esta prisão aconteceram fatos pitorescos e que Freire gostava de narrar em suas conferências como forma de não ficar amargurado em excesso com as adversidades pelas quais passou. Freire era um sujeito bem-humorado e que gostava de uma longa e calma conversa.

Paulo Freire morreu como viveu. Cheio de amorosidade, com sua gente e de indignação com as injustiças e “malvadezas” dos poderosos e dos tiranos. Semeou bonitezas por onde passou. Freire fez legítima a máxima do poeta mexicano Octávio Paz (1914-1998) quando esse afirmava que se “Morrestes de forma diferente daquela que viveu, é sinal de que não foi tua a vida que vivestes”. Era a madrugada do dia 2 de maio de 1997, às cinco e meia da manhã, quando sua passagem foi registrada no leito hospitalar em que estava internado. No próximo item abordaremos a dimensão do sonhar e da transformação da realidade na obra *Pedagogia do Oprimido*.

Sonhos e realidades: caminhos a trilhar

Para o “educador-bancário”, na sua anti-dialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos (FREIRE, 2016, p. 142).

Paulo Freire, por mais que alertasse para a necessidade de todo(a) educador(a) atentar para as condições de realidade em que vivem as pessoas, nunca abriu mão da necessidade de homens e mulheres manterem seus sonhos e esperanças. Freire fazia questão de iniciar suas propostas a partir da realidade vivida. Era dessa realidade que partia para pensar suas proposições e suas ações na direção da construção de uma educação para a autonomia, para uma educação como prática de liberdade, enfim para a construção de uma sociedade mais justa e generosa. Costumava dizer que: “A realidade não é assim, está assim” (FREIRE, 2003b, p. 71).

No prefácio para a sexagésima edição comemorativa do livro *Pedagogia do Oprimido*, publicada pela Editora Paz e Terra (2016), o professor e pesquisador da obra freireana Celso de Rui Beisiegel, assim encerra seu texto: “A qualidade, a riqueza e a generosidade das propostas e ideais que permeiam toda a sua obra encontram-se forte e claramente marcadas em *Pedagogia do Oprimido*” (BEISIEGEL, 2016, p. 31). Freire chegou ao livro *Pedagogia do Oprimido* fazendo um caminho de reflexões que ficaram registradas em importantes textos, palestras proferidas em vários países, bem como em livros. Se os escritos de Freire, que antecederam a publicação do livro *Pedagogia do Oprimido*, foram fundamentais para a concretização dessa obra, pode-se dizer, também, que esse livro se esparramou, encharcou toda a produção freireana posterior a ela.

O livro *Pedagogia do Oprimido* foi como que um aprofundamento e um adensamento dos escritos de Freire até então. Com *Pedagogia do Oprimido* Paulo Freire apresenta de forma incisiva, e mesmo radical, suas análises sobre as injustiças sociais numa sociedade organizada na perspectiva de opressores(as) e de oprimidos(as). O caráter fortemente político da obra freireana ganha, com *Pedagogia do Oprimido*, um impulso que não mais pode ser freado. Talvez essa tenha sido uma das motivações para tantos ataques que Freire e sua obra receberam ao longo do tempo de parte das elites reacionárias e dos defensores de uma educação elitista, de orientação bancária e discriminatória. Ressalte-se que esses ataques têm recrudescido nos últimos tempos.

Se existe algo que pode ser considerado um consenso sobre a obra de Paulo Freire, tanto antes como após a publicação de *Pedagogia do Oprimido*, é a presença da sua preocupação com a realidade vivida dos homens e das mulheres na sociedade brasileira. Particularmente com os grandes contingentes de abandonados a própria sorte pelas elites intelectuais e políticas do Brasil. Pensar a obra de Freire sem os brasileiros e brasileiras reais é algo definitivamente impossível. Não por acaso no livro *Educação como Prática da Liberdade* (Chile, 1965), livro que antecedeu o *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire faz um *Esclarecimento* introdutório em que escreve: “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (1965, p.35). Freire oferece esse livro – *Educação como Prática da Liberdade* – a todos e a todas as pessoas que no Brasil continuavam resistindo ao autoritarismo da época, bem como àqueles e àquelas que, como ele, tiveram de exilar-se em outros países. Sem esquecer-se de mencionar os que estavam sendo presos e torturados nos porões da ditadura militar que se instalou no Brasil Pós-1964.

Essa permanente preocupação de Paulo Freire com a realidade vivida pela sociedade brasileira ele fazia questão de ressaltar quando se referia aos seus contemporâneos os chamando de “minha gente”. A expressão “gente”, frequentemente utilizada por Freire, tinha uma conotação muito particular, tanto do ponto de vista sociológico, antropológico quanto pedagógico. Uma demonstração dessa importância, temos registrada quando Freire afirma, textualmente, que como educadores(as), não podemos nunca nos esquecer de que, em educação, lidamos com gente e não com coisas. Não se cansava de repetir que não podemos nunca esquecer que em educação, lidamos com pessoas de carne e osso e não com objetos, e, justo em função disso que “Não posso, por mais que, inclusive, me de prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar

minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (FREIRE, 1997, p. 32).

Essa forma de ver e de admirar as gentes do Brasil foi sempre levada e demonstrada por Freire nos diferentes lugares onde trabalhou e viveu. Não escondia sua imensa paixão pelas gentes do Brasil, em especial, pelos marginalizados, pelos pertencentes às periferias excluídas pelas elites econômicas, intelectuais e acadêmicas. Não podemos esquecer que as elites brasileiras se mostraram – e ainda se mostram – uma das mais arrogantes e perversas do planeta. Para Freire, uma das formas de evitar cair nas armadilhas da arrogância e da prepotência, tão ao gosto de uma elite que vivia de costas para o Brasil real, era não esquecer, nunca, que o trabalho do educador numa sociedade tão injusta como a nossa, é um trabalho com gente. Gente que está sempre se fazendo e refazendo, gente que está sempre buscando algo mais, algo para se melhorar como gente, como pessoas no e com o mundo, nas suas palavras:

Mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recusar, de transgredir... Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar (FREIRE, 1997, p. 144).

Essa vinculação tão estreita, tão encarnada nas pessoas reais e em suas vicissitudes cotidianas certamente teve importante papel no fato de seu livro *Pedagogia do Oprimido* – como de resto sua obra – tenham sido tão debatidos em vários continentes. Um clássico, na melhor acepção que se possa dar a essa palavra. Freire e sua obra continuam atuais. No livro *La voz del Maestro, acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo*³, publicado na Argentina pela editora Siglo Veintiuno (2018), reafirma a necessidade de buscarmos compreender o mundo que se vive, o tempo que se vive para, assim, nos mantermos nele inseridos e não alienados. Freire se autodefinia como uma pessoa que nunca desistia de refletir sobre as condições reais da vida real de sua gente. Nas suas palavras: “Soy um hombre de hoy” (FREIRE, 2018, p. 17).

Pedagogia do Oprimido teve a influência das publicações anteriores de Freire, mas, também, de sua passagem pelo Serviço Social da Indústria (SESI), do Estado de Pernambuco. Freire assumiu a recém-criada Divisão de Educação e Cultura. Nas palavras do próprio Freire (1992a, p. 19): “Campo de experiência, de estudo, de reflexão, de prática, se constituiu como um momento indispensável à gestação

da *Pedagogia do Oprimido*”. Freire resume a construção da *Pedagogia do Oprimido* ao escrever que “A *Pedagogia do Oprimido* não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas a minha passagem pelo SESI foi fundamental” (1992a, p. 18). De outra forma, Freire também coloca como de grande influência na construção de *Pedagogia do Oprimido* a sua tese intitulada *Educação e atualidade brasileira* (1959), apresentada na Universidade Federal do Recife. Essa tese, por seu turno, deu origem ao decisivo *Educação como prática da liberdade*, e esse se desdobra, em muito, em anunciar o que viria a ser a *Pedagogia do Oprimido*.

Vale lembrar que a primeira publicação de *Pedagogia do Oprimido* não foi na língua portuguesa e sim em inglês, no ano de 1970. Talvez esse fato tenha tido, também, grande importância para a ampla aceitação que o livro teve já à época. Publicado inicialmente em língua inglesa, em Nova York, logo foi traduzido para o espanhol, italiano, o alemão, o sueco e o holandês (BEISIEGEL, 2016). Só em 1974 saiu à primeira edição brasileira pela editora Paz e Terra.

Com *Pedagogia do Oprimido*, Freire fez o exercício fundamental para qualquer intelectual que mereça realmente essa denominação: partiu da busca do entendimento profundo da realidade vivida para construir a realidade sonhada. Esse exercício, pensamos que ele sintetizou, magistralmente, na expressão: a realidade não é assim, está assim.

No segundo capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido* Freire dedica uma densa reflexão sobre o que ele denomina de uma concepção “Bancária” da educação. Essa concepção de educação, segundo Freire, está marcada por relações que ele denomina de relações *narradoras e dissertadoras* (FREIRE, 2016, p. 103). Esse tipo de relação se dá entre dois personagens, a saber: o sujeito, que corresponde ao narrador e os objetos que correspondem aos educandos(as) que, como objetos, sua condição é de meros ouvintes ou coadjuvantes. É evidente nesse tipo de relação o interesse de manter o educando(a) na passividade. Seu papel é de mero expectador e sua participação se resume a aceitação, assimilação e reprodução dos conteúdos “depositados” pelo narrador/dissertador, no caso em questão o educador. O processo educativo como que se resume a um ato mecânico de narrar e narrar sobre uma dada realidade apresentada pelo educador ao educando. Realidade, essa, que não lhe pertence ou que da mesma o educando nada, ou muito pouco, teria a dizer. Vamos ao que sobre essa relação escreve Freire para quem nessa perspectiva educacional o que acontece é:

[...] falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração (FREIRE, 2016, p. 104).

Com tal método o que se tem é um completo desprezo pelo educando(a) e sua experiência vivida. Nega-se a esse(a) educando(a) sua própria condição de sujeito. A aprendizagem se resume a receber e assimilar, como seus, desde os conhecimentos via os conteúdos apresentados, quanto os valores culturais do narrador/dissertador. Assim que, os conteúdos que os educandos devem assimilar podem ser totalmente estranhos ao mundo vivido, ou seja, desconectados, estranhos a sua realidade. Com isso a palavra veiculada nessa dissertação é uma palavra vazia, oca. Para Freire o desfecho dessa prática é que a palavra, que deveria ser transformadora da realidade, se resume a mera sonoridade a ser assimilada pelo(a) educando(a). Fecha-se, assim, um círculo quase perfeito para uma relação de objetificação entre educador(a) e educando(a), pois: “Na visão bancária da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2016, p. 105).

Ao negar ao educando(a) o direito de ter reconhecida sua capacidade, como sujeito humano, de entendimento do mundo em que vive comete-se um verdadeiro crime contra sua humanidade. O crime de desejar mantê-lo no mundo da alienação. Nessa prática educativa o educador que consegue realizar seu objetivo será reconhecido como educador eficiente e sua prática educativa tida como eficaz. Já aos educandos(as) cabe o papel de aceitar docilmente seu lugar de mero objeto de uma educação “bancária”. Com isso realiza-se o objetivo da educação “Bancária”: “Como um ato de depositar, em que os(as) educandos(as) são os depositários e o educador, o depositador” (FREIRE, 2016, p. 105). O saber que daí decorre deixa de ser o que Freire denomina de “saber da experiência feito”, para se tornar em um saber de experiência narrada ou transmitida. A consciência crítica, tão importante num processo de educação libertadora, defendido por Freire no *Pedagogia do Oprimido* fica relegado ao total desprezo.

A educação como uma janela para a inserção dos sujeitos no mundo, a partir do entendimento da realidade vivida, se transforma, simplesmente, em mais um mecanismo de dominação e de alienação. A condição de sujeitos de suas vidas lhes é tomada. O papel de transformação pela educação fica completamente anulado nessa perspectiva de educação “Bancária”. Essa preocupação freireana, e essa com-

preensão política da necessidade de romper com o modelo de educação no qual educandos(as) são meros objetos da educação alienante, já se faz presente no livro *Educação como prática da liberdade* (1965), quando o autor alerta para a necessidade de uma educação para as amplas camadas da população brasileira excluídas do processo de participação na vida política e das riquezas produzidas no país. Riquezas, essas, decorrentes da exploração da força de trabalho em condições as mais precárias. Na primeira parte de *Educação como Prática da Liberdade* – intitulada *Esclarecimentos* –, escrita em Santiago do Chile (1965), Freire chama a atenção para a necessidade de uma educação que rompa com a perspectiva de educação “Para o homem-objeto” e se encaminhe para uma educação para o “homem-sujeito” (1965, p. 37).

É esse homem e essa mulher, sujeitos de sua história, que são o sentido e objetivo de uma educação como prática da liberdade e da autonomia propostas por Freire. Paulo Freire não se cansava de alertar para o fato de que uma educação que mereça realmente essa denominação, não pode esquecer-se que a realidade dos educandos e educandas não pode ser pensada sem sonhos, pois até se pode pensar vida humana sem sonhos, jamais existência humana e histórica sem a boniteza de sonhar um mundo mais justo e fraterno. De outra forma, o papel do educador(a) não é nunca: “Falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2016, p. 146). Como educadores(as) há que estarmos cientes de que a visão de mundo, o entendimento da realidade dos educandos e educandas, nada mais é que as suas visões de mundo e que refletem, assim, “Sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto” (FREIRE, 2016, p. 147). Como se pode perceber, é marcante na obra de Freire em geral, e na *Pedagogia do Oprimido* em particular, essa permanente preocupação com o diálogo entre educadores(as) e educandos(as). Diálogo esse que, só será possível se realizar a partir da busca sincera e generosa de aproximação de educadores(as) e de educandos(as), tendo, como ponto de partida a realidade dos segmentos populares. Para Freire, ou reconhecemos a necessidade de mergulhar junto com educandos(as) em sua realidade ou estaremos nos restringindo a simples portadores(as) de boas vontades e de discursos ociosos.

Não por acaso o educador Ernani Maria Fiori (1914-1985) inicia o Prefácio de *Pedagogia do Oprimido* afirmando: “PAULO FREIRE É UM PENSADOR comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência” (FIORI, 2016, p. 34). Um pensador que, ao mesmo tempo em que vive o tempo presente, não descuida

de atualizar o que já foi. Em *Pedagogia do Oprimido* Freire falou a partir de 1968, mas continua contemporâneo naquilo que é sua maior substância: a busca de uma educação libertadora de homens e de mulheres no tempo em que vivem suas existências. Assim visto, faz jus ao que escreveu Freire ao se referir ao seu *Pedagogia do Oprimido*, como um livro que não diz do que foi, mas, sim, um livro que *está sendo*. Nessa perspectiva, trataremos a seguir da proposição freireana da aposta na busca de construção daquilo que ainda não foi realizado.

Sonhando realidades – o inédito viável

*Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo...
impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa.
Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo,
que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua
situação no mundo em que se constitui (FREIRE, 2016, p. 49).*

Fica explícita na citação acima a preocupação, sempre presente em Paulo Freire, da necessidade de todo(a) educador(a) nunca menosprezar a condição vivida pelos(as) educandos(as) sob pena de continuar repetindo a tão arrogante e prepotente prática educativa das elites de falar em nome do outro, de falar pelo outro. No capítulo 4 do livro *Pedagogia do Oprimido*, ao tratar da *Teoria da Ação Antidialógica*, Paulo Freire afirma textualmente que: “Não há realidade histórica – mais outra obviedade – que não seja humana” (FREIRE, 2016, p. 203). As razões para isso seriam óbvias, pois: “Não há história sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que feita por eles, também se faz” (FREIRE, 2016, p. 204). Fica explícita, nessa formulação que, para Freire, homens e mulheres não são objetos da história ou objetos a serem pesquisados, estudados pelas elites. Freire é enfático sobre essa condição ao afirmar que: “O mundo não é um laboratório de anatomia nem os homens são cadáveres que devam ser estudados passivamente” (2016, p. 208). Entendo essa formulação freireana como uma forma de colocar homens e mulheres não na periferia, mas, sim, no centro do fazer da história. Assim tomado o papel de homens e mulheres, na realidade em que vivem, podemos afirmar que homens e mulheres além de fazerem parte da história podem assumir seus destinos e fazerem, assim, a história mesma. Diferentemente dos outros animais, homens e mulheres são, para Freire, seres do quefazer. Em função disso que seu quefazer é ação e reflexão. Nas suas palavras: “É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fa-

zer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação” (FREIRE, 2016, p. 196). Com isso, para Freire, o que fazer não se reduz ao mero discurso sobre ou em nome de alguém. Ao contrário, é algo concreto para além do ativismo ou do mero verbalismo.

Ao refletir sobre a relação entre lideranças e oprimidos Freire não se cansa de chamar a atenção para o perigo da manipulação dos oprimidos pelos líderes. Freire não aceita que a liderança tome os liderados como incapazes de fazerem e/ou executarem sua história. É a partir da assunção de seu papel de “fazedores e fazedoras” da história que homens e mulheres passam da condição de “homem-objeto” para “homem-sujeito” apontados por Freire no *Pedagogia do Oprimido*. Esse papel de donos de sua história é tão fundamental na obra freireana em geral, e, particularmente, na *Pedagogia do Oprimido*, que o educador faz questão de alertar, inclusive, para o risco de mesmo defensores de movimentos revolucionários tomarem os setores oprimidos como seus objetos de ação política. Sobre isso, em *Pedagogia do Oprimido* Freire é radical e alerta que: “O humanista científico revolucionário não pode, em nome da revolução, ter nos oprimidos objetos passivos de sua análise, da qual decorrem prescrições que eles devam seguir” (FREIRE, 2016, p. 208). A maneira de evitar esse equívoco histórico e político é a liderança revolucionária, científico e humanista evitar repetir à prática das elites dominadoras de levar às últimas consequências a ideia de ignorância das massas populares. Setores progressistas não podem, jamais, “Crer nesse mito. Não tem sequer o direito de duvidar, por um momento, de que isto é um mito” (FREIRE, 2016, p. 209).

Freire dedica uma longa reflexão sobre essa possibilidade em *Pedagogia do Oprimido*, certamente por temer a manipulação de suas “gentes” por parte de oportunistas e manipuladores que acreditam que os fins justificam os meios de ação. Vamos a mais uma manifestação de Freire sobre essa questão fundamental. Para ele,

Nenhuma liderança pode admitir que só ela sabe e que só ela pode saber – o que seria descer das massas populares. Ainda quando seja legítimo reconhecer-se em um nível de saber revolucionário, em função de sua mesma consciência revolucionária, diferente do nível de conhecimento ingênuo das massas, não pode sobrepor-se a este, com o seu saber (FREIRE, 2016, p. 210).

Essa preocupação de Freire é mais um exemplo de sua lucidez política e de sua capacidade de análise, já a época, dos desfechos de embates no continente latino-americano, e mesmo no mundo, entre setores progressistas e setores reacionários autoritários. Freire traduz essa sua visão sobre o processo de libertação quando afirma textualmente que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho:

os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2016, p. 95). A realização da libertação de homens e de mulheres que se encontram em condição de subjugação não pode ser vista como uma libertação que vem de outro, que vem de fora. Para Freire, essa libertação precisa ser entendida como uma libertação de pessoas, pois não podemos nos esquecer, nunca, que em educação estamos lidando com gente. Nas suas palavras: “Estamos lidando com homens e não com coisas. Por isso, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns feita por outros. Não se pode realizar com os homens pela “metade”. E, quando o tentamos, realizamos a sua deformação” (FREIRE, 2016, p. 97).

A maneira mais direta de evitar-se que essa libertação seja mais um processo de “enganação” e não de verdadeira libertação é, para Freire, o caminho do diálogo. A opção pela busca de sua libertação deve ser uma opção consciente feita pelos oprimidos e não uma dádiva trazida por um “iluminado”. Nessa perspectiva epistemológica a libertação proposta por Freire não é uma “Doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização” (2016, p. 99). Essa compreensão até pode ser vista como mais uma obviedade, contudo nem sempre é percebida por algumas lideranças que até se denominam de revolucionárias. As comunidades populares precisam perceber por sua própria reflexão – e aí sim fazer sua opção consciente – a possibilidade de sua inserção na realidade vivida e, a partir dessa constatação perceber que essa realidade pode, sim, ser por elas transformada na direção de uma sociedade mais justa e generosa.

Com isso, seria dado o primeiro passo na direção da passagem da realidade vivida para a realidade sonhada. Como na epígrafe, que coloquei no início desse item, mais que a pretensão de “ensinar” ao outro – coisas que às vezes ele já sabe e não sabemos que ele sabe – há que se estar junto a ele nas horas da “precisão”. Esse estar junto é a materialização da solidariedade e generosidade com aqueles(as) que, via de regra, são esquecidos(as) pelas elites políticas e econômicas detentoras das estruturas de poder. Como na fala do pequeno agricultor: “Nós já sabe derrubar o pau. O que nós quer saber é se você vai tá com nós na hora do tombo do pau” (FREIRE, 2003b, p. 35). Esse estar junto na realidade vivida leva educando(a) e educador(a) a serem parceiros numa tarefa cooperativa. Nesse processo de estar junto, e cooperar, se encontram dois sujeitos e não um sujeito e um objeto. Em tal tipo de processo acontece aquilo que Freire busca demonstrar em toda sua obra, e em especial no *Pedagogia do Oprimido*: sujeitos “cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas, também, no de recriar este conhecimento”

(FREIRE, 2016, p. 101). Ao comungarem essa ação homens e mulheres “Alcançam, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes” (FREIRE 2016, p. 102). Acrescentaria apenas: fazedores(as) e refazedores(as) de sonhos e realizadores(as) de utopias. Artífices de seus *inéditos viáveis*, transformando a realidade que está assim, em uma realidade outra: uma realidade antes ousada ser sonhada. A seguir apresentaremos um convite à reflexão sobre a resistência e a esperança na construção de um mundo mais justo e solidário.

Um grito manso e de esperança

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão (FREIRE, 2016, p. 95).

Em obra publicada na Argentina intitulada *El Grito Manso* (2003b) e que resultou de uma reunião de suas aulas e conferência proferida por ocasião do recebimento de mais um título de Doutor *Honoris Causa*, Freire manifesta, mais uma vez, sua esperança nas mudanças que homens e mulheres podem promover na sociedade em que vivem. Para ele, sempre foi incompreensível que tanta gente, inclusive alguns colegas seus de universidade, aceitassem certas injustiças sociais como fatalidades. Nas suas palavras: “Não existe nada que esteja determinado no mundo da cultura... não há fatalismo na conduta humana... há que lutar” (FREIRE, 2003a, p. 78).

Pode-se perceber que essa esperança inabalável de Freire na potência das gentes do Brasil, tão presente em *Pedagogia do Oprimido*, percorreu toda sua obra, bem como sua vida. Paulo Freire dá início ao seu livro *Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992b), descrevendo a forma assombrada com a qual algumas pessoas se manifestavam em relação ao título do referido livro. Eram alguns colegas seus de universidade e até parceiros de engajamento na busca de uma educação libertadora. Conta que um colega seu de universidade assim manifestou sua surpresa: “Mas como, Paulo, uma Pedagogia da Esperança no bojo de uma tal sem-vergonhice como a que nos asfixia hoje, no Brasil”? (FREIRE, 1992, p. 09).

Paulo Freire, além de esperançoso, foi sempre um encantado com a educação e com a força da mesma como alternativa de libertação das grandes camadas populares brasileiras. E esse encantamento se manifestava mesmo nas horas mais

difíceis. Diga-se, que é nessas horas – difíceis – em que tudo parece desmoronar, em que as alternativas desapareceram, que a desesperança toma conta, em que muitos desistem e caem no ceticismo, que as pessoas raras têm seu papel histórico e político mais importante. Freire foi uma dessas pessoas raras. Freire representou, da melhor maneira possível, à condição de um intelectual na sociedade em que viveu. Intelectual no sentido mais poderoso e generoso dessa expressão: aquele que busca entender o mundo e o tempo em que vive. Fazia isso não por diletantismo, mas, sim, pela vontade de transformá-lo.

Freire não se importava nem mesmo quando uns tantos faziam pouco ou o taxavam de ingênuo ao propor sonhos, ao defender utopias. Talvez, algo que ajudava a deixar seus críticos ainda mais desconcertados era a forma como Freire apresentava suas alternativas. O fazia com muita firmeza, porém, com uma ternura, uma boniteza que desarmava mesmo as mentes mais empedernidas, pelo menos em sua frente. Freire deixou marcas por onde passou. E não foram marcas quaisquer. Foram marcas profundas deixadas com doçura e com mansidão. Ele próprio mais de uma vez expressou que se considerava uma pessoa, um sujeito manso.

Freire nos deixou várias construções epistemológicas muito fortes. Uma delas foi a do *inédito viável*. Em *Pedagogia da Esperança* (duas décadas após o *Pedagogia do Oprimido*) Freire evoca a necessidade de retomar-se a ideia do *inédito viável* já proposta em *Pedagogia do Oprimido*. Freire quis mostrar que aquilo que parece ser uma impossibilidade numa dada situação ou condição, pode ser mudada. Situações que se apresentam como imutáveis nem sempre o são. Haja vista o que já referenciamos anteriormente nesse texto, quando Freire sentencia: a realidade não é assim, está assim! Essa frase é como um chamamento à resistência no momento atual em que vivemos. É como uma convocação a participação, um desafio a continuar esperando, por mais fortes que sejam os ataques e tentativas de desqualificação que Freire e seu legado estejam sofrendo. Esperança do verbo esperar justamente para reafirmar a necessidade do pensar crítico, da ação, da não aceitação das situações, simplesmente, como se apresentam. Para Freire a existência humana se faz e refaz na esperança e no sonho. Freire não se cansava de reafirmar que sua esperança não era suficiente, mas, sim, necessária. Não acreditava que a esperança por si só, fosse capaz de transformar a realidade. Por isso se faz necessário partir para a ação, para a busca daquilo que se acredita e que acha justo. A esperança sozinha não nos faz avançar, contudo, sem ela, nossa vontade de realizar os sonhos corre o sério risco de fraquejar. Nas suas palavras,

Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe precisa da água despoluída... Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo... É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 1992, p. 11).

O verbo esperar é a materialização na prática da busca incessante da realização dos sonhos, sem os quais, segundo Freire, não há existência humana. A potência das proposições freireanas e a pertinência da leitura atualizada de *Pedagogia do Oprimido* se mostra, mais do que nunca, uma necessidade histórica. Até porque, talvez em poucos outros momentos da história de nosso país tenhamos vivido uma época em que a necessidade de transformação, de necessidade de tanta criação e invenção tenha sido tão urgente como nos tempos atuais. Mais uma vez a atualidade de *Pedagogia do Oprimido* soa como um clamor, quando Freire escreveu: “Só existe saber na invenção, na reinvenção e na busca inquieta, impaciente, permanentemente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”. (FREIRE, 2016, p. 105). Freire deposita suas esperanças no(a) educando(a) mais que em qualquer outra possibilidade. Esperança nesses educandos e educandas sujeitos de sua história, contudo, isso só acontece quando os(as) educandos(as) se fazem realmente: “Educando quando e na medida em que *conhece*, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai *depositando* nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos” (FREIRE, 1992, p. 47).

É com esse modo de abraçar a esperança a que se refere Freire que ela não é uma esperança van, mas, sim, um compromisso com a história vivida pelas gentes do Brasil. Essa esperança se alicerça, se enraíza na crença freireana de que homens e mulheres são seres “inconclusos” e, como tal, seres em permanente transformação de si e das suas realidades. Em função dessa condição, Freire toma os seres humanos como seres que “estão sendo”, seres do inacabamento. Como alerta Freire, a história é uma construção inacabada, e tendo a história como uma construção radicalmente humana, a realidade também é uma construção permanente, portanto, inacabada. Nas palavras de Freire: “Cuando hoy día los ‘pragmáticos’ del neoliberalismo dicen: ‘Paulo Freire Fue’, yo les digo – sin enojo pero con absoluta convicción –: no, Paulo Freire no fue, Paulo Freire sigue siendo” (FREIRE, 2003a, p. 79)

Com essa perspectiva de pensar e fazer a educação ela é algo que está o tempo todo num processo de construção, está a cada momento se refazendo. Nas palavras de Freire, a educação como: “Um quefazer permanente. Permanentemente, na ra-

ção da inconclusão dos homens e do devenir da realidade... Dessa maneira a educação se refaz constantemente na práxis. Para *ser tem que estar sendo*” (FREIRE, 2016, p. 127).

Aqui se faz materializada uma das diferenças fundamentais entre uma educação “Bancária” e uma educação libertadora. Enquanto a primeira se constrói pela acomodação, pela mesmice, pela insistente repetição dos conteúdos, a segunda valoriza o sonho, os desejos, não teme – ao contrário – promove ativamente a reflexão, a ação, a problematização das dificuldades, a rebeldia contra as injustiças, aposta na superação das barreiras interpostas por uma dada realidade. A superação dessas dificuldades e barreiras é o primeiro passo para a ampliação dos limites impostos e para a realização do *inédito viável* proposto, sabiamente, por Paulo Freire.

Não é raro, ao nos encontrar no ambiente de trabalho com colegas professores(as), tanto da Educação Básica quanto das universidades, ainda percebemos, tristemente, como ainda se fazem presentes opções pedagógicas e metodologias em que a opção – às vezes consciente, outras inconsciente – de práticas educativas de uma educação bancária. Meio século passado da primeira publicação do *Pedagogia do Oprimido*, pode-se ainda perceber como suas proposições educativas se fazem ausentes em muitas situações reais, de nossas escolas reais, de nossos educandos e educandas reais.

Contudo, o próprio Paulo Freire nos dá sinalizações de caminhos possíveis. Um desses caminhos é o caminho da esperança, do sonho, do acreditar na educação como uma chave que poderá abrir portas para a inclusão, para a cidadania, particularmente para os grandes contingentes de brasileiros e de brasileiras que ainda lhes tem negado o acesso a uma educação que promova a liberdade, a democracia e o respeito aos direitos humanos de todas as pessoas. Como alertava Freire, a educação sozinha não transforma o mundo, o que ela pode é transformar as pessoas. Pessoas, essas, sim, serão capazes de transformar o mundo.

Nos tempos difíceis da conjuntura política brasileira que estamos vivendo, de surgimento de uma onda neoconservadora em todas as dimensões da sociedade, em que uns tantos propõem a expulsão de Freire e de seu legado das escolas e mesmo das universidades, há que aprofundarmos e atualizarmos a leitura e a compreensão do legado freireano. Ou seja: aos que propõe “escolas sem partido” e expulsão de Freire⁴, devemos responder com mais Freire e com mais democracia. Se tivéssemos conseguido fazer as proposições freireanas mais presentes, mais encarnadas em nossa educação, certamente que certos ressurgimentos obscurantistas não teriam tanta facilidade de se instalar em nossa sociedade. Ao contrário de certos discursos

autoritários e brados obscurantistas vemos uma longa vida para o *Pedagogia do Oprimido*, entre educadores(as) desse tão maltratado país, onde a “Malvadeza” das elites reacionárias – como dizia Freire – insiste em produzir injustiças. Com esse sincero texto, que ora oferecemos aos possíveis leitores e leitoras, não queremos muito, porém, queremos um pouco. Um pouco de diálogo, um pouco menos de intollerância entre homens e mulheres, um pouco de esperança, um pouco de alegria no fazer docente, um pouco mais de generosidade entre as pessoas.

Queremos dar uma pausa nessa reflexão e nesse texto com a última frase com a qual Freire finaliza seu *Pedagogia do Oprimido*, que entendemos da maior atualidade e necessidade, quando ele aposta na, “Fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 2016, p. 284).

Notas

- ¹ Freire, ao apresentar essa proposição do “*inédito viável*” em *Pedagogia do Oprimido*, coloca que homens e mulheres se defrontam em sua existência com obstáculos e dificuldades. A essas dificuldades Freire denomina de “situações-limites”. Segundo o educador, a ação frente a essas situações limites podem ser de aceitação, mas, também, de enfrentamento. As pessoas que optam pela segunda alternativa, são aquelas que vão em busca da realização de seus sonhos, da viabilização de suas utopias. É essa busca que poderá alcançar o que Freire denominou em *Pedagogia do Oprimido* de “*inédito-viável*”.
- ² *Paulo Freire - El grito manso* é o título de uma obra publicada pela editora Siglo Veinteuno, Buenos Aires, 2003. A obra resulta de aulas ministradas por Paulo Freire por ocasião do recebimento do título de Doutor *Honoris Causa* pela Universidad de San Luis, Argentina, no ano de 1996.
- ³ Originalmente publicado com o título de *Conversação Libertária com Edson Passetti*. São Paulo, 1998. Editora Imaginário.
- ⁴ Denominação de um movimento surgido no ano de 2004, por iniciativa do Procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib. O Projeto tinha como intenção combater o que denominava, o então Procurador, de instrumentalização do ensino para fins político ideológicos e partidários. Mais recentemente, com a eleição a presidente do Brasil do Senhor Jair Messias Bolsonaro (2018), esse movimento retorna no contexto de um discurso que prega a retirada das ideias e proposições freireanas do contexto da educação brasileira.

Referências

- BEISIEGEL, Celso de R. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FIORI, E. M. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 2003a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

FREIRE, Paulo. *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2003b.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

FREIRE, Paulo. *La voz del maestro*. Acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo. Conversaciones con Edson Passetti. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2018.

A pedagogia do oprimido de Paulo Freire e o ensino de filosofia *com* crianças

The pedagogy of oppressed by Paulo Freire and the teaching of philosophy with children

La pedagogía do oprimido de Paulo Freire y la enseñanza de filosofía con niños

Ivanilde Apoluceno de Oliveira*

Resumo

Neste artigo tecemos reflexões sobre o ensino de filosofia *com* crianças em escola pública, tendo por base a pedagogia do oprimido de Paulo Freire, buscando verificar como os/as educadores/as promovem a formação do pensar lógico, crítico e a criatividade da criança. Este ensino é realizado em escola pública da cidade de Belém, por educadores/as populares de um Núcleo de Educação Popular vinculado a uma universidade pública do estado do Pará, como atividade de extensão. O ensino de filosofia *com* crianças é trabalhado pelos/as educadores/as na perspectiva de iniciação filosófica, procurando-se desenvolver as suas raízes racionais, afetivas, éticas e estéticas, visando à formação do pensar, do agir e do imaginar/criar da criança vista na sua integralidade. Neste ensino, trabalha-se com a história da filosofia, por meio de livros infantis, alguns produzidos por educadores/as do próprio núcleo, buscando desenvolver as faculdades das crianças no ato de filosofar, como o questionar e o problematizar a realidade, conceituar, pensar, argumentar com coerência lógica, agir com base em valores éticos e criar, estimulando a capacidade de imaginação das crianças e a aquisição de valores estéticos. Porém, neste estudo, o foco é para a formação do pensar lógico, crítico e criativo das crianças. Neste estudo, foi realizada pesquisa bibliográfica com levantamento documental, na qual foram efetivadas leituras sobre o ensino de filosofia, a educação de Paulo Freire, entre outras, bem como o levantamento de relatórios de atividades de extensão do referido Núcleo de Educação Popular, dos livros infantis produzidos pelo próprio núcleo e outros utilizados nas atividades, e como foram aplicados no ensino de filosofia *com* crianças na escola. Entre os resultados, destaca-se que as crianças nas atividades realizadas analisam os conteúdos, conceituam, argumentam e expressam sua visão de mundo, desenvolvendo no ensino de filosofia a capacidade do pensar crítico, lógico e criativo.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Crianças. Pedagogia do oprimido. Paulo Freire.

Recebido em 25/10/2019 – Aprovado em 09/04/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i3.12375>

* Graduada em Filosofia pela UFPA e doutora em Educação pela PUC-SP. Professora titular da Universidade do Estado do Pará e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo a atual coordenadora. É vice-presidente Norte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da UEPA e a Cátedra Paulo Freire da Amazônia. É editora da *Revista Cocar* e bolsista produtividade do CNPq, Nível 2. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

Abstract

We weave reflections on the teaching of philosophy with children in public school in this article, based on the Pedagogy of the Oppressed by Paulo Freire, seeking to verify how the educators promote the formation of the child's logical, critical thinking and creativity. This teaching is carried out in public school in the city of Belém, by popular educators from a popular education nucleus linked to a public university of the State of Pará, as an extension activity. It was carried out bibliographic research with documentary survey in this study, in which readings on the teaching of philosophy were effective, the education of Paulo Freire, among others, as well as the survey of reports of extension activities of the aforementioned Popular Education Nucleus, children's books produced by the nucleus and others used in activities and how they were applied in teaching philosophy with children at school. Among the results, it is highlighted that the children in the activities performed analyse the contents, conceptualize, argue and express their worldview, developing the capacity for critical, logical and creative thinking in the teaching of philosophy.

Keywords: Teaching of philosophy. Children. Pedagogy of the oppressed. Paulo Freire.

Resumen

En este artículo reflexionamos sobre la enseñanza de la filosofía con niños en una escuela pública, basada en la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, buscando verificar cómo los educadores promueven la formación del pensamiento lógico, crítico y creativo del niño. Esta enseñanza se realiza en una escuela pública en la ciudad de Belém, por educadores populares de un Centro de Educación Popular vinculado a una Universidad pública del Estado de Pará, como una actividad de extensión. La enseñanza de la filosofía con los niños es trabajada por educadores desde la perspectiva de la iniciación filosófica, buscando desarrollar sus raíces racionales, afectivas, éticas y estéticas, con el objetivo de formar el pensamiento, la actuación y la imaginación/creación del niño visto en su totalidad. En esta enseñanza trabajamos con la historia de la filosofía, a través de libros infantiles, algunos producidos por educadores del Núcleo mismo, buscando desarrollar las facultades de los niños en el acto de filosofar, como cuestionar y problematizar la realidad, conceptualizar, pensar, argumentar con coherencia lógica, actúan en base a valores éticos y crean, estimulando la imaginación de los niños y la adquisición de valores estéticos. Sin embargo, en este estudio, el enfoque está en la formación del pensamiento lógico, crítico y creativo de los niños. En este estudio, se realizó una investigación bibliográfica con encuesta documental, en la que se realizaron lecturas sobre la enseñanza de la filosofía, la educación de Paulo Freire, entre otros, así como la encuesta de informes de actividades de extensión del referido Centro de Educación Popular, de libros infantiles producidos por el Núcleo y otros utilizados en las actividades, y cómo se aplicaron en la enseñanza de filosofía con niños en la escuela. Entre los resultados, se destaca que los niños en las actividades realizadas analizan los contenidos, conceptualizan, discuten y expresan su cosmovisión, desarrollando en la enseñanza de la filosofía la capacidad de pensamiento crítico, lógico y creativo.

Palabras clave: Enseñanza de filosofía. Niños. Pedagogía del Oprimido. Paulo Freire.

Introdução

Neste artigo tecemos reflexões sobre o ensino de filosofia *com* crianças em escola pública, tendo por base a pedagogia do oprimido de Paulo Freire.

Uma das principais referências da educação de Paulo Freire é o livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito de 1967 a 1968 e publicado nos Estados Unidos em 1970, e no Brasil em 1975 (CASALI, 2009). Nessa obra, Paulo Freire apresenta uma pedagogia do oprimido, cuja característica é o engajamento ético-político com os

oprimidos, ou seja, todos que sofrem opressão social tanto por questão de classe quanto por outros fatores: etnia, idade, sexo, etc.

A opressão é conceituada por Freire (1983, p. 47, grifo nosso) como “um ato proibitivo do *ser mais* dos [seres humanos]”, compreendendo que, no processo de opressão, o ser humano é negado em sua vocação ontológica para *ser mais*, constituindo-se em uma ação de desumanização.

O livro *Pedagogia do Oprimido* é estruturante do seu pensamento educacional por apresentar a crítica à concepção tradicional de educação, que denomina de bancária, por ser impositiva de conteúdos, competitiva, meritocrática, alienante e excludente, e anunciar as diretrizes e categorias fundantes da sua pedagogia, que se configura em dialógica, crítica e libertadora.

Como o próprio Freire (1983, p. 17) afirma, a pedagogia do oprimido faz “da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação”. Destaca, ainda, que a pedagogia do oprimido tem raízes na luta por sua libertação. “E tem que ver, nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente, a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos”. Por isso, precisa ser crítica, humanizadora e libertadora.

Assim, com base no livro *Pedagogia do Oprimido*, a pedagogia de Paulo Freire é vista como libertadora, humanista, dialógica e do oprimido. É nesse sentido que será tratada neste artigo, como uma pedagogia do oprimido.

O objetivo deste artigo é verificar como educadores/as promovem a formação do pensar lógico, crítico e criativo da criança no ensino de filosofia. Esse ensino é realizado em escola pública da cidade de Belém, por educadores/as populares de um Núcleo de Educação Popular vinculado a uma universidade pública do estado do Pará, como atividade de extensão.

O ensino de filosofia *com* crianças é trabalhado pelos/as educadores/as na perspectiva de iniciação filosófica, procurando-se desenvolver as suas raízes racionais, afetivas, éticas e estéticas, visando à formação do pensar, do agir e do imaginar/criar da criança vista na sua integralidade.

Freire (2001b, p. 18) compreende o ser humano na sua inteireza de ser, razão-corpo, cognitivo-afetividade, quando afirma: “sou uma inteireza e não uma dicotomia [...]. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também”.

Neste ensino, trabalha-se com a história da filosofia, por meio de livros infantis, alguns produzidos por educadores/as do próprio núcleo, buscando, também, desenvolver as faculdades das crianças no ato de filosofar, como o questionar e o problematizar a realidade, conceituar, pensar, argumentar com coerência lógica,

agir com base em valores éticos e criar, estimulando a capacidade de imaginação das crianças e a aquisição de valores estéticos. Assim, neste estudo, o foco é para a formação do pensar lógico, crítico e criativo das crianças.

Essas ações educativas têm por base as seguintes categorias da pedagogia do oprimido de Paulo Freire: o diálogo, o ato de perguntar, o estímulo à curiosidade, à criatividade e à autonomia dos sujeitos educacionais, assim como o ato de problematizar a realidade social.

Neste estudo, tanto a pesquisa bibliográfica quanto o levantamento documental foram realizados, tendo sido efetivadas leituras sobre o ensino de filosofia, a educação de Paulo Freire, entre outras, bem como o levantamento de relatórios de atividades de extensão do referido Núcleo de Educação Popular, de livros infantis produzidos pelo próprio núcleo e outros utilizados nas atividades, e como foram aplicados no ensino de filosofia *com* crianças nas escolas.

Desta forma, este artigo está direcionado para as atividades educacionais realizadas no ensino de filosofia *com* crianças, incluindo o uso de livros infantis, visando investigar: como é promovida a formação do pensar lógico, crítico e criativo da criança?

É importante ressaltar que o Núcleo de Educação Popular já elaborou dois livros infantis para o ensino de filosofia *com* crianças, por meio de um trabalho coletivo dos educadores, tendo como ponto de partida a realidade da Amazônia Paraense, instigando nas crianças o interesse pela filosofia.

A produção de livros filosóficos para crianças surgiu no núcleo pela necessidade de se trabalhar a história da filosofia e apresentar os filósofos e seus temas de reflexões filosóficas. Como os livros que abordam questões filosóficas não são facilmente encontrados no âmbito da literatura infantil, os/as educadores/as resolveram produzir os livros infantis.

Inicialmente, apresentamos o porquê de as crianças filosofarem, em seguida, a pedagogia do oprimido de Paulo Freire e o ensino freireano de filosofia *com* crianças, por meio da descrição e análise de duas estratégias metodológicas realizadas pelos/as educadores/as na formação do pensar lógico, crítico e criativo da criança: o círculo cultural dialógico e de problematização e o uso de livros infantis filosóficos.

O porquê de as crianças filosofarem

A filosofia é entendida como a busca em conhecer e solucionar as problemáticas existenciais e socioculturais do ser humano. A filosofia se apresenta:

[...] como uma “maneira de pensar” que tem “um conteúdo próprio: os aspectos fundamentais da realidade e da existência humana” [...] é um *projeto*, e não uma obra acabada; é uma “busca perene de ampliação do saber” e procura apropriar-se da realidade para ir além da explicação, da descrição dessa realidade, num movimento histórico de constituição das significações e do próprio mundo humano (LORIERI; RIOS, 2004, p. 24-25).

A filosofia se configura como uma atividade humana, porque todo o ser humano filosofa em sua relação com o mundo, levantando problemas e encarando os desafios vivenciados no cotidiano social e que provocam questionamentos e estimulam a busca de conhecer os fatos e de solucioná-los.

O ser humano, então, diante dos problemas que a realidade social apresenta, assume uma atitude filosófica. De modo que:

Filosofar [...] se impõe não como puro encanto, mas como espanto diante do mundo, diante das coisas, da História que precisa ser compreendida ao ser vivida no jogo em que, ao fazê-la, somos por ela feitos e refeitos (FREIRE, 2000, p. 102).

Na visão de Gramsci (1991, p. 11), “todos os homens são filósofos”, pois expressam na linguagem, no senso comum, na cultura popular, etc., uma filosofia construída de forma ocasional e espontânea. Filosofia compreendida como uma visão de mundo produto de questionamentos e reflexões sobre ações, sentimentos e ideias, extraída da vivência cotidiana e gerada pela curiosidade. Dessa forma, a filosofia se apresenta como ato de filosofar, ou seja, como uma atitude filosófica do ser humano perante o mundo e como teoria ou pensamento filosófico, isto é, atitude de investigação filosófica do ser humano perante o mundo.

Freire (1983), em *Pedagogia do Oprimido*, ressalta a capacidade do ser humano de se colocar a si mesmo como problema, mediante a consciência de sua incompletude e de sua compreensão de que é um ser que não sabe tudo, por isso se constitui em um “ser de busca” do conhecimento.

Mais uma vez os homens [e as mulheres], desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 1983, p. 29).

O ato de perguntar, na visão de Freire (1983), está situado no âmbito da problematização do ser humano sobre si mesmo. A pergunta está relacionada à curiosidade do ser humano, cuja radicalidade é a consciência de sua inconclusão, no seu permanente processo social e histórico de busca.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haverá criticidade sem a curiosidade que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando algo a ele que fazemos (FREIRE, 2007, p. 32).

O perguntar, então, faz parte do processo de existir humano, sendo necessário à prática educacional, considerando que “uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 52).

É nesta perspectiva que compreendemos que a criança pode filosofar. As crianças, tais como os adultos, são curiosas, estão em processo de conhecimento e fazem perguntas sobre a vida, a natureza e os acontecimentos socioculturais. Perguntam para conhecer as coisas, sendo capazes de encontrar respostas às suas próprias perguntas e inquietações (DEWEY, 1959 *apud* PAGNI; BROCANELLI, 2007).

O ensino de filosofia, na perspectiva de uma pedagogia da pergunta, consiste em estimular a curiosidade e o ato de perguntar das crianças na ação educativa.

Lipman, Sharp e Oscanyan (2001) afirmam que as crianças podem filosofar, porque se deslumbram e são curiosas perante a realidade. Ao perguntar o porquê das coisas, expressam o seu espírito inquiridor e levantam temas filosóficos. Os autores consideram, ainda, que a filosofia é favorável ao desenvolvimento das crianças, ao possibilitar-lhes realizar juízos logicamente corretos, estimular atitudes éticas e o pensamento reflexivo.

Entretanto, na perspectiva da pedagogia do oprimido, compreendemos, como Freire (1993, p. 79), que: “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”, e a formação da criança é integral. Nesse sentido, a filosofia não pode ser apenas dirigida à razão, ela deve ter raízes também na afetividade e na estética.

Uma educação que englobe a estética é aquela que coloca o indivíduo “em contato com os sentidos que circulam em sua cultura, para que, assimilando-os, ele possa nela viver [...]. Significa permitir que ele conheça as múltiplas significações e as compreenda a partir de suas vivências” (DUARTE, 1988 *apud* MARIN, 2007, p. 114).

Assim, formar ética e esteticamente crianças pressupõe o desenvolvimento de atividades pedagógicas criativas e críticas, entre as quais as artísticas.

Jamais pude pensar a prática educativa [...] intocada pela questão dos valores, portanto, da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética (FREIRE, 2000, p. 89).

É na perspectiva de uma educação crítica e criativa que se compreende ser o ensino de filosofia *com* crianças, que se apresenta como processo de iniciação filosófica. A criança tem acesso ao contato com o pensamento de alguns filósofos, por meio da literatura infantil, sendo trabalhadas pedagogicamente com elas questões filosóficas: o conhecimento, a ética, a estética, a lógica, entre outras. Neste estudo, o foco é para questões da lógica, da criticidade e da criatividade.

A pedagogia do oprimido de Paulo Freire como pressuposto do ensino de filosofia *com* crianças

O ensino de filosofia *com* crianças, realizado desde 2007, em escola pública de Belém, está centrado nas seguintes diretrizes da pedagogia do oprimido de Paulo Freire (2007):

- a) **ensinar não é transferir conhecimento**, e sim “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2007, p. 47);
- b) **ensinar exige criticidade**, com vistas a superar a visão ingênua de mundo; promover a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica;
- c) **ensinar exige ética e estética**, Freire considera que a formação crítica deve ser feita vinculada a uma rigorosa “formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (2007, p. 32);
- d) **ensinar exige curiosidade**, importa para Freire que “professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (2007, p. 86);
- e) **ensinar exige respeito aos saberes dos educandos**, promovendo a “relação desses saberes com o ensino dos conteúdos” (2007, p. 30);
- f) **ensinar exige respeito à autonomia do ser humano**, que requer do docente uma prática coerente com essa exigência;
- g) **ensinar exige disponibilidade para o diálogo e saber escutar**, que implica no sujeito se abrir ao mundo e aos outros, inaugurando com seu gesto a relação dialógica, que perpassa pela escuta do outro e se confirma como inquietação, curiosidade, inconclusão em constante movimento na história;
- h) **ensinar exige alegria e esperança**, como clima do espaço pedagógico, com vistas ao processo de humanização e de transformação social (2007, p. 72);

- i) **ensinar exige querer bem aos educandos**, porque “a afetividade não está excluída da cognoscibilidade”; o querer bem significa “a disponibilidade à alegria de viver”, uma ação de amorosidade indispensável no ato educativo (2007, p. 141).

Nesse sentido, o ensino de filosofia com crianças articula a criticidade com a ética e a estética, é alegre, estimula a curiosidade e a problematização da realidade, promove a amorosidade, a autonomia dos sujeitos e a esperança de um mundo melhor.

As principais categorias freireanas utilizadas são: a pergunta, o diálogo, a amorosidade, a problematização e a autonomia.

O ato de perguntar, em Freire e Faundez (1985), faz parte da existência humana, cujo ponto de partida do questionar é a curiosidade, configurando-se o ato de perguntar a origem do conhecimento. Assim, na prática pedagógica é imprescindível o estímulo à curiosidade e à criatividade por meio da pergunta.

Para Freire (1980, p. 83), o que fundamentalmente importa à educação:

[...] é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que resultado das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores.

É o mundo humano que é objeto de problematização dos homens e mulheres na ação educativa, mundo no qual o próprio ser humano está inserido e também dialeticamente problematizado.

O diálogo e a problematização em Paulo Freire apresentam uma dimensão política. O diálogo possibilita às pessoas de segmentos sociais excluídos “dizerem sua palavra”, expressando sua forma de ver o mundo e de se ver como pessoa e cidadã, além de problematizarem de forma crítica a realidade social. A cidadania, para Freire (2001a, p. 130-131), “passa pela participação popular, pela voz [...]. A voz é um direito de perguntar, criticar, de sugerir”. E a problematização permite aos excluídos socialmente efetuar uma análise crítica sobre a realidade, que se apresenta como problema, visando modificá-la.

Na pedagogia do oprimido de Paulo Freire, a problematização se processa por meio do diálogo, no qual os sujeitos cognoscentes se comunicam.

Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação (FREIRE, 1983, p. 55).

A amorosidade está vinculada ao diálogo, conceituado por Freire (1980, p. 43) como “encontro amoroso dos homens [e mulheres] que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

Na pedagogia do oprimido, a amorosidade envolve a intercomunicação e o respeito entre os sujeitos. O amor é definido por Freire (1981, p. 29) como uma “intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam”.

Além do diálogo e da amorosidade, a autonomia é fundamental na pedagogia de Paulo Freire. Ter autonomia significa ser sujeito na construção de sua história, cultura e educação. Para Freire, a autonomia envolve escolhas e decisões. Dessa forma, a autonomia “vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [pelos indivíduos]” (2007, p. 107).

O ensino de filosofia *com* crianças visa que a criança seja capaz de: problematizar a realidade social em que vive; ter autonomia em sua forma de pensar; potencializar o seu pensar crítico, reflexivo e criativo; viabilizar a compreensão entre a produção histórica e filosófica expressa nos livros infantis e a atitude cotidiana de filosofar.

Assim, além de desenvolver o ato de filosofar, o uso de livros infantis viabiliza o contato com o pensamento de filósofos, para que as crianças conheçam um pouco da história da filosofia e se informem sobre algumas questões filosóficas, relacionando-as com o seu contexto sociocultural.

O ensino de filosofia *com* crianças: a formação do pensar lógico, crítico e criativo

O círculo cultural dialógico e de problematização

O círculo cultural dialógico e de problematização proposto como estratégia metodológica no ensino de filosofia *com* crianças tem por base os círculos de cultura de Paulo Freire, nos quais:

[...] dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar de justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construía novas hipóteses de leitura do mundo (FREIRE, 2003, p. 161).

Nesse círculo, são realizadas conversas dialógicas com as crianças, tendo por base um tema gerador, por meio das quais as crianças são incentivadas a perguntar, a levantar problemas e a refletir sobre eles, sem repressões.

Desta forma, do diálogo sobre o tema, expresso por situações existenciais e sociais, emergem questões para reflexão no círculo, sendo utilizadas diversas estratégias educacionais, entre as quais o uso de livros infantis, *slides*, teatro, etc.

Levantamento de perguntas existenciais

No círculo cultural, as crianças levantam questões filosóficas existenciais, como o porquê da morte, buscando conhecer e esclarecer os fatos.

Criança: — Por que a gente morre?
(RELATÓRIO NEP, 2007a, p. 03).

Criança: — Por que Deus fez a gente?
(AMADOR, 2007, p. 95).

Pensar com coerência lógica e argumentação

As crianças expressam um pensar com coerência lógica, apresentando concordância e contra argumentação.

Educador: — Então quer dizer que o isolamento é quando o ser humano mora sozinho?
Crianças: — Não.
Criança: — Não. Tem gente que mora com a família que é isolada.
Criança: — É mesmo.
(AMADOR, 2007, p. 71).

Educador: — Existe um número certo de membros para compor uma família?
Crianças: — Não.
Criança: — Existe.
Criança: — Desconcordo.
(AMADOR, 2007, p. 79).

Educador: — Então o que é carinho?
Criança: — É o amor.
Criança: — Eu não acho.
Criança: — Eu acho!
Educador: — Você poderia explicar porque não acha que o carinho é amor?
Criança: — Porque o amor é uma coisa que namora e vai casar.
(AMADOR, 2007, p. 74).

Conceituar as coisas

No círculo cultural, as crianças também conceituam as coisas, usando situações concretas da realidade social.

Educador: — E os filhos e as filhas possuem papel na família? [...]

Criança: — É ajudar os pais a trabalhar [...]

Criança: — A prima quando ela chega.

Criança: — Para cinhar.

Educador: — O que é cinhar?

Criança: — É cinhar o mato com ancinho.

Criança: — Limpar o terreiro.

(AMADOR, 2007, p. 75).

Formação do senso crítico

As crianças, no círculo cultural, apresentam senso crítico:

Educador: — Por que a poluição nos igarapés está acontecendo?

Criança: — Porque jogam lixo.

Criança: — As pessoas jogam lixo nos igarapés.

Criança: — Elas acham que é bom jogar lixo nos igarapés. [...]

Criança: — Quando jogam lixo no rio, é porque não sabe pensar.

Criança: — É porque não tem noção.

Criança: — Ela está acabando com a natureza.

(AMADOR, 2007, p. 103-104).

Educador: — Por que o ser humano bate no outro?

Criança: — Porque ele sente raiva e coloca para fora.

Educador: — Quando o homem bate na mulher, ele é chamado de covarde. E quando a mulher bate no homem?

Criança: — É para se proteger dele [...]

Criança: — Tem a Lei Maria da Penha.

Criança: — Ela se protegeu.

Criança: — Eu não vou deixar o meu marido me bater!

Educador: — Será que ele também perdeu a cabeça e não pensou?

Crianças: — Foi.

Educador: — E quando nós pensamos?

Criança: — Ah! É diferente.

(RELATÓRIO NEP, 2007a, p. 03).

Educador: — O que é certo?

Educando 5: — O certo é pensar. Antes de fazer, tem que pensar.

Educador: — Os animais, porque não pensam, fazem o errado?

Educandos: — É.

Educanda 2: — Por exemplo o macaco faz tudo errado porque ele não pensa.

Educanda 1: — Errado é uma coisa que a gente não pensa antes de fazer.

Educador: — Quando a gente pensa antes, e não sai do jeito que a gente queria depois?

Educando 4: — A gente tenta de novo.

Educanda 2: — A gente faz de novo.

Educando 4: — Até dar certo.

(RELATÓRIO NEP, 2007b, p. 4).

A utilização de livros para desenvolvimento de habilidades lógicas e criativas

Alguns círculos de cultura foram iniciados com diálogos incentivados pela apresentação de um livro.

Os livros infantis filosóficos são utilizados por meio de diferentes estratégias metodológicas, envolvendo leituras coletivas e em pequenos grupos e o círculo cultural para levantamento de questões sobre o livro, buscando identificar o nível de compreensão do conteúdo do livro em estudo.

Livro Zoom

O livro apresentado às crianças foi o *Zoom*, que não possui textos, somente imagens, com o uso de *slides* projetados na tela. Nessa apresentação, com o intuito de incentivar a curiosidade e a relação lógica entre o todo e a parte, o tema em debate foi a curiosidade.

Educadora: — E o que é curiosidade?

Criança 1: — É uma pergunta sem resposta.

Criança 2: — É você olhar e sentir vontade de ir ver.

Criança 3: — É você querer fazer.

Criança 4: — É você não pensar em só olhar, é ir ver de perto, pegar, tocar.

Criança 5: — É abrir um pacote somente para ver o que é.

Criança 6: — É não deixar passar sem ver o que é.

Criança 7: — É uma atração para saber o que é.

Criança 8: — É você se sentir atraído pelo diferente.

Criança 9: — É a vontade de ver o que é.

Criança 10: — É tudo isso...

(RELATÓRIO NEP, 2010, p. 04).

Livro sobre Descartes

O livro *René Descartes* (HASSEN, 2009) conta a história de um menino, chamado Renê, que, além de brincar, pensava. Ele, num dado dia, pensou sobre o sonho e a realidade e desconfiou do que via ao seu redor. O que era ilusão? O que era verdade? Pensou e concluiu, mesmo que pensasse errado, quem pensa precisa existir. Por isso, afirmou: “Penso, logo existo”.

O livro foi apresentado em forma de *slides*, por meio de leitura coletiva realizada pelo educador e pelas crianças. Após a leitura, foi constituído o círculo cultural, no qual as crianças debateram sobre a ilusão, o que existe e a verdade, tendo por base o que leram no livro.

Criança 2: — A ilusão é quando a gente vê uma coisa que não é verdade, que nem a lama que o menino viu (Descartes).

Criança 1: — É uma menina por causa do cabelo.

Criança 2: — Não é. O nome é de menino: René.

Criança 1: — Ah! é.

Educador: — O trote do cavaleiro era de verdade?

Crianças: — Não. Era ilusão.

Criança 2: — Tudo que ele (Descartes) pensava era ilusão.

Educador: — A ilusão é pensamento?

Crianças: — É.

Criança 2: — Aí quem pensa é porque existe.

Educador: — Por mais que pense errado?

Criança 2: — Não importa, pensou, existiu.

Educador: — A gente passa a existir quando pensa?

Criança 2: — É. Acho que passa, sem pensar a gente nunca ia existir.

(RELATÓRIO NEP, 2007b, p. 03).

Educador: — O que é verdade?

Crianças: — É aquilo que acontece.

Educador: — O que é mentira?

Criança 1: — Mentir é uma coisa assim. Quando a gente faz uma coisa pra nossa mãe, aí depois a nossa mãe descobre, aí diz que é mentira.

Educador: — Então mentira é o que a nossa mãe diz que é mentira?

Crianças: — Não.

Criança 1: — Mentira é algo que a gente inventa para nossa mãe.

(RELATÓRIO NEP, 2007b, p. 03).

Leitura e análise do livro *Conversa com Sócrates*

A sinopse do livro *Conversa com Sócrates* é a seguinte: o professor em sala falou um pouco sobre Sócrates e os meninos ficaram curiosos em conhecer mais sobre o filósofo. Ao adormecerem embaixo de uma árvore, sonharam que estavam em uma terra distante e se encontravam com Sócrates, que os denominou de Menino do Porquê e Menina da Pergunta. Na conversa dialógica com os meninos, Sócrates apresenta o que é a filosofia, o conhecimento e a maiêutica.

Para leitura desse livro, foi utilizada a estratégia metodológica da leitura coletiva. Após a leitura, foi analisado um trecho do livro no qual Sócrates pergunta às crianças se todas as árvores são iguais. Os/as educadores/as, então, fizeram a pergunta: “Todas as árvores são iguais?”. Mediante esta pergunta, as crianças desenharam, na lousa e no caderno, as diferentes árvores que conheciam e que já tinham visto em algum lugar (Figura 1).

Figura 1 – Atividade “As árvores são todas iguais?”



Fonte: Relatório NEP (2015, p. 10).

No desenvolvimento da atividade, foi estabelecido o seguinte diálogo entre as crianças e a educadora:

Criança 1: — Professora, as árvores são seres vivos?

Educadora: — Sim, as árvores são seres vivos.

Criança 1: — Nós também somos seres vivos?

Educadora: — Sim, nós humanos também somos seres vivos.

Criança 2: — Ah!, então, se as árvores são seres vivos e nós também somos, quer dizer que se as árvores não são todas iguais então nós também não somos, né?

Criança 1: — Era isso que eu ia perguntar!!!

(RELATÓRIO NEP, 2015, p. 10).

Jogo filosófico

A atividade do “jogo filosófico” consistiu em apresentar um jogo sem regras para as crianças. Ele correria da forma que as crianças achassem mais adequada. Sem regras, as crianças jogariam de forma aleatória. Logo, elas perceberam que todo jogo precisa de regras para que cumpra sua funcionalidade. Os/as educadores/as, então, solicitaram que as crianças criassem ou seguissem as regras já estabelecidas para cada jogo e, depois, jogassem. No final da atividade, cada grupo de crianças criou um jogo com as suas respectivas regras (Figuras 2 e 3).

Figura 2 – Criação de regras dos jogos



Fonte: Relatório NEP (2016, p. 11).

Figura 3 – Jogos utilizados em sala



Fonte: Relatório NEP (2016, p. 11).

As crianças criaram regras e dinâmicas dos jogos, o que exigiu capacidades de pensar, comparar, classificar, quantificar e refletir criticamente sobre como viabilizar a execução de um jogo.

Assim, as atividades realizadas indicaram que as crianças desenvolveram as capacidades de pensar, questionar e refletir criticamente sobre fatos vivenciados em seu cotidiano social.

Considerações finais

No ensino de filosofia *com* crianças e adolescentes, tendo por base a pedagogia do oprimido de Paulo Freire, fica evidente que a criança em sua iniciação filosófica desenvolve capacidades lógicas fundamentais para a formação pessoal e educacional. O fomento ao pensar lógico, crítico e criativo é realizado na prática educativa por meio de uma diversidade de estratégias, incluindo produções literárias, leituras de livros infantis, desenhos, entre outras.

No círculo dialógico, as crianças trazem para debate questões relacionadas ao seu cotidiano social, que perpassam o seu fazer como crianças, o brincar, o estudar, os problemas familiares e de cunho social. Assim, analisam os conteúdos, criam desenhos, conceituam, argumentam e expressam sua visão de mundo. Com isso, as crianças desenvolvem a capacidade do pensar lógico e crítico, bem como sua criatividade no ensino de filosofia, articulado ao seu contexto sociocultural.

Referências

- AMADOR, Afonso Araújo. *Relatório de pesquisa: filosofia com crianças e adolescentes em práticas educacionais populares – uma abordagem freireana*. Belém: Grupo Educação Freireana e Filosofia, 2007.
- CASALI, Alípio. A pedagogia do oprimido: de clandestina a universal. In: MAFRA, Jason; ROMÃO, José Eustáquio; SCOCUGLIA, Afonso Celso (org.). *Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Editora Esfera, 2009. p. 124-132.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp, 2001a.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 4. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2001b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HASSEN, Maria de Nazareth Agra (coord.). *René Descartes*. 2. ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009. (Coleção Filosofinhos, v. I).

LIPMAN, Mattew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LORIERI, Marcos Antônio; RIOS, Terezinha Azeredo. *Filosofia na escola: o prazer da reflexão*. São Paulo: Moderna, 2004.

MARIN, Andreia Aparecida. Ética, estética e educação ambiental. *Revista de Educação*, PUC-Campinas, n. 22, p. 109-118, jun. 2007.

PAGNI, Pedro Angelo; BROCANELLI, Cláudio Roberto. Filosofia da educação e educação filosófica, segundo John Dewey. In: PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José. *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: AVERCAMP, 2007. p. 216-242.

RELATÓRIO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE. Belém-PA: NEP-UEPA, 2010.

RELATÓRIO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE. Belém-PA: NEP/UEPA, 2007a.

RELATÓRIO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE. Belém-PA: NEP-UEPA, 2007b.

RELATÓRIO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE. Belém-PA: NEP-UEPA, 2016.

RELATÓRIO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE: Belém-PA: NEP-UEPA, 2015.

Didática freiriana: um reencontro com a pedagogia do oprimido

Freirean didactics: reliving the pedagogy of the oppressed

Didáctica freiriana: un re-encuentro con la pedagogía del oprimido

Ivo Dickmann*

Ivanio Dickmann**

Resumo

Este artigo é resultado de nossa práxis com a Didática Freiriana e quer ser um avanço na reflexão sobre o processo de reinvenção do Método Paulo Freire. Para tanto, temos como base teórico-prática três matizes: a Teologia da Libertação, a Educação Libertadora e a Filosofia da Libertação, por considerar essas três fontes como referências da produção de uma epistemologia latino-americana que se encontra na base da práxis de Paulo Freire na produção da Pedagogia do Oprimido. Do ponto de vista metodológico, vamos descrever três maneiras de utilizar a didática freiriana em diversos espaços e situações pedagógicas, seja na escola, na universidade ou em espaços não formais e informais, são eles: estratégia pedagógica, percurso educativo e “caixa de ferramentas”. Embora criada há pouco tempo, a didática freiriana vem se demonstrando com potencial de reinvenção do Método Paulo Freire, tendo como base teórica as contribuições da Pedagogia do Oprimido.

Palavras-chave: Didática freiriana. Método Paulo Freire. Pedagogia do Oprimido. Reinvenção.

Abstract

This article is the result of our practice with Freirian Didactics and wants to be an advance in the reflection on the process of reinventing the Paulo Freire Method. For that, we have as theoretical and practical basis three nuances: Liberation Theology, Liberating Education and the Philosophy of Liberation, considering these three sources as a reference for the production of a Latin American epistemology that is at the base of Freire's praxis in the production of Pedagogy of the Oppressed. From a methodological point of view, we will describe three ways of using Freirian Didactics in different pedagogical spaces and situations, whether at school, university or in non-formal and informal spaces, they are: pedagogical strategy, educational path and “toolbox”. Although created a short time ago, Freirian Didactics have shown themselves to have the potential to reinvent the Paulo Freire Method, based on the theoretical contributions of Pedagogy of the Oppressed.

Keywords: Freirian Didactics. Paulo Freire Method. Pedagogy of the oppressed. Reinvention.

Recebido em 04/06/2020 – Aprovado em 28/09/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i3.12376>

* Pós-doutor em Educação pela Uninove, SP. Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde na Unochapecó, SC. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6293-8382>. E-mail: educador.ivo@unochapeco.edu.br

** É Historiador e Mestre em Serviço Social pela PUC-SP. Editor Chefe da Editora Diálogo Freireano. Assessor e Mentor de Organizações Não Governamentais. Estudioso de Paulo Freire e da Educação Popular, bem como da Economia Solidária, Cooperativismo e Negócios Sociais. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5292-3235>. E-mail: ivanio.dialogar@gmail.com

Resumen

Este artículo es el resultado de nuestra práctica con la Didáctica Freiriana y quiere ser un avance en la reflexión sobre el proceso de la reinención del Método Paulo Freire. Para eso, tenemos como base teórica y práctica tres matices: Teología de la Liberación, Educación Liberadora y Filosofía de la Liberación, considerando estas tres fuentes como referencia para la producción de una epistemología latinoamericana que es la base de la praxis de Paulo Freire en la producción de Pedagogía de los Oprimidos. Desde un punto de vista metodológico, describiremos tres formas de usar la didáctica freiriana en diferentes espacios y momentos pedagógicos, sea en la escuela, la universidad o en espacios no formales e informales, son: estrategia pedagógica, trayectoria educativa y caja de herramientas. Aunque se creó recientemente, la didáctica freiriana ha demostrado tener el potencial de reinventar el Método Paulo Freire, basado en las contribuciones teóricas de la Pedagogía de los Oprimidos.

Palabras clave: Didáctica freiriana. Método Paulo Freire. Pedagogía de los oprimidos. Reinención.

Pedagogia das primeiras palavras

Este texto trata da Didática Freiriana como uma reinvenção do Método Paulo Freire, que dialoga com as bases teórico-práticas da Pedagogia do Oprimido, servindo de reflexão e orientação para educadores e educadoras, seja na escola ou na universidade ou em espaços não formais e informais, para se servirem do legado de Paulo Freire para redimensionar sua práxis pedagógica.

Nesse sentido, busca-se apresentar, ao longo do artigo, a Didática Freiriana como um potencial pedagógico para educadores e educadoras, que a utilizarão de forma instrumental, embora inacabada, em construção na prática, como uma forma de aproximar a sua ação educativa com a perspectiva crítica de Freire.

Este texto está embasado teoricamente nas obras de Paulo Freire, essencialmente na *Pedagogia do Oprimido*, em seu terceiro capítulo, no qual o autor apresenta o seu método (que já está muito mais ligado a uma epistemologia da educação), de que resultou a produção de uma Didática própria, embasada no nosso autor de referência. Depois de produzida uma primeira versão da Didática Freiriana (DICKMANN; DICKMANN, 2018), executaram-se diversas oficinas presenciais e *on-line*, e, a partir daí, redimensionamos e localizamos limites e potencialidades que se apresentarão ao longo deste texto, num processo de releitura e de construção contínua dessa prática freiriana.

Daí surge uma pergunta fundamental: como utilizar a Didática Freiriana para redimensionar a práxis de educadores/as que se dizem freirianos/as? Como fazer isso? Este é o objetivo que este texto vai tentar responder ao longo dos tópicos a seguir, apresentando três possibilidades de uso da didática freiriana, a saber, como estratégia pedagógica, como percurso educativo e como uma “caixa de ferramentas”.

Tendo isso como base, a seguir, apresenta-se um referencial teórico consistente que dará fundamentação para essa prática de forma congruente com o legado freiriano, além de mostrar as três formas de uso prático da Didática Freiriana.

Pedagogia da reflexão

Nossa reflexão surge da nossa prática e da nossa capacidade de reflexão daquilo que fizemos, nossa práxis, quer dizer, da nossa experiência de vida, que é marcada pela participação em diversos espaços pedagógicos, que vão desde a escola formal até a Educação Popular, como mostraremos em seguida. Ela é fruto da nossa vivência e de como fomos aprendendo e ensinando e, ao mesmo tempo, fomos sistematizando essas experiências, e elas foram se tornando nosso modo de ensinar e aprender, ou seja, nosso jeito de educar.

Nessa direção, temos três matrizes teóricas que permeiam nossa práxis de educadores, a saber: a) Teologia da Libertação; b) Filosofia da Libertação; e c) Educação Libertadora. É a partir do estudo, da reflexão e da produção, tendo como base a amálgama dessas teorias, que construímos uma reinvenção do Método Paulo Freire, que chamamos de Didática Freiriana.

Para ilustrar melhor como essas três teorias contribuíram para a formulação da Didática Freiriana, a seguir, faremos uma breve reflexão sobre como cada uma delas chegou até nós e como nos impactou, de tal modo que nos condicionam a agir tendo-as como referências.

Teologia da Libertação

A Teologia da Libertação nos foi apresentada na juventude, na experiência junto à Congregação dos Oblatos de São Francisco de Sales. Era meados da década de 1990, e a leitura dos textos de Leonardo Boff (1980, 1994), Leonardo Boff e Clodovis Boff (1986), Francisco Catão (1989) e Gustavo Gutiérrez (1985) foi mostrando para nós que haviam opressores e oprimidos, e que essa divisão de classe social não era desejo divino e, de várias maneiras, estávamos envolvidos nesse contexto.

Ao mesmo tempo, íamos aprendendo a teoria e conhecendo os práticos: Dom Helder Câmara (CONDINI, 2014), Dom Pedro Casaldáliga (TAVARES, 2019), Dom Oscar Romero (BINGEMER, 2012), Dom José Gomes (LOVERA *et al.*, 2013), Irmão Antônio Cechin (2010), só para citar alguns do Brasil e de outros países da América Latina. As leituras orientadas pelos padres formadores no seminário eram acom-

panhadas de pastoral nos finais de semana. Teoria e prática se dialetizavam, ao mesmo tempo em que éramos introduzidos à leitura orante da Palavra de Deus, éramos enviados para as comunidades do interior de Jaboticaba, no Rio Grande do Sul, para viver a missão do Evangelho Vivo: estar entre os oprimidos, ficar no meio do povo, vivenciar as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Outra prática comum nesse tempo, tão marcante quanto a pastoral (seja da liturgia como da juventude), era a participação em Romarias da Terra, mobilizações dos movimentos sociais e populares, encontros diocesanos da Pastoral da Juventude, celebração da vida e da luta. Tudo fruto de um planejamento no início do ano e um retiro de revisão de vida ao final do ano. Essa estrutura foi propícia para desenvolvermos uma profunda consciência de classe, aprofundando nossa leitura de mundo, permitindo contribuir na tessitura de outras formas de vida e de relações mais humanas – numa profunda opção preferencial pelos pobres.

Dessa matriz teórica, emerge o método Ver - Julgar - Agir, que orienta uma prática pedagógico-pastoral, permitindo enxergar aspectos educativos nas práticas religiosas, especialmente dentro dessa concepção crítica de Teologia. Havia já uma aproximação dessas teorias e práticas com o que vinha acontecendo em toda a América Latina, que reverberava permanentemente em outras dimensões da vida, como na pedagogia, na filosofia, na sociologia e nas teorias da dependência.

Do ponto de vista prático, vê-se uma unidade crítica – de práticas e teorias – que emergiu nos anos 1960-1970 e que tem como uma das múltiplas facetas a Teologia da Libertação, não como uma construção isolada, mas como parte desse movimento latino-americano. Paulo Freire influenciou e foi influenciado por essas práticas, leu as obras de seus criadores, contribuiu com as reflexões nas CEBs, no exílio e no seu retorno ao Brasil nos anos de 1980, inclusive muitas obras demonstram essa aproximação teológica (CORDAZZO; DICKMANN, 2019; LEOPANDO, 2017; MARTINS, 2011; STRECK, 1991; CAVALCANTI, 1975). Pode-se afirmar, sem sombras de dúvidas, que a produção freiriana dessa época é parte desse arcabouço teórico-crítico e tem no livro *Pedagogia do Oprimido* a síntese pedagógica mais importante, figurando juntamente com as obras de Gustavo Gutiérrez na Teologia e Enrique Dussel na Filosofia, como os três grandes pilares teóricos desse tempo.

Dessa matriz teológica, fica marcada na Didática Freiriana a fé nas pessoas, na acolhida do ser do outro como ação pastoral e na possibilidade da libertação em comunhão como meta pedagógica. Acolhida é a alteridade colocada em prática, é a efetivação da opção preferencial pelos pobres, é a aceitação da fraqueza e da angústia do outro como sua própria, é a incorporação da diferença como abertura

ao outro, seu saber e sua ignorância, sua ciência e seu senso comum – superando qualquer forma de discriminação –, é a postura pedagógica da pergunta epistemológica que se abre para a construção do conhecimento contextualizado.

Filosofia da Libertação

A Filosofia da Libertação, ou Filosofia Latino-americana, nos foi apresentada no Instituto Superior de Filosofia Berthier (Ifibe), em meados dos anos 2000. Ao nos depararmos com as reflexões profundas de Enrique Dussel sobre a realidade latino-americana, imediatamente, percebemos a identidade dela com a perspectiva teológica que nos dava suporte para a ação pastoral. Iniciamos uma leitura desse pensador e de outros que, como ele, iam desenhando a possibilidade de se produzir Filosofia desde o “sul do mundo”, libertando-se das produções preconceituosas da filosofia idealista europeia.

Dussel (1980), com sua ampla produção filosófica, construiu um arcabouço filosófico consistente, desde um método para a Filosofia da Libertação (DUSSEL, 1986), até as bases epistemológicas que vão demonstrar a ideologia da exclusão sustentada pelas teorias clássicas com acento numa razão universal e universalizante (DUSSEL, 1995). Nesse processo, mostrou ser possível produzir conhecimento filosófico a partir da América Latina, diferente do que se pensava antes, que só a Europa e a América do Norte filosofavam – o que de imediato já é uma irracionalidade.

Uma das centralidades do pensamento de Dussel, pode-se afirmar entre muitas elaborações, é o sentido de um filosofar autêntico, tomando por base a realidade latino-americana, pensar a partir do contexto oprimido, a necessidade da superação da alienação e a construção da libertação (BOUFLEUER, 1991). Essa possibilidade tem muita identidade com a pedagogia freiriana, que parte do oprimido, seu contexto, sua situação-limite, em vista de construir um inédito viável (FREIRE, 2011).

A Filosofia da Libertação e a ética construída por Dussel (2000) se aproximam da Pedagogia Libertadora de Freire (2011), ao serem produzidas de forma intersubjetiva e pensadas como um processo coletivo dos sujeitos históricos, em vista da conscientização de todos, tendo o diálogo como método e ferramenta para a construção de relações humanas e pedagógicas profundamente éticas. Provavelmente, a descoberta filosófico-pedagógica em comum de Dussel e Freire é que o ser humano oprimido não consegue pensar e aprender, sem que se eduquem a si mesmo e aos

outros em comunhão em vista da sua libertação – sendo que isso se constitui como um objetivo universal da razão.

Essa matriz filosófica contribui para uma Didática Freiriana reflexiva, que parte da pergunta sobre o contexto concreto dos oprimidos latino-americanos, aceitando-os como sujeitos protagonistas da sua libertação. Aceita a realidade como processo que se faz na disputa política, histórica, pedagógica, econômica, ambiental, cultural e de classe, entre tantas outras dimensões que compõem a totalidade do real. A Filosofia da Libertação de Dussel nos mostra a importância da sistematização da experiência, da práxis, em que os temas geradores emergem da realidade oprimida para serem problematizados e superados. A filosofia é essencial à pedagogia, contribuindo para uma prática reflexiva crítica, em que Freire e Dussel convergem para a criação de uma nova forma de pensar e fazer a pedagogia – Educação Popular – na América Latina com potencial universal.

Educação Libertadora

A educação freiriana, ou Educação Libertadora, está sustentada em alguns pilares ou princípios. Alguns autores já elaboraram essa síntese, mas vamos retomá-la para demonstrar como está construída a possibilidade de uma educação que tem como foco a libertação dos oprimidos na construção do conhecimento inter-relacional entre educador e educandos.

Embora não seja fácil definir um padrão na produção de Paulo Freire, haja vista a sua matriz ampliada de pensadores e teorias, é possível localizá-lo dentro das perspectivas críticas de educação, estando entre as bases mais profundas que fundamentam as visões pedagógicas emancipatórias e, ainda, é importante ressaltar a relação permanente entre teoria e prática de Freire, como intelectual comprometido e profundamente vinculado à ação transformadora, em vista da mudança dos lugares de vivência (SANTOS, 2017; DICKMANN; DICKMANN, 2020).

Na prática, três pontos são centrais nesse panorama da pedagogia da libertação, centralmente presentes na Pedagogia do Oprimido: a) o diálogo como método; b) a educação como ato político; c) o contexto como ponto de partida gnosiológico. É útil à nossa reflexão ver cada um deles, sabendo que estes se articulam com outros que aparecerão ao longo deste ensaio.

O diálogo é o ponto de partida da relação entre educadores e educandos, tornando-se o modo como o educador constrói conhecimento com os seus educandos, por isso, afirmamos o diálogo como método. Além disso, o diálogo foca na pergunta,

sem iniciar um trabalho educativo já com as respostas prontas sobre um tema ou conceito. O diálogo implica na não violência, na postura amorosa entre os sujeitos, no respeito mútuo, na diversidade e na diferença, na tolerância, enfim, o diálogo é abertura ao outro, e a educação torna-se diálogo de saberes. Nesse sentido, o diálogo muda as relações de poder no processo pedagógico, sendo agora construído na horizontalidade, na confiança no outro e na intercomunicação, partindo do princípio que todos sabem algo, não há saber mais ou saber menos, mas saberes diferentes, como uma exigência existencial dos seres humanos (FREIRE, 2011; SANTOS, 2017).

Um segundo princípio é a politicidade do ato educativo, afirmando que não há neutralidade nas práticas pedagógicas. Se educar é um ato de mudança – das pessoas e dos contextos nos quais elas estão inseridas –, então, a educação é política, não porque queria Freire, mas porque ela implica numa rede de relações sociais e, portanto, interligadas ao todo da realidade. Há uma ligação política na relação entre quem ensina e quem aprende, assim como há relação política entre as pessoas nas demais esferas da vida pública. A negação da politicidade da educação já é um ato político-ideológico, em torno de uma visão de mundo – distinta desta, obviamente. Por isso, afirma-se a educação como fator de transformação da sociedade, como ato de mudar as pessoas e o mundo. Por ser política, a Educação Libertadora gera participação, é democrática, ao contrário da educação bancária, que é autoritária e gera apatia e silêncio submisso.

Por último, é preciso falar da educação a partir do contexto, ou de como construir conhecimento a partir da realidade dos educadores e educandos. O lugar dos sujeitos como ponto de partida gnosiológico permite encharcar de sentido o processo de produção do conhecimento, visto que uma das descobertas freiriananas é que quanto mais próximo do contexto estiver o conteúdo, melhor o educando aprende (GADOTTI, 2001; FREIRE, 2011). O que importa neste princípio, em específico, é que, ao conhecer a realidade do seu entorno de vida, os educandos podem projetar ações transformadoras, já que a produção do conhecimento é uma ação em vista da práxis e da mudança, não simplesmente para acumular saberes, mas para aprofundar a leitura do mundo (que precede a leitura da palavra) na perspectiva do engajamento desses sujeitos no seu mundo mais imediato.

Esses princípios contribuem para a construção de uma Didática Freiriana, que crê no ser humano, no diálogo rigorosamente amoroso, com foco nas perguntas problematizadoras, em que educadores e educandos assumem papel de respeito mútuo, mas também de agentes políticos nas relações e nos processos. As contribui-

ções da Educação Libertadora latino-americana convergem para uma pedagogia da investigação do contexto concreto e imediato dos sujeitos, pensando e construindo a mudanças das realidades opressoras e desumanizantes, tomando o contexto e as falas dos sujeitos como palavras e temas geradores, em vista de uma práxis transformadora, que posteriormente será sistematizada e publicizada, para ser avaliada pelos protagonistas do processo.

Diante dessa construção teórica, podemos avançar para apresentar as bases práticas da Didática Freiriana como reinvenção do Método Paulo Freire e suas partes intrínsecas, como ela está articulada internamente e o que julgamos mais inovador nesse ensaio é como os educadores – na escola, na universidade, na Educação Popular – podem usar a Didática Freiriana em seus trabalhos pedagógicos.

Pedagogia da reinvenção

A Didática Freiriana como a pensamos está organizada em dez pedagogias e também em quatro momentos, que vamos apresentar a seguir. Esta organização é analítica, ou seja, serve para estudarmos a didática freiriana e compreendê-la. No cotidiano dos espaços pedagógicos pode sofrer, e normalmente sofre, mudanças de percurso, de execução e até pode ser afetada, recriada pela criatividade do educador ou educadora que ajustará a didática freiriana a sua especificidade. Tudo isso sem perder a essência que compartilhamos.

O primeiro momento chamamos de **Momento Propedêutico** e é composto pelas pedagogias da acolhida e pela pedagogia da pergunta. Neste momento, o/a educador/a faz sua aproximação com a sua turma e a acolhe com alguma dinâmica de grupo, um jogo coletivo para descontrair e “quebrar o gelo”. Mas também recebe seus educandos e educandas por inteiro, demonstra que está de braços abertos para construir um espaço pedagógico plural, múltiplo. Consolida a ideia de que diversidade cabe e é bem-vinda neste ambiente unificador.

Como dissemos, duas pedagogias compõem este momento. A primeira é a **pedagogia da acolhida**, entendida aqui como momento da humanização. A acolhida é a dialetização das duas grandes dimensões humanas: a afetividade e a racionalidade. Acolher é respeitar o conhecimento dos outros – popular, acadêmico-científico, místico-religioso –, é proporcionar o diálogo de saberes. Se recepciona a pessoa, também as suas ideias. A segunda pedagogia que compõem o momento introdutório é a **pedagogia da pergunta**, que é o diálogo feito práxis, é curiosidade que se externaliza na palavra, como assinala Guerrero (2010, p. 53): “Todo conhecimen-

to começa pela pergunta”. A pergunta desperta a curiosidade e a criatividade do educando. A pedagogia da pergunta é a antítese da pedagogia tradicional que se sustenta na estratégia da resposta pronta, antidialógica e opressora.

O segundo momento da didática freiriana é o **Momento Investigativo**. Ele é composto pela pedagogia do tema gerador, pedagogia da contextualização e pedagogia da reflexão. É hora de começar a identificar e analisar o mundo dos educandos e educandas (que é o mundo do educador/a também), para iniciar o desenho do conteúdo programático. Este deve emergir e estar conectado com a realidade da turma. Esse contexto concreto é a base sobre a qual se construirão os próximos passos do processo pedagógico. Só faz sentido refletir, se refletirmos sobre o mundo no qual estamos inseridos, e não simplesmente elucubrar sobre abstrações que não poderemos intervir e transformar.

Vamos ver as pedagogias que conformam este momento pedagógico. Começamos pela **pedagogia do tema gerador**, que é uma das originalidades da pedagogia freiriana, ele é resultado da reflexão crítica em torno das situações-limites, da codificação do universo vocabular e das temáticas significativas dos grupos que vamos trabalhar. A pedagogia do tema gerador é o momento da continuidade da reflexão do que emerge da pedagogia da pergunta. Na **pedagogia da contextualização**, entendemos que o conhecimento se constrói a partir do contexto concreto. Esse momento de contextualização é preparatório para pensar as ações de mudança, é o tempo de aprofundar a leitura de mundo, contextualizando o saber que é produzido no diálogo libertador. Adiante, encontramos a **pedagogia da reflexão**. Refletir é pensar de forma crítica sobre alguma realidade ou algum objeto, é um ato de autonomia intelectual, exige do sujeito a responsabilidade epistemológica para captar da melhor forma possível a totalidade de aspectos que se manifestam no real. A reflexão é a antecipação da ação transformadora, ato coletivo e emancipador, que projeta a possibilidade da concretude da mudança das pessoas e do mundo.

Chegamos ao terceiro momento da didática freiriana, o **Momento Propositivo**. Ele é composto por mais três pedagogias, a pedagogia da investigação temática, pedagogia da práxis e a pedagogia da sistematização. É chegada a hora de modelar a operatividade de nossa intervenção pedagógica. Temos já os elementos necessários para a práxis educativa, construídos nos momentos anteriores. Esta práxis deve se dedicar aos problemas encontrados no diálogo entre educador/a e educandos/as, em vista de soluções que sustentem uma transformação estrutural. Agir e refletir, refletir o agir. Sistematizar a prática para poder fazer ainda melhor, este é o momento.

A **pedagogia da investigação temática**, que é uma das que compõem este momento pedagógico, dedica-se a nos levar à ação transformadora sobre a realidade refletida. É aqui que há um aprofundamento da leitura de mundo para compreender melhor o mundo para agir e mudar. Precisamos avançar depois do diálogo e da construção do conhecimento enquanto ato pedagógico libertador, para a organização da práxis coletiva. A **pedagogia da práxis** implica na ação-reflexão-ação como processo de descoberta coletiva do mundo, do pronunciamento do mundo que queremos, da concretização dos atos-limites transformadores, da superação das situações-limites e da projeção dos inéditos viáveis. A **pedagogia da sistematização** exige que o processo seja sistematizado, que o diálogo em torno do objeto do conhecimento possa ser acessado por todos e todas, precisa ser publicizado, publicado, escrito. Precisa retomar o *pretexto* de origem da discussão em proximidade com o debate do *contexto* concreto que se faz *texto* através do diálogo intersubjetivo, numa “reconstrução ordenada da experiência” (JARA, 2006, p. 22).

Finalmente, no quarto momento da didática freiriana, temos o **Momento de Fechamento**. Composto pelas pedagogias do diálogo e da gratidão, é o momento que encaminha o encerramento do ciclo pedagógico. Fechar um ciclo é sinal de que seus objetivos foram concluídos, conquistados e que podemos nos despedir, mais completos, mais plenos, renovados e animados em nossa mística coletiva. Neste momento da didática freiriana, temos a presença de pessoas mais maduras, que se dispuseram a um percurso formativo comum desafiador. Por isso, é um tempo de abertura a novas possibilidades diante de aprendizagens construídas no coletivo.

Duas pedagogias se apresentam aos envolvidos neste momento. Primeiro, a **pedagogia do diálogo**. Nota-se que o conhecimento acontece na interação comunicativa entre os sujeitos, mediatizados no mundo e com o mundo, e possui uma condição dupla para se efetivar: “[...] uma, cognoscitiva, a apreensão da realidade; outra, comunicativa, o diálogo em torno do significado e sentido da realidade apreendida e ressignificada [...]” (BRUTSCHER, 2005, p. 88). Precisamos dialogar com os outros sobre os nossos saberes para legitimar e aprofundar nossa compreensão da realidade. Depois, temos a **pedagogia da gratidão**. Ela nos recorda que não produzimos nada sozinhos, que somos seres de relação, intersubjetivos, interdependentes. Nesse sentido, precisamos ser gratos, dizer obrigado a quem caminha junto, lado a lado, mão na mão. Isso atrai mais gente, é parte da pedagogia do encantamento e da alteridade, torna-se pedagogia da gratidão.

No Quadro 1, temos uma síntese dos quatro momentos que acabamos de ver.

Quadro 1 – Quatro momentos da didática freiriana

Momento Propedêutico	Momento Investigativo	Momento Propositivo	Momento de Fechamento
Pedagogia da Acolhida	Pedagogia do Tema Gerador	Pedagogia da Investigação Temática	Pedagogia do Diálogo
Pedagogia da Pergunta	Pedagogia da Contextualização	Pedagogia da Práxis	Pedagogia da Gratidão
	Pedagogia da Reflexão	Pedagogia da Sistematização	

Fonte: elaboração dos autores.

Entre cada um desses momentos da didática freiriana, propomos aos educadores e educadoras uma Pausa Pedagógica, que é um breve momento no qual você deve parar, pensar e anotar as aprendizagens que o momento proporcionou. Assim, não se perde as primeiras impressões ao longo do processo. Ela está encaixada sempre entre os momentos. No meio do processo é um bom momento para se fazer esses registros e não perder o “fio da meada”. Pensamos que, dessa forma, o processo se mantém mais presente e não se dilui na caminhada. Essa pausa é especialmente útil em processos mais longos, pois é natural que não decoremos tudo na nossa cabeça, como se fôssemos gravadores. Como já afirmado por Dickmann (2019, p. 76):

O resgate do passo a passo, do conteúdo, das dinâmicas de grupo, dos diálogos, do método usado é útil para não perdermos o acúmulo da caminhada. Uma pausa pedagógica potencializa o que vai ser ensinado a seguir, pois os educandos e o educador refrescam as suas memórias e prosseguem com a compreensão dos temas mais nítidos.

Não se avança sem ter a certeza de que todos estamos aprendendo ao avançar. Nesse sentido, a pausa pedagógica ajuda a rememorar o passo a passo realizado até cada parada e reforça o que será ensinado na sequência do processo. Desde que acrescentamos a pausa pedagógica em nossos processos, notamos uma força maior nos encontros. Nossos novos saberes vão se ajustando na prática e na reflexão, no uso desses conhecimentos. A pausa pedagógica garante que consigamos acumular mais saberes. Experimente!

Como processo em construção, vislumbramos o uso da didática freiriana em, pelo menos, três formas em nosso quefazer pedagógico. Não determinamos qual é a melhor maneira de usá-la, pois nós não conhecemos tão profundamente sua rea-

lidade a ponto de dar esta orientação. Contudo, acreditamos que os três caminhos poderão nos levar ao mesmo ponto com o passar do tempo.

As três formas são: 1) como uma estratégia pedagógica, iluminando todas as suas ações e intervenções pedagógicas; 2) como um percurso educativo, a ser utilizado de forma sequenciada, da primeira pedagogia até a última; 3) como uma caixa de ferramentas, numa visão mais livre, podendo utilizar as pedagogias conforme a necessidade pedagógica assinalar. Veja qual pode ser a sua postura pedagógica perante a didática freiriana.

Estratégia Pedagógica: quando nos referimos à estratégia, queremos dizer que você recorrerá à didática freiriana como uma diretriz para suas atividades pedagógicas. Sempre que você estiver em dúvida do que fazer, sempre que tiver que modelar alguma intervenção, você lembrará dos princípios presentes nas dez pedagogias que compõem a didática freiriana.

Esta perspectiva coloca a didática freiriana no campo estratégico, como seu próprio nome diz, ou seja, ela iluminará sua ação como uma diretriz centralizadora, não deixando você se perder. Será seu farol, conduzindo você de forma segura no seu quefazer educativo. Dessa forma, você não desliza de uma intervenção crítica e criticizante e terá a seu favor a pedagogia freiriana como suporte.

Fazer da didática freiriana nossa estratégia pedagógica é ter clareza de que tipo de intervenção educativa estamos dispostos a concretizar. Um modo de educar transformador, em que a realidade se impõe ao espaço educativo como ponto de partida e de chegada numa visão dialética do mundo, em que tensionamos para transformar e somos tensionados por esta realidade com vistas a sua manutenção.

Percurso Educativo: pode-se, também, usar os quatro momentos e as dez pedagogias como um caminho gradual para preparar as ações educativas. Iniciar a jornada com a pedagogia da acolhida e finalizar com a pedagogia da gratidão. Esta visão de percurso é muito útil enquanto estamos aprendendo e dominando as dez pedagogias, num processo de aproximação da didática freiriana.

Imagine-se preparando uma intervenção pedagógica. Planeje-a em seus quatro momentos, passo a passo. Como podemos introduzir para acolher a turma e estimular os primeiros diálogos? Como vamos iniciar a fase investigativa e extrair as informações que precisamos? Como podemos modelar, com a participação dos educandos/as, as ações concretas? E, por fim, como dialogar e agradecer no fechamento de sua jornada.

Repare que, desta maneira, vamos passando cada uma das pedagogias constituintes da didática freiriana. Ao vivenciá-las, aprendemos a dominar seu sentido

e sua função no percurso formativo. Depois de algumas execuções, podemos nos sentir mais seguros para usar a imaginação e a criatividade para ousar e construir nosso próprio percurso. Somente devemos tomar cuidado para não deixar faltar algum elemento que a turma precise para compreender o tema estudado. A criatividade deve ser usada com responsabilidade, mas, por certo, que deve ser usada.

Caixa de Ferramentas: neste cenário, podemos ter duas dinâmicas. Na primeira, podemos já estar utilizando algumas das dez pedagogias no nosso quefazer pedagógico de forma intuitiva, e, então, vamos acrescentando as demais com o decorrer do tempo até acumular todas e ter certeza de que cada uma delas se fez presente no processo educativo; na segunda, podemos ver as dez pedagogias de forma – mais ou menos – isolada e utilizar aquela que for mais útil em determinada ocasião. Numa abertura de turma nova, por exemplo, pode intensificar a pedagogia da acolhida, enquanto que numa turma que já está mais tempo junto pode aprofundar os diálogos com a pedagogia da reflexão e da investigação temática.

Temos presente que educadores/as, ao tomarem contato com a proposta da didática freiriana, poderão estar no meio de um processo com alguma turma, e, para nós, não faz sentido parar tudo e recomeçar do zero com a didática freiriana. Portanto, a visão de uma “caixa de ferramentas” pode ser útil no sentido de enriquecer a intervenção pedagógica a partir de onde já nos encontramos.

Cabe também trazer uma característica da caixa de ferramentas. Ela depende da ação humana para realizar seu potencial. Vejamos, podemos ter a nossa disposição a didática freiriana com suas dez pedagogias, seus quatro momentos pedagógicos, mas, se não agirmos de forma a dar concretude a essas possibilidades, nada acontecerá. Tenhamos isso sempre no nosso horizonte, a didática freiriana prescinde do nosso compromisso de fazer, de nossa tarefa educativa consciente.

Pedagogia da (in)conclusão...

O objetivo principal deste texto era fazer uma retomada da nossa práxis histórico-pedagógica e, com isso, elucidar as bases teórico-práticas da Didática Freiriana, tendo em vista que ainda é um processo em construção, estando aberto à contribuição de outros educadores para dar a ela mais consistência. Como demonstramos, ela está embasada em três matrizes teóricas muito claras: a Teologia da Libertação, a Filosofia da Libertação e a Educação Libertadora. Todas com raízes nos movimentos críticos da América Latina, com início nos anos 1960-1970, dos quais nós construímos uma amálgama densa para a reinvenção da práxis freiriana.

Nesse caminho, é pertinente ao final do trabalho apresentarmos algumas considerações indicativas de como utilizar a Didática Freiriana na prática cotidiana, como forma propositiva de ilustrar aos/às educadores/as – lembrando sempre que essa prática não pode estar descolada da teoria crítica apresentada no referencial que a embasa:

- a) fazer **oficinas pedagógicas** utilizando a Didática Freiriana como um percurso metodológico – uma espécie de começo, meio e fim – do encontro, permitindo saber exatamente o que fazer em cada momento;
- b) realizar **cursos on-line** sobre Paulo Freire e seu Método, tendo a Didática Freiriana como pano de fundo dos encontros, podendo constituir-se como uma série de eventos ao vivo, transmitidos pelas plataformas digitais;
- c) promover **sistematizações de experiências** pedagógicas por meio de artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, tendo a metodologia de Freire e a Didática Freiriana como aporte epistêmico-metodológico;
- d) motivar os **educadores populares** a resgatar seu papel de protagonistas e lideranças revolucionárias, reanimando sua práxis e reencantando sua ação educativa a partir da Didática Freiriana.

Independentemente das diversidades de formas de fazer ou dos usos que se darão para a Didática Freiriana, o presente texto tem a intenção de dar fundamentos a uma prática baseada na Pedagogia do Oprimido de Freire e que se amplia nos aspectos filosóficos e teológicos dos criadores dessa didática em específico.

Espera-se que os leitores venham a aderir à Didática Freiriana, ampliando as experiências com ela, diversificando seus usos, possibilitando novas reflexões, inserindo e extraindo “pedagogias”, a fim de aprimorá-la, contribuindo para a reinvenção do Método de Paulo Freire e a disseminação de seu legado, mais de 20 anos depois de sua morte e 50 anos depois da *Pedagogia do Oprimido*.

Referências

BINGEMER, M. C. (org.). *Dom Oscar Romero: Mártir da Libertação*. Aparecida: Santuário, 2012.

BOFF, L. *Igreja: carisma e poder*. São Paulo: Ática, 1994.

BOFF, L. *Teologia do cativo e da libertação*. São Paulo: Circulo do Livro, 1980.

BOFF, L.; BOFF, C. *Como fazer teologia da libertação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

- BOUFLEUER, J. P. *Pedagogia Latino-americana*: Freire e Dussel. Ijuí: Editora da Unijuí, 1991. (Coleção Educação; 12).
- BRUTSCHER, V. J. *Educação e conhecimento em Paulo Freire*. Passo Fundo: IFIBE; IPF, 2005. (Coleção Diá-Lógos; 07).
- CATÃO, Francisco. *O que é Teologia da Libertação*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CAVALCANTI, T. M. P. Tentativa de uma leitura teológica do pensamento de Paulo Freire. *Revista Síntese*, Rio de Janeiro, n. 5, v. 2, p. 87-99, out./dez. 1975.
- CECHIN, A. *Empoderamento popular: uma pedagogia da libertação*. Porto Alegre: ESTEF, 2010.
- CONDINI, M. *Fundamentos para uma Educação Libertadora*: Dom Helder Câmara e Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2014. (Coleção Educação Superior).
- CORDAZZO, D. P.; DICKMANN, I. Contribuições de Paulo Freire para o Ensino Religioso não confessional. In: SIMONI, J. C.; CECCHETTI, E. (org.). *Ensino Religioso não confessional: múltiplos olhares*. São Leopoldo: Oikos, 2019. p. 52-63.
- DICKMANN, I. (org.). *Pedagogia da gratidão*. São Paulo: Dialogar, 2017.
- DICKMANN, I. Oficinas pedagógicas de Didática Freiriana. In: DICKMANN, I. (org.). *Diálogo freiriano: cartas, relatos e artigos*. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019. p. 73-78.
- DICKMANN, I.; DICKMANN, I. Didática Freiriana: reinventando Paulo Freire. *Educere et Educere*, Cascavel, v. 13, n. 28, maio/ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.17648/educere.v13i28.18076>.
- DICKMANN, I.; DICKMANN, I. *Primeiras palavras em Paulo Freire*. 3. ed. Chapecó: Livrológia, 2019.
- DICKMANN, I.; DICKMANN, I. *Paulo Freire: método e didática*. Chapecó: Livrológia, 2020. (Coleção Paulo Freire; 03).
- DUSSEL, E. *Filosofia da Libertação na América Latina*. Piracicaba: Unimep; São Paulo: Loyola, 1980.
- DUSSEL, E. *Método para uma Filosofia da Libertação*. São Paulo: Loyola, 1986.
- DUSSEL, E. *Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus, 1995. (Coleção Pesquisa e Projeto).
- DUSSEL, E. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, M. *Um legado de esperança*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; 91).
- GUERRERO, M. E. *Sonhos e utopias: ler Freire a partir da prática*. Brasília: Líber Livro, 2010.
- GUTIÉRREZ, G. *Teologia da Libertação: perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1985.

JARA, O. *Para sistematizar experiências*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2006. (Série Monitoramento e Avaliação; 02).

LEOPANDO, I. *A pedagogy of faith: the theological vision of Paulo Freire*. New York: Bloomsbury, 2017.

LOVERA, C. J. *et al.* (org.). *Sermões do Bispo Dom José Gomes*. Florianópolis: Premier, 2013. (Série Documentos; 07).

MARTINS, E. S. *Paulo Freire e a Teologia da Liberação: aproximações*. São Paulo: Editora Reflexão, 2011.

SANTOS, J. A. Aportes para una pedagogía crítica nuestroamericana: identificando el núcleo conceptual del pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 80-95, maio/ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i41.3801>.

STRECK, D. Paulo Freire: uma leitura a partir da educação cristã. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 31, n. 3, p. 270-283, 1991.

TAVARES, A. H. *Um bispo contra todas as cercas: a vida e as causas de Pedro Casaldáliga*. Rio de Janeiro: Gramma, 2019.

As contribuições da pedagogia do oprimido para a educação preventiva integral¹

Las contribuciones de la pedagogía de la educación preventiva integral oprimida

Contributions from the pedagogy of the oppressed to integral preventive education

Araci Asinelli-Luz*

Michelle Popena Geraim Monteiro**

Tatiane Delurdes de Lima-Berton***

Resumo

O presente artigo tem como objetivo enfatizar as contribuições da obra *Pedagogia do Oprimido* (1979, 1987) para a prática da Educação Preventiva Integral na infância e adolescência. Este artigo é uma pesquisa de cunho qualitativo e teórico, tendo como metodologia o estudo bibliográfico. No contexto social e educacional, em defesa de uma educação humanizadora, problematizadora com base na conscientização, colaboração e participação, Paulo Freire motiva discussões sobre a educação transformadora, ligando-a a possibilidades de ação e diálogo, que constrói e reconstrói o sujeito, pois, ao expressar-se por meio da palavra, o indivíduo cria/recria o mundo. É nesse processo que acontece a emancipação de forma coletiva, pois a educação está intrinsecamente ligada à transformação social. Por isso, acredita-se que pensar por esta ótica aumenta a chance concreta de uma realidade educativa melhor para crianças e adolescentes, especialmente aquelas que se encontram em situações de vulnerabilidade e/ou risco social, implicando em uma ordem ética com justiça social, em favor da minimização das violências (física, psicológica, moral, estrutural...) no âmbito escolar por meio de ações preventivas que valorizem a humanização.

Palavras-chave: Humanização. Paulo Freire. Prevenção. Transformação social.

Recebido em 28/02/2020 – Aprovado em 05/10/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i3.12377>

* Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora associada 4 junto ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Atua na formação inicial e continuada de professores. Membro do PRONEA e da Comissão Nacional do PNLD pela SBPC e ex-secretária regional da SBPC no Paraná. E-mail: michellepgmonteiro@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5880-054>

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atuou como professora colaboradora na Universidade Estadual do Paraná, campus Curitiba I, Escola de Música e Belas Artes do Paraná, cursos de Licenciatura em Música e Artes Visuais e na Prefeitura Municipal de Curitiba. E-mail: mizinhadobru@yahoo.com.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3058-8987>

*** Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atuou na Prefeitura Municipal de Campo Largo como Educadora Social com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. E-mail: tati8lima@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6653-2593>

Resumen

Este artículo pretende enfatizar las contribuciones de *Pedagogia do Oprimido* (1979, 1987) a la Educación Preventiva Integral en la infancia y la adolescencia. Este artículo es una investigación cualitativa y teórica, que utiliza el estudio bibliográfico como metodología. En el contexto social y educativo, en defensa de problematizar la educación basada en la conciencia, la colaboración y la participación, Paulo Freire motiva las discusiones sobre la educación transformadora, vinculándola a las posibilidades de acción y diálogo, que construye y reconstruye el tema, porque al expresar a través de la palabra, el individuo crea / recrea el mundo. Es en este proceso que la emancipación se lleva a cabo colectivamente, ya que la educación está intrínsecamente vinculada a la transformación social. Por lo tanto, se cree que pensar desde esta perspectiva aumenta las posibilidades concretas de una mejor realidad educativa, lo que implica un orden ético con justicia social, a favor de minimizar la violencia en el entorno escolar a través de acciones preventivas que valoren la humanización.

Palabras clave: Humanización. Paulo Freire. Prevención. Transformación social.

Abstract

This article aims to emphasize the contributions of *Pedagogia do Oprimido* (1979, 1987) to Integral Preventive Education in childhood and adolescence. This article is a qualitative and theoretical research, using bibliographic study as methodology. In the social and educational context, in defense of na problematizing education based on awareness, collaboration and participation, Paulo Freire motivates discussions about transformative education, linking it to possibilities of action and dialogue, which builds and reconstructs the subject, because by expressing himself if through the word, the individual creates / recreates the world. It is in this process that emancipation takes place collectively, as education is intrinsically linked to social transformation. Therefore, it is believed that thinking from this perspective increases the concrete chance of a better educational reality, implying an ethical order with social justice, in favor of minimizing violence in the school environment through preventive actions that value humanization.

Keywords: Humanization. Paulo Freire. Prevention. Social transformation.

Introdução

O ser humano, em sua existência, busca pela evolução. Porém, há manifestações de vulnerabilidade que podem provocar dificuldades e/ou riscos para seu desenvolvimento. Considera-se que, por ser vulnerável, há influências internas e externas advindas de deficiências de múltiplas naturezas, aflições, dificuldades sem defesa. Há fatores que influenciam o contexto em que está inserido, como, por exemplo, a globalização: um sistema socioeconômico que não possui oposições, oportunizando que não sejam construídas referências de apoio às classes menos favorecidas. Nessa perspectiva, a vulnerabilidade se manifesta de muitas maneiras, em diversas fontes que condicionam a existência (ROMERO, 2009).

Na esfera biológica, o ser humano está sujeito a todos os tipos de doenças, em que, com o aumento da longevidade, os problemas sociais se agravam – há prevalência de doenças em idades mais avançadas e em classes de menor escolaridade.

O aumento descontrolado da população humana, falta do desenvolvimento de auto-consciência dos sujeitos devido a escassa escolarização das classes populares; tendência de deixar o atendimento médico da população no viés da privatização; oferta de serviços públicos deficientes/inexistentes; grande concentração da população nas cidades, aumentando a fonte de conflitos. Em relação às esferas psicológica e social, existem perturbações associadas à depressão, ansiedade, estresse e de reflexo do sistema orgânico, a primazia de interesses materiais dominantes no sistema social acarretam em sujeitos consumidores e produtores de “coisas”; há a produção massiva; descuido do ambiente físico; estímulo à aquisição de bens de consumo e divertimentos alienantes, luta pela sobrevivência, direitos humanos violados, bem como a exposição a diversos tipos de violência (ROMERO, 2009).

Tratando-se do desenvolvimento humano e das influências que sofre direta e indiretamente, as crianças e adolescentes se tornam ainda mais vulneráveis. A questão da violência, que está disseminada na sociedade contemporânea, talvez seja hoje um dos principais problemas que deve ser superado pelas por meio das mais diversas políticas públicas seus programas e ações. Dentre tantas violências que assombram a realidade e impedem a garantia dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, há, por exemplo, as de natureza psicológica, cujas características envolvem as condutas que afetam o âmbito psicológico, causando abalo emocional e diminuição da autoestima, devido promoção de constrangimentos, humilhações, manipulações e ameaças. A de natureza moral envolve casos de calúnia, injúria e difamação, enquanto a violência de natureza física atinge a integridade ou saúde corporal. Ainda, a violência de natureza sexual envolve as agressões e abusos que obrigam a criança/adolescente a manter ou a participar de relação sexual. Além dessas violências, há também as discriminatórias, estrutural, de negligência, abandono, *bullying*, *cyberbullying*, dentre outras (MONTEIRO; LIMA-BERTON; ASINELLI-LUZ, 2019).

Tratando-se de vulnerabilidades, a infância e a adolescência são marcadas por momentos de fragilidades e dependência humana, o que as torna socialmente e emocionalmente fragilizadas. Nesse sentido, considerando os desdobramentos que envolvem as vulnerabilidades e desigualdades presentes, diversas são as violências que implicam na infância e na adolescência, destacando as inúmeras violações de direitos por que passam, a considerar as violências intrafamiliares, sociais, estruturais, entre pares e tantas outras (LIMA-BERTON; MONTEIRO; ASINELLI-LUZ, 2019). Porém, em relação à escola, pesquisadores (LOPES NETO, 2011; MONTEIRO, 2017b; TOGNETTA, 2013; SALMIVALLI, 1999, 2010, 2014) têm se

preocupado com o aumento das violências e a dimensionalidade que elas atingem entre os estudantes.

Não se trata de um assunto novo, nem tampouco de fácil compreensão e intervenção, principalmente em se tratando de crianças e adolescentes. Os males que as violências acarretam devem ser contestados em qualquer situação, pois o fato de dependerem dos adultos e serem frágeis e vulneráveis justifica mais, e não menos, investimentos em medidas de prevenção e proteção, sendo assim, nenhuma violência contra crianças é justificável e toda ela pode ser evitada. Para Pinheiro (2010, p. 15), a exposição à violência “pode gerar incapacidades sociais que podem perdurar por toda a vida e também problemas emocionais e cognitivos, obesidade e comportamentos de risco em relação à saúde [...]”.

Refletir sobre o desenvolvimento humano na infância e na adolescência e, em especial aquelas em situação de vulnerabilidade e/ou risco social, demanda da discussão e da prática de uma educação emancipatória e de constante provocação da consciência crítica social, uma vez que as crianças e adolescentes precisam tornar-se agentes de transformação, não apenas do contexto em que estão inseridas, mas, principalmente, das próprias vidas. Na busca por referenciais que auxiliem e inspirem na promoção do desenvolvimento e dos direitos humanos, há as grandes contribuições do educador brasileiro Paulo Freire. Dentre tantas obras instigadoras, *Pedagogia do Oprimido* (1987) foi escolhida como base para o presente estudo, porque é aquela que se identifica com o chamamento à lucidez para a produção de uma cultura de liberdade e transformação social, tendo a educação como problematizadora e, como suporte, a leitura do mundo e o desenvolvimento de uma emancipação e uma consciência crítica social. Em meio a um contexto caracterizado por desigualdades e opressões que foram marcados pelas condições históricas sociais e humanas, é uma obra que mobiliza sentimentos e ações em prol da cidadania por via da Educação. Neste estudo, têm-se a criança na condição de oprimida, que em meio a tantos opressores (que podem estar na família, na escola, na comunidade ou em outros espaços de interação), busca-se o seu desenvolvimento pleno e a garantia dos direitos fundamentais.

Por meio da leitura dessa obra, pode-se fazer uma reflexão acerca das desigualdades e violências, físicas, sociais e estruturais, ocasionadas no âmbito da infância e adolescência, em todas as camadas sociais brasileiras e que são manifestadas por meio de situações cotidianas que são vivenciadas, em especial, aquelas crianças e adolescentes que são desprovidas socialmente, que se encontram em um contexto de vulnerabilidade, risco social. Assim, há um consenso por um movimento que

busca a valorização da justiça social, pois estas lutam por melhorias na qualidade de vida e na distribuição de oportunidades para equalizar a população e pelas discussões preventivas, fortalecendo o desenvolvimento humano no que diz respeito a mudanças de atitudes e condutas em prol da valorização do ser humano. Em se tratando de vulnerabilidades, a infância e a adolescência são marcadas por momentos de fragilidades e dependência humana, o que as torna social e emocionalmente fragilizadas. Nesse sentido, considerando os desdobramentos que envolvem as vulnerabilidades e desigualdades presentes, diversas são as violências que implicam na infância e na adolescência, destacando as inúmeras violações de direitos por que passam, a considerar as violências intrafamiliares, sociais, estruturais, entre pares e tantas outras (LIMA-BERTON; MONTEIRO; ASINELLI-LUZ, 2019). Porém, em relação à escola, pesquisadores (LOPES NETO, 2011; MONTEIRO, 2017b; TONNETTA, 2013; SALMIVALLI, 1999, 2010, 2014) têm se preocupado com o aumento das violências e a dimensionalidade que as mesmas atingem entre os estudantes.

Depois da família, a escola é o segundo ambiente de maior convivência entre pares e de manifestações de experiências coletivas, de formação de identidades e de aprendizado cognitivo e social. Por isso, o ambiente escolar deve proporcionar aos estudantes nele inseridos, o desenvolvimento humano necessário. A escola, enquanto instituição social, promotora da socialização, reflete os conflitos e as diferenças que surgem por meio dos tipos e das possibilidades de relacionamentos existentes e repercute as transformações que acontecem no mundo, lidando com diferentes implicações. O preparo dos estudantes para superarem as adversidades que aparecem neste percurso por meio de ações preventivas é fundamental, em especial na formulação de soluções para a resolução de conflitos (DESSEN; POLONIA, 2007).

Diante disso, acredita-se que a chave para a efetivação de ações preventivas eficazes é a educação transformadora, com o foco na busca da construção do sujeito. Sendo assim, essas considerações conduzem o presente artigo para a seguinte questão norteadora: de que forma a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire pode contribuir com a prática de uma Educação Preventiva Integral na infância e adolescência? Pensa-se na perspectiva da Pedagogia Social, de modo a construir diálogo e transformação social por meio da Educação – essa, humana e humanizadora.

E para o presente artigo, assume-se a dimensão humanizadora de prevenção, indicando-a como processo de conhecimento, crescimento e desenvolvimento do ser humano como um todo. Evidenciam-se, neste estudo, a criança e o adolescente, com as suas condições biopsicossociais, em universos históricos, políticos, econômicos e sociais, refletindo principalmente sobre as que estão em situações de vulnerabi-

lidade e/ou risco social. Pensa-se na perspectiva da Pedagogia Social, com objetivo geral de salientar as contribuições da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire para a prática de uma Educação Preventiva Integral na infância e adolescência. Desse modo, tem-se como objetivos específicos: reforçar a importância dos estudos de Paulo Freire para a promoção da educação problematizadora/transformadora; evidenciar a Educação Preventiva Integral para o desenvolvimento humano na infância e adolescência; relacionar a Pedagogia do Oprimido à prática da Educação Preventiva Integral; reconhecer a importância da prevenção e do diálogo no processo educativo da criança e do adolescente.

Portanto, o artigo compõe-se de um estudo que abrange a educação transformadora, problematizadora, humanizadora de Paulo Freire, capaz de inspirar educadores e educandos a construir juntos uma relação horizontal, a fim da promoção da educação preventiva integral e que, conseqüentemente, auxilie na minimização das violências sofridas na infância e adolescência. Trata-se de um estudo qualitativo e teórico, na perspectiva freiriana. Nesse âmbito, a relevância do estudo na área educacional justifica-se em razão da produção de conhecimento no campo teórico-metodológico para a comunidade escolar e científica, como forma de reflexão sobre as relações sociais, além de tornar-se um meio de suscitar discussões entre sociedade acadêmica e demais agentes inseridos no campo da educação. Ademais, reforça a importância da garantia e preservação dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes, na prevenção de violências e, na atuação de retirá-las da condição de oprimidas, na busca de oportunizar o seu desenvolvimento pleno.

A pedagogia do oprimido no contexto da educação preventiva integral: infância e adolescência

O conhecimento nas áreas da infância e adolescência tem ganhado destaque e notoriedade nos últimos tempos e trazem diversas possibilidades de atuação em relação à proteção e aos direitos fundamentais desses sujeitos. Por serem considerados indivíduos vulneráveis, as crianças e adolescentes estão mais suscetíveis às violências, em uma condição de oprimidas. E essas fragilidades podem relacionar-se à submissão em relação ao adulto, em que este pode comportar-se como opressor, da subestimação das potencialidades na infância e na adolescência, bem como da não importância dessas fases para a construção da identidade e da sociabilidade na condição de seres humanos. Essas fragilidades envolvendo crianças e adolescentes

se aproximam do pensamento de Paulo Freire (1987, p. 16), ao destacar o processo de desumanização envolvendo o opressor, a opressão, as violências, as injustiças sociais que distorcem a real humanização: “a desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais”. Nesse âmbito, é necessário realizar reflexões sobre as violências sociais e estruturais, sobre as desigualdades que são geradas por fatores históricos, sociais e econômicos, assim como dos caminhos a se promover a prevenção e, conseqüentemente, a justiça e a igualdade (MONTEIRO; LIMA-BERTON; ASINELLI-LUZ, 2018).

Santomé (1998, p. 131-135) expressa:

As culturas ou as vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, ou mesmo estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação. Entre essas culturas ausentes podemos destacar as culturas infantis e juvenis. [...]. Uma instituição escolar que não conseguir vincular essa cultura juvenil que os jovens vivem tão apaixonadamente em seu ambiente, em sua família, com seus amigos e amigas, etc., com as disciplinas mais acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo assumido por todo mundo, que é o de ligar as instituições escolares ao ambiente, como única maneira de ajudar os estudantes a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se com sua transformação.

As reflexões sobre os aspectos sociais, econômicos e educacionais presentes na sociedade, trazem a discussão de dois aspectos importantes que Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* aborda: de um lado a educação bancária, que se mostra por meio da opressão da classe dominante em detrimento a humanização; e do outro, a educação libertadora, que enfatiza a transformação do sujeito, por meio da reflexão crítica social (MONTEIRO; LIMA-BERTON; ASINELLI-LUZ, 2018). Por isso, a violência presente no ambiente escolar, local no qual acontece grande parte das interações e socializações entre pares, também ganha relevância nas pesquisas, pois é considerado um problema social que tem gerado preocupações em diversos setores sociais devido a sua gravidade e disseminação.

A educação bancária transforma o processo educativo em um simples depósito de informações e considera o estudante como passivo e inerte. Em contrapartida, a educação libertadora visa ao exercício da ação educativa como liberdade, constituindo-se de reflexões críticas, éticas e solidárias, em que os sujeitos do processo educacional trabalham em respeito e diálogo. Nesse processo, a medida que o sujeito reconhece a sua capacidade de leitura do mundo e de adaptação às demandas sociais, há possíveis transformações. Por isso, há a necessidade da construção da

liberdade ao lado da generosidade, para a assimilação da democracia em detrimento da obediência e do medo (MONTEIRO; LIMA-BERTON; ASINELLI-LUZ, 2018).

O processo de superação da opressão e da violação dos direitos humanos deve nascer dos oprimidos, sendo esse um parto doloroso, pelo qual o oprimido que quiser se libertar terá de passar, em vista de não ser mais nem oprimido, nem opressor, mas um sujeito “livre”. Para isso acontecer, os oprimidos precisam se dar conta de sua realidade para, então, lutarem pela transformação da opressão, da violação (MAGRI, 2012, p. 51).

Como fator fundamental para antecipar demandas dos escolares, a prevenção se faz necessária, no sentido de evitar que o problema seja instaurado. Prevenção se relaciona com acolhimento do sujeito em sua história, em seu contexto, em suas necessidades, permitindo que seja seu próprio protagonista, atuando diante dos desafios, a fim de enfrentá-los. A perspectiva da Educação Preventiva Integral reforça o diálogo como mediador nas interações sociais, desenvolvendo a empatia e reforçando o processo educativo para a liberdade e respeito ao ser humano (ASINELLI-LUZ, 2014).

Como um eixo central para a promoção das relações e construções de visões de mundo, é necessário atentar-se à efetivação da prática docente como caráter filosófico que resgata o sujeito oprimido, que vivencia as imposições do sistema e só consegue se libertar à medida que pensa sobre a ação. Para isso, destaca-se a autonomia na prática do educador, para que ele consiga um exercício de docência por meio do estabelecimento de relações mais próximas do educando, não seguindo apenas um currículo, mas percebendo a diversidade de seus educandos, organizando-se sempre na renovação da sua própria prática (refazendo-se de suas vivências). Destaca-se que o (a) educador (a), em seu exercício, requer uma profunda compreensão sobre a reflexão da ação, possibilitando que se perceba no contexto, na realidade que vive e que deve transformar, bem como da sua relação direta com o educando (FREIRE, 1996; CARRARO; CURY, 2015).

O conceito de tensão dialética aplica-se na sequência de ações que acontecem no processo de aprendizagem – aprender, apreender, reaprender, incorporar, avançar – e é nesse processo que ocorrerá a construção do real, que exige uma resignificação constante do papel desempenhado pelo professor que, antes de ensinar, aprende (CARRARO; CURY, 2015, p. 93).

Em relação ao ser humano, leitura crítica e mediação, o docente aprende a aprender, tornando o saber como algo acessível, que transforma, que promove formação, que transcende e que modifica o outro. A sua prática torna-se um processo de conhecimento em nível sistemático, implicando sabedoria à medida que se ensina e aprende. Logo, o educador e o educando são sujeitos em constante formação.

Para isso, Paulo Freire (1987) evidencia como ponto de partida para a compreensão da complexidade do ser humano o diálogo, em um processo democrático e crítico. Nesse contexto, o diálogo é a ferramenta de aproximação e essência do indivíduo, pois é ele que constrói vínculos, desenvolve sentidos, oportuniza novas aprendizagens, forma cidadãos e promove a transformação social.

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

Assim, destaca-se o diálogo como um mecanismo de oportunidade de interação, como uma das formas de práticas de prevenção das violências. Sendo assim, pode-se destacar a Cultura da Paz como um dos modelos de enfrentamento das violências, uma vez que ela enfatiza a promoção do diálogo como forma de resolução de conflitos. Assim, na discussão sobre as violências, a Cultura da Paz aparece como fundamento e metodologia, sendo alicerce e base para as iniciativas de prevenção do fenômeno, se enquadrando em um modelo de educação preventiva integral, já que esta prioriza a humanização e a valorização do ser humano. Portanto, a ênfase na sistematização nas relações de paz no interior das escolas, bem como o aprofundamento nesta temática, é fundamental para melhorar e aprimorar os programas e projetos de minimização e de prevenção. Partindo desses pressupostos de prevenção, pode-se dizer que a construção da paz está relacionada ao processo de práticas de convivências não violentas, dando ênfase aos valores pessoais e sociais, estabelecidos nos pressupostos do diálogo, do respeito e da diversidade. A partir do pensamento de Paulo Freire, demonstra-se uma postura de generosidade e compreensão diante das diferenças sociais e culturais, tolerância e respeito à leitura de mundo do outro (SALLES FILHO, 2008; MONTEIRO, 2017b; MONTEIRO; LIMA-BERTON; ASINELLI-LUZ; 2018).

Nesse sentido, a Educação Preventiva Integral busca a promoção da formação humana a médio e longo prazo, pois prioriza a mudança de atitudes e condutas, uma vez que uma intervenção momentânea pode apenas alterar por um curto espaço de tempo a percepção do problema (ASINELLI-LUZ, 2000). A prevenção exige planejamento a partir dos conhecimentos históricos e culturais do meio social de que se está inserido, bem como pressupor as necessidades reais do ser humano, valorizando a vida e priorizando as instâncias imediatas de necessidades básicas humanas (ASINELLI-LUZ, 2000). Quem inicia o processo de avanço das violências vividas na escola não são as crianças ou adolescentes que se envolvem, mas todo

aquele que detém o poder de atuação e decisão neste meio e/ou sua morosidade, impedindo que a cultura da prevenção, do chegar antes, insere-se na escola como um instrumento de desenvolvimento da cidadania (ASINELLI-LUZ, 2000).

Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro. Inauguram o desamor, não os desamados, mas os que não amam, porque apenas se amam. 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. Quem inaugura a tirania não são os tiranizados, mas os tiranos. Quem inaugura o ódio não são os odiados, mas os que primeiro odiaram. Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua. Quem inaugura a força não são os que se tornaram fracos sob a robustez dos fortes, mas os fortes que os debilitaram (FREIRE, 1979, p. 45).

Nesse sentido, vale ressaltar a importância da prevenção humanizadora na escola, auxiliando no processo de reversão da alienação dos jovens e, em contrapartida, promover o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as problemáticas do mundo e as que o circundam. Assim, “a prevenção pode, então, ser entendida como uma forma de fortalecimento das relações inter e intrapessoais (professor-aluno, aluno-aluno e cada um consigo mesmo) no âmbito da sala de aula e da escola, a partir de um clima adequado de crescimento e valorização da vida” (ASINELLI-LUZ, 2000, p. 57).

Enfrentar desigualdades, riscos e vulnerabilidades sociais exige conhecimentos e estudos voltados à compreensão de fatores econômicos, socioculturais, psicológicos, políticos e de contextualização comunitária, a fim de elaborar e desenvolver metodologias de ação coletiva para a superação de problemáticas. Paulo Freire (1996) apresenta que essas relações estabelecidas pelos sujeitos permitirão a construção coletiva dos conhecimentos, havendo mudanças significativas para o exercício da criticidade, da dialogicidade e do potencial transformador.

Em conexão com a importância do diálogo e da aproximação do sujeito com suas realidades, a Educação Preventiva Integral busca a construção individual, social, com incentivo à troca de experiências, às interações. Como o foco é o sujeito, suas relações, sua história de vida, retira-se a centralidade nos problemas e exaltam-se as potencialidades, o modo de compreensão e leitura de mundo, a consciência das ações e da condição de vida, bem como o planejamento e a construção de projetos de vida, de protagonismos da própria trajetória. Por haver intencionalidade, estimula-se o desenvolvimento humano por meio de suas condições biológicas,

físicas, sociais, políticas, culturais e essenciais, a fim de prepará-lo para o enfrentamento e a superação de possíveis entraves em sua trajetória (ASINELLI-LUZ, 2014; LIMA, 2017a; ALMEIDA; ARONE, 2017). Ao encontro do caráter dialógico, transformador, crítico e político de Freire (1987), reforça-se que a educação precisa provocar o senso crítico, as interações sociais, a reflexão, a autonomia, sendo que, “ao contrário da bancária, a educação problematizadora responde a essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência à comunicação, baseada no diálogo” (1987, p. 77).

A educação não se direciona apenas à ampliação do conhecimento, mas promove à emancipação, a autonomia, a provocação de uma intencionalidade que poderá beneficiar o plano individual e coletivo. Sua notoriedade e impacto extrapolam os muros escolares e desenvolvem o senso crítico, político e cidadão, além de esferas profissionais, culturais, esportivas, de saúde e lazer (TRILLA; GHANEM, 2008). Por então se envolver na amplitude do ser e de suas características próprias e de projeção de vida, a escola deve destacar o trabalho com as problemáticas transversais e, neste caso, pode-se incluir as violências de forma geral, abordando as temáticas com a busca de informações em fontes variadas, sistematizando o conhecimento e organizando projetos que sejam contextualizados à realidade vivida.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada (FREIRE, 1979, p. 98).

A criança, o adolescente, o ser humano em si se constitui de processos, tempos e contextos que precisam ser observados na grande concepção do que é o desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2011), por isso, torna-se fundamental que o processo da educação seja voltado para esses sujeitos e suas realidades. O educador, na sua posição horizontal junto ao educando, precisa estimular o diálogo, a intencionalidade, a reflexão, a consciência das ações e das relações para evitar situações de vulnerabilidade e/ou riscos sociais e que possam prejudicar seu desenvolvimento.

O ponto de partida da educação libertadora se caracteriza exatamente com essa dimensão da relação do homem com a realidade em que vive pelo fato de que o processo educacional deve ser a partir da realidade dos educandos, e não a partir das ideias do professor. O mundo agora não é algo sobre o que meramente se fala com falsas palavras, que se tem noções de partes, mas é agora o mundo mediador dos sujeitos no processo educacional (MAGRI, 2012, p. 52).

A abordagem realizada entre o educador e educando, com olhar problematizador, traz à tona a escuta e o diálogo. Essa dinâmica exige do corpo escolar uma mudança no olhar, uma forma de repensar a educação a partir das demandas sociais que surgem. O diálogo torna-se um fator fundamental para todo o processo. Na busca pela justiça social, pela sua compreensão dentro dos contextos da sociedade, se faz necessário refletir sobre as demandas e potencialidades de cada sujeito. Compreender valores, culturas, realidades fazem com que o sujeito compreenda os processos de construção da sociedade, da cidadania e da democracia (MONTEIRO; LIMA-BERTON; ASINELLI-LUZ, 2019).

O diálogo é a essência da emancipação humana, é sempre uma relação de iguais mediados pelo mundo. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 1987, p. 78).

Dialogar requer esforço, atenção e dedicação dos envolvidos. É um canal de exploração de percepções, pensamentos e novas perspectivas. Diálogo é também prevenção, é uma atitude responsável e humanizadora: ele auxilia na compreensão de quem é o ser humano, de como se desenvolve, atribuindo dessa maneira, conhecimento sobre seus comportamentos (LIMA, 2017a). O educador, presente conscientemente no âmbito escolar precisa auxiliar o educando na superação das problemáticas relacionadas às vulnerabilidades e riscos sociais. Não apenas focando no profissional, mas principalmente no sujeito: é preciso observar o educando como a solução, ao invés de ser o problema.

À medida que o ser humano reconhece a sua capacidade de adaptar-se às demandas que surgem na sociedade e pensa para melhorar suas operações, ocorre então a possibilidade de transformação. A educação, por sua vez, reforça o pensamento sobre a maneira de assimilar a constituição da realidade, da cidadania, da democracia, pois, se o autoritarismo não abre espaço, não há como se desenvolver a liberdade. Assim, só haverá possibilidades à medida que a liberdade for construída ao lado da autoridade e da ética ao invés da obediência e do medo. Freire (2000) reforça a tarefa primordial de zelo e afetividade ao praticar a liberdade com autoridade e sem autoritarismo, educando e se educando (aceitação respeitosa) à medida que interagem na perspectiva democrática e ética.

É preciso trabalhar em uma visão ampliada do ser. E trabalhar na perspectiva da Educação Preventiva Integral reforça que a prevenção se trata do “chegar

antes”, conhecer o sujeito e atuar antecipadamente ao problema. É estimular o desenvolvimento pleno e suas relações sociais para que seja possível suprir suas demandas e prevenir fenômenos que prejudiquem sua evolução. Na condição de seres humanos, precisa-se reconhecer a existência. Freire (1987, 2000) destaca que desde a infância a criança precisará aprender que a autonomia se autenticará no respeito à autonomia dos outros. Para isso, os pais não devem aplicar-se à tirania da liberdade, na qual pensam e permitem que seus filhos sejam livres sem limites. Provocar a leitura crítica potencializa o fazer pedagógico, envolvendo a organização de classes populares para a reinvenção da sociedade. É lutar por uma problemática com a legitimidade de um sonho ético, político e de superação de uma realidade injusta. Surge então, a necessidade do trabalho do educador progressista, capaz de, humildemente, auxiliar nos desafios, a fim de possibilitar a criticidade mediante a realidade política, histórica e social da presença no mundo. Por fim, atuando em prol uma Educação Preventiva Integral, Paulo Freire, educador humanizado e humanizador, instiga a reflexão de apostar e tornar possível o empoderamento do sujeito e de seus grupos, permitindo a intervenção no mundo para transformá-lo e não apenas para mantê-lo da maneira como está.

Considerações finais

A educação, como oportunidade de vivências e interações entre pares, estabelece conexão horizontal com seus agentes. Educadores e estudantes estão em um processo intenso de ensino e aprendizagem, de interação e humanização, de inesgotáveis possibilidades. A Educação é o caminho para a transformação do sujeito, para a interação social e a busca da humanização e, juntamente com ela, a Educação Preventiva Integral, possibilita auxiliar o sujeito para a superação das suas necessidades. Nesse sentido, pode-se afirmar a educação transformadora a partir da realidade do sujeito como ponte para ações impactantes e efetivas em meio àqueles que estão imersos em situações de desigualdades e vulnerabilidades sociais, uma vez que a transformação acontece a partir da práxis.

Crianças e adolescentes, em suas condições reais, estabelecem relações com o meio em que vive e, junto a eles, influenciam e são influenciados. Há a importância de conhecer o processo e o contexto do sujeito para auxiliá-lo em sua construção autônoma, bem como provocar políticas públicas de caráter protetiva, pautadas na proximidade com a realidade: privilegiar fatores de proteção ao invés de reforçar os fatores de risco na infância e adolescência. Faz-se necessário refletir e analisar al-

gumas fragilidades existenciais, vividos pelos sujeitos na sociedade contemporânea (nos colocando em conflito devido a fragilidade humana). O enfoque nos diversos fenômenos sociais da vida urbana que caracterizam a vida diária cria um sistema doente, de riscos e vulnerabilidades sociais. Por isso, a importância de observar a sua própria condição vulnerável, não apenas do ponto de vista do outro, mas, principalmente, da própria consciência na condição de um sujeito crítico, autônomo e problematizado. Para isso, a educação, na condição de um processo transformador, torna-se o caminho para a construção humana.

A Pedagogia do Oprimido, em sua visão libertadora, humanizadora e problematizadora dos conflitos que geram opressores e oprimidos, poderia ser assumida como um dos textos básicos para se entender e praticar a prevenção de forma efetiva e eficaz. Compreender a infância e a adolescência como processo de desenvolvimento humano, que tem sua prática no contexto da contemporaneidade, provocando o estudo de temas significativos e que evidenciem o diálogo como meio para as reflexões coletivas, problematizando e evidenciando a palavra como caminho ético para se cultivar a cultura das gerações pela paz. A paz se constrói por meio de atitudes diárias, de valores humanos e sociais inseridos no cotidiano escolar. Ela se faz necessária para o desenvolvimento de um ambiente sadio e harmonioso. A paz é ação.

Ressalta-se a importância do estabelecimento de mecanismos nas escolas que priorizem a Educação Preventiva Integral como parte do trabalho pedagógico, integrados aos diversos temas e disciplinas que formam o currículo, enriquecendo assim, a formação e o desenvolvimento humano, dando lugar a valores sociais e interacionais, proporcionando a cooperação, o respeito à diferença e o diálogo. Nesse sentido, entende-se que a educação é o caminho para a humanização e para a prevenção e o diálogo é um dos instrumentos que podemos utilizar como prática pedagógica inicial para levar os estudantes à dialogicidade. A educação preventiva integral é um processo educativo que envolve ações de construção de conceitos éticos e cidadãos, juntamente com os conteúdos programáticos da escola. Nesse sentido, sem dúvida, a noção de empatia é primordial para a formação de comportamentos generosos e solidários.

Ademais, pensar sobre o desenvolvimento humano, sobre infância, adolescência, vai muito além das barreiras acadêmicas, uma vez que, refletindo a/na condição de educadores, deve-se a consciência, o diálogo, em que se faz necessário aprofundar o conhecimento no ser e em suas relações/histórias de vida, para então auxiliar no caminho de Educação Preventiva Integral. Para isso, podem-se elaborar práticas relacionadas à construção da autonomia, da identidade e do in-

centivo à interação social, para que gradativamente a qualidade de vida melhore. Salientam-se as contribuições do grande educador Paulo Freire, que, com as provocações sobre a reflexão e prática da educação humanizadora, problematizadora, de transformação social, oportuniza a construção de novos conhecimentos e o aprofundamento do olhar a respeito do ser, humano e de suas relações, bem como do panorama de pesquisas envolvendo prevenção e o sujeito em sua totalidade. Com esse trabalho de observar e discutir sobre o ser, a escola e os espaços de interação proporcionam a formação de agentes multiplicadores, de uma postura voltada para a Educação Preventiva Integral.

Nota

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

Referências

- ALMEIDA; Cleide Rita Silvério de; ARONE, Mariangelica. Autoformação, condição humana e dimensão estética. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 43, p. 97-114, maio/ago. 2017.
- ASINELLI-LUZ, Araci. *Educação e prevenção ao abuso de drogas: limites e possibilidades*. 2000. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- ASINELLI-LUZ, Araci. Visão educacional das drogas: orientação para os pais e professores. In: ANDREOLI, Cleverson V.; TORRES, Patrícia Lupion (org.). *Complexidade: redes e conexões do ser sustentável*. Curitiba: Senar - Paraná, 2014. p. 377-397.
- BRONFENBRENNER, Urie. *Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CARRARO, Valéria; CURY, Mauro José Ferreira. A Educação da pessoa idosa universitária e a Pedagogia de Paulo Freire. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 18, n. 1, p. 91-98, 2015.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Distrito Federal, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, Tatiane Delurdes de. *O educador social e o pedagogo escolar na prevenção do abuso de drogas na adolescência*. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017a.

LIMA-BERTON, Tatiane Delurdes de; MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim; ASINELLI-LUZ, Araci. O educador e a prática de educação preventiva integral. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, v. 30, p. 1-19, 2019.

LOPES NETO, Aramis Antônio. *Bullying: saber identificar e como prevenir*. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MAGRI, Cledir Assírio. A educação em direitos humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 19, n. 1, 2012.

MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim. *O bullying segundo a percepção dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental*. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017b.

MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim; LIMA-BERTON, Tatiane Delurdes de; ASINELLI-LUZ, Araci. A infância e a Cultura da Paz na perspectiva da Pedagogia do Oprimido. *E-curriculum*, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1234-1251, 2018.

MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim; LIMA-BERTON, Tatiane Delurdes de; ASINELLI-LUZ, Araci. A escola como expressão da violência ou locus da cultura da paz?. *Dialogia*, São Paulo, n. 32, p. 65-80, maio/ago. 2019.

PINHEIRO, Paulo Sergio. *Relatório Mundial Sobre a Violência contra a Criança*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos (Trad.). Genebra, Suíça, 2010.

ROMERO, Emilio. Vulnerabilidade humana e conflitos sociais: suas fontes. In: RIBEIRO, W.; ROMERO, E. (org.). *Vulnerabilidade humana e conflitos sociais: por uma psicologia social compreensiva*. São José dos Campos: Della Bídia, 2009. p. 12-23.

SALLES FILHO, Nei Alberto. Paulo Freire e educação para a paz: o mesmo sentido. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9. *Anais* [...]. Curitiba: PUCPR, 2008.

SALMIVALLI, Cristina. Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, v. 22, p. 453-459, 1999.

SALMIVALLI, Cristina. Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*, v. 15, p. 112-120, 2010.

SALMIVALLI, Cristina. Participant roles in bullying: how can peer bystanders be utilized in interventions? *Journal of Theory into Practice*, n. 53, p. 286-292, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade*. O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. *A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. Pontuando e Contrapondo. In: TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008. p. 13-55.

Necrofilia: repercussão ética, política e educacional – estudo em Paulo Freire e Erich Fromm

Necrophily: repercussion ethic, politic and educational – study in Paulo Freire and Erich Fromm

Necrofilia: repercusión ética, política y educativa: estudio en Paulo Freire y Erich Fromm

Paulo César Carbonari*

Resumo

O artigo faz uma reflexão sobre a necrofilia para compreender em parte o que tem sido o modo de agir de políticos e cidadãos/as no contexto da pandemia de Covid-19. Busca em Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, e na sua fonte, Erich Fromm, *O Coração do Homem*, subsídios para esta compreensão. Ensaia aspectos da repercussão ética, política e educacional e indica algumas aprendizagens necessárias para o enfrentamento da necrofilia. A tese básica é a de que a necrofilia alimenta práticas que são destrutivas da vida e que se exacerbam em momentos de grave crise, como o da pandemia.

Palavras-chave: Necrofilia. Política. Ética. Educação. Freire. Fromm.

Abstract

The article reflects on necrophilia to understand in part what has been the behavior of politicians and citizens in the context of the Covid-19 pandemic. In Paulo Freire, in the *Pedagogy of the Oppressed*, and in his source, Erich Fromm, *The heart of man*, he seeks subsidies for this understanding. Rehearses aspects of the ethical, political and educational repercussions and indicates some learnings necessary to face necrophilia. The basic thesis is that necrophilia feeds practices that are destructive of life and that are exacerbated in moments of serious crisis, such as the pandemic.

Keywords: Necrophily. Politics. Ethics. Education. Freire. Fromm.

Resumen

El artículo ofrece una reflexión sobre la necrofilia para comprender en parte cuál ha sido la forma de actuar de políticos y ciudadanos en el contexto de la pandemia Covid-19. Hace una busca en Paulo Freire, en la *Pedagogía del Oprimido*, y en su fuente, Erich Fromm, *El Corazón del Hombre*, ofrece subsidios para esta comprensión. Ensaia aspectos de las repercusiones éticas, políticas y educativas e indica algunos aprendizajes necesarios para afrontar la necrofilia. La tesis básica es que la necrofilia alimenta prácticas destructivas de la vida y que se agudizan en momentos de crisis grave, como lo que ocurre con la pandemia.

Palabras clave: Necrofilia. Política. Ética. Educación. Freire. Fromm.

Recebido em 12/10/2019 – Aprovado em 09/04/2020
<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i3.12378>

* Doutor em filosofia (Unisinos), mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás, professor de filosofia no IFIBE (até 2019), militante de direitos humanos (CDNPH/MNDH), coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação em Direitos Humanos (GEPEDH). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5163-8456>. E-mail: carbonari@ifibe.edu.br

Considerações iniciais

Paulo Freire é uma referência para a educação não só porque produziu muitas reflexões sobre ela, mas também e particularmente, porque as reflexões que produziu são profundamente engajadas em processos e práticas. Esta condição dá à sua obra uma situacionalidade que, porém, não fica apenas nela, já que se mostra permanente, constituindo-se, por isso, já num clássico.

Pedagogia do Oprimido, uma de suas obras mais conhecidas, é, seguramente, um referencial para a educação, mas não só. Ela também é um referencial para a filosofia, para a antropologia, para a política. Poder-se-ia ousar dizer que é um referencial para diversos campos do saber, para a sabedoria. Isso não significa que não esteja sob o escrutínio da análise crítica e nem mesmo que nossa relação com ela seja reverencial. Seria incoerente com a própria proposta da obra agir assim. Ela é uma referência para a crítica, para a práxis; um alimento para o que ali mesmo se chama de “inérito viável”. E este, ou será aberto, histórico e em construção ou não será. Por isso é que todos/as que se empenham em conhecer, estudar e discutir esta obra, antes de tudo, se propõe a não ficar nela.

É neste sentido que nos aproximamos dela. Não o fazemos como olhar do pesquisador especializado e nem com o olhar do estudioso minucioso. O fazemos com o compromisso do agente social e do aprendente. Nossa expectativa é não mais do que considerar elementos que possam nos ajudar a compreender e a agir.

O fazemos num momento histórico de grave comprometimento das certezas nas quais o cientificismo positivista tenta imergir a humanidade nos últimos anos. Estamos vivendo a mais profunda vulnerabilidade ao novo coronavírus¹ e que tem produzido em poucos meses uma das mais dramáticas condições de crise da história da humanidade. A Covid-19 se alastra pelo mundo matando aos milhares e, enquanto é escrito este artigo, já passaram muitas dezenas dos milhares de mortos no Brasil e no mundo.

Este contexto nos motiva a buscar no texto de Freire subsídios para compreender a presença forte de ações que se orientam pela “promoção da morte” e não a valorização da vida. Elas se expressam das mais diversas formas. Estão presentes em práticas populares, mas também na expressão e na prática de autoridades como as do presidente da república que, por repetidas vezes, minimiza a situação e até incentiva à contaminação como forma de enfrentamento da situação. Estes elementos nos levam a buscar na *Pedagogia do Oprimido* o sentido da “necrofilia”. Buscaremos em complementação também em sua fonte para este tema, a obra *O*

Coração do Homem, de Erich Fromm. É sobre ele que desenvolveremos esta reflexão.

O faremos em três partes: na primeira reconstruiremos o tema na *Pedagogia do Oprimido* e na referência usada por Paulo Freire; na segunda exporemos o significado em Erich Fromm, base de Freire; na terceira, nos ocuparemos de relacionar esta questão e sua repercussão ética, política e na educação como aprendizagens decorrentes. Esperamos, dessa forma, contribuir com as reflexões sobre a obra de Paulo Freire e, com base nela, também contribuir com a travessia que todos/as estamos fazendo no contexto da pandemia.

Necrofilia: significado em Paulo Freire

A ideia de necrofilia aparece pela primeira vez em *Pedagogia do Oprimido* (1975), de Paulo Freire, no primeiro capítulo no contexto da análise da opressão e, particularmente, da violência que a caracteriza, mas retorna em vários momentos da obra. A expressão, ou derivados dela, aparece em todos os capítulos da obra.² Isso é uma demonstração da sua importância como recurso analítico. Vamos retomar sua presença em cada momento e fazer sua apresentação, sem esquecer que o próprio Freire se refere por várias vezes àquela que é sua fonte, a obra de Erich Fromm.

No primeiro capítulo, que é dedicada aos elementos balizadores da concepção de fundo a ser desenvolvida na obra, o tema da necrofilia aparece como elemento caracterizador da prática violenta da opressão e que se traduz em uma prática própria dela, o desenvolvimento de uma “consciência fortemente possessiva”. Para Freire (1975, p. 48-49), “fora da posse direta, concreta, material, do mundo e dos homens (e das mulheres),³ os opressores não se podem entender a si mesmos. Não podem ser”, e, em consequência, “tendem a transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio”. Essa consciência é também chamada de “consciência necrófila”.

Este processo transforma os/as oprimidos/as em “coisa”: “em algo que é como se fosse inanimado”. Tomando por base Erich Fromm, diz que esta tendência própria dos opressores de “inanimar tudo e todos” se identifica com a “tendência sadista”, que é entendida como uma das características da consciência opressora e de sua “visão necrófila do mundo”. Freire cita Fromm para explicar o que ela significa: “o fim do sadismo é converter um *homem em coisa*, algo animado em algo inanimado, já que mediante o controle completo e absoluto o viver perde uma qualidade essen-

cial da vida: a liberdade” (FROMM *apud* FREIRE, 1975, p. 50, tradução nossa). A coisificação leva à destruição da liberdade, é raiz da opressão. Este é o principal fator da necrofilia. Freire (1975, p. 50) arrematará dizendo “Por isto é que o seu amor é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida”. A dominação faz “deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida” (1975, p. 50).

A prática necrófila do opressor também se manifesta na “educação bancária”, aquela criticada por Paulo Freire. A “educação bancária” é aquela na qual a “educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”, ela reflete a “sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’” (1975, p. 67). Freire faz um elenco de características da educação bancária, cuja última característica é que “o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos”, arrematando que, “Se o educador é que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos” (1975, p. 67). Por isso é que: “No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila” (1975, p. 76).

Os oprimidos são “seres duplos”, “hospedeiros’ do opressor” (1975, p. 32), sofrem uma “dualidade”: “são eles [oprimidos] e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora” – “este é o trágico dilema dos oprimidos” (1975, p. 36). Os oprimidos se fazem “sombra” do opressor e reproduzem as práticas do opressor (1975, p. 52), podendo até vir a ser “sub-opressor” (1975, p. 33). Isso faz dos oprimidos pessoas com “atitude fatalista”, que se expressa na submissão ao destino, à sina, ao fardo, que são “potências irreversíveis” – vontade divina, sofrimento natural. Mais do que isso, são levados a se submeterem a uma “aderência ao opressor” (1975, p. 33), uma “irresistível atração pelo opressor” (1975, p. 53), de modo a admirá-lo, a imitá-lo, a segui-lo (1975, p. 33 e 53), e, pelo reverso, a promover a “autodesvalia”, o que significa o desacreditar de si mesmos e da capacidade de por si mesmos sair da situação de opressão em que se encontram e de superaram a convivência (1975, p. 55) com ela e a dependência (1975, p. 56) dela. Esta situação caracteriza um estado geral de “imersão” na realidade opressora (1975, p. 33), fator de inautenticidade do oprimido. Há como que um “depende” no sentido de os oprimidos serem “dependentes emocionais” do opressor. Sendo que é “este caráter de dependência emocional e total dos oprimidos que os pode levar a manifestações que Fromm chama de necrófilas. De destruição da vida. Da sua ou da do outro,

oprimido também” (1975, p. 56). Isso explica as repetições miméticas de práticas opressoras pelos oprimidos.

Para Freire (1975, p. 56), é somente quando os oprimidos “descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, que começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor”. Ele alerta que esta descoberta da condição de oprimido é mais do que puramente intelectual, é ação, mas não mero ativismo, e sim espera-se que “esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis” (1975, p. 56).

No contexto da investigação do “tema gerador” reaparece a questão. Identifica uma dupla perspectiva: por um lado, está o processo no qual investigador e povo são sujeitos do processo de investigação do tema gerador; pelo reverso, podem haver investigadores que não trabalham nesta perspectiva. O problema é quando em nome da “objetividade científica” breca processos transformadores: o investigador “transforma o orgânico em inorgânico, o que *está sendo* no que *é*, o vivo no morto, teme a mudança. Teme a transformação” (1975, p. 118). Desse modo, não vai construir um processo de formação na qual os agentes são todos/as sujeitos do processo. Isto porque, “ao temer a mudança e ao tentar aprisionar a vida, ao reduzi-la a esquemas rígidos, ao fazer do povo objeto passivo de sua ação investigadora, ao ver na mudança o anúncio da morte, mata a vida e não pode esconder sua marca necrófila” (1975, p. 118).

No capítulo final de *Pedagogia do Oprimido*, o tema retorna por várias vezes no contexto da ação cultural dialógica e antidialógica. Aparece na crítica que faz à liderança que não colabora com os processos de superação da opressão. A liderança opressora é aquela que colabora com os processos necrófilos de opressão, o que pode ocorrer também como parte da atuação das lideranças populares dentro de um processo de transformação. Isso aparece quando, em nome da “necessidade” de organizar o povo, essas lideranças negam processos de “intercomunicação” e de “intersubjetividade”, de “diálogo”. Fazer isso, para Freire, é temer o povo, não crer nele e fazer com que toda a transformação revolucionária perca sua razão de ser. Toda vez que age assim, sem a coragem do “encontro humilde, amoroso e corajoso”, de solidariedade, entre a liderança e o povo, a liderança se enrijece no desencontro que transforma os outros em “puros objetos”. Segundo Freire (1975, p. 151): “E, ao assim procedermos, nos tornamos necrófilos, em lugar de biófilos. Matamos a vida, em lugar de alimentarmos a vida. Em lugar de buscá-la, corremos dela. Matar a vida, freá-la, com a redução dos homens a puras coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los são o próprio dos opressores”. Pelo reverso, a “liderança revolucionária”,

não pode ser nem “falsamente generosa” e nem mesmo “dirigista”: “Se as elites opressoras se fecundam, necrofilamente, no esmagamento dos oprimidos, a liderança revolucionária somente na *comunhão* com eles pode fecundar-se” (1975, p. 155). A liderança revolucionária necessariamente terá que ser humanista.

Na análise que faz da ação cultural antidialógica encontra a conquista como prática dessa ação. Para Freire, a conquista implica a relação entre um sujeito (que conquista) e um objeto (conquistado). O conquistador “imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. Um “hospedeiro” do outro”. A ação conquistadora “ao ‘reificar’ os homens (e as mulheres), é necrófila” (1975, p. 162).

A outra prática antidialógica é a de dividir para manter a opressão. Freire nota que “a divisão das massas oprimidas é necessária à manutenção do *status quo*, portanto à preservação do poder dos dominadores, urge que os oprimidos não percebam claramente este jogo”. Os opressores fazem um jogo de inversão da situação para poder dividir: “os necrófilos se nomeiam a si mesmos biófilos e aos biófilos, de necrófilos”. O exemplo disso é o que é feito com Tiradentes, até hoje chamado de inconfidente e ao movimento do qual participou de inconfidência (1975, p. 171).

A outra característica da ação cultural antidialógica é a manipulação, na qual não analisa diretamente o aspecto da necrofilia. Mas a análise vai retornar na outra característica, que é a “invasão cultural”. Ela desrespeita as potencialidades e impõe aos invadidos, “sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”, sendo, por isso, alienante (1975, p. 178). Para Freire, o “o problema da necrofilia e da biofilia” inclui analisar “as condições objetivas que geram uma e outra, quer nos lares, nas relações pais-filhos, no clima desamoroso e opressor, como amoroso e livre, quer no contexto sociocultural” (1975, p. 181).

Necrofilia: significado em Erich Fromm

No Livro *O Coração do Homem* (1965), Erich Fromm retrata diferentes formas de violência. Ele aborda tendências de violência que vão contra a vida, que podem ser denominadas a “essência do verdadeiro mal”, o “coração do mal” (1965, p. 39): a necrofilia, o narcisismo e a fixação simbiótica pela mãe. Nos ocuparemos da necrofilia por ser a referência de Paulo Freire.

No terceiro capítulo da obra analisa o “amor à morte e o amor à vida”. Começa recuperando a declaração do filósofo Miguel Unamuno, feita em 1936, depois do discurso do general Millán Astray, cujo lema era “viva a morte”. O discurso foi feito

na Universidade de Salamanca, onde o filósofo era reitor, no começo da guerra civil espanhola. O No final da intervenção do general, disse Unamuno (*apud* FROMM, 1965, p. 40-41): “acabo de ouvir o necrófilo e insensato grito ‘viva a morte’”.

Para Fromm (1965, p. 41), a distinção “mais fundamental” entre os seres humanos, tento no campo psicológico⁴ quanto moral, é a que separa “os que amam a morte e os que amam a vida”, os “necrófilos e os biófilos”. Ressalva ele que não necessariamente uma pessoa é totalmente uma coisa ou outra, estando presentes ambas como tendências e, em muitas, precisa-se identificar qual delas é a mais forte (chama aquelas consagradas totalmente à morte de “insanas”). Lembra que, ainda que o “amor à morte” possa designar uma perversão sexual ou o desejo mórbido de estar na presença de um cadáver, ela se encontra “sem mescla sexual alguma” (1965, p. 41): é o caso da aplicação feita por Unamuno.

O texto de Erich Fromm se dedica a fazer uma “descrição da pessoa necrófila” (1965, p. 41) – exemplos, segundo ele: Hitler, Eichmann e Stalin. A primeira característica é que a pessoa com orientação necrófila “é atraída e fascinada por tudo o que não é vivo, tudo o que é morto” (1965, p. 42). A segunda característica é que os necrófilos “moram no passado, nunca no futuro” (que odeia e teme, orientando-se ao passado, no qual fixa seu “desejo de certeza e segurança”), sendo que suas emoções são sentimentais e alimentam a lembrança de emoções tidas no passado ou que acredita tê-las tido (1965, p. 42). Outra característica é que “são frios, distantes, devotos da ‘lei e da ordem’” [nisso consiste a justiça], com valores que “são exatamente o inverso dos [valores] que ligamos à vida normal” (1965, p. 42). Outra característica é a atitude favorável em relação à força, como uma capacidade ou desejo de matar, já que o necrófilo “ama a força”, sendo que sua maior façanha não seria gerar vida, mas destruí-la (1965, p. 42-43). A necrofilia é um “modo de vida”, mais do que uma ação transitória. Em geral o necrófilo se faz passar por construtor, salvador, protetor, bom pai, um líder que eleva a nação. Sendo assim, por um bom tempo haverá complacência com ele. As outras características são que o indivíduo necrófilo “ama tudo o que não cresce, tudo o que é mecânico”, tem o “desejo de transformar o orgânico em inorgânico”, ao modo de que “todas as pessoas vivas fossem coisas” (“sentimentos e pensamento vivos são transformados em coisas”) das quais quer se apropriar, reforça a “memória em vez de experiência”, o “ter, em vez de ser”, “gosta de controle”. Contudo, “teme profundamente a vida”, visto que a vida é “desordenada e incontrollável” (1965, p. 44). Fromm também diz que o necrófilo se deixa atrair “pela escuridão e pela noite”, tudo o que o aparta da vida e se dirige contra ela. Há como que um “fascinado pela destruição” (1965, p. 42).

A orientação oposta à necrófila é chamada por Fromm de “biófila”: sua essência “é o amor à vida” (1965, p. 48). Ela também não é uma característica única, mas representa uma orientação de um modo de ser que se manifesta nos processos corporais, nas emoções, nos pensamentos, nos gestos de uma pessoa. Segundo ele, “a substância viva tem a tendência para integrar-se e unir-se; tende a fundir-se com entidades diferentes e opostas, e a crescer de forma estrutural” (1965, p. 49). A pessoa biófila “é atraída pelo processo da vida e do crescimento em todas as esferas [...]. Ama a aventura de viver mais do que a certeza”; “desfruta a vida e todas as suas manifestações” (1965, p. 50). A perspectiva da vida aponta no sentido de que “a vida é desenvolvimento estruturado”, mas que “por sua natureza não está sujeita a um controle ou previsão rigorosos”. A vida não é abstração, é vida individual” (1965, p. 62).

Erich Fromm fala de uma “ética biófila” – e pelo reverso uma não ética necrófila –, cujo princípio é de que “tudo o que serve à vida” é bom (o contrário, o que serve à morte, é mau) (1965, p. 51). O que “acentua a vida, crescimento e desabrochar” é bom. Segundo ele, a consciência biófila é movida “por sua atração pela vida e alegria, o esforço moral consiste em fortalecer o aspecto amante da vida em si mesmo” (1965, p. 51). Por esta razão o biófilo não vive o remorso e a culpa. Fromm vê na *Ética* de Spinoza um “exemplo extraordinário de moral biófila” e filosofia de base humanista. A finalidade do humano é “ser atraído por tudo o que estiver vivo e afastar-se de tudo o que estiver morto ou for mecânico” (1965, p. 51).

Erich Fromm faz uma análise das condições para a posição orientada à biofilia (1965, p. 55), discutindo, inclusive, em que medida ela entra em disputa com a disposição necrófila – faz um debate com Freud. Discute até que ponto são dimensões conflitantes, já que as entende como “a contradição mais fundamental existente no homem” (1965, p. 54). Não se resume a uma questão biológica e nem a uma luta na qual a vitória é por uma delas. A meta fundamental é preservar a vida, sendo o seu contrário, uma distorção, uma psicopatologia. O “instinto de vida constitui a potencialidade primária do homem”, que precisa de “condições adequadas” para se afirmar (o instinto de morte é uma “potencialidade secundária”) (1965, p. 55). Fromm elenca como condições específicas para o desenvolvimento da biofilia (desde a infância): o carinho, o contato afetivo com outros durante a infância, a liberdade e a ausência de ameaças, o ensino (pelo exemplo e por admoestações) dos princípios que conduzem à harmonia e a força interior, o guia pela “arte de viver”, a influência estimulante de outros e de resposta a ela e um modo de vida que seja verdadeiramente interessante (1965, p. 56). O oposto fomentaria o desenvolvimento da necro-

filia: o crescer entre pessoas que amam a morte, a falta de estímulo, a frieza, as condições que tornam a vida rotineira e carente de interesse e a ordem mecânica ao invés de uma ordem determinada por relações diretas e humanas entre as pessoas.

As condições sociais para o desenvolvimento da biofilia também são tratadas. Entre elas estão as que coincidem com as condições que fomentam as tendências, já apontadas acima, como as que promovem o desenvolvimento do indivíduo. Acrescenta a importância de situações de abundância contra a escassez, tanto econômica quanto psicológica. Outra é a abolição da injustiça, que entende como a situação na qual uma classe social explora a outra e lhe impõe condições que lhe impeçam de acessar uma vida digna, impedindo a uma classe social de participar da experiência básica do viver. Finalmente também trabalha a liberdade como condição para o desenvolvimento da biofilia no sentido de “liberdade para” criar e construir, admirar e aventurar-se, o que requer um indivíduo ativo e responsável. Em resumo, diz que “o amor à vida se desenvolverá mais numa sociedade onde houver: *segurança*, no sentido das condições materiais básicas para uma vida digna não estarem ameaçadas; *justiça*, no sentido de ninguém poder ser um fim para os objetivos de outrem; e *liberdade*, no sentido de cada homem ter a possibilidade de ser um membro ativo e responsável na sociedade” (1965, p. 57).

O autor se pergunta pela relação entre as “condições sociais” para o desenvolvimento da necrofilia e o espírito da “sociedade industrial contemporânea” e, inclusive com a “guerra nuclear” (1965, p. 60). Nas sociedades contemporâneas há centros gigantescos nos quais os humanos são tratados “como objetos, em suas propriedades comuns, nas regras estatísticas do comportamento coletivo, não nos indivíduos vivos [...] os homens são administrados como se fossem coisas [...] são transformados em coisas e obedecem às leis das coisas” (1965, p. 62). Em contrapartida Fromm responde: “mas o homem não se destina a ser uma coisa; ele é destruído se se converte numa coisa” (1965, p. 62). A manipulação dos gostos em vista do consumo ao máximo e em direções previsíveis, a uniformização do caráter e a seleção dos medíocres são expressões do “burocraticamente organizado e centralizado” (1965, p. 63). Este faz surgir o *homem da organização*, o *homem autômato*, o *homo consumens*, o *homo mechanicus*, um homem artefato. Fromm diz que “o *homo mechanicus* ainda gosta de sexo e de bebida, mas todos estes prazeres são procurados dentro de um quadro de referência do mecânico e não-vivo” (1965, p. 63-64). Ele espera um “botão” que, se apertado, traga “felicidade, amor, prazer”. A intelectualização, a quantificação, a abstração, a burocratização e a “coisificação” – características próprias da sociedade industrial moderna – “quando aplicadas

a pessoas ao invés de a coisas, não são os princípios da vida, porém da mecânica” (1965, p. 64). Para Fromm, as características da orientação necrófila “existem em todas as sociedades industriais modernas, independentemente de suas respectivas estruturas políticas” (1965, p. 65) – inclusive há muito em comum entre o capitalismo estatal soviético e o capitalismo de sociedade anônimas.

Repercussão na Política e na Educação

A necrofilia repercute na política pela sua conversão em ação *necropolítica*⁵. Há vários exemplos vindos das autoridades maiores do país.⁶ O processo de ação política está em pandemia, parece indicar para a desorientação, mas talvez não seja o caso. O que parece mesmo haver é um projeto político novo, uma estratégia de gestão do público, uma governamentalidade que sugere desorientação, mas que tem posições muito consistentes e que se repetem na lógica e na ação.

O falso dilema economia *versus* saúde, ou emprego *versus* vida tem se colocado como uma questão forte e que leva até a alguns a defenderem que entre morrer da Covid-19 e morrer de fome em razão do agravamento da situação econômica é uma escolha que se põe terrível. Trata-se de um falso dilema entre “a morte física provável ou a morte econômica certa”, ou o contrário como sugerem professores da Universidade de São Paulo (USP).⁷

Há uma dificuldade crescente de as versões mais liberalizantes, tão hegemônicas nas últimas décadas de neoliberalismo galopante no mundo. Segundo Márcio Pochmann (2020, p. 135), no contexto da pandemia, aparecem três tendências para o capitalismo: “a primeira tendência relacionada ao movimento de monopolização da propriedade do capital a operar cada vez mais concentrada em não mais de 500 grandes corporações transnacionais”; a segunda: “[...] a monopolização avançada do capitalismo permitiu descentralizar a estrutura de produção e distribuição de bens e serviços em distintos fragmentos territoriais, cuja dinâmica de enclave econômico questiona a autonomia do sistema interestatal que emergiu do segundo após guerra mundial no século passado” (2020, p. 136); e ele ilustra: “Somente 11 do conjunto de 200 países existentes nos dias de hoje no mundo possuem orçamento governamental superior ao faturamento das grandes corporações transnacionais” (2020, p. 136); “[...] a terceira tendência que consagra o capitalismo atual decorre do estágio avançado de consolidação generalizada do trabalho precário” (2020, p. 136-137).

Difícil de acreditar que este processo tenha forças para gerar mudanças estruturantes e transformações profundas. Enrique Dussel⁸ diz que: “teríamos que aplicar o freio e não o acelerador necrófilo que leva em direção ao abismo”. Num desenho bem radical e propositivo, defende que a interpelação da natureza: “ou me respeitais ou te aniquilo!”: “manifesta-se como um signo do fim da modernidade e como anúncio de uma nova Idade do Mundo, posterior a esta soberba civilização moderna que se tornou suicida”. Diz acreditar que “estamos *vivendo pela primeira vez na história* do cosmos, da humanidade, sinais de esgotamento da modernidade como última etapa do antropoceno e que permite vislumbrar uma nova *Idade do Mundo*, a transmodernidade”. Para ele, neste novo momento “deve-se antes de tudo *afirmar a Vida* sobre o capital, sobre o colonialismo, sobre o patriarcalismo e sobre muitas outras limitações que destrói as condições universais da reprodução da Vida na Terra. Isto deveria ser conquistado pacientemente no longo prazo no século XXI que só estamos começando”. Outro importante filósofo se pronunciou numa linha muito parecida, Bruno Latour⁹ defendeu que:

É aqui que devemos agir. Se a oportunidade serve para eles, serve também para nós. Se tudo pára, tudo pode ser recolocado em questão, infletido, selecionado, triado, interrompido de vez ou, pelo contrário, acelerado. Agora é que é a hora de fazer o balanço de fim de ano. À exigência do bom senso – “Retomemos a produção o mais rápido possível” – temos de responder com um grito: “De jeito nenhum!”. A última coisa a fazer seria voltar a fazer tudo o que fizemos antes¹⁰.

Será que vige o império do *homo oeconomicus*¹¹ neoliberal? Será ele suplantado ou seguirão os mais pobres precisando fazer cálculos terríveis entre satisfazer ao mínimo as necessidades elementares dado o imenso acumulado de precarizações e vulnerabilizações ou cumprir exigências sanitárias elementares para as quais sequer há disponibilidade de recursos (falta água e sabão!)?

A repercussão na educação implica em pensar até que ponto as práticas necrófilas seguem reforçando ações bancárias e processos opressores na educação. Inclusive, pensar em que medida a necrofilia redundaria na formação da possibilidade de uma posição alternativa e biófila. Boaventura de Sousa Santos (2020), em *A cruel pedagogia do vírus*, fala em lições a serem enfrentadas e que são as seguintes: “Lição 1. O tempo político e mediático condiciona o modo como a sociedade contemporânea se apercebe dos riscos que corre”; “Lição 2. As pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga”; “Lição 3. Enquanto modelo social, o capitalismo não tem futuro”; “Lição 4. A extrema-direita e a direita hiper-neoliberal ficam definitivamente (espera-se) descreditadas”; “Lição 5. O colonialismo e o

patriarcado estão vivos e reforçam-se nos momentos de crise aguda”; “Lição 6. O regresso do Estado e da comunidade”.

No fundo a questão recoloca desafios muito importantes para a educação.¹² O principal deles é a necessidade de “*aprender a dignidade da vida*”. Trata-se de compreender que a vida não tem valor, é valor. A vida não pode ser relativizada ou condicionada a qualquer outro valor. Nela há uma dignidade própria e não suplantável, que não pode ser ultrapassada, como condição material¹³. A vida é a condição para todas as demais condicionalidades específicas. A fragilidade da vida que torna a todos os corpos vulneráveis à contaminação do novo coronavírus, sua finitude e sua construção como parte de um amplo processo vital do conjunto do cosmos e particularmente da Mãe Terra, não a colocam em secundidade, pelo contrário, a inserem nesta ampla teia vital. A vida é também finalidade omnidimensional de todas as decisões e de todas as ações, não podendo ser posta como mais uma das finalidades disponíveis¹⁴, exatamente por sua indisponibilidade. A vida, e suas necessidades, não é um fim para a qual se podem calcular meios eficazes. Ela é condição de todo fim e a possibilidade de ter fins específicos. E isto é tão objetivo quanto qualquer fim específico. Assim, a vida também não é um direito, ela é a condição de todo Direito e de todos os direitos, em sentido profundo, todos os direitos específicos só fazem sentido para a vida. Todo dinheiro, todo trabalho, toda economia, só fazem sentido se forem para alimentar a vida. Somente em dinâmicas necrófilas é que se poderia esperar outras possibilidades de compreensão.

Outro é o desafio de “*aprender o luto e a enlutar-se*”. A morte tem sido bastante banalizada nas modernas sociedades do progresso, da correria, do resultado, afinal, ela representa o oposto de tudo isso. A morte, que sempre foi tida como momento fundamental da vida, alimentou crenças, religiosidades, filosofias e várias construções de sentido. Mas, parece que já não sensibiliza tanto. Há humanos para os quais já não faz sentido o luto, como nos lembra Judith Butler¹⁵. Ela também nos lembra neste contexto da pandemia que estamos diante de um desafio importante: “aprender a enlutar-se pelas mortes em massa significa marcar a perda de alguém cujo nome você não sabe, cuja língua você talvez não fale, que vive a uma distância intransponível de onde você mora”. Há, um “luto público” a ser experimentado e vivido. Mas, a lógica do cálculo e a enxurrada de números que chegam pelos boletins epidemiológicos parecem reduzir as vidas e as mortes a insumos de cálculo, possibilidade estatística, impedem o efetivo reconhecimento de cada singularidade que se perde numa vida que se vai, numa morte que se conta. Há um luto comunitário a ser vivido, ainda que não possa ser feito como reverência pública (dadas as

condições do enterro neste contexto). O subregistro das mortes (de certa forma autorizado pelo poder público¹⁶) e a dispensa de exame em Institutos Médicos Legais (IMLs) para o caso de corpos aprisionados¹⁷ poderão gerar a possibilidade de “desaparecidos da Covid”. Junto com isto as medidas de restrição ou o cancelamento de velórios públicos reforça uma dificuldade ainda maior de lidar com o luto no contexto da pandemia. A aprendizagem demandada de um “luto Covid” é pela exigência de seguimento dos vivos e de como estes conviverão com as memórias dos mortos e como a sociedade conviverá e significará todos/as e cada uma das mortes, para além de números. As lágrimas pelos estranhos que morreram são pelos conhecidos que seguem vivos. Não aprender a valorizar a perda comum pode levar a sequer valorizar eventuais perdas pessoais ou, dito de outro modo, concentrar-se unicamente nas eventuais perdas pessoais parece pouco diante da exigência de enlutar-se com cada morte.

Finalmente, o “*aprender nova ética*”¹⁸. A questão de fundo que se coloca é a possibilidade de uma racionalidade ética na qual caibam as mais diversas e todas as formas de conhecimento, de ciência, de vida. Esta racionalidade ética haverá de emergir da necessidade de superação da racionalidade vitimária que é exatamente esta racionalidade que admite a morte como parte “naturalizada” (ainda que não seja “natural”) e que trabalha com o “cálculo do suportável”.¹⁹ Não há suportável possível quando se trata da vida, do sujeito necessitado (que é o humano, um humano natural, um humano-natureza). Submeter a ética ao cálculo meio-fim é exatamente eliminá-la do contexto da ciência e autorizar a “ciência dos fatos”²⁰ a seguir acreditando que está trabalhando sem valores, quando, na verdade, está orientada por valores absolutos como a eficiência e a competição, além de outros.²¹ Problematizar estas questões é abrir-se para possibilidades outras de ciência com ética. Enfim, a possibilidade de uma racionalidade ética se coloca como questão fundamental também neste momento, não como um “*post factum*” ou “*post festum*”, mas como processo presente e constitutivo da travessia em curso, como aprendizagem necessária para fazer frente à necrofilia persistente.

Considerações finais

Estamos numa contingência que, “elimina a contingência”,²² exatamente porque na contingência da Covid-19 diversas coisas estão colocadas umas ao lado das outras, todas adjacentes entre si, contíguas entre si, que isso não se confunde com alguma continuidade entre elas.

A contingência da pandemia, no fundo, se tornou uma necessidade (por isso nada contingente) – e até o que esperamos vir a ser no futuro está marcado por esta condicionalidade – mesmo que na pandemia nada há de necessário e tudo seja tão incerto e contingente. É exatamente a contingência que já não se faz contingente. Aqui está talvez o principal desafio que é o de “fazer sobrar” alguma contingência quando tudo parece ser contingente. É isso o que poderá permitir reinventar, inclusive tudo por inteiro e não sucumbir à necrofilia.

Nossas respostas imunológicas não podem ficar fechadas à certeza na incerteza que não deixa brechas para a imaginação. Só ela, junto com o desejo do impossível, do infinito, do “inédito viável”, tem força ética, política e pedagógica para produzir o novo, ainda que num contexto completamente adverso.

Notas

- ¹ O novo coronavírus (SARS-CoV-2) apareceu no final de 2019 em Wuhan, China, e rapidamente se espalhou pelo mundo, de modo que a Covid-19 foi declarada uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. As informações sobre o tema são muitas e estão disponíveis particularmente nos canais da OMS, a Organização Pan-americana de Saúde (OPAS) e do Ministério da Saúde do Brasil. Ver de modo especial em: www.who.int/; www.paho.org/; e <https://saude.gov.br/>.
- ² Uma busca pela expressão e seus derivados indica sua presença nas seguintes páginas: 48, 49, 50 e 56 (do Capítulo I); 74, 75 e 76 (do Capítulo II); 118, 119 e 133 (do Capítulo III); 150, 151, 155, 156, 162, 171 e 181 (do Capítulo IV).
- ³ Acrescentamos atendendo ao pedido de Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança* (1993).
- ⁴ Fromm lembra que, ainda que tenha sido pouco trabalhado pela Psicanálise, a necrofilia se remete ao “instinto de morte”, tanatológico, como trabalhado por Sigmund Freud.
- ⁵ Seguindo a posição de Achile Mbembe, expressa em vários de seus escritos (2016), particularmente no mais recente deles, “Direito Universal à respiração” (2020).
- ⁶ Tratamos deste assunto num artigo publicado em 25/03/2020 no site do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH). Disponível em: <https://mndhbrasil.org/necropolitica-e-necrofilia-em-estado-pura-pensamentos-indignados-e-para-mobilizar-a-indignacao/>.
- ⁷ Artigo “Coronavírus reforça urgência da união de forças democráticas contra Bolsonaro”, assinado pelos professores André Singer, Christian Dunker, Cicero Araújo, Laura Carvalho, Felipe Loureiro, Leda Paulani, Ruy Braga e Vladimir Safatle, publicado no caderno *Ilustríssima*, do jornal *Folha de São Paulo*, em 24/04/2020. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2020/04/coronavirus-reforca-urgencia-da-união-de-forças-democraticas-contr-bolsonaro.shtml.
- ⁸ Artigo de Enrique Dussel, “Cuando la naturaleza jaquea la orgullosa modernidad”, publicado no Blog *Nuestroamerica*. Mar. 2020. Disponível em: <http://nuestroamerica.cl/ojs/index.php/blognuestroamerica/article/view/111/146>. Acesso em: 03 abr. 2020. Tradução nossa.
- ⁹ Artigo de Bruno Latour, “Imaginando gestos que barrem o retorno ao consumismo e à produção insustentável pré-pandemia”. *ClimaInfo*, 3 de abril de 2020. Disponível em: <https://climainfo.org.br/2020/04/02/barrar-producao-insustentavel-e-onsumismo/>. Acesso em: 03 abr. 2020.
- ¹⁰ Tratamos da questão no artigo “Momento para parar”, publicado pela Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo. Disponível em: <https://cdhpf.org.br/artigos/momento-para-parar-breves-reflexoes-anti-progresso/>.
- ¹¹ Ver artigo de Castor M. M. Bartolomé Ruiz, “Pandemia e as falácias do homo economicus”, *IHU On Line*, de 19/04/2020. Disponível em: www.ihu.unisinos.br/78-noticias/598157-pandemia-e-as-falacias-do-homo-economicus.



- ¹² Trabalhamos estas questões no texto que publicamos em 20 de maio de 2020 com o título “Educação em Tempos da Pandemia de Covid-19” [ainda em construção quando da elaboração deste].
- ¹³ Fundamental retomar a posição da Ética da Libertação formulada por Enrique Dussel, formulada já há algumas décadas, mas que neste momento ganha uma força e atualidade incontestáveis. Ver: *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão* (DUSSEL, 2000).
- ¹⁴ Ver a crítica de Franz Hinkelammert (2003) à racionalidade positivista. Também é importante revisitar a crítica a esta mesma racionalidade em Horkheimer (2002).
- ¹⁵ Entrevista: “O luto é um ato político em meio à pandemia e suas disparidades”. Publicada originalmente em ‘Truthout’. No Brasil, publicado por *Carta Maior*, em 04/05/2020, com tradução de César Locatelli. Disponível em: www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Pelo-Mundo/Judith-Butler-O-luto-e-um-ato-politico-em-meio-a-pandemia-e-suas-disparidades/6/47390. Na entrevista, retoma questões que já estão em outras obras, como em *Quadros de guerra* (BUTLER, 2016).
- ¹⁶ A *Portaria Conjunta 1/2020* (ver www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/03/SEI-CNJ-0857532-Portaria.pdf-2.pdf), entre o CNJ e o MS, autoriza estabelecimentos de saúde – na hipótese de ausência de familiares ou pessoas conhecidas do falecido ou em razão de exigência de saúde pública – a encaminhar sepultamento ou cremação sem prévia lavratura do registro civil de óbito.
- ¹⁷ Ver: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/03/24/covid-19-impl-rj-corta-autopsia-de-presos-e-a-oab-investiga-subnotificacao.htm>.
- ¹⁸ Esta parte também já foi publicada no artigo “*Ética e Ciência: elementos para subsidiar reflexões*”.
- ¹⁹ Trabalhamos as características da racionalidade vitimária e da racionalidade ética em nossa tese “*A potencialidade da vítima para ser sujeito ético: construção de uma proposta de ética a partir da condição da vítima*”. Ver: www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4517.
- ²⁰ E os limites graves da posição weberiana a respeito do tema (WEBER, 1991).
- ²¹ Sugere-se visitar a metáfora dos jovens que cerram o galho de árvore sobre o qual estão sentados apresentada por Hinkelammert (2003).
- ²² Como diz o filósofo italiano, Emanuele Alloa, em artigo publicado em *Anrtnomie*. Disponível em <https://antinomie.it/index.php/2020/04/21/il-coronavirus-una-contingenza-che-elimina-la-contingenza/>.

Referências

- BUTLER, Judith. *Quadros de guerra*. Quando a vida é passível de luto? Trad. Sérgio T. de N. Lamarão e Arnaldo M. da Cunha. Rev. Marina Vargas e Carla Rodrigues. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- DUSSEL, Enrique D. *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão*. Trad. Jaime A. Clasen et al. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FROMM, Erich. *O coração do homem*. Seu gênio para o bem e para o mal. Trad. Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- HINKELAMMERT, Franz. *El sujeto y la ley: el retorno del sujeto reprimido*. Heredia, Costa Rica: EUNA, 2003.
- HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. Trad. Sebastião U. Leite. São Paulo: Centauro, 2002.
- MBEMBE, Aquile. Necropolítica. *Revista Arte & Ensaio*, Programa de Pós-graduação em Artes Visuais EBA/UFRJ, n. 32, p. 123-151, dez. 2016.

MBEMBE, Aquile. *Direito universal à respiração*. Trad. A. Luiza Braga. São Paulo, n-1, 2020 (nº 20). Disponível em: <https://n-1edicoes.org/020>.

POCHMANN, Marcio. Sobre o papel do Estado na economia e Covid-19. In: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (org.). *Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois*. Bauru: Canal 6, 2020. Disponível em: http://editorapraxis.com.br/quarentena/ebook_quarentena_1ed_2020.pdf.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade*. Fundamentos da Sociologia Compreensiva. Trad. Regis Barbosa e Karen E. Barbosa. Brasília: UnB, 1991. Vol. I.

Andarilhando: movimentos que se entrelaçam em Marie-Christine Josso e Paulo Freire

Walking: movements that intertwine in Marie-Christine Josso and Paulo Freire

Caminar: movimientos que se entrelazan en Marie-Christine Josso y Paulo Freire

Celso Ilgo Henz*

Patrícia Signor**

Ivani Soares***

Resumo

A escrita dialógica deste artigo pretende andarilhar dialogando com Marie-Christine Josso e Paulo Freire, movimentando vivências, saberes e conhecimentos acerca desses dois importantes educadores e seus legados: Josso com as Rodas de Conversa e Freire com os Círculos de Cultura. Ambos compartilham e revisitam Histórias de Vida e Formação e têm o diálogo como condição primeira para que todos possam “dizer a sua palavra” e (re)encontrar-se com os outros e consigo mesmos, descobrindo-se como seres socio-históricos que estão permanentemente ensinando e aprendendo, auto(trans)formando-se pela dialética mediação do mundo. Pelos estudos de Freire (2013, 2015, 2016, entre outros) e Josso (2009, 2010), percebe-se a missão ontológica como sendo uma busca inacabada e permanente pela libertação e pela auto(trans)formação, para o Ser Mais. E, ainda que condicionados pela historicidade, mulheres e homens conscientizam-se de sua inteireza e (re)existenciam criticamente suas experiências no e com o mundo.

Palavras-chave: Rodas de Conversa. Círculos de Cultura. Diálogo. Educação.

Recebido em 12/03/2020 – Aprovado em 05/10/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i3.12379>

* Doutor em Educação (UFRGS, 2003), com pós-doutorado pela Universidad de Sevilla, Espanha. Professor Associado 2 da UFSM. Professor da LP1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do PPGE/UFSM. Coordenador do Grupo de Estudos “DIALOGUS: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0571-5684>. E-mail: celsoufsm@gmail.com

** Doutoranda em Educação: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da UFSM. Mestre em Educação. Colaboradora do Grupo de Estudo e Pesquisas DIALOGUS: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire. Atua como coordenadora e docente do curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior Riograndense (CESURG) de Sarandi e como coordenadora pedagógica dos anos finais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Anjos de Nova Boa Vista, RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8725-4115>. E-mail: psignor89@gmail.com

*** Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da UFSM. Colaboradora do Grupo de Estudo e Pesquisas *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1248-9689>. E-mail: ivanirodhen@gmail.com

Abstract

The dialogical writing of this article intends to walk in dialogue with Marie-Christine Josso and Paulo Freire, moving experiences, knowledge and knowledge about these two important educators and their legacies. Josso with the Conversation Wheels and Freire with the Culture Circles, in which they share and revisit Life and Formation Stories, and where dialogue is the first condition for everyone to “say their word” and (re) meet with others and with themselves, discovering themselves as socio-historical beings who are permanently teaching and learning, self (trans) forming with each other, through the dialectical mediation of the world. Through the studies of Freire (2013, 2015, 2016, among others) and Josso (2009, 2010) the ontological mission is perceived as an unfinished and permanent search for liberation and self (trans) formation, for the Being More and, although conditioned by historicity, women and men are aware of their wholeness and (re) critically exist their experiences in and with the world.

Keywords: Circles of Conversation. Culture Circles. Dialogue. Education.

Resúmen

La escritura dialógica de este artículo tiene la intención de caminar en diálogo con Marie-Christine Josso y Paulo Freire, moviendo experiencias y conocimiento sobre estos dos importantes educadores y sus legados: Josso con las Ruedas de Conversación y Freire con los Círculos de Cultura. Ambos comparten y revisitan historias de vida y formación, tienen el diálogo como primera condición para que todos puedan “decir su palabra” y (re) encontrarse con otros y consigo mismos, descubriéndose a sí mismos como seres sociohistóricos que están permanentemente enseñando y aprendiendo, autotransformando a través de la mediación dialéctica del mundo. A partir de los estudios de Freire (2013, 2015, 2016, y otros) y Josso (2009, 2010), la misión ontológica se percibe como una búsqueda inconclusa y permanente de liberación y auto-formación, para Ser Más. Y, aunque condicionado por la historicidad, las mujeres y los hombres se dan cuenta de su integridad y vuelven a criticar sus experiencias en y con el mundo.

Palavras-clave: Rodas de Conversa. Círculos de Cultura. Diálogo. Educación.

Primeiros passos

Josso e Freire trazem a condição do inacabamento humano na centralidade de todas as práxis pelas quais seres humanos vão se educando e se formando na sua genteidade de homens e mulheres, tanto individual como coletivamente. Em Josso¹ (2010b, p. 39): “À escala de uma vida, o processo de formação dá-se a conhecer por meio dos desafios e apostas nascidos da dialética entre a condição individual e a condição coletiva”. E, em Freire (2016c, p. 98), a medida que educandos se problematizam “como seres no mundo e com o mundo” não só compreendem o “desafio na própria ação de captá-lo” como sentem-se mais desafiados e comprometidos a responderem ao desafio. E, por captarem o desafio como “um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada”.

Assim começamos a cirandar em diálogos reconstrutivos com Josso e Freire, colocando-nos em um caminhar para si, dando-nos a conhecer e sentindo-nos encorajados a buscarmos novas possibilidades. Nas (inter)relações com os outros e com o mundo, somos constantemente desafiados, provocados a responder com nosso sentir-pensar-agir com eles, em cuja dialética vamos nos auto(trans)formando pela mesma processualidade com que nos tornamos coautores da auto(trans)formação dos outros e da transformação do mundo. Nessas nossas andanças, por vezes estamos sozinhos, noutras temos o privilégio de andarilhar² com outros seres, em interação dialógica. A vantagem dessa última forma é que, dando-nos as mãos e compartilhando o caminho, ele se torna mais prazeroso, mais instigante e mais interessante. E é assim que, a partir dos estudos e das leituras que vimos fazendo, nos autodesafiamos para entrelaçar palavras na utopia concreta da possibilidade de ajudar a transformar o mundo em que vivemos pela construção dialética de nossa própria auto(trans)formação.

Nesta escrita dialógica, vamos andarilhar cirandando e dialogando com Marie-Christine Josso e Paulo Freire, movimentando-nos entre nossas vivências, nossos saberes e nossos conhecimentos. A ciranda nos parece uma figura bem adequada para os movimentos de entrelaçamentos, já que temos o círculo como uma representação importante nos dois educadores/escritores: Josso com as Rodas de Conversa e Freire com os Círculos de Cultura, nos quais compartilham e revisitam Histórias de Vida e Formação, e nos quais o diálogo é a condição primeira para que todos possam “dizer a sua palavra” e (re)encontrarem-se com os outros e consigo mesmos, descobrindo-se como seres socio-históricos que estão permanentemente ensinando e aprendendo, auto(trans)formando-se uns com os outros, pela dialética mediação do mundo.

Ambos, Josso e Freire, entrelaçam seus estudos com o profundo respeito e a profunda confiança que nutrem pelo ser humano e seus processos auto(trans)formativos. Josso ouviu mais de duzentos relatos de experiências de vida-formação de pessoas em seus contextos formativos. Freire educou(-se) levando em conta o universo existencial dos aprendentes, em várias partes do mundo. Olhar as pessoas para além delas mesmas e ver em cada uma o potencial que elas próprias desconhecem, compreendendo-as em suas genteidades, parece ser uma das especialidades desses dois educadores. Ter um olhar aguçado e uma escuta sensível para com as pessoas em seus contextos existenciais, ouvir mais do que dizem suas palavras, entrar no universo em que vivem e constituem-se é, em Josso e Freire, premissa para o entendimento da capacidade reflexiva-constitutiva dos seres humanos.

O lugar a partir de onde emergem os possíveis entrelaçamentos entre as propostas educativo-auto(trans)formadoras é uma andarilhagem cooperativa e dialógico-reflexiva que vimos compartilhando com professores da educação básica e do ensino superior, estudantes de graduação e pós-graduação, que integramos o Grupo *Dialogus: educação, auto(trans)formação e humanização com Paulo Freire* (UFMS), registrado junto ao CNPq desde 2011, e que desenvolve o Projeto de Pesquisa *Educação e Cidadania: diálogos auto(trans)formativos com professoras e professores* e o Projeto de Extensão *Hora do Conto: meninas e meninos lendo a palavra e auto(trans)formando realidades*³. Nos ensaios que aqui intentamos sistematizar, faz-se presente a polissemia das muitas palavras ou narrativas de mulheres e homens que entendemos estar nos constituindo em nossas genteidades por meio dos processos de pesquisa-auto(trans)formação com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e com as contações de histórias com crianças e adolescentes. Assim, a nossa autoria, no presente texto, reconhece a coautoria pela escuta sensível, pelo dizer a sua palavra, pela reflexão crítica e pelo registro (re)criativo propiciados nos encontros sistemáticos e nas pesquisas de mestrado e doutorado que têm em Josso e Freire importantes companheiros epistemológico-políticos.

Na construção desta narrativa, nossa autoria reconhece, ainda, os saberes adquiridos a partir da convivência com sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) face ao desafio da alfabetização e da formação com professores que trabalham com essa modalidade; os Círculos de Cultura e as Rodas de Conversa como propostas de educação libertadora e de auto(trans)formação, evidenciando o processo de formação, de conhecimento e de aprendizagem, presentes nas Histórias de Vida e Formação de Josso e comuns nos Círculos de Cultura de Freire. E, porque Josso acredita nas narrativas de vida como uma maneira de ressignificar a própria vida e Freire defende o direito de os homens e de as mulheres dizerem a sua palavra, contarem a sua história, trataremos o diálogo como centralidade desses processos de aprender a dizer a sua palavra, vendo uns aos outros no que não se mostram, e ouvindo seus não ditos pela escuta sensível e pelo olhar atento que as rodas de conversa e os círculos de cultura intencionam e propiciam.

Vamos ainda entrelaçar o assunto da conscientização e da tomada de consciência como processos intra e interpessoais que levam à descoberta dos condicionamentos e inacabamentos, premissas essas incapazes de impedir o *Ser Mais*⁴ no mundo em devir no qual a educação e a vida humana são um quefazer permanente. Por fim, os temas da libertação e da auto(trans)formação, na descoberta de si como seres condicionados, mas, com possibilidades de Ser Mais e encontrarem o seu lu-

gar no Cosmo, virá nos desafiar, trazendo histórias de aprendentes e suas relações com o saber.

A guisa de informações iniciais, referimos que, de acordo com Josso (2010b, p.61), o cerne para a compreensão da obra “Experiências de Vida e Formação”, sobre a qual nos debruçamos conversando com o referencial freireano, numa perspectiva de “pesquisa das alavancas de transformação em ligação que colocam o sujeito como ator do seu advir” é “uma perspectiva global de todas as dimensões de nosso ser no mundo”. A autora nos alerta que o processo proposto pelas Histórias de Vida e Formação “é uma metodologia de pesquisa e de formação orientada por um projeto de conhecimento coletivo e individual, associado a um projeto de formação existencialmente individualizado” (2010b, p. 113). Assim, essa perspectiva cósmica de nosso ser no mundo se educa na descoberta de que “o mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização” (FREIRE, 2016c, p. 105). Percebemos, no estudo das narrativas de vida, de Josso, a proximidade com a afirmação de Freire quando nos diz que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 2016c, p. 108). Desafiados pelos diferentes espaços-tempos históricos, cabe a mulheres e homens problematizarem a própria existência humana; destarte, “descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’ e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões dessa procura” (FREIRE, 2016c, p. 39). Em movimentos convergentes, colocam-se as palavras de Josso: “as Histórias de Vida em Formação contam, sob a forma de uma peregrinação ‘vital’, a busca de um saber-viver que se desenvolve em torno de quatro eixos principais⁵” (JOSSO, 2010b, p. 115).

Os adultos aprendentes como razão de ser das suas propostas: alfabetização e formação com professores

Situando as propostas de Josso e de Freire, remetemo-nos aos momentos históricos, aos desafios das práxis educativas com jovens e adultos e às necessidades de um trabalho auto(trans)formativo com os professores dessa modalidade. Freire desenvolveu a sua proposta de educação dialógico-libertadora como processo de conscientização junto aos trabalhadores rurais do sertão nordestino, em Angicos/RN, na década de 60. Conhecedora do trabalho e das publicações de Freire, nos

anos 80, Marie Christine Josso e “outros pesquisadores-formadores do movimento das histórias de vida em formação”, iniciaram “muitas pessoas nessa abordagem com o suporte das histórias de vida, em seminários universitários ou na formação continuada de profissionais da educação, do campo social e da saúde, fora do contexto universitário” (JOSSO, 2010b, p. 30). Ambos os educadores acreditavam/acreditam na utopia possível de auto(trans)formar gente pela alfabetização.

No Brasil, Angicos foi a primeira experiência divulgada e influenciadora de outras na história da educação e “introduziu o conceito de que, na relação de professor e aluno, é fundamental uma situação dialógica de aprendizagem” na qual a fala e o conhecimento de ambos “são enriquecedoras para a construção do saber” (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 8). Em Genebra, a questão da formação do sujeito e do sujeito em formação é abordada através de experiências centradas na capacidade de cada um viver como sujeito de suas formações. É um projeto que intenta contribuir “para a constituição de um sujeito que trabalha para a consciência de si e do seu meio, bem como para a qualidade de sua presença no mundo” (JOSSO, 2010a, p. 27).

A questão do dialogismo nos Círculos de Cultura revolucionou “as perspectivas da educação” e desencadeou “revoluções subsequentes na imaginação dos educadores” (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 8), concretizada pela escuta e pela possibilidade de dizer a sua palavra àqueles que estão imersos no universo popular. Trazia uma proposta de educação nova e em grande escala, tomando como ponto de partida a experiência dos aprendentes, ávidos por atividades que os auxiliassem nos processos de ensino-aprendizagem, dialetizando alfabetização e conscientização. Essa postura dos aprendentes também é explicada por Josso quando nos diz que, em um contexto educativo, “os aprendentes adultos só concebem o reconhecimento dos saberes adquiridos sob a forma que lhes é conhecida, as equivalências, e desejam que a tarefa seja logo definida para que possam terminá-la de uma vez por todas” (JOSSO, 2010b, p. 268).

O grande mentor intelectual do programa de alfabetização de adultos, no Brasil, foi Paulo Freire, que, depois, por ocasião do Golpe de 64, exilado, andou como um peregrino das 40 horas “saído dos grotões das caatingas nordestinas, com sua pedagogia do oprimido” alimentando “uma conjuntura histórica mundial, inscrita, hoje, numa bibliografia de cerca de 5 mil referências, expandida para o mundo pelos habitantes de Angicos de 1963, personagens vivos de uma realidade possível de libertação do homem pela educação” (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 11). Mas, não basta falar de aprendizagens, é preciso falar da contrapartida, ou seja,

das desaprendizagens; afinal, “qual formador, hoje em dia, duvidaria de que o ato de aprendizagem é acompanhado de desaprendizagens?” (JOSSO, 2010b, p. 270), principalmente em um contexto de educação de adultos, no qual os aprendentes já chegam repletos de saberes construídos empiricamente ao longo de toda uma vida. Josso preconiza que uma consciência aguda das questões, dos problemas e mesmo dos impasses que são as manchetes do dia a dia será solicitada a ser contextualizada e ressignificada para possibilitar manter um emprego; desenvolver competências para imaginar soluções “para a solidariedade social ameaçada, para os conflitos que se exacerbam, para a miséria que cada vez mais atinge os homens, qualquer que seja a região do globo” (JOSSO, 2010b, p. 274). Para ela, nesse sentido, o aprender é “descobrir novos meios de pensar e fazer diferente” transformando o ato de aprender em ato de fazer pesquisa, desenvolvendo “a capacidade de atenção e de presença consciente” e tornando “o horizonte temporal da formação dos adultos”, mais do que em um aqui e agora, mas também em um “hoje que orienta o amanhã”.

No projeto de alfabetização de adultos encampado por Paulo Freire, homens e mulheres pobres aprendiam a ler e a escrever partindo da própria realidade, pelo diálogo crítico-reflexivo sobre suas vidas. O conceito antropológico de cultura era apresentado, distinguindo, com palavras e exemplos simples, do cotidiano, o que se pode entender por objeto de natureza e objeto de cultura, fazendo nascer, desde logo, a consciência da valorização desses dois mundos, por todos vividos; “a partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores” (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 171), fazendo com que os participantes se sentissem “fazedores desse mundo de cultura”, o que desencadearia a conscientização e o engajamento no processo de auto(trans)formação. Em Josso, a intenção de pesquisa volta-se para “a formação como problemática de um indivíduo com uma intencionalidade tornando-se a relação entre individual e coletivo uma problemática que permeia a relação pedagógica constitutiva de sua dinâmica” (JOSSO, 2010a, p. 31). Trata-se do que é aprender do ponto de vista do aprendente, da formação intelectual como sendo a tomada de consciência de um conjunto de pontos de vista possíveis sobre si mesmo e seu meio.

Em Angicos, a alfabetização andava de mãos dadas com a politização e situações sociológicas eram apresentadas para diálogo com os aprendentes, de forma que o estudo de palavras geradoras possibilitava a reflexão política. Assim, contornando as dificuldades iniciais para “escrever nos trilhos”, entre “palavras mortas” (que não existiam) e “palavras pensamento” (quando existiam) as “horas” (aulas)

se seguiam (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 179) na construção e (re)construção da linguagem até a 40ª hora, no final da qual Freire falou que aqueles homens e aquelas mulheres estavam preparados para deixar de ser massa de manobra e estavam em condições de decidir em quem votar. Os agora alfabetizados, como a Sra. Francisca Andrade, lavadeira, afirmavam coisas como “Eu não sou mais massa, faço parte do povo, posso batalhar por meus direitos” (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 194). Josso (2010a, p. 39) reconhece a socialização em dois momentos: o primeiro centrado no indivíduo que aprende a tornar-se membro da sociedade, e o segundo que permite incorporar um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo da sociedade, introduzindo a ideia de uma formação continuada acompanhando o curso da vida.

Josso (2009, p. 2) ainda nos diz que é na imaginação de formas de aprendizagem que o desafio de situações educativas se encontra, transformando “a vivência proposta em experiência analisada”; e que “os professores devem cultivar o seu imaginário e a sua capacidade de imaginação, para se tornarem ‘bons educadores’, ajustados, por um lado, à formação pessoal (existencial) dos alunos e, por outro, aos recursos que eles precisam na sociedade em que vivem”. Esse foi o exercício que fizeram os educadores, no Brasil (em sua maioria estudantes universitários), formados na pedagogia freireana, ou seja, foram relacionando seus saberes aos saberes do universo vivencial dos aprendentes e enfrentando, a medida que se apresentavam, os desafios da aprendizagem de forma que o trabalho de alfabetização de adultos, partindo de Angicos, espalhou-se Brasil afora.

Em seu livro “Caminhar para si”, ao falar da formação como projeto, Josso utiliza Freire para ilustrar, dizendo que este “desenvolve um conceito de formação inseparável do de liberdade, fundado sobre um conceito de humano como ‘ser de busca’” (JOSSO, 2010a, p. 62). Ainda segundo a leitura de Josso, a concepção da proposta de alfabetização de Freire é uma “pesquisa participante, cujo objetivo é a descoberta de temas geradores que servirão de mediação à formação do educador e dos aprendentes” (JOSSO, 2010a, p. 62). Quanto ao seu próprio trabalho, Josso destaca que a originalidade da metodologia de pesquisa-formação em histórias de vida diz respeito, em primeiro lugar, à constante preocupação com que os autores de narrativas consigam produzir conhecimentos que tenham sentido para eles, que se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos, afinal, “de que serve uma teoria se ela não permite ter poder sobre uma realidade” (JOSSO, 2010a, p. 30).

Freire partia do universo dos aprendentes para significar a aprendizagem. Josso, em sua escrita, interroga-se sobre “os processos de formação psicológica, psicossociológica, econômica, política e cultural” que contam de forma singular as histórias de vida, procurando “ouvir do lugar desses processos e de sua articulação na dinâmica dessas vidas” (JOSSO, 2010b, p. 35). Freire chamou atenção para os sujeitos de saberes de experiência feitos e Josso trabalha na “compreensão dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem do ponto de vista dos adultos aprendentes a partir de suas experiências formadoras”, o que chama de “experiências como vivências particulares” (JOSSO, 2010b, p. 47).

Nessa linha convergente seguiram/seguem os dois estudiosos, espalhando saberes por tempos e caminhos distintos, mas com pontos em comum, como poderá ser percebido ao longo do próximo tópico, no qual abordaremos, mais a fundo, a dinâmica dos Círculos de Cultura, de Freire, e das Rodas de Conversa, de Josso.

Círculos de Cultura e Rodas de Conversa como propostas de educação libertadora e autoformação

Os Círculos de Cultura criados por Paulo Freire consideram as situações de vida de alfabetizando e o seu universo existencial como desafios e possibilidades do interesse em alfabetizar-se. “No Círculo de Cultura⁶, o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a ‘dizer a sua palavra’” (BRANDÃO, 2017, p. 69). Nessa forma de ensinar-aprender não há um professor que tudo sabe e sim uma horizontalidade de saberes entre ensinante e aprendente em que ora o professor aprende ao ensinar, ora o estudante ensina ao aprender, ainda que continue sendo, o professor, responsável por toda a diretividade do processo. Segundo Brandão (2017, p. 69), a proposta de Freire era de uma “educação libertadora” pelo diálogo e pela vivência da aprendizagem como processo (com)partilhado de saberes nos quais “surtem e se difundem práticas de ensinar-e-aprender fundadas na horizontalidade das interações pedagógicas”, em oposição a uma “educação bancária”.

Josso entende que o processo de formação e o processo de conhecimento são articulados pelo conceito de experiência em um espiral retroativo que permite compreender a utilização de ambos no trabalho biográfico. “Com efeito, nessa retroação, cada processo pode, alternadamente, tornar-se o referencial do outro e trazer

complementos e precisões à narrativa, favorecendo, assim, uma compreensão mais aprofundada da dinâmica da existencialidade” (JOSSO, 2010b, p. 100-101).

No Círculo de Cultura, os participantes têm um núcleo de origem comum, eles se conhecem e conhecem os contextos existenciais em que vivem; já têm, portanto, uma ambiência de pertencimento formada, de forma que o trabalho pode fluir mais espontaneamente do que entre grupos de origens ou locais diferentes. Não obstante, a sua leitura de mundo pode ser ingênua e quase mágica, diante do que, se faz necessário ir problematizando para outros possíveis olhares ressignificadores por meio do diálogo crítico-reflexivo. No círculo, ninguém é mais ou melhor do que ninguém e os alfabetizandos aprendentes se percebem seres de saberes de experiências feitos, merecedores de ter sua dignidade reconhecida e compreendida como condição *sine qua non* para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e para o resgate da autoestima.

Josso fala das narrativas de vida em uma roda de conversa, elucidando o que queremos dizer sobre a importância dos aprendentes conhecerem-se uns aos outros e aos seus contextos de existencialidade. A autora enfatiza que falar das experiências pessoais é como contar a si mesmo a própria história, atribuindo valor ao vivido “na continuidade temporal do nosso ser psicossomático” (JOSSO, 2010b, p.47). Em Freire, encontramos a importância de mulheres e homens perceberem suas igualdades como condição mesma para o diálogo, com o qual a autossuficiência é incompatível, pois que, os seres humanos aos quais falta humildade não podem aproximar-se do povo nem serem 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” (FREIRE, 2016c, p. 112).

Para que seja possível um trabalho no qual todos os participantes sejam respeitados em seu processo de aprendizagem, é indispensável que os programas de formação de professores que vão atuar com adultos repensem o papel desses profissionais. Nos Círculos de Cultura, professores deixam de ter a função principal de transmitir conhecimentos e passam a ser coordenadores/facilitadores do processo de criação de possibilidades de aprendizagens, levando aprendentes a verem coisas que antes não eram capazes de perceber e a desenvolverem-se em sua autonomia; também Josso (2010b, p. 142) orienta sobre a importância da figura do “animador”⁷ na roda de conversa de narrativas de vida, dizendo que a confiança e a liberdade de expressão existente entre os animadores, “parece ter tido um efeito de entrosamento positivo”.

É importante perceber que, apesar de todas as dificuldades, as pessoas adultas sobreviveram e formaram sua existencialidade sem serem alfabetizadas. Então, para que queiram o ‘algo mais’ que a alfabetização pode lhes proporcionar precisam estar convencidas de que esse esforço lhes possibilitará emanciparem-se, libertando-se dos condicionamentos e reconhecendo-se como capazes de autonomia para serem mais. Daí que, alfabetizar é ajudar a aprender a dizer a sua palavra como empoderamento para tomar nas próprias mãos a constituição da história e do mundo em que homens e mulheres sintam-se em condições de lutar por sua dignidade humana. A decodificação da realidade existencial de alfabetizandos é que possibilitará a melhor escolha das palavras ou expressões (palavras-geradoras) que serão utilizadas para alcançar a compreensão dos signos que tenham mais significação naquele universo de vivências e na compreensão da própria vida.

Estamos falando aqui também do que Josso refere como sendo a “recordação-referência” que servirá como experiência formadora, usando o que for aprendido dali para a frente como uma referência para outras situações parecidas que vierem a acontecer. “São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro” (JOSSO, 2010b, p. 37).

Nos Círculos de Cultura, alfabetizandos são agentes ativos no processo de escolha das palavras que lhe são significativas; não recebem esse material pronto, sua aprendizagem parte da pesquisa que encampam e as palavras escolhidas são cenas vivas, que podem ser observadas, discutidas, retratadas e, inclusive, escritas e lidas. No trabalho biográfico, são também os atores/autores das histórias de vida e formação agentes ativos que se complementam, a exemplo de uma espiral retroativa que se retroalimenta em três etapas ou níveis que evidenciam o processo de formação, de conhecimento e de aprendizagem, e que “quando trabalhados pelas pessoas em formação na sucessão cronológica das etapas referidas, podem também ser vividos, ao mesmo tempo, em cada fase, em circuitos abertos e retroativos” (JOSSO, 2010b, p. 87), o que permitiria aprofundar, progressivamente o momento da apropriação do questionamento.

—Josso fala da partilha oral das narrativas de vida a partir “do ator ao autor-contador”, dizendo que elas podem ser dinamizadas em pequenos grupos, em duplas ou com o grupo todo, a depender do que a pessoa facilitadora/animadora pretenda. Diz, ainda, que essa narração será orientada pela reconstituição do que as pessoas entendam que a experiência que narram signifique, quer se trate de

situações, acontecimentos, encontros ou atividades e que essa narrativa será usada para “explicar e compreender o que, hoje, elas se tornaram no que diz respeito às suas competências, aos seus recursos, às suas intenções, aos seus valores, às suas escolhas de vida, aos seus projetos, às suas ideias sobre elas próprias e sobre o seu meio humano e natural.” (JOSSO, 2010b, p. 177-178), o que vai se constituindo em reflexividade.

Isso é uma espécie de diálogo problematizador em que os participantes poderão interagir para sanar dúvidas, esclarecer algum fato ou apenas aprofundar a sua compreensão sobre a narrativa do outro que pode também ser similar à sua própria narrativa. Ainda sobre esse aspecto, Freire conversa com Josso, pois afirma que na “prática problematizadora, dialógica por excelência”, o conteúdo “se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus ‘temas geradores’” (FREIRE, 2016c, p. 142). Essa processualidade dialógica pela escuta sensível e pelo olhar atento ao outro, é muito importante para cada participante “[...] para que se possa sentir, ao mesmo tempo tão semelhante e tão diferente. É nesse momento que é iniciada a procura daquilo que gera a singularidade na generalidade” (JOSSO, 2010b, p. 179).

Percebendo-se iguais, apesar das diferenças, terão condições de refletir sobre sua igualdade com os outros homens e as outras mulheres que formam a sociedade/mundo em que vivem. Isso tem relação direta com o conceito freireano de que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2016c, p. 96). Depois de falar e de ouvir, virá a fase de registro da sua história, ou seja, autor-contador, em diálogo com ator-ouvinte, passará a ser autor-escritor (elaborando o registro (re)criativo de sua fala). “Trata-se, então, de contar a sua história numa escrita que exija um relacionar das experiências contadas na narrativa oral ou acrescentadas graças às ressonâncias provocadas pela audição de uma ou de várias outras narrativas” (JOSSO, 2010b, p. 179).

Para executar essa tarefa, a pessoa ator-autor-leitor-escritor terá de tomar distanciamento da sua própria história e perceber como fazer a ligação entre um e outro acontecimento para que a narrativa tenha significado. O professor Ernani Maria Fiori, no prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, destaca esse distanciamento necessário da narrativa oral para o registro escrito dizendo que “nessa ambiguidade com que a consciência faz o seu mundo, afastando-o de si, no distanciamento objetivante que o presentifica como mundo consciente, a palavra adquire a autonomia que a torna disponível para ser recriada na expressão escrita” (FREIRE, 2016c, p. 27). Na busca de significação, outras lembranças são

desencadeadas no próprio ator/autor e nos que o ouvem de forma que todos podem ressignificarem-se e às situações vividas. Sobre isso, Josso nos ensina que essa dimensão reflexiva vai exigir a construção de uma narrativa que evidencie, interna e externamente, “os aspectos formadores das experiências de vida e os fios condutores da sua dinâmica” impondo “um novo esforço de distanciamento face a si mesmo” (JOSSO, 2010b, p. 179).

Através das histórias de vida, revividas pelo distanciamento das recordações-lembranças e suas ressignificações, as pessoas são levadas à reflexão sobre o que motivou um ou outro acontecimento, tecendo fios invisíveis que farão as ligações entre os fatos narrados e tornarão compreensíveis as situações existenciais que formam seu percurso, revelando a forma de sentir/pensar/agir de cada um. A autora destaca ainda o sentido das lições que podemos aprender a partir das nossas experiências, dizendo que o trabalho sobre as narrativas de vida será como uma passagem da tomada de consciência da formação do sujeito “para a emergência de um sujeito da formação por meio da mediação de uma reflexão crítica sobre a forma de pensar o seu itinerário experimental existencial” (JOSSO, 2010b, p. 184).

Em Josso (2007, p. 2-3), “a existencialidade é abordada por meio de uma trama totalmente original – porque singular – no seio de uma humanidade partilhada”. Por isso, frequentemente, nas pesquisas com histórias de formação, a autora emprega “a expressão de nossa existência singular-plural”. De acordo com Josso, essa perspectiva resulta de uma prática metodológica e de uma epistemologia “que dá acesso ao significado da existencialidade no singular plural em movimento”. Essa dinâmica fundamental que orienta todos os percursos “nasce da confrontação entre os interesses e as lógicas individuais por um lado e, por outro, das lógicas e das pressões coletivas”, de forma a serem reveladas as potencialidades das pessoas e suas possibilidades frente às pressões dos diferentes contextos formativos, apresentando-se o percurso de vida como “uma longa transação ao longo da qual a pessoa age sobre seu meio ambiente”, ajustando-se a ele “momentaneamente ou de maneira duradoura”. Freire (2015a, p. 278) reconhece a necessidade “da unidade na diversidade” como uma prática pedagógica indispensável à luta contra a dominação, dizendo que a luta por uma democracia menos injusta é uma obra de arte que nos chama e nos espera.

Em Josso, a construção da identidade é a ponta do iceberg da existencialidade no sentido do saber-fazer, saber-pensar e saber-ser em relação com o outro; abordando o “conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser” dentro de uma existencialidade e de uma trajetória que “põe em cena um ser-sujeito às voltas

com as pessoas, com os contextos e com ele-mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com o outro (conformização) e as aspirações à diferenciação (singularização)” (JOSSO, 2007, p. 420).

Em Freire, encontramos o conceito de domesticação para referir-se a essa conformização do ser que, desconhecendo outra realidade existencial, permanece aprisionado pelo contexto de nascimento. O autor ressalta o “poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando ‘burocratização da mente’”, e que seria um estado de conformismo e de “acomodação diante de situações consideradas fatalisticamente como imutáveis”, a posição de quem “encara os fatos como algo consumado” e “vê a vida como determinismo e não como possibilidade” (FREIRE, 2015b, p. 111-112). Na sequência, Freire afirma ter sempre recusado os fatalismos. “Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam” (FREIRE, 2015b, p. 112-113).

Voltando a Josso e à metodologia de seus trabalhos biográficos realizados nas pesquisas com as histórias de vida e formação, complementamos dizendo que esses trabalhos iniciam com a construção da própria história, feita pelos participantes, individualmente. O trabalho de narração será permeado por vivências grupais, de forma que os participantes, ao mesmo tempo em que investem neles mesmos, possam interagir com o grupo. Esse é o momento a que Josso chama “pesquisa-formação” e no qual cada participante poderá situar seu percurso de vida “como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual. Apresentado o tema da “reflexão biográfica, os participantes são convidados a expor ao grupo o interesse que tal reflexão tem para eles, a fim de começarem a formular um projeto de conhecimento” (JOSSO, 2007, p. 421). Então, haverá a escuta dos narradores, agrupados em grupos de três ou quatro, a depender do número total de participantes. Nos pequenos grupos, cada um poderá “apresentar as experiências de seu percurso de vida que ele considera formadoras e fundadoras” e dizer no que assim o foram; os participantes podem interromper e fazer questionamentos ou pedir esclarecimentos sobre o que não entenderam. De acordo com os participantes, “a apresentação e a escuta de histórias introduz uma dialética de identificação e de diferenciação que alimenta o questionamento sobre seu próprio percurso”.

“A história de vida como revisitação dos elos que nos habitam: desatar nosso passado para nos atarmos com ele abrindo possibilidades”; tal qual “nós de espia”, que “reúnem duas cordas, entrelaçando-as com perfeita simetria” de forma que

“não fica muito apertado, mesmo quando está molhado”, evoca relações relativamente equilibradas (JOSSO, 2006, p. 376). A autora anuncia que “em um mundo tão sofredor de laços impossíveis, rompidos, recusados, traídos, maltratados, entre os seres e os povos” ela só pode “enunciar uma esperança e uma convicção” de que “os procedimentos histórias de vida se multipliquem, a fim de que todos aqueles e aquelas que os utilizam e os vivenciam possam encontrar, por meio dessa forma particular, um novo laço social, um caminho de humanidade partilhada” (JOSSO, 2006, p. 373-383). Na sequência, propõe que nos desliguemos do que nos fecha sobre nós mesmos para (re)ligarmo-nos ao melhor de nós e dos outros, fazendo novas ligações que nos possibilitem relatar outras histórias de vida.

Concepções de diálogo, a dimensão do reconhecimento de si e do outro e as constituições do processo de formação

Numa perspectiva próxima ao que propõe Josso, o diálogo tem em Freire uma dimensão profunda e libertadora, sendo mesmo uma exigência existencial. O conceito encontra no educador a amorosidade e o cuidado em, muito além de defini-lo, vivê-lo e refleti-lo intensamente. E o diálogo, em Freire, faz-se numa relação horizontal, na confiança de um no outro, funda-se no amor, na humildade e na fé nos homens, pois “seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos” (FREIRE, 2016c, p. 109-113).

A vida do educador pernambucano foi eticamente calcada nos princípios da relação dialógica consigo, com os outros e com o mundo. Para ele, o diálogo é fenômeno humano que se materializa pela palavra. Contudo, a palavra é mais do que apenas um meio para que ele se faça. A palavra impõe-nos elementos constitutivos em duas dimensões: a ação e a reflexão, solidárias em uma interação radical. Freire afirma que “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2016c, p. 107).

Retornando a Josso, também é possível perceber a importância do diálogo, já que, para a autora, é no diálogo com os outros que procuramos uma cointerpretação da nossa experiência. “É nesse movimento dialético que nos formamos como humanos, quer dizer: no polo da (auto)interpretação” (JOSSO, 2010b, p. 54). Ou seja, quanto dialogamos temos a oportunidade de distanciarmo-nos de nós mesmos e refletirmos sobre nossa experiência existencial, materializando nosso mundo na

percepção do mundo do outro. Também para Freire não há palavra verdadeira dita sozinha, ou para alguém; a palavra é dita com o outro, e sua pronúncia não se esgota. A verdadeira palavra é o próprio diálogo. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu” (FREIRE, 2016c, p. 109).

Em Freire, a educação está intimamente relacionada ao diálogo, “na medida em que não é (a educação) a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 46). Em uma práxis educadora dialógica, como vivenciou o educador, “o diálogo e a problematização não adormecem ninguém. Conscientizam” (FREIRE, 1983, p. 36). O diálogo propõe a autorreflexão, que chega a um profundo estado de tomada de consciência, retirando o homem e a mulher de uma condição de espectadores, figurantes, mas inseridos em uma historicidade, da qual participam com autoria e consciência.

Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire abordou o discernimento da temporalidade que leva o homem e a mulher a terem consciência da sua historicidade, sendo capazes de discernirem e transcenderem. “O homem existe no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, 2014, p. 57). Essa temporalidade é que situa o diálogo como uma prática necessária e fundada durante os processos de formação com educadores. Afinal, é pela palavra e pelas experiências que educadores conseguem relacionar-se e exteriorizarem as aprendizagens e as vivências de suas práxis. Uma escola que não considera a temporalidade de seus sujeitos – educandos e educadores – e que não lhes permite a palavra enquanto instrumento para o diálogo, ignora a existência social de integração em um contexto específico e apenas reproduz conhecimentos, sem levar em conta a significação deles na vida de seus participantes.

Quando o sujeito da escola consegue compreender sua participação no processo de pensar o currículo, realizar práticas, discutir questões pertinentes ao contexto e utilizar o conhecimento como instrumento de compreensão de sua realidade, a concepção crítica fica evidente, uma vez que esse sujeito é capaz de refletir acerca de suas vivências e a sua relação com o conhecimento amplia-se. A busca por uma educação mais democrática, participativa, crítica e reflexiva, requer a construção de espaços de diálogo e de partilha dentro da escola, entre estudantes e educadores. Sobre esse processo de reflexão, Freire explica a mente intransitiva, a transi-

tiva ingênua até chegar na transitiva crítica, a qual leva a uma educação dialogal e ativa, que “voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 2014, p. 84). É nessa posição transitivamente crítica que se encontra a matriz verdadeira da democracia, cujo maior desafio na educação libertadora é o diálogo crítico-reflexivo e problematizador com educandos e com a comunidade.-

Pensar o diálogo como elemento fundamental na formação com professores é reconhecê-los como autores de seu processo de formação, pela ótica de que as experiências vividas na e com a escola, com educandos e com a comunidade pertencem ao processo de constituição do profissional e do currículo escolar. Josso (2010b), ao abordar como ocorrem os processos de conhecimento, relaciona a capacidade de transformar as vivências em experiências que gerem significações, partindo de contextos específicos e relevantes para a vida.

Além de buscar a definição de diálogo em Freire e Josso, faz-se necessário ter claro o que o diálogo não é. Não há diálogo na ignorância do outro como alguém em igual condição para dizer a sua palavra. Não existe diálogo que segrega ou supervaloriza um posicionamento sobre outro. Não há diálogo quando um dos sujeitos se fecha às contribuições do outro ou um teme ser superado pelo outro. O diálogo não acontece no “todo-poderosismo do professor ou da professora” nem a relação dialógica anula a possibilidade do ato de ensinar, “pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de pensar do educando” (FREIRE, 2016b, p. 163).

A dimensão intensa do diálogo são nossas próprias ações. Freire afirmava que a postura progressista da educação é quando nos mostramos abertos ao outro, de modo que nossas palavras sejam nossas ações. Essa coerência pedagógica, que é um esforço constante, não é atingida facilmente e deve residir, segundo Freire (2015b), em tentar diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Isso tem uma aproximação com aquele discurso comum de que “alguém” deve dizer o que o educador precisa fazer de sua prática. Ambos, Josso e Freire concordam que, ao dizer a sua palavra, mulheres e homens contam sua história: Freire defendia o direito de “dizerem a sua palavra” e Josso acredita nas narrativas de vida como uma maneira de ressignificar a própria vida. Dois educadores, em dois lados do mundo, vivendo em espaços-tempo de encontro e desencontro, entrelaçados pela mesma crença nos seres humanos e na sua capacidade infinita de superar-se, de auto(trans)formar-se, de ser mais pela vida e pela experiência conscientizada.

Conscientização e tomada de consciência: processos intra e interpessoais e a descoberta dos condicionamentos e inacabamentos

A tomada de consciência de si exige um desenvolvimento de todas as nossas “antenas de relação com o mundo” através do exercício de “nossas competências genéricas transversais”; exige ser “sujeito-ator capaz de desenvolver sua capacidade em estar presente a si em todas as circunstâncias” (JOSSO, 2010b, p. 63), compreender nossos processos internos (intrapessoais) e as influências que as relações com os outros (interpessoais) exercem sobre nós. “Para iniciar a marcha para o desconhecido é preciso poder, querer e saber colocar-se como sujeito mais ou menos ativo de sua vida, na sua vida” (JOSSO, 2010b, p. 63). Para isso, as experiências vividas precisam resultar em conhecimento. Mais do que viver, é preciso experimentar. Josso diferencia os termos vivência e experiência, sendo aquela o conjunto de implicações e interações diárias e essa a atividade específica que analisa as vivências para extrair delas conhecimento. Para a autora, as experiências são capazes de se tornarem formadoras dos sujeitos e relevantes nos processos de aquisição de conhecimento a partir do momento em que as significações elaboradas são assimiladas a conjuntos comportamentais ou simbólicos “Por estar o sujeito informado sobre si mesmo, sobre sua dinâmica, é possível, daí por diante, começar a acreditar-se capaz de distanciamento e, por isso, de uma autonomização em relação a determinações que pesam sobre ele ou que ele integrou identificando-se com elas (JOSSO, 2010b, p. 266-267). Freire nos falou que só o ser humano é capaz de distanciar-se do mundo, objetivando-o ou admirando-o para, depois, atuar conscientemente sobre a realidade objetivada e que nisso está a unidade indissolúvel entre sua ação e sua reflexão sobre o mundo (FREIRE, 2016a, p. 56).

Para Josso, a tomada de consciência não é um momento decisivo ou uma radicalidade de um momento, e sim um “acumulado de compreensões” que podem levar a mudanças. Não segue ordem de discurso, uma vez que é uma análise consciencial da realidade interior ou exterior. “A tomada de consciência é o indicador da presença ativa do sujeito, ferramenta mental de sua autonomização” (JOSSO, 2010a, p. 267); é como se as atenções fossem focadas para um fragmento da realidade e a compreensão dela pudesse desencadear alguma modificação no nível de atenção das ações. Segundo a autora, esses momentos de consciência são parte do processo de compreensão do sujeito quanto a si mesmo, o outro e o mundo, intimamente ligados aos conhecimentos. Quando as experiências se situam em um campo profissional, como a docência, a presença de um grupo e de uma instituição é dispositivo para reconhecer informações e realizar registros que influenciarão na produção de experiências, é reconhecer-se realizando projetos e operando escolhas que constituirão as experiências.

Pensar a formação com professores põe em jogo conhecimentos existenciais, parte do processo de tomada de consciência e de estar consciente. Para Josso, “tornar-se sujeito nesse processo significa, pois, estar consciente de um ‘si dinâmico’, imanente e transcendente ao ser psicossomático e à totalidade de seus registros” (JOSSO, 2010a, p. 273). O ambiente escolar é, por si só, dinâmico e se auto(trans)forma com seus sujeitos que nunca são os mesmos; porém, tocados ou não pelos conhecimentos, são capazes de vivenciar experiências que podem produzir significações. Segundo a autora, o sujeito está em transformação, já que reconsidera valorizações e que é remetido à sua subjetividade frente às subjetividades dos grupos aos quais pertence, mas se mobiliza e age por si, sobre si mesmo. Por isso, para ela, a tomada de consciência é ao mesmo tempo ponto de partida e de chegada para o processo de conhecimento. Uma dinâmica, um vaivém que entrelaça o interior e os impactos informacionais exteriores que provocam uma série de adaptações em uma interioridade movimentada por sua relação com o outro e com o mundo.

Freire deu à palavra conscientização

[...] um conteúdo político-pedagógico tão particular a ponto de nos permitir afirmar que ela “renasceu”, tornando-o “pai” desse vocábulo. Para Paulo Freire, conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. [...] A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda (FREIRE, 2016a, p. 15).

Para o educador, as consciências intra e interpessoais não se dissociam; antes, andam juntas. No prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*, Ernani Maria Fiori nos diz que: “A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra” (FREIRE, 2016c, p. 20). E ambas pressupõem a consciência do inacabamento, pois que, caso se acreditassem acabados, não teriam os homens e as mulheres mais como e porque evoluir, não poderiam aprender uns com os outros. É somente porque se sabem inconclusos que podem auto(trans)formarem seu pensar/sentir/agir, podem evoluir, adquirir novos conhecimentos e experimentar novas vivências. No saberem-se inacabados os homens e as mulheres:

[...] 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. [...]. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na prática. Para ser tem que *estar sendo*. Sua ‘duração’ – no sentido bergsoniano do termo – como processo, está no jogo dos contrários permanência-mudança. Enquanto a concepção ‘bancária’ dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança (FREIRE, 2016c, p. 102, grifo do autor).

E toda mudança é um processo de conhecimento. Para mudar é preciso conhecer, dar-se conta, conscientizar-se de querer algo diferente do que se tem/vive/sente. O processo de conscientização é definido por Josso como um elemento do processo de conhecimento no qual é possível avaliar a importância do sujeito nesses processos e sua capacidade de estar consciente daquilo que faz consigo mesmo. É pela ruptura que o sujeito se transforma e evolui psicossomaticamente. Josso (2010a, p. 301) defende que a conscientização é “arriscar-se a entrar em um funcionamento psíquico, para compreender o que nele acontece em relação a uma transformação consciencial”.

Sem oferecer essa oportunidade aos educadores, a conscientização pode não encontrar espaço para acontecer. A metodologia do diálogo na formação com educadores possui um caráter provisório, em constante modificação, uma vez que envolve sujeitos em um ambiente tão dinâmico e inconstante, cheio de vidas e de experiências a cada narrativa. Daí que os momentos de diálogo necessitam ser constantes, contextualizados e de intenso respeito e interação com os sujeitos que compõem a escola. Para Josso (2010b, p. 41), somente por serem “objetivações coletivamente construídas a partir das tomadas de consciência do que constitui as nossas potencialidades humanas” é que as disciplinas “que constituem as ciências do humano podem servir de referenciais para a autointerpretação”.

Sendo a consciência uma “presença atenta a si próprio, aos outros e ao seu ambiente” e estando “ligada aos graus de sensibilidade de cada pessoa no que se refere aos seus sentidos” (JOSSO, 2010b, p. 50, nota 1) podemos inferir que o olhar atento e a escuta sensível para consigo mesmo e para com os outros são elementos indispensáveis na tomada de consciência dos condicionamentos e dos inacabamentos, fundamentais no processo de auto(trans)formação. Em Freire vimos que o ponto de partida do movimento de caminhar para frente e construir o futuro está nos seres humanos mesmos, e estes só podem mover-se pela apropriação da tomada de consciência da realidade histórica na qual vivem, e só se justifica “na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens” (FREIRE, 2016c, p. 104).

Libertação e (auto)formação: descobrir-se condicionados e a vocação ontológica de *Ser Mais*, encontrando o seu lugar no Cosmos

Por vezes, não nos damos conta de que vivemos em um estado de violência que fere nossa ontológica e histórica vocação de *ser mais*. “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” (FREIRE, 2016c, p. 58). Acostumados com o desamor e o silenciamento opressor, não aprendemos o amor e o “dizer a sua palavra”. Nesse estágio, nosso “ser de atenção consciente”, aquele que “está no coração de nosso ser no mundo e de nossa capacidade de existir, conectado com nós mesmos e com nosso ambiente humano e natural” (JOSSO, 2010b, p. 75), encontra-se desconectado, adormecido. Nossa desconexão e inconsciência por não conhecermos outra realidade, no entanto, não faz com que a situação seja menos real. Com o passar do tempo, ao longo de nossa existência, fragmentos de lucidez irão manifestar-se, “colocando em cena um sujeito que embora ainda não se reconheça sempre como tal, age sobre situações, reage a outras, ou, ainda, deixa-se levar pelas circunstâncias” (JOSSO, 2010, p. 91); as realidades, por mais condicionantes que sejam, não estão determinadas a serem imutáveis, e nossa vocação enquanto seres humanos é ousar sempre em inéditos viáveis na busca pelo *Ser Mais* gente: nossa vocação ontológica.

Passamos agora a falar um pouco sobre o sentir/pensar/agir do ser humano Paulo Freire. Para começar, pegamos emprestadas as palavras de seu amigo pessoal, estudioso e companheiro de jornada, Moacir Gadotti (GADOTTI, 2007, p. 23), quando afirma que Freire: “Era uma pessoa bondosa, generosa, solidária. Ele queria bem às pessoas, falava bem delas, era sempre ético, positivo e respeitoso para com todos e todas. Todos os títulos dos seus livros são positivos, esperançosos, mesmo quando escritos com indignação”; e prossegue, “ele escrevia para as pessoas que amava, por isso, tudo o que escrevia deveria pertencer àqueles para os quais ele o havia feito: os oprimidos. Por isso não se incomodava em ver alguns de seus escritos reproduzidos sem consulta prévia” (GADOTTI, 2007, p. 23).

Complementamos as palavras de Gadotti com o que disse o autor do mais famoso prefácio das obras de Freire, Ernani Maria Fiori, que também acompanhou a jornada de luta do educador pela educação e pela libertação com os oprimidos. Ao apresentar uma das obras mais traduzidas do mundo, a Pedagogia do Oprimido, Fiori caracteriza Freire como um educador comprometido com a vida, que não produz ideias, e sim pensa existências. Afirma que seu esforço se concentra em pensar a *práxis*⁸ humana na busca de sua interioridade, totalizando-a como uma busca pela libertação. Fiori traduz a luta de Freire como uma luta em favor dos oprimidos, na busca constante da vocação ontológica do ser mais; e declara, ainda, que Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente, coloca o alfabetizando em condições de poder (re)existenciar criticamente

as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, poder e saber “dizer a sua palavra”.

A *práxis* educativa de Freire (re)dimensiona o ser humano em sua aprendizagem, em seus princípios e em sua alfabetização, (re)dinamizando o processo histórico de sua existência: “[...] desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema, descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais” (FREIRE, 2016c, p. 39). Aí reside um dos grandes desafios da proposta político-epistemológica-antropológica de Freire a nós: a desacomodação e a constante busca pelo novo, pelo mais de nós mesmos e pelo desafio da superação da situação de condicionamento dada a nós pela realidade. Josso corrobora esse pensamento quando nos diz que a “consciência de ser sujeito de sua história, permite dimensionar o desafio de qualquer formação” (JOSSO, 2010b, p. 72).

Por esse processo de superação da situação de condicionamento dada a nós pela realidade, Fiori afirma que a pedagogia é também antropologia. No instante em que se enxergam condicionados, mulheres e homens também se descobrem na possibilidade de uma vida e um mundo diferentes, e a misteriosa e contraditória consciência passa a presentificar-se, a representar-se e a compor-se no e com o mundo, pelo diálogo conscientizador com os outros. No livro *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 2014), obra anterior à *Pedagogia do Oprimido*, Freire já discute a necessidade de homens e mulheres não se adaptarem à realidade, mas buscarem intervir e transformá-la. E, na *Pedagogia do Oprimido*, Freire estabelece a relação de poder entre os seres humanos: a de oprimido e a de opressor. Ele preocupa-se em destacar o processo de desumanização, como não viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. E, partindo dessa lamentável realidade, na condição de inconclusão, buscar outra viabilidade: a humanização. Quando homens e mulheres têm sua humanização negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência, o desafio é a luta pela liberdade, pela justiça e pela recuperação da humanidade. “[...] se admitíssemos que a desumanização é a vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero” (FREIRE, 2016c, p. 40).

Na obra “À sombra desta mangueira” (FREIRE, 2013a), o educador afirma que é a história que nos limita, nos condiciona e nos impulsiona a produzir conhecimentos na construção do vir a ser de cada sujeito e que nada que possamos engendrar se dará fora do tempo, da história; a morte da história é também a morte de homens e mulheres que fazem e refazem a história. Por isso se diz que há supe-

ração de uma fase por outra, e há continuidade da história, na transformação do mundo, assim como estão em constante mobilidade as mulheres e os homens que nele e com ele se (re)constroem.

E isso podemos relacionar com o conceito de singular-plural, de Josso, no momento em que designa “uma problemática que acompanha o percurso da vida vivenciada numa tensão permanente entre as transformações impostas pelo coletivo e a evolução dos sonhos, desejos e aspirações individuais” (JOSSO, 2010b, p. 72). Por isso as mulheres e os homens contam sua história, falam de suas vidas e falam das outras formas de vida. Também Freire insistia que é na comunicação e na intercomunicação que desenvolvemos nossa compreensão do mundo.

Atuar, refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo. A vida vai virando existência e o suporte mundo quando a consciência de mim, emergindo, já se acha em relação dialética com o mundo (FREIRE, 2013a, p. 33-34).

“Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica” (FREIRE, 2014, p. 82), o que faz da educação também uma forma de intervenção no mundo. Freire apresentava homens e mulheres como seres de relações. “Este ser ‘temporalizado e situado’, ontologicamente inacabado - sujeito por vocação, objeto por distorção -, descobre que não só está na realidade, mas também que está com ela. Realidade que é objetiva, independente dele, possível de ser reconhecida e com a qual se relaciona” (FREIRE, 2014, p. 82).

Eis, então, o desafio de os homens e as mulheres manterem sempre uma atitude crítica, a qual os levará a aprender o que necessitam para integrarem-se a sua época e superá-la à medida que percebem novas ansiedades emergentes e possibilidades para serem mais; a transição entre épocas exige um indispensável comportamento crítico, com o qual possam se defender dos fatalismos e irracionalidades de cada momento histórico. Por isso, os homens e as mulheres não podem apenas “estar na realidade, mas de estar com ela” (FREIRE, 2014, p. 91), uma vez que é diante do mundo, na relação sujeito-objeto que nasce o conhecimento. Na obra *Política e Educação*, Freire afirma que “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que nos tornamos parte” (FREIRE, 2001, p. 40). Por isso, em seu programa de alfabetização, mais do que abordar um método de ensinar a ler e a escrever a palavra, ele buscou conscientizar cidadãos para sua atuação no e com o mundo. Freire não enxergava a educação como um processo de adaptação

do indivíduo à sociedade, ele acreditava que para ser mais o homem devia transformar a realidade (FREIRE, 2014, p. 38).

Corroborando com a visão ontológica do homem, em sua busca por Ser Mais, encontramos em Josso o termo ‘busca’ para essa procura de um ‘algo mais’; o termo é aqui empregado, no entanto, com vários significados que se aproximam da perspectiva freireana como

[...] a procura de uma nova arte de viver em ligação, captando a vida em seu movimento; a procura de uma existencialidade encarnada; a aspiração a um sentimento de existência em transformação pela mediação da invenção de um “si evolutivo”, o desejo de uma identidade em constante vir-a-ser (JOSSO, 2010b, p. 65).

A autora ressalta que, graças às transformações conscientes, essas significações habitam os processos de exploração das nossas potencialidades enquanto seres no mundo. Josso refere, ainda, que as histórias de vida em formação evidenciam uma espécie de peregrinação vital na busca de um saber viver a que os autores afirmam emprenharem-se, por caminhos variados, ao longo da vida: “a busca de felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou busca do ‘real’ e a busca de sentido” (JOSSO, 2010b, p. 116).

Assim, percebemos nossa missão ontológica como sendo uma busca inacabada e permanente pela libertação e pela auto(trans)formação, para o Ser Mais; e, ainda que condicionados pela historicidade, conscientizamo-nos de nossa inteireza e do nosso direito de assumir um lugar no Cosmos; nos (re)existencializamos criticamente para poder e saber dizer nossa palavra, na misteriosa e contraditória consciência da possibilidade de nos compormos frente a nossa existência e experiência no e com o mundo.-

Notas

- ¹ Marie-Christine Josso é socióloga e antropóloga, doutora em Ciências da Educação da Universidade de Genebra, especialista nas problemáticas da Educação de Adultos e na Formação Profissional Continuada para Acompanhamento, Ensino e Assistência Social e à Saúde (*Revista @ambienteeducação*, dez. 2009).
- ² Brandão escreve sobre o verbete “andarilhagem” no *Dicionário Paulo Freire* (2017a, p. 41): “Somos humanos porque aprendemos a andar [...] a pendular entre um ‘estar aqui’ e um contínuo ‘partir’, ‘ir para’”. E conta que Paulo Freire teria recebido o nome de “Andarilho da utopia”. Seremos um pouco assim, andarilhos da utopia, neste artigo.
- ³ Projeto que utiliza a metodologia de contação de histórias a crianças, adolescentes e adultos. Uma práxis lúdica, imaginativa, (re)criativa e crítica, para a auto(trans)formação e o resgate da autoestima, acreditando em um outro viável possível. As contações são feitas em forma de Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos (proposta epistemológico-política de pesquisa que vem sendo desenvolvida pelo Grupo Dialogus, sob a coordenação do Prof. Celso Ilgo Henz), como forma de oportunizar todos a “dizerem a sua palavra”, fazendo a sua leitura de mundo, baseadas no contexto socio-histórico, nas vivências, nos

diferentes processos de escolarização, sempre a partir do lugar, das circunstâncias e das vozes que os contextualizam.

- ⁴ “A categoria ‘ser mais’ encontra-se situada na obra de Freire como um conceito chave para sua concepção de ser humano. Como tal, articula-se com outros conceitos definidores da visão antropológica, sócio-política e histórica de Freire, tais como, ‘inédito viável’, ‘inacabamento’ e ‘possibilidade histórica’”. (ZITKOSKI, 2017, p. 369).
- ⁵ Os quatro eixos principais a que Josso se refere são: a busca de felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento e a busca de sentido (JOSSO, 2010b, p. 116).
- ⁶ “O trabalho em equipe, o diálogo como criação de consensos entre iguais e diferentes e o círculo de cultura são criações de Paulo Freire, dos movimentos de cultura popular” (BRANDÃO, 2017b, p. 69).
- ⁷ Ver Nota 1 (JOSSO, 2010b, p. 142). Experiência de vida e formação.
- ⁸ A ideia do conceito de *práxis* está presente na obra de Freire para ilustrar a união do processo de ação – reflexão – ação sobre a prática pedagógica humana.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. In: STRECK, Danilo Redin; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a. p. 44-45.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK, Danilo Redin; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b. p. 80-82.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. *40 Horas de Esperança, o Método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

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

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016c.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha prática*. 2. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. *Revista Trimestral de Debate da FASE*, Rio de Janeiro, ano 31, n. 113, p. 21-27, jul./set. 2007. Disponível em: <https://fase.org.br/wp-content/uploads/2007/09/proposta-113-final.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, ano 2000, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Tradução Albino Pozzer. Porto Alegre: EdIPU-CRS, 2010a.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. 2. ed. rev. e ampl. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010b.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-139, ago./dez. 2009.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser Mais. In: STRECK, Danilo Redin; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 426-428.

Educação republicana e democrática: potencialidades e desafios para a formação inicial docente

Republican and democratic education: potentialities and challenges for initial teacher education

Educación republicana y democrática: potencialidades y desafíos para la formación inicial del docente

Maria Regina Johann*
Paulo Evaldo Fensterseifer**

Resumo

O artigo trata de aspectos da formação inicial (FI) que visam assegurar princípios republicanos e democráticos evidenciados nas leis e diretrizes da sociedade brasileira. Objetiva-se refletir acerca das noções que os professores da escola básica têm acerca da laicidade e, por consequência, intenciona-se dar visibilidade a esta perspectiva formativa como uma possibilidade de assegurar princípios republicanos e democráticos. Referencia-se em autores que tratam da Escola Republicana (ER); na Constituição nacional de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996; e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; com inspiração em uma tarefa desenvolvida no interior da disciplina de Educação Brasileira. Nela, os acadêmicos entrevistam professores de escolas públicas, de diferentes áreas de conhecimento, acerca do entendimento de ER, e as possíveis implicações deste entendimento para as aulas e para o conjunto das atividades desenvolvidas nas escolas em que atuam. A partir deste diálogo, o tema adentra as aulas da referida disciplina e é tematizado à luz dos princípios da ER. Como resultado, constata-se: o desconhecimento do tema pela grande maioria dos professores, especialmente aqueles com mais tempo de atuação no Magistério e a (quase) ausência do tema em cursos de formação continuada. De nosso horizonte de compreensão, argumentaremos a favor da presença do referido tema nos cursos de FI, a partir do entendimento de que a especificidade da educação escolar, em sociedades democráticas, necessita pautar-se pelos princípios da ER.

Palavras-chave: Formação de professores. Laicidade. Competência republicana.

Recebido em 30/12/2020 – Aprovado em 05/10/2020
<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i3.12380>

* Doutora e mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Professora efetiva da Unijuí. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2788-5967>. E-mail: maria.johann@unijui.edu.br

** Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor do Departamento de Humanidades e Educação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências – Mestrado e Doutorado. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4914-5281>. E-mail: fenster@unijui.edu.br

Abstract

This study thematizes aspects of the initial education (IE) that aim to assure republican and democratic principles evidenced in laws and directives of Brazilian society. It aims to reflect on the notions that basic school teachers have about secularism and, consequently, it is intended to give visibility to this formative perspective as a possibility to ensure republican and democratic principles. It has as its references authors who study the Republican School (RS); in the National Constitution of 1988; in the Law of Guidelines and Bases of National Education, Law nº. 9.394/1996; in the National Curriculum Guidelines for Basic Education. It is inspired by a task developed in the discipline of Brazilian Education. In it, academics interview public school teachers from different disciplines about their understanding of RS and their possible implications in their classes and in the activities developed in their schools. From this dialogue, the theme is included in the classes of that discipline and is thematized in the light of the principles of RS. As results, we found: a lack of knowledge of the theme by the majority of teachers, especially those with longer working time, and an (almost) absence of the theme in continuing education courses. From our perception, we argue in favor of the presence of this theme in IE courses, understanding that the specificity of school education in democratic societies needs to be guided by the principles of RE.

Keywords: Teacher education. Secularity. Republican competence.

Resumen

El artículo aborda aspectos de la formación inicial (FI) que miran asegurar principios republicanos y democráticos evidenciados en las leyes y directrices de la sociedad brasileña. El objetivo es reflexionar sobre las nociones que los docentes de la escuela básica tienen sobre la laicidad y, en consecuencia, la intención es dar visibilidad a esta perspectiva formativa como una posibilidad para asegurar principios republicanos y democráticos. Se basan en autores que tratan de la Escuela Republicana (ER); en la Constitución Nacional de 1988; en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley nº 9.394/1996; en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica. Nos inspiró una tarea desarrollada dentro de la disciplina de Educación Brasileña. En ella, los académicos entrevistan profesores de escuelas públicas, de diferentes áreas del conocimiento, a respecto del entendimiento de ER, y las posibles implicaciones de este entendimiento para las clases y para el conjunto de las actividades desarrolladas en las escuelas en que actúan. A partir de este diálogo, el tema adentra en las clases de la referida disciplina y es tematizado a la luz de los principios da ER. Como resultado encontramos: la falta de conocimiento del tema por la grande mayoría de los maestros, especialmente aquellos con más tiempo de actuación en la enseñanza y a (casi) ausencia del tema en los cursos de educación continuada. De nuestro horizonte de comprensión argumentaremos en favor de la presencia del referido tema en los cursos de FI desde el entendimiento de que la especificidad de la educación escolar, en sociedades democráticas, debe guiarse por los principios da ER.

Palabras clave: Formación de profesores. Secularidad. Competencia republicana.

Situando a questão a partir da formação inicial: a disciplina de Educação Brasileira no horizonte de um currículo comum de formação de professores

“Democracia sem educação e educação sem liberdade são antinomias em teoria, que desfecham, na prática, em fracassos inevitáveis” (Anísio Teixeira).

O presente trabalho trata de aspectos da formação inicial no horizonte da Escola Republicana e Democrática (ERD) e tem como principal objetivo entender quais as noções que os professores da escola básica têm acerca da laicidade e, por consequência, intenciona-se dar visibilidade a esta perspectiva formativa como uma possibilidade de assegurar princípios republicanos e democráticos, evidenciados nas leis e diretrizes da sociedade brasileira. Entre elas destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEBs/2016). Tais documentos evidenciam a gratuidade, a liberdade, a democracia, a alteridade, a diversidade, a inclusão e a laicidade como aspectos fundamentais, constitutivos da sociedade brasileira.

Os princípios supracitados são tematizados e refletidos a partir da noção de educação republicana e democrática em uma disciplina denominada de Educação Brasileira, que é comum a todos os cursos de formação de professores da Unijuí, RS.¹ Nos currículos da referida instituição há um Núcleo Comum de Formação de Educadores (NCFP) que articula 11 disciplinas comuns, realizadas entre os cursos de Pedagogia, Educação Física, Matemática, Letras Português e Inglês, Ciências Biológicas e História. Esta organização curricular ocorreu pela visão de que determinados temas e conteúdos são relativos à docência, independentemente da área de atuação do professor, mas também por outras motivações, entre elas o fato de que os professores da educação básica constituem uma comunidade de saberes, que todos os professores respondem por um projeto pedagógico escolar e, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientam para uma perspectiva integradora ou interdisciplinar de construção curricular. Diante de tais aspectos, entende-se que é preciso integrar os diferentes cursos para que, posteriormente, na escola, os professores tenham uma visão geral e comum da educação e, por conseguinte, melhores condições de planejar e propor projetos inter-relacionados, uma vez que conhecem minimamente aspectos básicos das diretrizes da educação e das diferentes áreas de conhecimento.²

É neste contexto curricular que se situa a disciplina de Educação Brasileira (EB), e a partir dela é que se tratam os temas caros à formação de professores na expectativa de que os mesmos tenham noção do valor de determinadas conquistas sociais, resultado de lutas e movimentos em prol de direitos básicos e universais. A democracia e a laicidade são expressões dessas lutas, e constituem-se em dimensões políticas que asseguram a expressão da pluralidade humana. Preservá-las e atualizá-las começa pela sua ressignificação na formação inicial, concretizando-se no currículo laico da escola pública e realizando-se no mundo político, por meio da ação em prol de um *mundo comum*.

Como nasce a pesquisa: diálogos entre acadêmicos e professores

A disciplina de Educação Brasileira é ofertada no primeiro semestre dos cursos de formação de educadores da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) e compõe a versão curricular 2014 dos cursos de formação de professores. Portanto, o período que abarca este estudo contempla os anos de 2014 a 2019, em ofertas de cursos presenciais e em modalidade a distância.

O programa da disciplina Educação Brasileira apresenta, entre outros referenciais teóricos, as obras de Teixeira (1978), Brayner (2008, 2015, 2016), Benevides (1996, 2016, 2019), Fensterseifer (2013) e Masschelein e Simons (2015), autores que sustentam a problematização do tema da *escola republicana e democrática*, tensionados a aspectos da Lei nº 9.394/1996 e também das DCNEBs/2016. A partir destes referenciais busca-se dar uma noção geral do fundamento básico – republicano e democrático – da sociedade brasileira, que tem na laicidade a garantia da pluralidade e da democracia.

A tematização de tais pressupostos ganha maior relevância a partir de uma atividade conduzida na disciplina de EB, organizada a partir de uma consulta feita por meio dos acadêmicos aos professores de escolas públicas, em diferentes áreas de conhecimento. Os acadêmicos conversam com os professores acerca do entendimento de ERD e verificam, também, as possíveis implicações deste princípio em suas aulas, bem como no conjunto das atividades desenvolvidas nas escolas em que atuam. A partir deste diálogo, a questão adentra as aulas e é tematizada entre alunos e professor, não para negar o que fazem ou como fazem os professores, mas para se refletir o tema à luz da história da educação, do contexto atual e da especificidade da educação escolar.

A mediação do professor fomenta a reflexão a partir de questões que suscitam a compreensão do viés republicano e democrático da educação brasileira e, que, por conseguinte, demandam uma postura pedagógica correspondente; significa afirmar que o professor atua a partir de uma normatização que torna a sua autonomia relativa. Neste horizonte, observa-se, inclusive, que certos temas ganham visibilidade de acordo com os dilemas específicos de um determinado contexto social. Nesse caso, exemplificamos a questão da liberdade de expressão, o lugar da opinião no processo de ensino e aprendizagem, questões que envolvem religião, gênero, políticas públicas de inclusão social, entre outros. Nesta disciplina tematiza-se, reflexivamente, portanto, sobre a educação brasileira e enfatiza-se a noção da ERD por entendermos que a compreensão deste fundamento político potencializa a percepção de que todos os que se ocupam da educação e da instrução pública o fazem no interior de um *Estado laico*, e isso diz respeito ao modo como as instituições e os sujeitos veem-se e agem a partir das tarefas que lhe competem no âmbito público.

Destaca-se, ainda, que a disciplina de Educação Brasileira está na sexta edição e é ofertada em dois *campi*. Diante de tal percurso, alavancou-se materiais importantes e depoimentos bastante contundentes dos professores, o que nos permite, inicialmente, três constatações: a primeira delas diz respeito ao desconhecimento do tema da ERD por uma parcela significativa de professores da nossa região, especialmente aqueles com mais de dez anos de atuação docente; a segunda é a (quase) ausência do tema em cursos de formação continuada; e a terceira constatação é a de que o tema da laicidade não é relacionado à ERD a partir dos estudos dos documentos oficiais, norteadores da educação básica, como a LDB, as DCNs e, mais recentemente, a BNCC.

A partir destas constatações básicas, pergunta-se sobre as razões desta *invisibilidade conceitual*, uma vez que a dimensão da laicidade é um aspecto constitutivo de sociedades republicanas e está na base da escola republicana. De outra parte, parece compreensível que os dilemas e os problemas enfrentados por muitos professores e alunos (tanto da escola básica quanto do Ensino Superior) acerca de temas sociais (já elencados), complexificam-se, muitas vezes, pela precária noção de laicidade na educação e, por conseguinte, pela ausência qualificada deste debate, especialmente nos cursos de FI e formação continuada. Destarte, argumenta-se a favor do estudo da ERD nos cursos de formação inicial, posto que a mesma é uma prerrogativa assegurada pela Constituição Brasileira de 1988. Compreender seu sentido histórico e social têm desdobramentos para a formação docente, uma vez que o professor da escola pública brasileira responde pela condução e reconvalida-

ção de um projeto pedagógico nacional em uma sociedade republicana e democrática, ou seja, de viés laico.

Para sustentar este entendimento, o item que segue apresenta os fundamentos da ERD e, a partir disso, busca-se construir razões para sustentar a presença do tema na formação inicial dos licenciandos.

Republicanismo e democracia: fundamentos da escola brasileira

Por ERD entendemos aquela que se ocupa em conduzir um projeto de educação e instrução pública³ pautado na promoção da cidadania de todos e que se vale de uma tradição de conhecimentos e valores deliberados democraticamente; um projeto que tenha passado pelo crivo da sociedade, uma vez que essa orientação visa a um mundo comum. Esta noção de ERD toma como inspiração as ideias de Flávio Brayner (2016), para quem a educação republicana e democrática é aquela que corresponde à possibilidade de cada indivíduo *tornar-se alguém*. Por conseguinte, cabe à escola a condução deste processo formativo que deve, paulatinamente, conduzir o infante na construção de conhecimentos e valores que permitam, futuramente, adentrar no espaço público das deliberações e ações políticas.

Para tal propósito, Brayner (2016, p. 5) destaca algumas *competências republicanas* que constituiriam este horizonte de formação, “[...] que só fazem sentido em relação ao Outro”, e tem na escola seu tempo/espço ideal, mas não exclusivo: a competência argumentativa, propositiva, decisória e autointerrogativa. Para ele, a competência argumentativa tem a ver com a aquisição de códigos linguísticos, o direito à palavra como linguagem de autoridade e um certo poder de impor a recepção, contudo “[...] precisa ser o resultado da possibilidade, sempre aberta e renovada, do encontro entre alteridades” (BRAYNER, 2016, p. 6). O autor menciona que esta competência se articula com outras duas, que são a competência proposicional e a competência decisória e, neste sentido, argumenta que a capacidade de propor é coetânea à capacidade de argumentar, uma vez que:

[...] toda argumentação é também proposição: sugere-se a um Outro um ponto de vista, um acordo a partir de bases negociadas, os termos em que se dará o próprio fundo comum da discussão, etc. Propor significa, acima de tudo, reconhecer que todo argumento individual – um ponto de vista – é necessariamente frágil, e que só na situação em que ele recebe adesões e vem a se constituir num fundo comum de interesses – um “mundo” –, é que ele conhece sua fortaleza (BRAYNER, 2016, p. 7-8).

O argumento e a proposição fazem-se encaldados por uma motivação da ordem da ação e, geralmente, requerem do sujeito também a capacidade de decidir e se autointerrogar. Brayner (2016) define a competência decisória como sendo “[...] aquela que nos permite escolher entre alternativas, desde que estas tenham sido validadas na sua substância e nas suas consequências sociais ou individuais” (p. 8) e, assim, a competência autointerrogativa colocaria o sujeito diante da possibilidade de um pensamento autoavaliativo, levando-o a mobilizar valores, princípios e fundamentos. Para Brayner (2016), a competência autointerrogativa é:

[...] sinônima da capacidade de autoinstituição do social (Castoriadis): uma sociedade que sabe que criou suas próprias instituições e a elas se submete com consciência, ou as abandona no momento em que elas não mais convêm, através do exercício da crítica e da re-significação (BRAYNER, 2016, p. 9).

É importante destacar o entendimento de Brayner (2016) acerca da efetividade da aquisição de tais competências, pois, para ele, a aquisição das mesmas não garante a instalação e/ou preservação da democracia social e política. Infere-se, então, que educar no horizonte da ERD é, antes de mais nada, uma aposta no indivíduo e na sua capacidade deliberativa em perspectiva de um *mundo comum*, ou seja, aquele que diz respeito a todos. Nas palavras de Arendt (2001, p. 65),

O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida, tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isto o que temos em comum, não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós.

Em perspectiva semelhante, recorre-se às ideias de Benevides (2019), que menciona ser a *educação para a democracia* uma aposta na conquista de um mundo comum. Para esta autora, tal perspectiva permite a formação do cidadão para viver os grandes valores democráticos que englobam as liberdades civis, os direitos sociais e os de solidariedade dita “planetária”. Para Benevides (1996, p. 226), a educação para a democracia comporta duas dimensões:

[...] a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, pois numa sociedade verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser, alternativamente – e mais de uma vez no curso da vida – um ou outro.

Tanto Benevides (2016) quanto Brayner (2016) apostam em uma educação para saber discutir e escolher.

Nesse panorama, qual seria a tarefa ou função da escola? O que pode ela propor a favor de uma formação para a democracia? Para Brayner (2016, p. 5), a escola “[...] é este lugar social precisamente designado e pensado para estabelecer relações (entre o passado e o futuro, entre as gerações, entre os mortos e os vivos) e fornecer aos sujeitos que a frequentam, mínimas condições de se tornarem ‘visíveis’”.

Segundo Fensterseifer (2013), a escola tem uma função pública, uma vez que ela responde por uma expectativa social, de caráter político, considerando que o caráter de “artificialidade” do mundo humano somente se mantém pela intencionalidade a que instituições como a escola se propõe. A escola nasce das necessidades da sociedade moderna em suprir demandas do universo político e do mundo do trabalho, mais particularmente do âmbito científico e filosófico, que, a rigor, as famílias não dariam conta de transmitir de modo qualificado. O autor evidencia que a escola tem um triplo sentido: a) produção e renovação da cultura; b) estabelecimento e reforço das solidariedades; c) formação de identidades. Destaca Fensterseifer (2013, p. 131) que “a escola não deve ser confundida com roda de amigos (embora possibilita a convivência e a socialização), púlpito de igreja, palanque eleitoral, sindicato, sociedade beneficente ou instituição de caridade e extensão da família”.

Diante de tais aspectos, é plausível afirmar que à escola compete algo diferenciado, relativo à sua especificidade. Esta constatação, um tanto óbvia, necessita ser colocada no centro dos debates quando a questão é a formação de professores e educação pública, pois a questão acerca da especificidade da educação escolar nos faz repensar certas posturas quase naturalizadas no ensino, entre elas a ênfase na opinião, no gosto pessoal, na crença individual e, por vezes, na deliberada autonomia do professor diante aos documentos oficiais (Constituição, LDB, DCN).⁴

Fensterseifer (2013) assevera que a educação pressupõe normatividade, devendo reconhecer o caráter propositivo deste *telos* para formação do sujeito, o que não a isenta da constante justificação; ao contrário, a exige, diferenciando-se, assim, de perspectivas educacionais autoritárias fundadas em uma racionalidade instrumental. Neste sentido, a escola pública é normatizada pelas leis da república, pelas diretrizes, pelas deliberações das instituições oficiais de educação, bem como pelos acordos que nascem do debate público que envolve as comunidades científicas, os professores e o público em geral. Outras questões, contudo, também se colocam para esta instituição, que diz respeito àquilo que a humanidade já produziu e que deixa como herança aos recém-chegados ao mundo humano. Neste sentido, destacamos os valores universais que são revalidados no interior de cada

instituição escolar, e igualmente por meio de cada professor, ao modo como os assume e os transmite.

Se isso tem razoabilidade, então, cabe-nos considerar os *acordos coletivos* (objetificados em leis) como ponto de partida e levá-los em conta no momento em que elaboramos os projetos escolares, os planos de ensino e/ou de trabalho e, mais especificamente, em relação aos aspectos relativos à condução das aulas. Por conseguinte, assume-se o entendimento de que a escola cumpre uma função que é acordada socialmente, e, por isso, estaria ela subsumida aos acordos e às leis da República.

Diante de tais ponderações reitera-se as competências mencionadas por Brainer (2016), relacionando-as a este desafio de cada cidadão em assumir as pautas que se apresentam a cada contexto e se colocar na perspectiva de contribuir na construção, validação e reconvalidação de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Pois: “Uma reflexão sobre os fins da educação é uma reflexão sobre o destino do homem, sobre o lugar que ele ocupa na natureza, sobre as relações entre os seres humanos” (DELVAL *apud* SAVATER, 2000, p. 55).

A laicidade: um desafio a ser enfrentado com responsabilidade e espírito republicano

Iniciamos a questão destacando um aspecto fundamental: o laicismo é incompatível com o fanatismo/sectarismo; é o espaço da pluralidade, do debate, da expressão das vozes. Para Maamari (2014, p. 89), a laicidade é explicada como sendo “[...] o regime em que nenhum indivíduo possa ser discriminado em razão das suas orientações de vida, pois estaria assegurada a liberdade de consciência diante de um Estado que pertença a todos (povo) e não somente a uma parte da população”.

Este princípio é um desafio histórico das sociedades modernas e ganha visibilidade a partir das Revoluções Americana (1776) e Francesa (1789), na medida em que foi articulado às conquistas sociais, as quais mobilizaram as pessoas a erguerem bandeiras em prol da igualdade entre os cidadãos e das liberdades individuais.

Entre estas liberdades individuais situa-se a liberdade de crença, pressupondo um ensino laico que não se opõe a existência de diversas religiões, ao contrário, as preserva ao não as hierarquizar. Em caso de eleger uma em detrimento das outras, estas preteridas correriam o risco de extinção, negando assim a pluralidade de opções. Segundo Maamari (2009, p. 69): “O poder público não pode julgar a verdade

de uma religião, portanto institucionalizá-la seria uma tirania sobre as opiniões, constituindo um ato totalmente contrário à política e à moral”.⁵

Laicidade é então a garantia da pluralidade, das liberdades sociais e individuais, pautadas, sim, pelo espírito das repúblicas democráticas. Isso significa, que a laicidade acolhe a diferença e acena para a alteridade, pois permite ver o outro como *Outro*. Neste sentido, Coutel, em sua obra *Condorcet, instituir el ciudadano* (2004), considera que sem o princípio do laicismo, fica inviabilizada a instituição cívica da cidadania, dado ser ele o móvel de uma racionalidade política que aspira a universalidade (COUTEL, 2004).

Diante de tais argumentos, evidencia-se que a laicidade, como um dos princípios da escola republicana, estaria equivocada se associada ao estabelecimento do ensino da moral à religião, pois a moral ultrapassa dimensões religiosas para se vincular a um debate ético pautado por princípios universais. Nessa perspectiva, Brutti (2014, p. 407) evidencia que

O espírito público (laicismo) não equivale a uma opinião entre tantas outras. Ele constitui a própria garantia de que todas as opiniões possam ser manifestadas e discutidas na esfera pública, exceto se buscarmos (re)estabelecer despotismos ou cultivar fanatismo políticos e religiosos.

Cabe reforçar que em sociedades democráticas e republicanas o *telos* da educação não deve se sobrepor ao *telos* que a própria sociedade, no exercício da cidadania, se dá.

A escola no horizonte da educação republicana e democrática: a questão da instrução e da formação para a cidadania

Os ensinamentos possibilitados no âmbito da escola são fundamentais para a manutenção das tradições do mundo humano, mas, também, para a sua desconstrução e posterior ressignificação. Para este processo, conta-se, especialmente, com um professor sabedor das leis e dos princípios básicos da sociedade. Sendo assim, os temas que a escola aborda são tanto aqueles legitimados pela comunidade científica quanto os emergentes em contextos sociais específicos. Muitos deles novos para todos nós ou, pelo menos, possuidores de uma nova roupagem. Por isso, exigem de cada professor o desafio de atualização e compreensão de seus sentidos sociais, para que a mediação de tais abordagens possa se dar de modo qualificado e laico.

Benevides (2019) considera ótimo que estes princípios sejam contemplados pela legislação, mas, em não estando, deveriam, mesmo assim, ser reconhecidos. A autora interroga-se e responde:

Por que são universais e devem ser reconhecidos, se não existe nenhuma legislação superior que assim o obrigue? Essa é a grande questão da Idade Moderna. Porque é uma grande conquista da humanidade ter chegado a algumas conclusões a respeito da dignidade e da universalidade da pessoa humana, e do conjunto de direitos associados à pessoa humana. É uma conquista universal que se exemplifica no fato de que hoje, pelo menos nos países filiados à tradição ocidental, não se aceita mais a prática da escravidão. A escravidão não apenas é proibida na legislação como ela repugna a consciência moral da humanidade. Não se aceita mais o trabalho infantil. Não se aceitam mais castigos cruéis e degradantes (BENEVIDES, 2019, p. 5).

É neste sentido que este texto trata da questão da ERD com ênfase para a formação inicial dos professores, uma vez que o estudo produzido no interior da disciplina de Educação Brasileira evidencia que há uma preponderância de visões subjetivas por parte do professor quando certos temas aparecem nas aulas, como religião, política (partidária), questões de gênero e sexualidade, aborto, família e formação de valores.

O estudo indica, inclusive, que são significativos a prática de orações (predomínio do viés cristão) nas aulas, os cultos em eventos festivos, as canções com mensagens moralistas, entre outros aspectos, o que nos leva a relacionar tais posturas com a ausência do debate acerca do caráter laico da escola pública.

Conforme Brutti (2014, p. 117), a educação republicana “não anula as diferenças individuais e a diversidade de talentos e profissões, senão que previne do risco que essas diferenças se traduzam em hierarquia social não acordada entre os cidadãos”.

Maamari (2009) defende que a moral a ser desenvolvida pela instrução é uma moral racional que resulte, de fato, na autonomia do indivíduo; o ensino da moral visa a uma consciência independente, isto é, fazer uso do seu entendimento sem a tutoria de outrem. Argumenta a autora:

A escola institui a República e por isso deve ser por ela mantida de modo a protegê-la contra as tentações demagógicas e sofisticadas e em defesa da verdade e da liberdade que lhe deram origem. Para que isto se torne possível é necessário que se mantenha a escola com autonomia. Ela deve estar livre dos imperativos econômicos conjunturais; deve impedir que qualquer tipo de dogma esteja presente nas aulas; por fim, deve afastar a ameaça de que interesses particulares de alguns substituam o desenvolvimento das crenças de modo livre e autônomo pelos cidadãos (MAAMARI, 2009, p. 80).

Desse ponto de vista, evidencia-se a aposta na educação do sujeito ao assumir-se que a escola, como instituição laica, apresenta os temas e possibilita seu debate, numa convicção de que o sujeito pode construir seus pontos de vista na medida em que acessa informações plurais, mediadas por um professor capacitado a um debate em que as divergências aflorem e sejam tensionadas às perspectivas universalizantes. Também podemos observar, em Benevides (2016, p. 29-30), a aposta na educação autônoma dos sujeitos:

A política e o exercício do poder são necessários e indispensáveis. Mas trazem, em si, a possibilidade do abuso, da manipulação, e as consequências costumam ser catastróficas. Tenho enorme admiração por todos aqueles que se envolvem diretamente com tarefas políticas e o exercício do poder, tendo como principal compromisso a prática dos valores republicanos e democráticos – ou seja, a prioridade ao bem comum, acima dos interesses particulares e privados, o respeito à igualdade de todos em dignidade, a garantia a todos de acesso aos bens e serviços sociais, à cidadania ativa, enfim.

Benevides (2019, p. 3) deixa uma provocação para pensarmos o assunto na medida em que reafirma a escola como este *locus* privilegiado de formação:

Onde deve ser desenvolvida a educação do cidadão? A escola é o locus privilegiado, embora sofra, atualmente, a concorrência de outras instituições – como os meios de comunicação de massa. A escola continua sendo a única instituição cuja função oficial e exclusiva é a educação. É evidente que existem outros espaços para a educação do cidadão, dos partidos aos sindicatos, às associações profissionais, aos movimentos sociais, aos institutos legais de democracia direta. Mas a escola não deve substituir a militância, pois forma cidadãos ativos e livres, e não, como alertava Fernando de Azevedo, homens de partido, de facções virtualmente intolerantes.

Nesta direção, tomamos a ideia de Masschelein e Simons (2015), que fazem uma defesa da escola em seu aspecto de *escolé*, ou seja, recuperam a noção grega de escola com um *tempo livre*, um lugar privilegiado no qual as crianças e os jovens estariam livres da família, da religião, do trabalho e da política. Para estes autores, “a escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, assim, uma brecha no tempo linear” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 36).

Nossa expectativa é de que a escola possa constituir-se em um tempo/espaço de vivências em direção à alteridade. Que a mesma possibilite ao sujeito pensar as questões de seu tempo, mediadas por professores sensíveis, que permitam radicalizar o princípio expresso nas DCNs de conduzir os alunos a uma formação ética, estética e inclusiva, radicalizando o *todos* com o propósito da perfectibilidade, que deve caracterizar uma sociedade republicana e democrática, uma vez que: “O

homem é um ser livre para deliberar, votar e escolher a lei que decide obedecer. A cidadania resultaria na escolha livre e esclarecida pela instrução” (MAAMARI, 2009, p. 74). Por fim, reafirmamos a provocação deixada por Brayner (2016, p. 6):

A fragilidade de minha posição talvez resida no fato de esperar que a educação escolar possa proporcionar a cada um esta competência cidadã que, na verdade, não é um privilégio mas uma necessidade do debate público ampliado. Mas se a escola não puder fazê-lo, como continuar a falar de uma educação para a cidadania?

Mesmo sabendo que o exercício cidadão não prescinde da educação escolar, é impossível ignorar que a instrução, sustentada em conhecimentos de natureza científica, filosófica, artística, somada aos aspectos educacionais da convivência ética, pautada por valores democráticos e republicanos, tenha se tornado fundamental para uma cidadania plena em sociedades complexas como as em que vivemos.

Para seguir pensando na escola republicana...

Reconhecer a escola como uma instituição “artificial”, que se ocupa da educação, da instrução e da formação, passou a ocupar um lugar de destaque na manutenção dos valores democráticos e republicanos, porém somos convocados a nos manifestar acerca da sua fragilização no tempo presente, que compromete também os frágeis preceitos das sociedades fundadas nestes valores.

O esforço educativo da escola republicana e democrática realiza-se, inclusive, ao evidenciar seus limites e fragilidades, tal como é o próprio humano, e nisso cumpre papel importante, pois nos previne das tentações autoritárias que prometem resolver “de vez” nossos problemas, ignorando que na processualidade do “a cada vez” é que se manifesta a razoabilidade da condição humana nas sociedades autônomas.

A escola, assim desejamos, deve manter-se como um lugar plural, acolhedor das diferenças e, por isso mesmo, fundamental para a convivência entre os sujeitos. Entendemos que ela realiza este papel quando tematiza a constituição destas diferenças, não as absolutizando, mas tencionando-as de um ponto de vista capaz de viabilizar um mundo comum, em que as diferenças revelem a pluralidade, sem hierarquizá-las.

Na medida em que possibilita *ser-com-o-outro*, a escola já cumpre um papel fundamental, uma vez que cria situações em que é preciso seguir normas de convivência, exigindo a construção de acordos, permitindo a isonomia e potencializando

a autonomia, argumentos que consideramos relevantes para nos opormos às saídas individualizadas, como a educação domiciliar (*homeschooling*), ou aquelas pautadas exclusivamente pela virtualidade das relações.

A formação inicial e continuada requer a consideração das leis, normas e diretrizes, pois tais normatizações não devem ser vistas como “opressivas”, afinal, em sociedades democráticas, elas expressam a objetivação do consenso possível entre os atores políticos. Por outro lado, o reconhecimento desta legitimidade não deveria significar uma posição acrítica diante delas, mas de constante avaliação, com vistas ao seu aperfeiçoamento, necessitando ressignificações à luz dos desafios contemporâneos.

A universidade precisa ocupar-se de tais estudos e tematizações, contribuir para a leitura crítica dos marcos legais e, ao mesmo tempo em que reconhece a normatividade instituída, deve lembrar o caráter instituinte do exercício cidadão, o qual tem na formação inicial um momento privilegiado com a constituição da docência, em particular da escola pública, mas de maneira mais ampla, com os preceitos republicanos de toda educação.

Mesmo sem garantias de desdobramentos positivos ao intento aqui exposto, reitera-se a importância deste debate na formação inicial docente por acreditar-se na sua pertinência, mas, também, pela urgência do tema em uma sociedade que tem balizado seus valores quase que exclusivamente pela religião e pela “família”, duas instituições que, por mais importantes que sejam, não são instituições democráticas. Enfim, releva saber que as liberdades que gozamos são tão frágeis quanto as instituições que as garantem; assim, cabe sempre lembrar às novas gerações, em particular àquelas que se ocuparão da educação, que a responsabilidade sobre elas é uma tarefa de todos; aprendizagem não vem no “pacote genético”, portanto precisa ser desenvolvida.

Notas

- ¹ Disciplina que compõe o currículo comum dos cursos de formação de professores da Unijuí, uma instituição comunitária que tem uma tradição de mais de 70 anos voltada à formação superior de professores, com abrangência nacional.
- ² Destacamos dois componentes curriculares deste currículo comum: *Prática de Ensino Interárea: Ensino Fundamental e Prática de Ensino Interárea: Ensino Médio*. Tais disciplinas proporcionam aulas pelo viés da interdisciplinaridade, nas quais os alunos constituem grupos de diferentes áreas de conhecimento e desenvolvem projetos para o Ensino Fundamental e Médio, integrando conteúdos e conhecimentos a partir da metodologia de *Situação de Estudos* (Gipec/Unijuí).
- ³ A noção de *instrução pública* é herdeira dos debates travados por ocasião da instituição da ER na França pós-revolucionária, em particular nos textos de Condorcet (2008).

- ⁴ Excessos de subjetivismo que parecem ignorar que em uma República as instituições, e aqueles que nelas atuam, devam se pautar pelas leis, tendo, portanto, uma autonomia reativa.
- ⁵ O que também vale para as posições políticas, ideológicas, compatíveis com a pluralidade democrática, originando a ideia de poder como “lugar vazio” (não é encarnado por nenhuma posição), e a distinção entre Estado e governos.

Referências

- ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução Roberto Raposo. Revisão e apresentação Adriano Correia. 11. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- BENEVIDES, M. V. M. A educação para a democracia. *Revista Lua Nova*, São Paulo, n. 38, p. 223-237, dez. 1996. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-64451996000200011&script=sci_arttext. Acesso em: 9 ago. 2019.
- BENEVIDES, M. V. M. Cidadania ativa e democracia no Brasil. *Revista Parlamento e Sociedade*, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 21-31, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/alesp/biblioteca-digital/obra/?id=22728>. Acesso em: 9 ago. 2019.
- BENEVIDES, M. V. M. *Educação para a cidadania na democracia contemporânea*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República [2016]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 6 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB n. 9.496/1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 6 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* – DCNEB/2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 jun. 2019.
- BRAYNER, F. H. *Educação e republicanismo*. Notas arendtianas para uma educação melhor. Brasília, DF: LiberLivro, 2008.
- BRAYNER, F. H. *Fundamentos da educação*. Crise e reconstrução. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.
- BRAYNER, F. H. *Educação popular e “competência” republicana* – Ufpe GT: Educação Popular, n. 6. In: ANPED, 29, 2016, Caxambu, MG, 2016. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt06-2189.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2019.
- BRUTTI, T. A. Laicidade. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). *Dicionário crítico de Educação Física*. 3. ed. Rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 403-408.
- COUTEL, Charles. *Condorcet, instituir el ciudadano*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2004.

CONDORCET, M.-J. A. N. de C., M. de. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

FENSTERSEIFER, P. E. Função da escola pública. In: SANTIAGO, A. R.; FEIL, I. T. S.; ALLEBRANT, L. I. (org.). *O curso de Pedagogia na Unijuí – 55 anos*. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. p. 123-147.

MAAMARI, A. M. A fundamentação filosófica da escola republicana. *Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, ano 24, n. 82, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1012>. Acesso em: 5 mar. 2015.

MAAMARI, A. M. O ensino laico e a formação filosófica. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 3, p. 86-95, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1090>. Acesso em: 5 mar. 2015.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola*. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SAVATER, F. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TEIXEIRA, A. S. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 8. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

Cultura popular no planejamento e na prática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental

Popular culture for planning and practice of teachers during the early years of elementary education

Cultura popular en la planificación y la práctica de profesores de los primeros años de la educación fundamental

Edinaldo Medeiros Carmo*

Rosa Belém Farias**

Marco Antonio Leandro Barzano***

Resumo

Este artigo traz o resultado de uma pesquisa realizada durante um curso de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A investigação partiu de inquietações relacionadas à abordagem da cultura popular no currículo da escola, especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo objetivo foi compreender como a cultura popular é abordada nos documentos curriculares. Além disso, utilizou-se a entrevista semiestruturada com quatro professoras que relataram suas práticas pedagógicas. Os resultados demonstraram que as professoras, no desenvolvimento do currículo, utilizam astúcias e modos sutis para abordar a cultura popular em suas aulas, desencadeando um processo de criação e invenção na prática. As narrativas das professoras demonstram, ainda, que, ao planejarem suas aulas, introduzem dispositivos didáticos que permitem gerar discussões sobre a cultura popular e implantam ações como: visitas a pontos da cidade que são referências, entrevistas com representantes da cultura local, etc., para que a temática não fique nas margens do currículo desenvolvido na escola.

Palavras-chave: Cultura. Currículo. Escola.

Recebido em 08/04/2020 – Aprovado em 30/09/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i3.12383>

* Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professor do Departamento de Ciências Naturais - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1594-8983>. E-mail: medeirosed@uesb.edu.br

** Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora da Rede Municipal de Ensino de Carinhanha, Bahia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3824-2032>. E-mail: belemcnn@hotmail.com

*** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Departamento de Educação - Universidade Estadual de Feira de Santana. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3273-9216>. E-mail: marco.barzano@gmail.com

Abstract

This article shows results of a research derived from a master's course in the Postgraduate Program in Education of the State University of Southwest Bahia. The investigation was originated from concerns linked to the popular culture's approach in the school curriculum and especially in the early years of Elementary School. It is a qualitative research aimed to understand how popular culture is approached in the curriculum documents. In addition, a semi-structured interview with four teachers reporting their pedagogical practices was used. The results showed that teachers use clever and subtle ways in the development of the curriculum to approach popular culture in their classes, triggering a process of creation and invention in practice. The teachers' narratives also demonstrate that they introduce didactic devices in the planning of their classes, allowing to generate discussions regarding popular culture and implementing actions such as visits to points of the city that are references, interviews with representatives of the local culture and others avoiding to let this topic to stay on the margins of the curriculum developed at the school.

Keywords: Culture. Curriculum. School.

Resumen

Este artículo muestra el resultado de una investigación realizada durante un curso de maestría en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal del Suroeste de Bahía. La investigación se originó en las preocupaciones con los maestros y profesores relacionadas con el enfoque de la cultura popular en el currículo escolar y específicamente en los primeros años de educación fundamental. Es una investigación cualitativa, con el objetivo de comprender el abordaje de la cultura popular en los documentos curriculares, utilizando además entrevistas semiestructuradas con cuatro docentes que informaron sobre sus prácticas pedagógicas. Los resultados muestran que los maestros y profesores utilizan formas astutas y sutiles en el desarrollo del plan de estudios para acercarse a la cultura popular en sus clases, desencadenando un proceso de creación e invención en la práctica. Las narrativas docentes demuestran también que, al planificar sus clases, introducen dispositivos didácticos que les permiten generar discusiones sobre cultura popular e implementar acciones tales como: visitas a puntos de la ciudad que son referencias, entrevistas con representantes de la cultura local y otros, con el fin de que este tema no quede al margen del plan de estudios desarrollado en la escuela.

Palabras clave: Cultura. Plan de estudios. Escuela.

Introdução

Este texto traz dados de uma investigação realizada durante o curso de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que partiu de inquietações relacionadas à abordagem da cultura popular no currículo da escola, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, tinha-se a inquietação de investigar como a cultura popular é abordada nos documentos curriculares e nas narrativas¹ dos professores. Nessa perspectiva, os diálogos sobre a prática pedagógica e o currículo têm se tornado bastante complexos, demonstrando assim, que a educação é um campo em disputas. Neste estudo, buscamos compreender como professores, frente ao sentido que lhes atribui, materializam o currículo em sala de aula.

Desse modo, falar de educação é, sem dúvida, conectar-se aos múltiplos diálogos, é pensar em diversidade, mas, para tanto, é preciso eleger alguns aspectos importantes de discussão e um deles é o currículo. Ainda, pensar a diversidade é também envolver a prática pedagógica nesse conjunto de ações que a apresenta como o diferencial, pois, no processo da escolarização, a prática pedagógica configura-se como uma ação potente que possibilita a abordagem da diversidade e da diferença. Em função dos novos enfoques educacionais, estudos têm mostrado que a construção do conhecimento perpassa por diversas engrenagens, contudo, mesmo não sendo o único, o currículo é um dos elementos mais investigados.

Partindo desse pressuposto, Goodson (2013) afirma que o currículo não pode ser o único instrumento de pesquisa no processo de escolarização, pois, a prática pedagógica também se constitui objeto muito importante nesse cenário produtivo. Portanto, essa prática, no contexto educacional, torna-se o aspecto essencial no processo de ensino, porque, é através dela que o conteúdo ganha forma. Nas colaborações de Schulle (1982, *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 175), o docente tem participação importante nesse processo, pois, o professor, “[...] em última instância, decide os aspectos a serem desenvolvidos na classe, especificando quanto tempo dedicará a uma determinada matéria, que tópicos vai ensinar, a quem os ensina, quando e quanto tempo conceder-lhes-á e com que qualidade serão aprendidos”.

Assim, a prática pedagógica e o professor como mediador dela, são essenciais no processo da escolarização. Afinal, é o professor que, nas observações diárias, conhece e reconhece as potencialidades e fragilidades dos alunos. Portanto, conhece as vivências e as experiências deles. Nesse aspecto, o professor tem grande responsabilidade, pois, conforme destaca Santos (2000, p. 57), “[...] as experiências dos alunos, seus conhecimentos e sua inserção cultural, são aspectos a serem considerados nas práticas pedagógicas”.

Embora o conceito de currículo seja multifacetado, há um consenso quanto ao seu valor e importância no cenário educacional. Para Moreira e Candau (2007, p. 19),

Currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos construídos que sistematizam nas escolas e nas salas de aula.

Assim, de acordo com Moreira e Silva (2013), o currículo é lugar que, ativamente, mediante tensões, produz e reproduz culturas. Currículo refere-se, nessa pers-

pectiva, à criação, recriação, contestação e transgressão. Portanto, as mudanças no cotidiano escolar partem das ações pedagógicas, dos Projetos Políticos Pedagógicos escolares e devem posicionar-se frente ao ensino mais dialógico, na perspectiva reflexiva do currículo. Assim, Sacristán (2000) defende que o currículo é o espaço de construção e que a função dos professores não é somente executá-lo, pois eles têm um papel fundamental na produção dos seus significados. Com efeito, percebe-se que na ação docente as informações são articuladas a possíveis mudanças. Desse ponto de vista, acrescenta-se que a vida na escola se dá a partir da inter-relação professor-aluno, potencializando o exercício docente.

Nessa perspectiva, as interações que ocorrem no espaço escolar são permeadas por diferentes culturas. E, dando centralidade a dimensão empreendida nesta pesquisa, a cultura popular representa nos currículos escolares a resistência frente a gama de influências culturais advindas da globalização que reforçam a subalternização das culturas locais, tornando-se, ou querendo torná-las, culturas das margens. Assim, conforme adverte Chauí (2014, p. 27), “[...] não tentaremos abordar a cultura popular como uma outra cultura, ao lado (ou no fundo) da cultura dominante, mas como algo que se efetua por dentro dessa mesma cultura, ainda que para resistir a ela”.

Por conseguinte, pensar em resistência é apontar os diferentes mecanismos de existência da cultura popular, passando pela luta política e pedagógica. Portanto, é reconhecer a essência e a importância da cultura para a vida humana. Desse modo, ressaltamos sua importância para que ela possa ser entendida como um vasto campo de conhecimentos, porque nela estão embutidas marcas que envolvem práticas diversas, nas quais se ensina e se aprende.

A cultura popular configura-se, desse modo, como um espetáculo que, na maioria das vezes, ocorre nas ruas como tantas manifestações que constituem a cultura popular brasileira. Para além disso, Gullar (1983, p. 23) destaca outro sentido, ao afirmar que “[...] a cultura popular é um movimento para a libertação do homem e só tem sentido na medida em que promover o homem não só como receptor, mas principalmente como criador das expressões culturais”. Contudo, cabe considerar que nessas manifestações ocorre a cumplicidade entre as pessoas, criando vínculos de ações afetivas, o que também é educativo, pois, por meio da ludicidade, acessam as memórias e as afirmações de identidades.

Nesse sentido, a cultura popular é um movimento que atrai a presença significativa de pessoas, isso quer dizer que, mesmo com as mudanças ocorridas na sociedade, como as linguagens virtuais, os meios de comunicação, entre outros me-

canismos tecnológicos, a cultura popular permanece e ainda resiste às influências desse momento histórico (FÁVERO, 1983). Contudo, a cultura popular permeia conversas e narrativas, talvez não no mesmo ritmo e vigor de outrora, principalmente entre os mais jovens. Por isso, insiste-se que a escola pode contribuir para o fortalecimento da cultura popular que, pelas ações de professores, militantes e defensores, insiste em não permanecer nas margens.

Diante disso, pela natureza qualitativa que a abordagem dessa pesquisa requer, buscou-se compreender como a cultura popular é abordada nos documentos curriculares e nas narrativas dos professores ao relatarem suas práticas pedagógicas. Para Minayo (2013, p. 57), esse tipo de estudo aplica-se ao “[...] estudo de história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produções das interpretações que humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. Essa natureza de investigação pressupõe que não há como trabalhar com variáveis como tentativa de provar ou comprovar algo, e, nesse caso, *compreender as narrativas dos professores* parte do pressuposto de que não se pretende comprovar, pelo contrário, busca-se compreender nos resultados subjetivos, e, nessa direção, a pesquisa qualitativa comporta todos os parâmetros que corroboram para essa perspectiva.

O estudo foi realizado no município de Carinhanha, situado no oeste baiano, e teve como participantes quatro professores, selecionados mediante os seguintes critérios: a) professores com vínculo efetivo; b) professores que lecionam com turmas do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental; c) professores de duas escolas municipais, sendo uma na zona urbana e a outra na rural. As fontes de produção de dados consistiram em documentos curriculares (Projeto Político Pedagógico, planos de ensino, projetos didáticos etc.), além de entrevista semiestruturada, realizada com as quatro professoras que participaram do estudo.

Os dados obtidos por meio da análise dos documentos curriculares, produzidos pelas professoras na escola, assim como, os oriundos das entrevistas, foram avaliados mediante Análise de Conteúdo. De acordo com Bardin (2011), a Análise de Conteúdo é um aparato de instrumentos ressignificáveis, capaz de se reinventar mesmo diante do tempo e das transformações sociais, políticas e culturais. Para Olabuenaga e Ispizúa (1989 *apud* MORAES, 1999), a Análise de Conteúdo é uma técnica de leitura interpretativa de toda classe de documentos, que, analisados adequadamente, abrem as portas ao conhecimento de aspectos e particularidades dos dados da vida social do outro, que, na maioria das vezes, são inacessíveis. Desse modo, essa técnica, na perspectiva qualitativa, parte de uma série de pressu-

postos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. No entanto, esse sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único, o que indica que este poderá ser compreendido em função de diferentes perspectivas.

Planejamento e suas interfaces com a cultura popular: do planejado ao vivenciado

Os diálogos sobre a prática pedagógica e o currículo têm se mostrado bastante complexos. Desse modo, em meio aos acirramentos nos contextos social, político e educacional, o professor torna-se um dos principais protagonistas no que diz respeito à sua compreensão sobre o currículo e à materialização deste em sua prática. Partindo desse pressuposto, focaliza-se, na análise apresentada, o papel do professor, frente ao sentido que se lhes atribui, ao materializarem o currículo em sala de aula.

As narrativas das professoras foram semelhantes quanto ao trabalho com a cultura popular. Para todas as entrevistadas, desenvolver atividades relacionadas à cultura popular tem sido muito desafiador. Foram relatos que caracterizam dificuldades, seja pela falta de direcionamento dessa temática no currículo, pois este pouco orienta o trabalho docente, seja por questões relacionadas à formação, e, não menos importante, às cobranças insistentes por resultados e à centralidade aos conteúdos. Frente aos relatos das professoras, abordar a cultura popular em sala de aula exige iniciativa e resistência. Tal justificativa dá-se pelas restrições do próprio currículo. Refutar, renunciar alguns dos muitos imperativos prescritivos, exige muita ousadia na prática pedagógica. Portanto, relutar com as muitas ordenações curriculares exige do professor atitude e, ao mesmo tempo, leva-o a correr riscos.

Assim, ao questionar as professoras sobre a materialização do currículo por meio do planejamento e as mudanças que ocorrem nessa transposição, a professora Júlia destaca:

São várias mudanças, desde nosso olhar ao exposto, até articularmos tudo aquilo em um plano e, por fim, transformar em aula. Confesso que são muitas interpretações. Mas, às vezes, estas mudanças nos custam muito caro, porque nem sempre as mudanças são bem-vindas na escola. Somos orientados a cumprir fielmente a cartela dos conteúdos, e muitos dos guias não trazem a cultura popular.

Ao analisarmos essa narrativa, cabe considerar que, sem dúvidas, romper com regras estabelecidas ou, até mesmo, criar outros procedimentos, os quais são elencados como mais adequados e decisivos, tira o professor, em muitos casos, da sua zona de conforto. Conforme observa Freire (2002), é na inquietação, na incompletude, que nos tornamos criteriosos e exigentes. A atitude da professora mostra seu compromisso com o aluno, demonstra também que a interpretação e reinterpretação do currículo são fomentadas por outras produções do conhecimento que são extremamente importantes para a formação dos discentes; nesse sentido, em muito dos casos: “O currículo recai em atividades escolares, o que não significa que essas práticas sejam somente expressão das intenções e conteúdos do currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

É imperativo, nesse sentido, observar cuidadosamente as sutilezas dos esquemas utilizados para difundir as ideologias dominantes transmitidas pelo currículo. Essa transmissão ocorre por vários veículos, desde a ausência de esquemas representativos, até o livro didático, material comumente utilizado pelos professores e alunos das escolas. E, nesses materiais didáticos está embutida uma linguagem que, cotidianamente, vai materializando a ideologia e os interesses de grupos sociais dominantes, com base apenas num fundamento social, político e cultural (MOREIRA; SILVA, 2013).

Porém, algo também chama a atenção, quando a professora Julia expõe a vigilância que é direcionada ao professor e à sua prática para abordar os conteúdos prescritos no currículo. Mas, ainda na explicação da professora Júlia, entendemos porque é tão difícil para os professores buscarem outros percursos pedagógicos.

Há uma política arraigada do copiar e colar. Digo isto porque falam de autonomia, mas nós sabemos que a escola é um sistema, e este, por sua vez, é orientado por outros meios. Então, nos últimos anos, a cobrança pelos conteúdos, resultados de avaliações [externas] ficam em primeiro lugar. E, para chegar a estes resultados, há toda uma orientação. Então, nós, de certa forma, somos monitorados. Se trabalhamos de outra forma, assumimos riscos. E é isto o que acontece, nos arriscamos sempre (Professora Júlia).

Analisando a narrativa da professora Julia depreende-se que há uma gama de exigências aos professores, sejam elas isoladas ou não, pelas quais o professor está sempre acarretado e também sob o controle interno e externo a escola. As ponderações de Sacristán sobre as competências do professor na hora de interpretar o currículo podem elucidar a narrativa de Júlia. Para Sacristán (2000, p. 204):

O comportamento profissional destes [os professores] está muito mediatizado pela pressão em ter de atuar, constantemente, sendo exigidos pelas urgências de um ambiente que requer que um grupo numeroso de alunos se mantenha ocupado, dando cumprimento às exigências do currículo, às normas sociais da escola, etc.

Oportunamente, as reflexões de Sacristán (2000) denunciam com muita clareza as dificuldades vividas pelos professores, quanto à ideia de mobilizar o debate sobre a cultura popular, em um campo marcado pelo controle técnico, legitimadas pelas deliberações oficiais. Portanto, é preciso levar em conta o empenho, mas, também, por onde as atitudes astuciosas dos professores percorrem para materializar ou reconfigurar as prescrições curriculares.

Diante disso, a professora Olívia explica de que forma são feitas essas reconfigurações a partir do currículo. Enfaticamente, ao falar do Projeto Político Pedagógico, a professora demonstra sua insatisfação ao relatar que as entrelinhas ocupam um lugar incerto sobre a cultura popular. Grosso modo, ela tenta reordenar, reler o currículo articulando o contexto da escola e da comunidade, mesmo que esse esteja “vago” quanto aos repertórios dos saberes locais. Isso mostra que a professora, mesmo sentindo falta de uma maior explanação da temática no currículo, busca outros meios e possibilidades de inserção.

Entretanto, vale lembrar que no universo escolar, especificamente na sala de aula, o professor tem seu posicionamento quanto aos conteúdos abordados no currículo, os quais são identificados e rotulados como satisfatórios para a aprendizagem dos educandos. Contudo, cabe considerar que, assim, o currículo é produto de relações e disputas, nas quais estão contidos valores e posicionamentos de muitos, e o professor, por sua vez, também vem de um território no qual estão empregados valores e condutas que ele, na condição de intelectual, constrói e adquire durante sua trajetória social (APPLE, 2003).

Nesse sentido, podemos deduzir que esse profissional, ao interagir com o cotidiano da sala de aula, confabula situações, as quais o colocam diante de decisões em que ele precisa optar, ou não, por abordar determinados conteúdos prescritos no currículo. “Por isso, muitas das decisões que o professor tem de tomar aparecem como instantâneas e intuitivas, mecanismos reflexos, e, por isso mesmo, é difícil, se não impossível, buscar padrões para racionalizar a prática educativa enquanto esta se realiza” (SACRISTÁN, 2000, p. 205).

Contudo, apesar dos embaraços, os professores conspiram, vão silenciosamente reinterpretando, e os bloqueios vistos no currículo são confrontados com os saberes adquiridos ao longo da docência. Por isso, as contribuições da experiência

profissional nesses momentos fazem a grande diferença em sala de aula. O relato da professora Olívia ratifica o que vem sendo discutindo. A professora reitera e avalia que:

[...] as ações [voltadas à cultura popular], [...] no projeto, falam de comunidade e a escola e vice-versa, [no entanto], vejo um tanto vago. Mas, pelas minhas experiências, organizo um planejamento no qual costumo desenvolver estratégias de conhecer pontos, algumas referências culturais da cidade. Vou à casa do Careta. Neste local, tem alguns registros importantes que precisam ser explorados e podem contribuir com a proposta sinalizada no Projeto Político Pedagógico. Também utilizo entrevistas com as pessoas da comunidade, dos movimentos sociais, dos grupos artísticos, pois eles são produtos vivos e grandes produtores [da cultura popular] (Professora Olívia).

Ao fazer referência à imprecisão do currículo, quanto à abordagem da cultura popular, Olívia também aponta os modos como, apropriando-se de sua experiência, modifica e implementa o planejamento curricular. Então, ao sinalizar os problemas no Projeto Político Pedagógico, procura intercalar outras fontes interativas para realizar atividades com os alunos. Desse modo, a professora demonstra certa destreza para desenvolver as atividades propostas. Possivelmente, a maturidade da profissão permite operacionalizar um leque de possibilidades que conduzem a professora a fomentar, sempre que oportuno, outros trabalhos sobre a cultura popular. E essa familiaridade marca seu modo de desenvolver o currículo, o que Freire (2002) denominou eixos temáticos para trabalhar com as vivências das classes populares. A professora Olívia ainda destaca:

Em meu plano de curso, trabalho por unidades, através das datas comemorativas. Eu sigo um tema, por exemplo, agora mesmo trabalharemos com o aniversário da cidade, aí aproveito o que pode ser implementado e ampliado sobre a cultura popular. As datas comemorativas são os pontos de partida (Professora Olívia).

O fragmento reporta e potencializa o valor da experiência profissional. Por meio dos saberes da experiência (TARDIF, 2002) o professor consegue produzir, orientar e desenvolver outras atividades. Nesse contexto, a inferência que fazemos é que a experiência adquirida possibilita ao professor refletir acerca dos efeitos sobre o processo do ensino e aprendizagem, e, a depender da sua atuação, podem potencializar a sua ação e a aprendizagem dos alunos, reconhecendo e valorizando os seus saberes e das suas comunidades.

Assim, segundo Olívia, a partir da sua autocrítica, as atividades fomentadas por ela não correspondem ao potencial cultural que o município possui. Para ela, a cultura popular deve ter um destaque perante a cultura da escola. Mas, contrariando o desejo da professora, a escola ressalta por meio das práticas sutis a visi-

bilidade da política do mercado, a qual é representada pela cultura de massa que, como argumenta a professora, acaba secundarizando a cultura popular. De acordo com Forquin (1993), é injustificável na realidade atual desconsiderar a diversidade de identidades existentes na escola. A professora acrescenta:

[...] competir com este mercado, eu digo que é um dos grandes gargalos para nós, professores. Buscar neste momento, no qual é evidente uma produção momentânea das coisas, onde o que agora é, mais tarde já não é mais, representa um desafio e tanto. Mas, é também a partir das nossas reflexões, do nosso tato pedagógico, que iremos selecionar ou, ao menos, tentar inserir contextos de práticas sociais que possam contribuir com o processo da formação humana de cada um dos nossos alunos (Professora Olívia).

Ao analisar essa narrativa percebemos uma possibilidade de diálogo com o pensamento de Certeau (2014). Ao perceber que o currículo está distante da realidade sociocultural dos seus alunos, a professora, como diria o autor, utiliza “táticas”, no intuito de encontrar outras itinerâncias. Nesse sentido, conforme assevera Certeau (2014, p. 38), “O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”.

Por meio do depoimento das professoras, é possível destacar que elas são as principais interessadas na inclusão da cultura popular no currículo da escola. Embora estejam presentes inúmeras situações contrárias, nos relatos de suas práticas pedagógicas demonstram o comprometimento com os saberes locais. Logo, pela maneira como tratam a cultura popular, a forma como reconhecem e tentam estabelecer interface entre o conhecimento popular e os conteúdos programáticos, é possível perceber um pequeno hiato, um rompimento com a sequência hierárquica do ensino, contudo, suas práticas vêm suggestionando os saberes “híbridos” (BHA-BHA, 1998).

Desse modo, as bricolagens² (CERTEAU, 2014) das professoras denunciam também que o currículo não explicita possibilidades de abordar os elementos culturais, sobretudo aqueles relacionados à cultura popular. Isso, de sobremaneira, sobrecarrega o professor, pois ele tem que buscar modos “de caça não autorizada”, como afirma Certeau (2014), para reconfigurar o currículo, buscando lacunas e oportunidades que o permita transgredir. A professora Olívia, por exemplo, reforça que, nessa luta, em que estão em jogo algumas prioridades, os professores acabam quase solitários.

O Projeto Político Pedagógico não é um documento de muita clareza. Quero dizer com isto que não há explanação sobre a cultura popular. E, por isso, é que, enquanto professora, vou com as minhas ideias encaixando algumas coisas que acho interessante falar. Às vezes, penso até que, se não estou errada em fazer isto, mas vou remando contra a maré.

Ao expressar “vou com as minhas ideias encaixando algumas coisas que acho interessante falar”, a professora, certamente, numa ação calculada, vai imprimindo suas marcas em um território “vigiado”. Apesar do cuidado de não burlar as temidas imposições, a professora, em suas táticas sutis (CERTEAU, 2014), reelabora as prescrições. As produções realizadas pela professora assentam-se no que Certeau assinala como piratarias ou clandestinidade. “As ideias encaixadas” no currículo podem ser interpretadas de duas maneiras: a primeira é a de que currículo, por ocasião, é um produto de imposições, e a segunda é a de que, é a partir dessas imposições que os professores, astuciosamente, vão reinventando o cotidiano, em que o prescrito, no campo das práticas, os professores, astuciosamente, subvertem e reescrevem outras histórias.

No entanto, mesmo com intenções produtivas, os professores sentem-se culpados por algumas transgressões curriculares. Ainda que, pedagógica e didaticamente, as atividades não apareçam soltas, o poder que o currículo e a cultura escolar têm de cercear as suas práticas, deixa-os constrangidos.

Parece que o currículo tenta preparar os alunos apenas para o mercado de trabalho, instrumentalizá-los, esta é a palavra. E nós professores é que vamos, dentro das possibilidades, construindo este diálogo mais reflexivo sobre todos estes desafios que envolvem a sociedade (Professora Olívia).

Nesse sentido, a escola admite as interferências do mercado na manipulação da informação no incentivo ao consumo e ao imediatismo. Estes são pontos fortes de discussões em que, de um lado, temos uma cultura do consumo, da alienação, e, de outro, busca-se, talvez, repensar as ações enquanto sujeitos de direitos e deveres. Apresentar situações de ensino fundamentadas nos contextos socioculturais dos alunos, também é uma forma de resistência às imposições que chegam à escola.

Assim, Moreira e Silva (2013) denunciam que o currículo oficial ainda oferece “perigo” quanto às reproduções das forças dominantes, e, nesse sentido, os autores pontuam que a grande tarefa dos professores é, justamente, analisar esses itens com vistas a uma política que permita o combate às forças que norteiam o currículo, dificultando outras visões de mundo. Para os autores, essa vigilância ajudará os professores a visualizar panoramicamente o currículo, tornando-o campo cultural de construção e produção de sentido, terreno da luta pela transformação das relações de poder.

Entre os vários pontos que demandam o currículo, algo é primordial ao professor: ser vigilante e reflexivo acerca dos contextos educacionais, sociais e políticos, nos quais os alunos estão imersos. Desse modo, é importante ter presente o dis-

cernimento para selecionar contribuições que, associadas ao processo de ensino e aprendizagem, melhor ofereçam aos alunos a oportunidade de conviver e pertencer a suas culturas. Diante dessas considerações, a professora Sizaltina acrescenta que:

Em muitas datas, não dá para encaixar a cultura popular, mas, em muitos outros conteúdos, aparecem oportunidades. Aí, às vezes, eu trabalho falando da cultura popular que nem eu mesma percebo. Preferencialmente, são os conteúdos, mas, se tiver uma oportunidade, como já disse, faço algumas atividades.

Cabe considerar, mediante relato da professora, que é pertinente avaliar como os professores utilizam o lugar que ocupam para resistir, transgredir e, enfim, promover os desdobramentos em relação à materialização do currículo. Assim, muitos professores criticam as imposições curriculares que chegam até eles, destacando a inadequação à realidade dos educandos, o que leva alguns a resistirem a essas formas padronizadas do conhecimento. Dessa forma, as astúcias (CERTEAU, 2014) utilizadas pelos professores passam a ser as grandes aliadas na hora de operacionalizar o currículo. Os modos pelos quais os professores enfrentam as imposições curriculares são diversos; suas ações são observadas desde a não execução até a criação de táticas (CERTEAU, 2014) produzidas para abordar o conteúdo.

Discutir esses pressupostos que estão ligados direta ou indiretamente à prática pedagógica é avançar e reconhecer que o professor, no processo da escolarização, é mais do que um mero receptor e executor dos programas escolares. Ele, se, por um lado, operacionaliza as prescrições, por outro, resiste a elas, modifica-as para atender a situações reais de ensino e às necessidades formativas de seus alunos. A professora Olívia, ao descrever sua prática, destacou o modo como articula os conteúdos curriculares com os elementos da cultura popular.

[...] se eu estiver trabalhando com língua portuguesa – produção textual – gosto muito de inserir o cordel, parlendas, cantiga de roda, trava-língua, e isto tem dado muito resultado. Quando trabalho com história, procuro abordar os costumes da comunidade, por exemplo. Quando trabalhei o texto “bonecas”, relatamos sobre as produções, como era feita na região, como se brincava, [problematizando], quem não tinha acesso às bonecas produzidas na indústria, brincava com quais tipos de bonecas? Vou inserindo questionamentos que direcionam para as práticas da cultura popular. Também trabalhamos as questões raciais, e o fio condutor é a cultura popular. Eu mexo muito com a cultura desses meninos, acho importante falar sobre isto. Acho muito importante falar sobre as preciosidades que revelam muito sobre nossa história.

O depoimento da professora Olívia, de certo modo, demonstra que, perante as imposições curriculares, ela tem articulado, astuciosamente (CERTEAU, 2014), os conteúdos disciplinares das séries em que leciona com os elementos da cultura

popular local, incorporando, inclusive, um olhar crítico no que se refere ao acesso a bens materiais, questões raciais, valorizando a cultura enquanto identidade. Destarte, Forquin (1993, p. 9), ao analisar os conteúdos a serem ensinados na escola, destaca que

[...] toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou dolorosa consciência.

Nesse sentido, regido pelas escolhas que realiza no processo educativo, o professor é um mediador fundamental, no entanto, lhe cabe também ter parâmetros e critérios para suas escolhas e decisões. Forquin (1993) busca esse ponto de confronto entre os conteúdos a serem ensinados e o processo educativo. Assim, o autor considera importante a problematização e a reflexão sobre as questões culturais e as escolhas educativas. Ao relatar sobre as adversidades que atravessam o trabalho docente, a professora Raimunda destaca o quanto, algumas vezes, é tomada pelo desânimo, por insistir com a abordagem da cultura no currículo escolar.

Tem horas que, sinceramente, penso em desistir. Falo assim: se o currículo tem dificuldade de viabilizar este compromisso, por que eu, que já tenho tanto trabalho, vou insistir em algo que muitos não estão nem aí? Mas volto atrás e, às vezes, conversando com minhas colegas que me dão força para não deixar de lado. É assim mesmo, a gente fala as coisas no calor, mas é porque também não tem muito incentivo.

Considerando o esforço das professoras, mais uma vez, reconhece-se e ressalta-se que elas, por meio da atividade docente, são persistentes, mesmo quando o território é regido por regras educativas que conspiram contra sua atuação; e, nesse caso, Certeau (2014) argumenta que os sujeitos podem, em determinado momento, ter a chance de problematizar, barulhar a ordem dominante, dar golpes, e, onde a situação parecia inabalável e homogênea, as criatividade das práticas cotidianas, revertem situações dominadoras, em situações favoráveis. Em consonância com esse argumento, Sacristán (2000) avalia a atuação do professor frente às decisões políticas e pedagógicas e defende que esses profissionais, por meio de sua prática, reinterpretam tanto o currículo quanto as situações que os colocam em desafios.

[...] na hora de materializar este currículo são postos os desafios. Primeiro que o ponto forte são os conteúdos, e aí vêm as datas. Se eu fosse pegar ao pé da letra o que diz o currículo sobre a cultura popular, vou ser sincera, não trabalharia. Mas eu puxo algo daqui, puxo algo dali e surge muita coisa. Mas, alerta que, na prática, estou devendo, porque, no geral, são atividades ainda muito pontuais (Professora Raimunda).

Narrativas como essa permitem considerar que os professores caminham na produção de novas epistemologias, embora, em muitos casos, não tenham consciência disso. Subvertem o currículo, imprimindo elementos pedagógicos para inserção de temáticas que julgam pertinentes serem abordadas com seus alunos. Numa primeira instância, as professoras reconhecem o que está previamente estabelecido no Projeto Político Pedagógico, no entanto, asseguram que no plano de curso, ao planejarem, articulam e incorporam os elementos da cultura popular apontados pontualmente nos documentos curriculares.

Eu acho que a maior discussão realmente acontece em sala de aula por meio do que eu sinhalizo no plano de curso a partir de rodas de conversas, leituras, questionamentos e produções. Isto depende muito dos conteúdos expostos no PPP, porque seguimos as orientações. Mas o plano de aula é que apresenta esta temática. Nosso instrumento seguro para esta parte mais efetiva realmente é o plano de aula (Professora Olívia).

Fundamentadas no Projeto Político Pedagógico, as professoras, de modo astucioso, criam táticas (CERTEAU, 2014) para articular o prescrito e o emergente (cultura popular), traçando novas configurações curriculares. Ciente desses feitos é que as professoras, a despeito das imposições curriculares, ainda se sentem inspiradas para implementar sua prática e, conseqüentemente, melhorar o ensino. Portanto, fica claro que o ato de educar e suas implicações não se prendem ao exercício mecânico, muito menos, a uma atividade que se reduz ao treinamento. Porque, assim como Candau (2016, p. 807) assevera:

Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes.

Os relatos apontam que as professoras não concorrem com o Projeto Político Pedagógico, pelo contrário, dentro de um espaço vigiado, criam táticas (CERTEAU, 2014) nos interstícios, nas frestas do planejamento para abordar a cultura popular em suas aulas. A professora Sizaltina ressalta:

[...] muitas vezes nos valem das nossas insistências, do nosso plano de aula. [...] nesse sentido, o professor todos os dias faz enfrentamentos com ele mesmo por desafiar os limites da sua prática, e isto envolve uma série de fatores, desde a mediação entre o Projeto Político Pedagógico e o plano de sala de aula, até intermediar a recepção dos alunos quanto ao que é ensinado e também do seu desejo.

Mediante as narrativas que compuseram esta análise, vale ressaltar os “modos de fazer” (CARMO, 2013) produzidos pelas professoras para imprimir no currículo os aspectos da cultura que as aproximavam da realidade sociocultural de seus alunos. De certo modo, elas reconhecem que a prática pedagógica é o fio condutor entre as prescrições curriculares e as suas intenções pedagógicas na sala de aula. É nessa prática que arquitetam, constroem e executam as diversas atividades, a fim de associar a cultura popular com os conteúdos propostos no currículo.

Considerações finais

A intenção deste trabalho consistiu em compreender como a cultura popular é abordada nos documentos curriculares e nas narrativas de professores ao falarem sobre sua prática pedagógica. Assim, foi possível observar que as professoras no desenvolvimento do currículo utilizam astúcias e modos sutis para abordar a cultura popular em suas aulas, desencadeando um processo de criação e invenção na prática. Desse modo, investigar como elas produzem essas inventividades para driblar as prescrições que chegam à escola, é ouvir as vozes silenciadas no currículo praticado. Afinal, os documentos curriculares investigados, sobretudo, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, demonstram que a cultura popular tem sido secundarizada.

Entretanto, as narrativas das professoras que participaram do estudo demonstram também que ao planejarem suas aulas, introduzem dispositivos didáticos que permitem gerar discussões sobre a cultura popular e implantam ações como, visitas a pontos da cidade que são referências, entrevistas com representantes da cultura local etc., para que a temática não fique nas margens do currículo desenvolvido na escola. Desse modo, construir epistemologias a partir da escuta desses profissionais quanto à materialização do currículo, permite conhecer aspectos do currículo que a análise documental, tão somente, não permitiria.

Assim, as nuances que envolvem a cultura popular, os documentos examinados e a prática pedagógica configuram-se um território de disputas. Embora a cultura popular esteja marginalizada nos documentos oficiais, há iniciativas no interior das salas de aulas, as quais, por forças das precisões, muitas vezes, são silenciadas, exigindo que as professoras rompam com seus próprios medos, inseguranças e constrangimentos para fugirem da retórica de que os conteúdos programáticos devem ser cumpridos. Desse modo, as inventividades das professoras

constituem demarcações que, cotidianamente, revelam seus esforços para que a cultura popular ocupe lugar no currículo.

Nesse sentido, por trás da aparente calma das escolas, há um território de contestação e criação, muitas vezes silenciado pelos discursos retóricos da cultura de massa que reforçam a hegemonia e secundarizam a diferença. Assim, torna-se imprescindível o desenvolvimento de pesquisas que adentrem o interior das escolas para *falar com ela*, ouvindo os relatos dos professores, alunos, gestores e funcionários, pois, somente eles poderão revelar as nuances do currículo desenvolvido que não aparecem nos documentos.

Notas

- ¹ Cabe considerar que o conceito de narrativa que adotamos nesse texto não se filia à perspectiva que a utiliza como dispositivo de produção de dados, mas, num entendimento *lato sensu*.
- ² Certeau (2014) utilizou a noção de bricolagem para denominar o algo novo resultante da união de vários elementos culturais.

Referências

- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Trad. De Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- CANDAU, V. M. (org.). *Reinventar a escola*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- CARMO, E. M. *Saberes mobilizados por professores de Biologia e a produção do conhecimento escolar*. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2013.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência*. Homero Santiago (org.). Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.
- FÁVERO, O. *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FORQUIN, C. J. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GOODSON, I. *Currículo, teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2013.

GULLAR, F. Cultura popular. In: FÁVERO, O. (org.). *Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 15-31.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 25 maio 2019.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. *Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, J. L. *O que é cultura*. 14. ed. São Paulo: Loiola, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Ações afirmativas: uma análise do acesso e da permanência dos alunos cotistas do IFSul

Positive actions: an analysis of admission and permanence of IFSul balancing students

Políticas de acción afirmativa: un análisis de la admisión y de la permanência de los estudiantes titulares de cuotas del IFSul

Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas*

Maria Cecília Isaacsson**

Rafael Montoito***

Resumo

O presente trabalho é resultado de uma dissertação que analisou o ingresso por cotas nos cursos técnicos de nível médio da forma integrada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), campus Pelotas, e o quadro geral dos alunos cotistas no que tange às políticas de ações afirmativas de permanência e ao êxito escolar. Para tal, utilizamos como metodologia o estudo de caso e a análise de categorias referentes ao recebimento ou não de benefícios oferecidos pela instituição, com abordagem qualitativa (estudo dos referenciais teóricos acerca da temática) e quantitativa (análise dos dados sistêmicos). Quanto à coleta de dados, usamos pesquisa bibliográfica, extração de dados sistêmicos e aplicação de questionário ao universo de alunos que ingressaram em 2014/1. Ao final, concluímos que as cotas podem promover uma “pseudo” mobilidade social e que o aluno que ingressa por este sistema não vincula a isso sua permanência ou êxito escolar.

Palavras-chave: Educação. Êxito escolar. Ingresso por Cotas. Permanência. Políticas Afirmativas.

Recebido em 25/02/2020 – Aprovado em 05/10/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i3.12384>

* Graduada em Pedagogia pela universidade Federal do Maranhão; especialista em magistério superior pelo Centro Universitário do Maranhão; Mestre em Economia pela universidade Federal de Pernambuco; Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - Unesp - Araraquara. Professora no programa de pós-graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4949-0023>

** Graduada em Direito pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel); Licenciada em Formação Docente para a Educação Básica - Letras pela Faculdade Educacional da Lapa; Especialista em Direito Civil e Processual Civil pela Faculdade Anhanguera Pelotas; Mestre em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul); Doutoranda em Educação e Tecnologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1128-3857>

*** Graduado em Matemática pela Universidade Federal de Pelotas; Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - Unesp - Bauru. Professor no programa de pós-graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3294-3711>

Abstract

This study originated in a dissertation that analyzed racial balancing through the high school technical program integrated modality admission at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas Campus, and the racial balancing student general Picture regarding positive action policies of attendance and academic achievement. For such, case study methodology and the analysis of categories referring to the receipt or not of benefits offered by the institution were used with both qualitative (theoretical references studies on the subject) and quantitative (systemic data analysis) approaches. As for data collection, bibliographic research and systemic data extraction were used, as well as a questionnaire was applied to the universe of students who joined the institution in 2014/1. At the end, it was concluded that racial balancing can promote a “pseudo” social mobility, and that joining the institution through this system does not necessarily guarantee attendance or academic achievement.

Keywords: Education. Academic Achievement. Racial Balancing Admission. Attendance. Positive Policies.

Resumen

El presente trabajo es el resultado de una tesis de maestría en la que se analizó la admisión por cuotas en los cursos técnicos de la forma integrada a la enseñanza media del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), *campus* Pelotas, y el panorama general de los estudiantes titulares de cuotas con respecto a las políticas de acción afirmativa de permanencia y éxito escolar. Para ello, utilizamos como metodología el estudio de caso y el análisis de categorías relacionadas con la recepción o no de los beneficios ofrecidos por la institución, con enfoque cualitativo (estudio de referencias teóricas sobre el tema) y cuantitativo (análisis de datos sistémicos). A respecto de la recopilación de datos, utilizamos la investigación bibliográfica, la extracción de datos sistémicos y la aplicación de un cuestionario al universo de estudiantes que ingresaron en 2014/1. Al final, concluimos que las cuotas pueden promover una “pseudo” movilidad social y que el estudiante que ingresa a través de este sistema no vincula su permanencia o éxito en la escuela a eso.

Palabras clave: Educación. Éxito escolar. Admisión por Cuotas. Permanencia. Políticas Afirmativas.

Introdução

As políticas sociais adotadas no Brasil objetivam assegurar a todos os cidadãos o acesso à melhoria de qualidade de vida, o que inclui aí diversos aspectos como saúde, segurança, seguridade social e educação. Tais políticas vêm promovendo, desta forma, a inclusão dos cidadãos de todas as esferas sociais e, em especial, os menos favorecidos que, independente do motivo, não foram inseridos no contexto em decorrência de algum “artifício” de exclusão social.

Nessa linha, a reserva de vagas para acesso à educação pública, discutida na pesquisa cujos resultados aqui trazemos, bem como a implantação de políticas de permanência na escola, serviram de parâmetro para a análise das políticas afirmativas adotadas pelo governo, por meio das instituições públicas de educação, com intuito de garantir a educação, prevista constitucionalmente. Os relatos e análises

que comentaremos a seguir, sobre esta temática, tiveram como cenário o *campus* Pelotas do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

Nosso escopo principal era verificar o alcance de algumas políticas educacionais, tendo em vista que o simples ingresso na instituição pública de ensino não garante o efetivo acesso e permanência do cidadão na escola, como mostra o elevado índice de evasão escolar. A partir dessa observação, questionamo-nos sobre a importância da implementação do programa de assistência estudantil e se, para os alunos que o recebem, é este um diferencial que os auxilia a permanecer na instituição e concluir o curso de sua opção.

O Departamento de Gestão de Assistência Estudantil (DEGAE) do IFSul possui dados¹ que nos remetem ao pensamento de que as políticas públicas estão obtendo resultados: 80% dos alunos beneficiários dos auxílios estudantis conseguiram superar os desafios encontrados na trajetória educacional. No entanto, sem desconsiderar a importância e relevância dos auxílios prestados pela AE (Assistência Estudantil), ressaltamos que não é necessário que o aluno tenha ingressado por meio da política de reserva de vagas para dela ter direito, embora acreditemos que dificilmente o aluno que ingresse pela reserva de vagas não se utilize desses auxílios.

Considerando que a última pesquisa sobre os impactos dos auxílios estudantis realizada no IFSul, pelo DEGAE, se deu em 2015, os dados coletados nessa pesquisa por meio de dados sistêmicos e questionário podem servir de subsídios para nova pesquisa referente aos auxílios e análise dos impactos institucionais dos auxílios nas questões de permanência e êxito no IFSul.

As questões que levantamos dirigem, então, um olhar mais específico ao grupo de alunos que ingressou na instituição por uma reserva de vagas. A reserva de determinada porcentagem das vagas, especificamente para o ingresso ao ensino no IFSul, *campus* Pelotas, garantiu o acesso, permanência e a formação do sujeito/cidadão que se enquadra nas condições previstas em lei específica? Até onde essa política afirmativa de reserva de vagas, para ingresso na instituição de ensino, assegurou a igualdade de direitos prevista constitucionalmente, além de gerar um índice positivo de permanência e êxito escolar?

Em um país com tamanhas e notórias desigualdades sociais, a política educacional tem buscado medidas compensatórias aos eleitos, por ela, como mais frágeis em detrimento de outros que, a seus olhos, não preenchem os requisitos necessários. Nossa discussão parte do momento em que os alunos ganham acesso à escola

para tentar desvendar se há, e quais, relações entre a reserva de vagas e os índices de permanência, evasão e êxito dos alunos do IFSul, *campus* Pelotas.

Ações afirmativas, acesso e permanência escolares: um olhar sobre esses conceitos

A ideia da pesquisa nasceu a partir de uma inquietação acerca da efetividade e do alcance da política pública de reserva de vagas para o ingresso no ensino público (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012), em especial nos cursos técnicos de ensino médio na forma integrada do IFSul.

Passamos a nos questionar se a utilização de cotas para acesso ao ensino técnico de nível médio contribuiu, de alguma forma, além das ações afirmativas promovidas pela instituição, para a permanência e para o êxito do aluno. E, ainda, de forma suplementar e não menos importante, se há algum reflexo nos índices de evasão.

Há inúmeras discussões na sociedade, algumas favoráveis e outras não, referentes ao ingresso por cotas nas instituições de ensino públicas. Dada a essa dicotomia que transparece nos discursos da sociedade, percebemos que pesquisar essa política de ingresso por cotas e suas peculiaridades constituía-se uma temática de grande relevância que, de alguma forma, merecia uma reflexão mais apurada.

Optamos por realizar a pesquisa no nível médio técnico² tendo em vista que a lei que regulamenta o acesso ao ensino por cotas é do ano de 2012 e, portanto, em função do pouco tempo decorrido, ainda não tínhamos, no ensino superior, alunos egressos para a pesquisa. Desta forma, não seria possível verificar índice de êxito escolar³ desses alunos ou, até mesmo, questões referentes à permanência⁴ de maneira mais aprofundada. Levamos, para tanto, em consideração as formas de ensino técnico de nível médio ofertadas no IFSul (Integrado, Concomitante e Subsequente), observando que o sujeito que ingressa em um curso técnico de nível médio na forma integrada é proveniente diretamente do ensino fundamental, o que o faz frequentar tão logo o ensino médio e um curso técnico à sua escolha. Dessa forma, ele está mais ligado à instituição que os alunos das formas Concomitante e Subsequente, motivo que justifica a escolha deste grupo de alunos para serem o sujeito da nossa investigação. Além disso, dentre o grupo de alunos do ensino técnico de nível médio de forma integrada, interessava-nos olhar aquele que optou

por utilizar uma forma diferenciada de acesso à escola, o ingresso por cotas, necessitando ou não de ações de permanência para continuar e concluir o estudo de nível médio/técnico.

Na dissertação *Ações Afirmativas em foco: uma análise do acesso e da permanência de alunos cotistas do IFSul – Campus Pelotas*, a partir da qual foi feito esse recorte, existe um estudo mais aprofundado, em um capítulo nominado “Estado da Questão”, no qual foi feito um levantamento dos trabalhos até então publicados sobre a temática.

Em um primeiro momento, determinamos os tipos de trabalhos que seriam mapeados nos bancos de dados, delimitando em artigos, dissertações e teses. Os repositórios utilizados foram: a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT a partir do Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO), por se constituírem, entre outras, em fontes com credibilidade e aquiescência na comunidade acadêmica. Utilizamos as palavras-chave conforme Quadro 1, no período dos anos de 2005 a 2016⁵:

Quadro 1 – Resultado da busca em repositórios

Palavras-chave: Cotas; permanência; políticas afirmativas; educação.	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Artigos científicos	X	2	X	3	X	X	X	4	1	2	1	X	13
Dissertações	1	X	1	X	1	1	2	X	1	2	2	1	12
Teses	X	X	1	1	1	1	X	X	X	X	X	X	04
Total geral	1	2	2	4	2	2	2	4	2	4	3	1	29

Fonte: elaboração dos autores.

Selecionamos, então, alguns trabalhos para uma leitura mais detalhada sobre o tema. Utilizamos como critérios de seleção a semelhança com o tema abordado. Assim, os trabalhos que trataram sobre as políticas afirmativas de acesso, e, principalmente de políticas de permanência dos estudantes nas instituições de ensino, se tornaram o foco desta etapa. Os parâmetros de escolha dos trabalhos incidiram na convergência de abordagem aspirada para esta pesquisa, tendo sido agrupados, de acordo com o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Resultado final das pesquisas para análise

Tipos	Anos												
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Artigos científicos	X	1	X	1	X	X	X	1	1	1	0	X	5
Dissertações	0	X	1	X	1	0	0	X	0	0	1	1	4
Teses	X	X	0	0	1	0	X	X	X	X	X	X	1
Total geral	0	1	1	1	2	0	0	1	1	1	1	1	10

Fonte: elaboração dos autores.

A busca e o breve relato das 10 publicações (entre artigos, dissertações e tese) foram feitos com o intuito de, além de servir de base a esta pesquisa (no campo metodológico e teórico), situar nós e o leitor na perspectiva e relevância do objeto que nos propomos investigar.

Ainda existe muita discussão no que se refere às ações afirmativas no campo da permanência dos alunos cotistas. A maioria delas demonstrou haver restrições às ações de permanência, sendo vinculadas apenas à assistência estudantil e/ou bolsas de auxílio. Nesse passo, são poucas ou subjetivas as questões que tratam de ações afirmativas inovadoras.

Os trabalhos relacionados no Estado da Questão da dissertação deram conta de trazer à tona a importância dada, pelas instituições, em primeiro garantir o acesso para, apenas posteriormente, refletir sobre as questões de permanência. Ademais, demonstraram a relevância de considerar as dificuldades, dilemas, superações dos alunos que ingressaram pelas cotas.

Trouxeram, também, a importância de verificação das razões de necessidade de ações para a redução de distâncias sociais, ressaltando as cotas não como mecanismo de disparidade, e sim como meio de justiça social.

Quando fazemos a vinculação dos conceitos sobre ações afirmativas, questões alusivas ao acesso e permanência, com os trabalhos analisados na Dissertação, podemos perceber, inicialmente, que a temática de cotas no ensino médio, em cursos técnicos da forma integrada, não é alvo de muitos estudos. Em verdade, o que mais vemos são as cotas para acesso e permanência no ensino superior, mas em nada se opõe a fazermos uma comparação aos cursos de ensino médio.

A legislação que trata sobre cotas obriga as instituições de ensino a fazerem uso dessa sistemática. Parece-nos que a preocupação com a educação segue por parte do governo, tanto que houve ampliação das cotas, agora para incluir as pessoas com deficiência, conforme alteração feita pela Portaria Normativa nº 9, de 05/05/2017 do MEC. No entanto, essa preocupação com a inclusão e a universalização do ensino esbarra em algumas medidas tomadas pelo governo.

Trazendo à baila o fato de o Brasil passar constantemente por mudanças bruscas no que diz respeito à Educação, observamos a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016, mais conhecida no âmbito da educação como “PEC da morte”, já que congela gastos com investimentos na educação da população Brasileira. Aprovada, passou a ser chamada como Emenda Constitucional nº 95/2016, e trata especificamente da instituição de um novo regime fiscal, a partir do qual os gastos com saúde, educação, etc. passam a ter um teto.

Considerando que esse regime fiscal tem o prazo de 20 anos de vigência, sendo esse o tempo considerado necessário para que a dívida pública fique estagnada ou, como no próprio texto diz, “permaneça em um patamar seguro”, com a devida vênia, ao limitar os gastos com a educação (que acreditamos já serem insuficientes), a situação precária das escolas pode ser afetada.

Inferimos, no que diz respeito ao acesso dos estudantes, que poderemos ter um “caos” quando, por conta dessa falta de investimento, o número de vagas ofertadas for reduzido e, por consequência disso, o ingresso a alunos cotistas passe a ser limitado.

A própria intenção da criação da cota, no sentido de universalizar o acesso à educação, fica prejudicada na medida em que não há interesse que a população que mais precisa tenha acesso à educação pública quando não se tem investimento nessa área.

Concordamos com Charlot (2005, p. 131), que o modo de articulação entre a escola e a sociedade se tornou um meio de garantir uma boa carreira profissional:

[...] a possibilidade de encontrar um “bom emprego” (interessante, bem pago, bem situado na hierarquia social) depende do nível de êxito na escola. Por consequência, esse êxito é um ponto de passagem obrigatório para se ter uma vida “normal” e, ainda mais, para se beneficiar de uma ascensão social. Em outras palavras, é sua vida futura que os jovens jogam na escola”.

Arriscamos dizer que um sistema educacional, como o do Brasil, que funciona de forma gradual e progressiva, que passa por inúmeras e constantes dificuldades e barreiras impostas pela falta de investimento do Estado, principalmente com as

limitações orçamentárias em decorrência da EC 95/2016, não se sustenta. Como um país, sem incentivo financeiro, fiscal e orçamentário à educação pode propor um ensino integral sem sequer suprir as deficiências básicas das escolas? Inferimos que as políticas de ações afirmativas podem vir a sofrer cortes prejudicando uma educação pública, de qualidade, tornando ineficaz a universalização da educação, deixando aos jovens pouco espaço para uma formação continuada e de qualidade, que não seja pura e simplesmente para torná-lo uma mão de obra barata com um “sucesso” inverídico.

A própria ideia da cota, no sentido de universalizar o acesso à educação, fica prejudicada na medida em que não há interesse que a população que mais precisa tenha acesso à educação pública quando não se tem investimento nessa área.

Não obstante, temos que a questão da permanência como uma política afirmativa é um processo em construção, sendo necessário realizar um estudo específico em um universo determinado. Nesse sentido, nossa pesquisa buscou levantar dados e discutir a questão do acesso e, principalmente, da permanência dos alunos cotistas no IFSul, para que, ao final, possamos refletir sobre ações que previnam a evasão e/ou retenção. Para esta análise, usamos por parâmetro os alunos ingressantes no IFSul *campus* Pelotas, na forma integrada, com matrícula referente ao período letivo 2014/1.

Para entender esse cenário sobre como vem acontecendo o acesso aos cursos técnicos da forma integrada do IFSul *campus* Pelotas, via reserva de vagas (cotas), bem como para aprofundar uma reflexão acerca das relações entre as políticas de ações afirmativas e permanência desses alunos, julgamos necessário, neste momento, trazer à tona alguns conceitos e problematizações.

Sobre ações afirmativas e políticas públicas

Para Gomes (2002, p. 128-129), as ações afirmativas definem-se como:

[...] políticas públicas (e privadas), voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. [...] a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

Sob a ótica do autor, as ações afirmativas podem ser de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, e são concebidas com vistas a combater diversos tipos de discriminação (racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional) e a

corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação herdada do passado, com o objetivo principal de concretizar do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Gomes (2003) ainda afirma que é preciso conscientizar a sociedade e a classe política para que trabalhem no intuito de minimizar as desigualdades, levando em consideração que “a marginalização socioeconômica a que são relegadas as minorias, especialmente as raciais, resulta de um único fenômeno: a discriminação” (GOMES, 2005, p. 52).

Conceitos parecidos trazem Piovesan e Fonseca. Para o primeiro, as ações afirmativas são medidas especiais e temporárias que, “buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos” (PIOVESAN, 2005, p. 41); já para o outro, elas são “destinadas a atender grupos sociais que se encontrem em condições de desvantagem ou vulnerabilidade social em decorrência de fatores históricos, culturais e econômicos” (FONSECA, 2009, p. 11).

É importante discorrermos sobre o conceito de políticas públicas também, já que as ações afirmativas nada mais são do que um tipo de política pública adotada pelo Estado. Nesse espaço, tomamos por definição de política pública a trazida por Amabile (2012, p. 390), que estabelece como sendo:

[...] decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade.

Com base nesses conceitos, podemos afirmar que as ações afirmativas se constituem em um instrumento de correção por meio de condutas e normas propostas pelo “Estado”, no sentido de recuperar direitos fundamentais de pessoas que se encontram em desvantagem e/ou desigualdade social por decorrência de algum tipo de discriminação (econômica, racial, política, etc.). Desta forma, toda ação afirmativa – que em nossa pesquisa é a reserva de vagas para ingressar na instituição – objetiva garantir a igualdade e a isonomia entre as pessoas. Comentaremos adiante, mais detalhadamente, se estes objetivos foram alcançados para um grupo diferenciado de estudantes, foco do nosso trabalho.

Sobre o acesso à educação na legislação brasileira

Para começarmos a falar do acesso à educação a partir de políticas afirmativas, é necessário fazermos a distinção entre os termos *acesso* e *ingresso*, visto que a legislação e a literatura que trata das políticas inclusivas utiliza-se ora de um termo, ora de outro. O ingresso do aluno se concretiza com a matrícula na instituição após o processo seletivo. Já o acesso, uma designação que consideramos mais ampla, abrange tanto o ingresso na instituição quanto a participação deste indivíduo nas ações promovidas pela e na escola. Seria, nesta perspectiva, o sentir-se incluído no ambiente educacional, como parte do processo de formação. Em outras palavras, além do simples ingresso por algum tipo de cota, o acesso é o reconhecimento deste indivíduo como integrante daquele lugar.

Com relação ao acesso à educação, consta na Constituição Federal (CF) de 1988, lei maior do país, que ela é um direito e garantia fundamental do cidadão. O artigo 6º descreve que são direitos sociais “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, não paginado).

Com base nesse direito, garantido pela CF, é que se sustenta toda a legislação que rege o acesso à educação, sendo dever do Estado, como declarado no artigo 208, garantir a educação básica obrigatória e gratuita assegurando, inclusive, sua oferta gratuita “para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988, não paginado).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996⁶ – estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil e, portanto, disciplina a educação escolar, a partir de então. Dentre os seus princípios aponta, no artigo 3º inciso I, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A garantia de acesso e permanência passou a ser regida por dispositivos legais e, assim, objetiva a universalização da educação.

O termo universalização da educação nos remete à ideia de tornar a educação mais acessível às classes populares, ao alcance do povo, da maioria da população, não se confundindo com o conceito de Educação Popular, o que poderia indicar uma educação de menor qualidade. Fernandes e Luft (2005) tratam o termo “universalizar” como um sinônimo de “generalizar, espalhar-se, difundir-se”. Partindo desta

terminologia podemos acrescentar, de forma complementar, a ideia de universalismo, defendida por Ivo (2013, p. 528), que o caracteriza como:

[...] [um] paradigma [...] segundo o qual se considera que todos os cidadãos, sem distinção de classe ou posição no mercado, têm direito a serviços sociais que respondam aos princípios democráticos de igualdade de direitos e de status e que garantam os mesmos benefícios sociais e os mesmos padrões de qualidade a todos e cada um dos cidadãos no âmbito dos sistemas de bem-estar.

Desta forma o dispositivo legal subsidia o princípio de popularizar a educação possibilitando o alcance a um número maior de pessoas. A LDB, por conseguinte, garante o ingresso por meio da criação de formas de acesso alternativas, com a intenção de garantir o ensino a todos, de democratizar a educação propriamente dita. Porém, na prática, reconhecemos a dificuldade no atendimento à totalidade das pessoas em idade escolar. A lei, em seu art. 5º, estabelece que o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo.

Por se tratar de uma instituição federal de ensino, o acesso a todos os cursos ofertados pelo IFSul ocorre por meio de processo seletivo. Estes se dão, de forma distinta, pelo nível de ensino: processo seletivo próprio, para ingresso nas formas integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio e pós-graduação; e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou Sistema de Seleção Unificada (SiSU), para ingresso nos cursos superiores. Realizado duas vezes ao ano, uma no inverno e outra no verão, o processo seletivo próprio é gratuito a todos os candidatos. A disponibilidade das vagas é apontada pelo plano de vagas disponibilizado por cada *campus*.

O ingresso dos candidatos pode se dar pelo Acesso Universal (AU) ou, ainda, pela Reserva de Vagas para Egressos de Escolas Públicas (RVEEP), sendo que, em todos os cursos ofertados na instituição, 50% das vagas são destinadas à RVEEP, atendendo o IFSul à implementação de políticas de ações afirmativas.

O candidato que deseja ingressar via reserva de vagas/cotas deverá se declarar integrante de um dos quatro grupos descritos no edital nº 191/2013 do IFSul, baseado na Portaria Normativa nº 18/2012, que consideram a renda bruta familiar, sua etnia e onde realizaram seus estudos do ensino fundamental. Na nossa pesquisa, colhemos os dados dos alunos que se encaixavam no grupo L4, ou seja, os candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública⁷ (IFSUL, 2013).

O amparo legal dessa forma de ingresso (reserva de vagas) fundamenta-se, além dos direitos e garantias constitucionais, na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Pauta-se, ainda, na portaria normativa nº 18 de 2012, do Ministério da Educação (MEC), que dispõe sobre a implementação dessa reserva de vagas em instituições federais de ensino, bem como no Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que a regulamenta.

Sobre a permanência escolar

A legislação estabelece, em seu artigo 206, inciso I, que não basta garantir o acesso para que o aluno alcance a efetiva educação, mas é necessário que lhe seja oportunizada a permanência na escola (BRASIL, 1988), assim, poderá vir a ter êxito no ensino. Para entendermos melhor essa questão trazemos, primeiramente, o conceito de “permanência” que, segundo o do dicionário *on-line* Michaelis é o “ato de permanecer; o estado ou a qualidade de permanente; constância, perseverança”. Entendemos, portanto, como conceito básico de permanência escolar o ato do aluno perseverar, continuar e não desistir de seus estudos. Compreendemos, ainda, a “permanência e êxito” escolar, como o ato de ingressar, acessar e permanecer na escola até concluir, com êxito, o curso no qual o aluno ingressou, ressaltando o caráter temporal do prazo estipulado para integralização do seu estudo.

Logo, não há como seguir discorrendo sobre permanência sem entendermos, também, o conceito de evasão, já que os alunos que não permanecem estudando são considerados evadidos. O mesmo dicionário *on-line* define evasão como sendo a “ação ou processo de evadir, de deliberadamente fugir” e isso, por conseguinte, conduz à compreensão de que a evasão é um processo de desistência, por parte do aluno, da escola.

De acordo o artigo 74 da Organização Didática da Educação Básica, Profissional e Superior de Graduação do IFSul (OD)⁸, é considerado evadido o estudante que estiver em um destes dois grupos: ou ele apresenta índice de frequência inferior a 50% do total da carga horária do período e nota zero (ou conceito equivalente em todas as disciplinas na última etapa de avaliação, caso a avaliação não se dê numericamente), ou ele não efetua a renovação de matrícula nos prazos definidos no calendário acadêmico. Em qualquer um destes casos, o estudante evadido perde o direito à sua vaga.

Assim, com intuito de cumprir disposições legais, o ministério da Educação criou o Programa de Acolhimento, Permanência e Êxito (PAPE), instituído pela portaria

interministerial nº 04, de 06 de maio de 2016. Neste programa são expressos direitos e garantias constitucionais, como o dever do Estado com a educação em todas as etapas da educação básica, as formas de colaboração para assegurar a universalização do ensino obrigatório, o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), a importância de ações integradas entre educação, assistência social e saúde, e a intersetorialidade na execução de programas como o Saúde na Escola, o Bolsa Família e o Benefício de Prestação Continuada na Escola, dentre outros.

O PAPE tem por finalidade “desenvolver ações [...] que promovam a busca e o retorno às escolas das crianças, adolescentes e jovens que, em idade escolar, não foram matriculadas nas redes públicas”, e prevê o desenvolvimento de ações integradas “como forma de reduzir a evasão escolar e ampliar as possibilidades de conclusão com êxito da educação básica” (MEC, 2016).

Ao buscarmos as ações de permanência que já existem no *campus*, nos deparamos, primeiramente, com a previsão, no regimento interno do *campus* Pelotas, da responsabilidade de “fomentar e promover, em conjunto com os demais profissionais da educação, ações para permanência e êxito do estudante” da Coordenadoria de Assistência Estudantil (COAE). Esta coordenadoria obedece ao disposto no regimento interno do *campus*.

Ao aprofundarmos um pouco mais a busca sobre a autoria da responsabilidade de ações que promovam a permanência dos estudantes, encontramos, no Regimento Geral⁹ do IFSul, o Departamento de Políticas Educacionais como o responsável pela proposição de estratégias e projetos institucionais para permanência e êxito dos estudantes; a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura como a responsável pela contribuição para o acesso e permanência e êxito de pessoas com deficiência e de grupos sociais que são alvo de políticas públicas afirmativas; e o Departamento de Educação Inclusiva que tem como uma de suas atribuições divulgar os objetivos das ações inclusivas, motivando o acesso, a permanência e o êxito de pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Verificamos, ainda, que a Política de Assistência Estudantil (PAE)¹⁰ vem sendo implantada desde 2010 no IFSul. Este documento nos traz um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implementação de ações que tem como objetivo promover o acesso, a permanência e o êxito dos alunos sob a ótica da equidade entre outras.

Identificamos, também, a Câmara de Assistência Estudantil¹² como um órgão consultivo e propositivo com o objetivo de cooperar para a integração dos *campi* do IFSul. Este órgão busca o aperfeiçoamento e desenvolvimento dos temas relacionados à Assistência Estudantil.

Ainda, embora sua publicação (2017) tenha sido posterior à esta pesquisa, trazemos, para conhecimento do leitor, o Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSul¹², que possui como objetivo geral promover, por meio de ações sistêmicas e locais articuladas, a permanência e o êxito dos estudantes do IFSul. Dentre seus objetivos específicos estão os de fomentar a problematização da qualidade e efetividade das diversas ofertas educativas dos variados *campi* do IFSul, com vistas ao controle e à gradual redução dos fatores de evasão e retenção do Instituto; construir diagnóstico quali-quantitativo acerca dos fenômenos “evasão” e “retenção” no âmbito dos diferentes *campi* e cursos do IFSul; planejar e implementar estratégias de redução e controle das interveniências individuais, institucionais e socioculturais que impactam os índices de evasão e retenção nos diversos cursos e *campi* do IFSul; e deflagrar ações sistêmicas e locais para a promoção da permanência e êxito dos estudantes, tendo em vista os fatores convergentes detectados nos variados cenários de evasão e retenção diagnosticados nos *campi* do IFSul.

Além desses supracitados, verificamos a implementação de programas assistenciais para a permanência neste ambiente, como é o caso do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), previsto no Decreto nº 7.234/2010, o qual objetivava melhorar as condições de permanência e êxito dos estudantes em situação de vulnerabilidade social a partir da alocação de recursos financeiros para atender as demandas da Assistência Estudantil.

O *campus* Pelotas, espaço no qual foi desenvolvida a pesquisa, atualmente conta, no que tange a ações que visam o acesso e a permanência dos estudantes, com políticas adotadas pela Coordenadoria Assistência Estudantil (COAE), a qual oferece benefícios aos alunos, tais como transporte urbano, transporte intermunicipal, alimentação (almoço e/ou jantar), auxílio moradia e auxílio material escolar. A estes benefícios, que são oferecidos por meio de Editais, publicados com periodicidade semestral, soma-se a oferta da COAE, estendida a todos os alunos do *campus*, de acompanhamento psicológico. Segundo consta na descrição do serviço de psicologia¹³, este é um instrumento importante que “visa promover ações nas áreas de saúde; desenvolver atividades de orientação profissional; e fomentar e promover, em conjunto com os demais profissionais da educação, ações para a permanência e êxito dos estudantes” e seus ecos perpassam ações vinculadas ao ensino (incluídas aí questões ligadas à aprendizagem), à pesquisa e à extensão.

Dentro deste ambiente da COAE há, ainda, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), responsável pela preparação da instituição

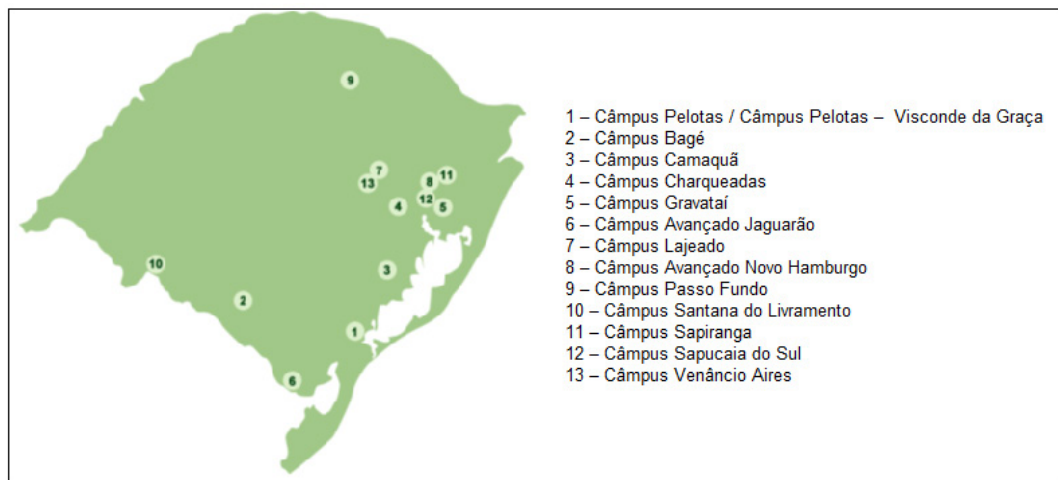
no acolhimento de pessoas cegas, surdas-mudas, deficientes físicos, dentre outros. Sendo assim, é um núcleo que trabalha com políticas inclusivas para garantir o acesso, a permanência e o êxito do estudante.

Outras ações relevantes do *campus* que repercutem na permanência discente, no combate à evasão e na retenção são os editais para processos seletivos de alunos para bolsas de monitorias para Cursos Técnicos de Nível Médio e a oferta de atendimento médico e odontológico (o que também se estende aos servidores). Embora esta segunda não esteja vinculada diretamente à COAE, estando este setor ligado diretamente ao Gabinete do Diretor Geral do *campus*, ela não pode ficar de fora daquilo que chamamos de benefícios, já que a consideramos um auxílio aos alunos que, se por vezes não têm condições de arcar com os custos desses serviços essenciais à saúde e ao seu bem-estar, têm acesso a eles na escola. Reconhecendo que tais serviços são imprescindíveis para o bom andamento acadêmico dos alunos, analisamos sua importância no questionário aplicado.

Descrição da pesquisa: da coleta de dados à interpretação dos resultados

Nosso intento de pesquisa versou sobre a forma como vem ocorrendo o acesso aos cursos da forma integrada do IFSul *campus* Pelotas, por meio de reserva de vagas (cotas) e quais são as políticas de ações afirmativas de permanência desses alunos. Ainda, de qual forma são propostas e como o estudante se utiliza dessas ações e se tem alguma contribuição na sua elaboração. No tocante ao índice de evasão, nos disponibilizamos a verificar se é alto entre os cotistas e quais motivos ensejaram a evasão.

Para situar o leitor, trazemos um pequeno histórico da instituição pesquisada: o Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense faz parte de uma Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, proveniente do antigo CEFET-RS, e instituído pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Atualmente, o IFSul é composto por 14 *campi*, conforme Figura 1, a seguir, e pela Reitoria, que se localiza também em Pelotas (RS), juntamente com os *campi* Pelotas e Pelotas-Visconde da Graça.

Figura 1 – Distribuição dos *campi* do IFSul

Fonte: Instituto Federal Sul-rio-grandense¹⁴.

O espaço de nossa pesquisa ficou, então, delimitado ao *campus* Pelotas, situado na cidade de Pelotas (RS), pela proximidade e consequente facilidade na coleta de informações, sendo que utilizamos também como balizador a forma integrada de nível médio, restringindo o período ao primeiro processo seletivo em que foi disponibilizada a reserva de vagas no IFSul.

Ainda, para a percepção do leitor de como ocorreu a aplicação do sistema de cotas no IFSul, ressaltamos que o debate sobre a questão iniciou em 2012, quando a Lei que rege o tema passou a vigorar. Logo, em 2013, quando lançado o Edital para ingresso via processo seletivo no IFSul para o ano letivo de 2014, a instituição aderiu à proposta legislativa fazendo, com isso, valer o dispositivo legal.

Estando definida a investigação, optamos pela pesquisa qualitativa com nuances quantitativas no que se refere aos percentuais a serem levantados. Sobre a pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln elucidam que “é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” e nos permite compreender as questões envolvidas no universo da pesquisa com maior profundidade (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

As nuances quantitativas a que nos referimos anteriormente se deram com a coleta de dados no sistema Q-acadêmico¹⁵ a partir dos quais, tabulados percentualmente, pudemos verificar o desempenho no acesso e no rendimento escolar obtido pelos alunos.

A pesquisa desenvolveu-se sob os preceitos de um Estudo de Caso, que é um “método de olhar a realidade social” (GOODE; HATT, 1968, p. 421), que realiza uma investigação empírica acerca de um fenômeno contemporâneo, tomado em profundidade e em seu contexto de mundo real (YIN, 2015), o que nos permitiu entender algumas questões abarcadas no contexto social dos alunos que acessam e permanecem, com ou sem êxito escolar, além de verificar as causas da evasão escolar.

Ressaltamos que a análise dos dados e do questionário foi feita através da construção de categorias referentes ao recebimento ou não de benefícios oferecidos pela instituição. Em um primeiro momento, tivemos contato com documentos escolares dos alunos e suas respostas aos questionários para, após isso, refletir sobre o material e apresentar uma interpretação dos resultados obtidos.

Da coleta de dados e das categorias

Com base no sistema Q-Seleção, também utilizado pelo IFSul, o processo seletivo de candidatos para o período letivo de 2014/01 teve, de modo geral, 3.457 alunos inscritos em cursos técnicos integrados para o *campus* Pelotas sendo que, desse total, confirmaram a sua inscrição para participar da seleção 2.495 candidatos. Dos confirmados, apenas 45 candidatos se inscreveram para concorrer pela cota L4, e apenas 20 alunos se matricularam como cotistas L4 após o processo seletivo de ingresso.

Após a coleta de dados no sistema Q-Acadêmico, identificamos o universo de 20 alunos que correspondiam ao nosso interesse de pesquisa. Com as informações extraídas do sistema, em um primeiro momento, pudemos listar os seus dados pessoais (e-mail e telefone) e, por meio de comunicação via e-mail, propusemos a aplicação de um questionário elaborado com dados necessários para a investigação. Após duas semanas, não obtivemos nenhuma resposta dos alunos que ingressaram por cotas no ano de 2014/1. Tal situação ensejou que fôssemos em busca desses alunos de forma mais incisiva e diferenciada, já que suas respostas eram fundamentais para as análises e conclusões desta pesquisa.

Desta forma, como estratégia inicial de alcance, buscamos, junto ao Departamento de Ensino da escola, os dados dos 13 alunos que permaneciam matriculados (07, dos 20 ingressantes, haviam evadido). Depois de localizar as turmas nas quais teriam aulas, fomos pessoalmente ter uma conversa com eles sobre a importância da pesquisa e da sua participação e lhes explicamos que os resultados seriam apre-

sentados à escola como forma de instrumentar mecanismos de melhoria tanto para o acesso quanto para a permanência dos alunos cotistas. Mesmo assim, apenas 09 alunos nos enviaram, posteriormente, suas respostas.

Em relação aos 07 evadidos, tentamos um novo contato via e-mail. Não obtivemos nenhum retorno e, assim, inovamos na forma de abordagem, chamando-os a responder o nosso instrumento de pesquisa de maneira mais informal, via redes sociais como Facebook e WhatsApp, mas apenas 01 aluno nos deu retorno.

Nossa amostra, que ao final reduziu-se a um total de 10 alunos (09 regulares e 01 evadido), representava 50% do universo de ingressantes pela cota L4 sendo, portanto, um número significativo para subsidiar a pesquisa, pois Marconi e Lakatos (2005) alertam que, normalmente, os questionários enviados têm uma taxa de devolução de, em média, 25%.

Esses 10 alunos pesquisados foram separados, segundo suas respostas, em dois grupos, “A” e “B”. O grupo “A” foi formado por alunos que, devidamente matriculados, utilizavam ou já tinham utilizado qualquer benefício/auxílio da Assistência Estudantil (AE); no grupo “B” ficaram os alunos que nunca tinham utilizado nenhum benefício/auxílio da AE. Ficaram no grupo “A” 03 alunos (todos regulares) e, no “B”, 07 alunos (06 regulares e 01 evadido).

Na sequência, em relação ao grupo “A”, foi aplicado um questionário cujo intuito era verificar as condições de acesso e o perfil destes alunos (renda familiar e declaração de etnia, bem como o alcance da política de cotas). Concomitantemente, em relação ao grupo “B”, foi aplicado o mesmo instrumento, haja vista a peculiaridade de ingresso por cota e não utilização de benefícios da Assistência Estudantil, o que por si só caracteriza uma situação excepcional.

A partir disso, alinhavamos as intenções de coletas de dados com categorias construídas, utilizando-se da Análise de Conteúdo, com a intenção de mapear a relação entre o ingresso por cotas com a permanência e o êxito dos alunos.

A fim de preservar a identidade e os dados pessoais destes 10 alunos, utilizamos a nomenclatura A1, A2 e A3 para os que se encontram no grupo “A” e B1, B2, B3, B4, B5, B6 e B7 para os do grupo “B”.

Cotas para acesso ao ensino técnico de nível médio e sua incidência na permanência e no êxito do aluno

Nos dados coletados a partir do instrumento aplicado, 60% da amostra da pesquisa se autodeclarou pardos e, 40%, pretos. Nenhum indígena foi identifica-

do quando observamos os dados do sistema ou via respostas do questionário. No Quadro 3, a seguir, mostramos excertos das respostas que os alunos deram, ao justificarem a razão por que se autodeclararam pardos ou pretos.

Quadro 3 – Respostas do questionário

Informante	Autodeclaração	Motivo
B7	Preto	<i>“Pela cor da minha pele.”</i>
B4	Pardo	-
B2	Preto	<i>“Me considero negro dado às minhas características e também afirmo que sou por motivos de preconceito que já sofri.”</i>
A2	Pardo	<i>“Porque sou uma mistura de cores.”</i>
B3	Pardo	<i>“Pois possuo avós pretos, brancos e indígenas.”</i>
B5	Preto	<i>“Meus pais, avós, todos somos dessa etnia [sic], com vários descendente(sic).”</i>
B6	Pardo	<i>“Por ter pele mais clara.”</i>
B1	Pardo	<i>“Por motivos familiares.”</i>
A3	Pardo	<i>“Pois venho de família paterna negra e materna branca.”</i>
A1	Preto	<i>“Devido a características físicas, consciência e descendência.”</i>

Fonte: elaboração dos autores.

Ao questionarmos o motivo pelo qual os informantes se inscreveram para a cota L4, colocamos, junto à pergunta, as condições de acesso pela cota (proveniente de escola pública, preto/pardo/indígena, independentemente de renda) e percebemos que diversos motivos ensejaram essa participação como cotista. Alguns participantes, como “A2”, “B5”, “B6” e “B1” se restringiram a responder que tinham esse direito, enquanto outros informantes se aprofundaram um pouco mais.

Ao responder a esta questão, nos parece importante ressaltar algumas informações, como, por exemplo, a de “B7”, que justificou ter utilizado a cota *“pelo motivo de não sentir segurança na efetividade da educação que recebi (pública) e por julgar válido usar cotas”*. Já “B2” declarou por que acha as cotas válidas: *“tendo em vista que além de disputarmos vagas com estudantes que vem de escolas particulares onde o nível de ensino é superior também existe o fato de que historicamente o negro, pardo e o indígena foram tratados como raças inferiores e isso é refletido até hoje tendo como exemplo a minha turma onde apenas 3 alunos incluindo eu mesmo são negros”*.

Podemos perceber que para estes informantes a utilização da cota teve um cunho de *mobilidade social*.

Ao perguntarmos para os componentes da amostra se acreditavam que sua permanência na escola ocorreu por causa da utilização da cota (Questão 09), 20% respondeu que não, 50% que sua permanência é consequência de seus próprios esforços e não em virtude da utilização da cota. Outros 20%, ao contrário, afirmaram que sim, que sua permanência na escola se deu em virtude de ter ingressado pela cota L4 e 10% que sua permanência se deve à contribuição dos benefícios da assistência estudantil. A maioria julga que sua permanência no IFSul se deve ao próprio esforço, o que, por sua vez, nos conduz a acreditar que os alunos superaram as dificuldades, independente da forma de acesso, em busca do êxito estudantil. Nesse ponto, a cota se configura apenas como uma *oportunidade*.

Sobre o êxito escolar, 50% dos respondentes afirmam que seu êxito escolar não é decorrente da utilização da cota de ingresso, mas sim de seus próprios esforços. Logo, verificamos, através das respostas, que a busca pela superação das dificuldades tem contribuído para o êxito escolar já que 40% respondeu de forma afirmativa, justificando de formas diferentes.

Contudo, percebemos que, embora a maioria tenha ratificado que seu êxito é decorrente dos seus próprios esforços, grande parte dos informantes (40%) atribuiu a sua conquista ao fato de ter ingressado pela cota L4, seja pela possibilidade de oportunidades – “[...] porque a concorrência era grande [...]”, declarou B5 –, seja por compensar um ensino fundamental (público) deficitário – e “se não tivesse utilizado cotas, [...] não teria adentrado no instituto devido a [...] antiga escola (pública) ter o ensino muito fraco”, falou B6 –, seja pela concorrência ou por uma fase de vida difícil – “porque quando entrei passava por uma fase delicada”, contou-nos A4. Em nenhum momento os alunos que ingressaram por uma cota que é racial atribuíram a este fato qualquer circunstância vinculada diretamente a racismo ou qualquer preconceito explícito ou ainda à reparação social.

A outra pergunta do questionário, que inqueria se a utilização do(s) benefício(s) da AE contribuía(m) para a permanência na escola, os do grupo “A” (constituído pelos alunos que utilizam ou já utilizaram algum benefício) responderam que “os benefícios ajudam bastante” (A1) e que “pelo fato de ter uma renda baixa e não pode conter os gastos com o instituto, tem sido de grande ajuda os benefícios e tem influenciado na minha permanência no Campus” (A2).

Estas duas respostas que comentamos são extratos que têm paralelos nas demais declarações, ou seja, todos os integrantes do grupo “A” consideram que

a utilização dos benefícios da AE contribuiu para a sua permanência na escola. Desta maneira, é possível inferir que, pelo baixo poder aquisitivo que possuem e pela percepção do benefício, esses alunos conseguiram permanecer na escola. De forma contrária, a totalidade do grupo “B”, por não utilizar benefícios da AE, responderam “não” ao questionamento. Assim, podemos notar a disparidade de necessidade entre os grupos e também a relevância da prestação desses benefícios àqueles que possuem menor poder aquisitivo. Disto depreende-se a conjectura de que, se não fossem esses benefícios, o índice de evasão dos alunos do grupo “A” poderia aumentar.

A partir disso, pudemos concluir que a incidência da utilização de cotas na permanência e êxito do aluno merece ser subdividida em duas etapas. Na primeira, no tocante à permanência, observamos que os participantes da pesquisa (dos grupos “A” e “B”), em sua maioria, atribuem a permanência aos próprios esforços despendidos nas dificuldades durante a trajetória estudantil. Já em relação à utilização dos benefícios da AE, que a totalidade de alunos do grupo “A” considera como sendo importante para a permanência na escola, e pudemos inferir que foi quase fundamental para que continuassem estudando, evitando assim a evasão.

Considerações finais

Em que pese a pesquisa ter sido realizada referente ao ingresso para ao ano letivo de 2014, a relevância e atualidade da temática é pertinente, já que buscou verificar como se deu a política de cotas em seu primeiro momento na instituição, ou seja, tão logo se deu a vigência da lei regulamentadora. Além de elucidar aquele momento que a instituição vivia, o estudo vem como forma de subsídio para outros que desejem analisar a temática por completo, realizando uma retrospectiva da implementação das cotas até a atualidade, bem como as questões de permanência adotadas.

O baixo número de candidatos que optou por concorrer por esta forma de ingresso nos indicou, em um primeiro olhar, a pouca divulgação dessa forma de ingresso. No entanto, destacamos que o IFSul foi um dos precursores no oferecimento de ingresso via cotas, já que a legislação do ano de 2012 permitia que as instituições de ensino se valessem do prazo de 04 anos para implementação e o IFSul, tão logo na abertura do processo seletivo seguinte ao da vigência da lei, já adotou esta prática, enquanto outros aguardaram o implemento do prazo para então oferecer o ingresso por meio das cotas.

As ações afirmativas são consideradas um instrumento de correção pelo “Estado” no sentido de recobrar direitos fundamentais de pessoas que se encontram em desvantagem e/ou desigualdade social, e, por isso, concluímos que objetivam garantir a igualdade e a isonomia entre as pessoas. No caso do IFSul, *campus* Pelotas, com base na análise das ações promovidas pela escola e com aporte nas respostas da amostra referente ao questionário aplicado, concluímos que as cotas, como meio de acesso, podem promover uma “pseudo” mobilidade social. Isso porque alguns informantes se veem com a necessidade de tratamento diferenciado para conseguir ter acesso a uma educação de melhor qualidade. Assim, a utilização da cota não vem como estrutura que aponte disparidade social¹⁶, e sim como um elemento essencial à promoção de um “direito constitucional”.

No tocante à permanência, verificamos que, no *campus* Pelotas do IFSul, na época da pesquisa, as ações afirmativas se restringem às adotadas pela assistência estudantil e também, com base nas informações coletadas da amostra, à assistência médica, psicológica e odontológica, que constituem medidas que promovem a manutenção dos alunos no espaço escolar. Não nos deparamos com contribuição, durante a pesquisa, dos alunos na criação, elaboração ou melhoramento dessas ações, o que poderia ser uma temática a ser levantada pelo *campus* na medida em que traz para perto aqueles que necessitam de alguma ajuda para permanecer estudando. No entanto, observamos que em 2017 foi divulgado o Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSul, o qual auxilia nas medidas que evitam a evasão e fracasso escolar.

Assim, a cota de acesso, pura e estritamente como ação afirmativa, não é fator vinculante à permanência desse indivíduo. Em que pese toda a amostra ter ingressado pela cota L4, a maioria entende que sua permanência é decorrente de seu esforço como estudante, sendo esse meio apenas uma oportunidade de acesso, mas não de permanência na escola ou que enseje tratamento diferenciado para a sua manutenção.

Neste caso, a permanência segue atrelada a fatores como serviços de saúde prestados pela instituição e aos benefícios da assistência estudantil que, por sua vez, está intimamente ligada ao baixo poder aquisitivo dos sujeitos que os utilizam. Logo, esses indivíduos não se enxergam como ocupantes da posição social que necessita da cota para permanência, e sim, apenas para o acesso.

Notas

- ¹ Informação obtida através do sítio do IFSul. Disponível em: http://portal2.ifsul.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1387%3Aassistencia-estudantil-e-tema-de-capacitacao-&catid=9%3Ainstituto-federal-sul-rio-grandense&Itemid=1. Acesso em: 28 nov. 2016.
- ² O Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, por ser uma instituição da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica, dispõe de uma educação híbrida, ofertando ensino de nível médio Técnico, Superior e de Pós-Graduação *stricto e lato sensu*.
- ³ Entendido, nesta pesquisa, como conclusão de etapas: por disciplina, por semestre e por curso.
- ⁴ Entendido, nesta pesquisa, como apenas não evadido ou concluinte. Seria o ato de o aluno perseverar, continuar, não desistir de seus estudos, obtendo êxito ou não.
- ⁵ Optamos pela busca em um período longo, de 2005 a 2016, tendo em vista que, ao realizarmos busca em períodos mais breves e próximos a 2016, encontramos poucos trabalhos e, como consideramos a temática da pesquisa importante, vimos, por bem, aumentarmos o período para que conseguíssemos mais trabalhos que pudessem subsidiar nossa pesquisa.
- ⁶ A Lei nº 9.394/1996 surge para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Estabelece que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A lei em questão disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (BRASIL, 1996).
- ⁷ Art.14, II, Portaria Normativa nº 18/2012.
- ⁸ A da Organização Didática da Educação Básica, Profissional e Superior de Graduação do IFSul está disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/regulamento-da-atividade-docente/item/113-organizacao-didatica>. Acesso em: 19 set. 2016.
- ⁹ O regimento interno e o regimento geral do IFSul estão disponíveis em: <http://www.ifsul.edu.br/regimento-geral>. Acesso em: 02 ago. 2016.
- ¹⁰ A Política de Assistência Estudantil do IFSul está disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/assistencia-estudantil-ifsul/documentos-assistencia/item/101-assistencia-estudantil>. Acesso em: 17 set. 2016.
- ¹¹ O Regimento da Câmara de Assistência Estudantil está disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/assistencia-estudantil-ifsul/documentos-assistencia/item/101-assistencia-estudantil>. Acesso em: 22 set. 2016.
- ¹² O Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSul foi publicado em 2017, e está disponível em: http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/download/14547_39ae8a4a058847c5a9d-3d8f377cf4181. Acesso em: 01 out. 2020.
- ¹³ Disponível em: <http://pelotas.ifsul.edu.br/ensino/servico-de-psicologia>. Acesso em: 15 maio 2017.
- ¹⁴ Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/mapa>. Acesso em: 08 abr. 2017.
- ¹⁵ O sistema Q-Acadêmico, de propriedade da Qualidata, conforme http://www2.qualidata.com.br/q_academico.htm, é uma ferramenta de gestão acadêmica que possibilita, em um universo de informações e base de dados, que sejam produzidos de relatórios e estatísticas. Além disso, fornece diversos dados relevantes para a Instituição com o cadastro dos alunos e informações acadêmicas destes. Acesso em: 16 maio 2017.
- ¹⁶ Entendida nessa pesquisa como desigualdade social e/ou econômica, podendo ser decorrente de má distribuição de recursos, escassez de investimentos em políticas sociais, falta de educação básica de boa qualidade, etc.

Referências

AMABILE, A. E. de N. Políticas Públicas. In: CASTRO, L. F. de; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. de N. (org.). *Dicionário de Políticas Públicas*. Barbacena: EdUEMG, 2012.

BRASIL. CNE/CEB. *Resolução nº 6*, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.>

mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 30 set. 2020.

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez.1996. Seção 1.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 169, p. 1, 30 ago. 2012. Seção 1.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017. Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 199, p. 6, 15 out. 2012. Seção 1.

BRASIL. MEC. Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 199, p. 16, 15 out. 2012. Seção 1.

BRASIL. MEC. Portaria Normativa nº 09, de 05 de maio de 2017. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 86, p. 29, 08 mai. 2017. Seção 1.

BRASIL. MEC. Portaria 389, de 09 de maio de 2013. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 90, p. 12, 13 mai. 2013. Seção 1.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014. Edição Extra.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização*. Edição Digital. Artmed, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FERNANDES, F.; LUFT, C. P. *Dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa*. 43 ed. São Paulo: Globo 2005.

FONSECA, J. D. *Políticas públicas e ações afirmativas*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. *Métodos em pesquisa social*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1968.

GOMES, J. B. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. In: SEYFERTH, G. et al. (org.). *Racismo no Brasil*. São Paulo: Petrópolis; ABONG, 2002.

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre ações afirmativas. In: SANTOS, R. E. dos; LOBATO, F. (org.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-57.

GOMES, J. B. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, S. A. dos (org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Edição Eletrônica. Brasília, DF: Ministério da Educação: UNESCO 2005. p. 47-82.

IVO, A. B. L. *Dicionário temático desenvolvimento e questão social: 81 problemáticas contemporâneas*. Salvador: Fapesb, 2013.

IFSUL. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. *Edital 191/2013*. Pelotas: IFSUL-DES, 2013.

IFSUL. Instituto Federal Sul-rio-grandense. *Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSul*. Pelotas: IFSUL-PROEN, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

BRASIL. MEC. Portaria Interministerial nº 4, de 06 de maio de 2016. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/05/2016&jornal=1&pagina=23&totalArquivos=216>. Acesso em: 1 out. 2020.

BRASIL. MEC. Portaria Normativa nº 09, de 05 de maio de 2017. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=08/05/2017&jornal=1&pagina=29&totalArquivos=128>. Acesso em: 1 out. 2020.

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, S. A. dos (org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Edição Eletrônica. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005. p. 35-43.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

A metáfora, o Enem e a democracia

The metaphor, Enem and democracy

Metáfora, Enem y democracia

Diego Bruno Velasco*

Ana Angelita Costa Neves da Rocha**

Resumo

O presente trabalho buscou problematizar os sentidos de “democracia” nas edições do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O objetivo deste trabalho se insere no atual contexto educacional e político do país, em que as garantias dos direitos civis estão ameaçadas e em que consideramos necessário, na posição de docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, discutir as disputas pela significação/validação da categoria “democracia” dentro de uma política curricular nacional avaliativa de acesso aos cursos de graduação. A fundamentação teórica se construiu no intenso debate entre a teoria do discurso e a teoria política, a partir de Ernesto Laclau e seus interlocutores. O procedimento metodológico de análise dos itens do Enem observou a estrutura e a proposta de gabarito da questão, indicando como as significações de “democracia” possibilitaram ou não produções de subjetividades ativas. Em linhas gerais, nossas reflexões foram construídas a partir dos discursos produzidos sobre a categoria “democracia” dentro das questões referentes ao tema da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) nas edições de 2009 até 2017. A hipótese inicial deste trabalho observou que a democracia é uma potente metáfora para conjugar conteúdos voltados para formação cidadã, ainda pouco explorada pelo exame. Em termos de conclusão, destacamos que o conceito de “democracia” ficou mais restrito a uma concepção tradicional de direito ao voto, mobilizando poucos outros sentidos. Ao mesmo tempo, constatamos que o Enem reforçou a produção de discursos que tenderam a antagonizar o período da Ditadura Civil-Militar com o período da história política do país que se inicia em 1985, apresentando poucos eixos conectivos entre tais momentos históricos.

Palavras-chave: Democracia. Enem. Metáfora. Ditadura Militar.

Recebido em 28/03/2020 – Aprovado em 05/10/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i3.12385>

* Mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atua como professor de História no Colégio de Aplicação da UFRJ. Concentra os estudos nas áreas do Currículo e Ensino de História da Educação Básica, analisando livros didáticos, propostas curriculares, provas, entrevistas com profissionais do magistério, dentre outros. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1531-1595>. E-mail: profdivelasco97@gmail.com

** Mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; pós-doutorado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense; Professora (Adjunto IV) do Departamento de Didática da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8142-0119>. E-mail: geo.ana.angelita@gmail.com

Abstract

The present work seeks to problematize the meanings of “democracy” in the editions of the National High School Exam (Enem). The objective of this work is inserted in the current educational and political context of the country, in which the guarantees of civil rights are threatened and in which we consider it necessary, in the position of teachers of Basic Education and Higher Education, to discuss the disputes for the meaning / validation of “democracy” category within a national curriculum policy evaluating access to undergraduate courses. The theoretical foundation was built on the intense debate between the theory of discourse and political theory, from Ernesto Laclau and his interlocutors. The methodological procedure for the analysis of the items of the Enem observed the structure and the proposal for feedback on the question, indicating how the meanings of “democracy” enabled or not enabled the production of active subjectivities. In general, our reflections were built from the speeches produced on the category “democracy” within the issues related to the theme of the Civil-Military Dictatorship (1964-1985) in the 2009 to 2017 editions. The initial hypothesis of this work observed that the Democracy is a powerful metaphor for combining content aimed at citizenship formation, still little explored by the exam. In terms of conclusion, we highlight that the concept of “democracy” was more restricted to a traditional conception of the right to vote, mobilizing few other senses. At the same time, we found that Enem reinforced the production of speeches that tended to antagonize the period of the Civil-Military Dictatorship with the period of the country’s political history that began in 1985, presenting few connective axes between such historical moments.

Keywords: Democracy. Enem. Metaphor. Military Dictatorship.

Resumen

El presente trabajo busca problematizar los significados de “democracia” en las ediciones del Examen Nacional de Bachillerato (Enem). El objetivo de este trabajo se inserta en el contexto educativo y político actual del país, en el que se ven amenazadas las garantías de los derechos civiles y en el que consideramos necesario, como docentes de Educación Básica y Superior, discutir las disputas por el significado/validación de la categoría de “democracia” dentro de una política curricular nacional que evalúa el acceso a los cursos de pregrado. El fundamento teórico se construye sobre el intenso debate entre la teoría del discurso y la teoría política, de Ernesto Laclau y sus interlocutores. El procedimiento metodológico para el análisis de los ítems del Enem observó la estructura y la propuesta de retroalimentación de las preguntas de este examen, indicando cómo los significados de “democracia” posibilitaron o no la producción de subjetividades activas. En general, nuestras reflexiones se construyeron a partir de los discursos producidos sobre la categoría “democracia” dentro de los temas relacionados con el tema de la Dictadura Cívico-Militar (1964-1985) en las ediciones de 2009 a 2017. La hipótesis inicial de este trabajo observó que la democracia es una poderosa metáfora para combinar contenidos destinados a la educación ciudadana, aún poco explorada por el examen. A modo de conclusión, destacamos que el concepto de “democracia” estaba más restringido a una concepción tradicional del derecho al voto, movilizándolo pocos otros sentidos. Al mismo tiempo, encontramos que el Enem reforzó la producción de discursos que tendieron a antagonizar el período de la Dictadura Civil-Militar con el período de la historia política del país que comenzó en 1985, presentando pocos ejes conectivos entre tales momentos históricos.

Palabras clave: democracia. Enem. Metáfora. Dictadura militar.

Introdução

As linhas abaixo resultam do exercício de compreensão da teoria do discurso e suas contribuições para investigar como os sentidos de democracia são validados em um Exame aplicado anualmente para milhares de jovens brasileiros egressos

da Educação Básica. De fato, cabe narrar as nossas aproximações com certas discussões em torno do discurso e suas repercussões para o desenvolvimento do presente estudo, considerando a atual contingência política que ameaça a experiência democrática no país. Logo, com as vias de expressão democráticas interrompidas, é conveniente enfrentar como materiais pedagógicos, nos últimos anos, significaram as garantias dos direitos civis. O recorte do presente estudo é problematizar os sentidos de democracia no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), analisando os itens produzidos entre as edições de 2009 a 2017.

A argumentação é desenvolvida em três seções. Na primeira, intitulada “Da metáfora da Democracia ao Exame da metáfora”, desenvolvemos uma discussão teórica com autores como Laclau e Mouffe destacando, em termos gerais, as potencialidades de trabalharmos em diálogo com as teorizações do discurso e, de modo mais específico, enfatizando a pertinência de analisarmos a temática da Democracia sob o prisma da categoria “metáfora”.

Na segunda seção, denominada “Os sentidos de Democracia em disputa nos itens do Enem: Análise Empírica a partir do diálogo com a temática da Ditadura Militar”, mobilizamos discussões pertinentes para a área do Ensino das Ciências Humanas como os debates em torno dos usos públicos da História, do chamado “dever de memória” e do ensino de temas históricos sensíveis, justificando nosso recorte em analisar os itens voltados para o período histórico da chamada “Ditadura Militar” (1964-1985) para refletir sobre os significados de Democracia em disputa.

Por fim, na terceira seção, nomeada “As ‘verdades’ em disputa sobre a Ditadura Militar e Democracia nos itens do Enem (2009-2017)”, nossa proposta é desenvolver uma análise empírica dos itens selecionados, apresentando os sentidos de Democracia e Ditadura hegemonizados bem como destacando as relações entre as dimensões temporais do presente e do passado que aparecem em nosso campo discursivo de análise.

Em termos de procedimentos metodológicos para análise dos itens, destacamos que esta investigação foi desenvolvida mediante uma análise discursiva dos itens a partir da postura epistêmica a qual se filia este artigo, a teorização pós-fundacional do discurso. Como este referencial não se encontra preso a uma estratégia metodológica específica, adotamos o procedimento de analisar os discursos produzidos sobre os itens referentes à Ditadura Militar durante as edições de 2009 até 2017.

Como compreendemos o Enem como um espaço curricular que opera com sentidos de “verdades históricas” e “não-verdades históricas” por ser um exame no formato de múltipla escolha e que, por esse motivo, admite apenas uma alternativa considerada certa, a análise discursiva se deu a partir da reflexão em torno das formas que

apareceu a ideia de “democracia” nas respostas consideradas corretas (nomeadas pelo INEP de gabarito) e naquelas consideradas incorretas (denominadas de *distratores*).

É neste caminho que destacamos que a presente investigação consistirá em apresentar os discursos majoritariamente mobilizados para a temática selecionada, procurando avaliar as memórias que constantemente são legitimadas e fixadas, as memórias que se negligenciam e marginalizam as narrativas que são validadas porque operam no domínio do verdadeiro.

O pressuposto deste artigo envolve o Enem como política curricular que valida sentidos de democracia na conclusão da Educação Básica. No desenvolvimento das reflexões a partir dos itens do Enem, não por acaso, trabalhamos com a hipótese de que o “dever de memória” é uma operação política, que coordena uma equivalência de disputas sobre os silenciamentos de certos sentidos de democracia, no momento de formação das gerações futuras.

Em função da importância do discurso, não como mero objeto, ou reflexo da linguagem, ao discurso, mas como teoria política, convém discutir os regimes de validação dos saberes a serem ensinados e aprendidos como Democracia, o que impacta numa aprendizagem do campo da significação da cidadania e da justiça social, categorias essas que nos são incontornáveis para a pensar a sociedade brasileira nestas primeiras décadas do século XXI.

Da metáfora da Democracia ao Exame da metáfora

Neste texto, cabe questionar, sobretudo, se o Enem repercute a distribuição desigual do poder, quando se trata dos conteúdos que envolvem a experiência política. Sem dúvida, esta suspeita é tributária do acúmulo de discussões do campo do currículo, pois, desde meados dos anos 1990, tal campo vem sendo influenciado pelos debates sobre cultura e poder e pelo emprego da categoria discurso.

Em resumo, a triangulação cultura-poder-discurso esteve na esteira da contestação dos modelos explicativos que poderiam ser classificados como essencialistas. A interpretação dos saberes escolares depende de perspectivas que recusam a neutralidade da seleção curricular e que sejam a favor de compreendê-la como processo simbólico profundamente complexo e instável, perspectiva que, por sua vez, favoreceu (como ainda favorece) a adoção do discurso como categoria privilegiada. De modo que, apostamos numa inflexão para a composição teórica que associasse a potência do debate da linguagem com a questão perene no campo do currículo e da didática – isto é, o conhecimento escolar.

Dessa forma, a discussão de discurso verticaliza seu potencial nas ciências políticas, com o fim de problematizar o “verdadeiro”: os regimes que disputam o significado de Democracia no Enem. Diante desse argumento, é possível problematizar se tal assertiva seria uma resposta teórica-metodológica para interpretar o político nos sistemas de validação de saberes (GABRIEL; COSTA, 2010; GABRIEL, 2011, 2017).

No desenho teórico que considera o discurso como constituinte do social, como ontológico do político (LACLAU; MOUFFE, 2005), abre-se uma pista teórica fecunda para uma compreensão de que em textos educacionais, como o Enem, há uma vontade de verdade sobre modelo explicativo que impacta na forma como significamos a “Democracia”. Para nossa argumentação, nos parece oportuno o pressuposto de que o discurso é uma categoria ontológica. Por esta razão, assumimos aqui a diferenciação entre teoria do discurso e análise do discurso, formulada por Howarth (2005, p. 10):

Como primeiro uso, o discurso é uma categoria ontológica que especifica o entrelaçamento de palavras e ações nas práticas; a contingência de toda identidade, a primazia da política, e etc. Enquanto o segundo uso do discurso pode ser entendido como um conjunto de representações simbólicas e práticas incorporadas em uma série de textos, discursos e seqüências de significados.

Ao projetar a diferenciação entre teoria do discurso e análise do discurso, Howarth (2005) apresenta não somente a categoria discurso, mas oferece ao leitor que tal distinção está fincada no plano epistemológico. Em suma, o autor reconhece que se trata de distintos terrenos reflexivos para orientar a compreensão da luta por significação. Seguindo essa ordem de ideias, suspeitamos de que há disputas em torno do significar a Democracia no Enem, e, por conseguinte, asseveramos que a teoria do (D)iscurso permite explorar o “controle” em textos curriculares, como a própria manifestação do político e não somente seu reflexo.

Como mencionados acima, os diálogos com os pensamentos de Laclau e Mouffe sobre a experiência democrática estão presentes em artigos e investigações do campo do currículo, como uma estratégia de sinalizar uma leitura mais complexa das relações de poder, especialmente, nas discussões que se preocupam com as políticas de currículo e com as relações políticas na validação do conhecimento escolar (GABRIEL, 2017).

Aqui, nos referenciamos nas expressões “operação metonímica” e “totalização metafórica”, desenvolvidas por Laclau no texto intitulado “Política de la retórica” (2000), pois ensaiaremos aqui um exercício de análise do Enem, buscando sublinhar as operações metonímicas que garantem identificações políticas em torno do significado de Democracia.

Esse exercício, a nosso ver, pode mobilizar interpretações sobre os movimentos paradoxais constituintes de políticas de avaliação, como a do Enem. Em resumo, tendo por base que a operação metonímica é uma operação do particular que se solidariza com outros particulares na ambição de uma significação universal, poderíamos experimentar reflexões sobre os processos de consolidação do Enem, incorporando a ideia da contradição como estruturante da “totalização metafórica”.

Como o Enem é uma prova múltipla escolha, onde cada item é composto por cinco alternativas, entendemos que cada questão mobiliza fluxos de sentidos de verdade. Em outras palavras, cada assertiva é plausível e aspira “um valor de verdade”, aspira “uma totalização metafórica”. Nesse caso, o que está estabelecido provisoriamente na posição de “verdadeiro” corresponde àquela alternativa considerada certa, ou seja, o gabarito segundo a terminologia do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) enquanto o que se fixa / entende como “não verdadeiro” equivale às respostas consideradas “falsas” ou “erradas” (também conhecidas como distratores, segundo terminologia adotada pelo Inep para este exame).

Em uma política curricular, como o Enem, o considerado “certo” só pode se constituir/afirmar discursivamente a partir da sua cadeia antagônica, que, no caso, é o conjunto de afirmativas incorretas produzidas em cada um de seus itens. Assim sendo, as disputas por significações hegemônicas mobilizam processos epistêmicos de fechamentos/totalizações discursivas, que segundo a terminologia laclauniana, são processos contingentes, visto que cada verdade histórica se constitui de acordo com as demandas de seu tempo presente não podendo ser estabelecida fora dos jogos políticos de fixação de sentidos. Por Tempo Presente, consideramos a relação, instituída dentro de cada sociedade em seu presente vivido, entre campo de experiência (passado) e horizonte de expectativa (futuro) estabelecida por autores como Koselleck (2006).

Nessa perspectiva, dialogamos novamente Howarth (2005, p. 13), quando afirma que:

Como contra abordagens mais tradicionais das ciências sociais, como o positivismo, o realismo, e certas concepções do materialismo, os teóricos do discurso consideram a existência de retórica como um aspecto constitutivo da realidade social, e sua análise teórica e empírica como uma parte essencial para entender e explicar os fenômenos sociais.

A afirmação supracitada sugere que a abordagem dos teóricos do discurso não se limita ao terreno explicativo da análise do texto, como referência retórica, mas também a compõe substantivamente com a finalidade da interpretação do fenôme-

no social. Para tanto, o autor se dedica a sublinhar a estreita relação entre retórica e análise política, procurando repercutir a metáfora.

Sob a perspectiva da teoria do discurso, não seria injustificado o emprego da retórica para a compreensão do fenômeno político, o que evidencia a potencialidade de incorporar a interpretação da metáfora como sistematização política, considerando a exploração textual. Ainda em “Hegemonia e Estratégia Socialista”, Laclau e Mouffe (2005, p. 150) afirmaram que sua (proposta da) concepção da democracia radical depende da centralidade do discurso somado à recusa da dicotomia “pensamento/realidade”, voltado principalmente para expansão de categorias para “dar conta das relações sociais”.

Para Laclau (2009, p. 86), o jogo metonímico, ou operação metonímica, é condição de possibilidade de produzir um corte antagônico, a fronteira interna que permite “o povo”. Com essa argumentação, ele define a hegemonia como totalização metafórica, isto é, as operações metonímicas (entre as unidades políticas chamadas de demanda) vão na direção de uma significação universal, chamada por ele, naquele texto, de “totalização metafórica”. Ou seja, antes de ser tendência à totalização metafórica, a hegemonia começa por ser “sempre metonímica” (LACLAU, 2000, p. 74).

O desafio da metáfora é ser uma operação política, que apaga a fronteira da significação ou da fixação de sentidos. De forma que sua compreensão, partindo do terreno da teoria laclauniana, depende do entendimento da lógica hegemônica, como ponto máximo da própria metaforização. O desafio da metáfora também está na análise da superfície textual (no material empírico, eleito neste exercício, como os itens do Enem). O desafio da metáfora consiste, antes de mais nada, em compreendê-la como quadro animado por Laclau para dar inteligibilidade ao movimento da luta hegemônica.

Por essa razão, avaliamos que é oportuno nos dedicarmos a explorar o entendimento e o papel da metáfora nos escritos de Laclau. No ensaio *Articulação e os limites da metáfora* (2010), a hegemonia é significada como a própria passagem da metonímia para a metáfora, de um ponto de partida “contínuo” para a sua consolidação (ou sedimentação) como analogia. Ou seja, hegemonia pode ser lida com a equivalência convertida em universal.

Howarth (2008, p. 321) interpreta a proposta de prática hegemônica laclauniana a partir do deslocamento do conjunto de reivindicações de um “lugar social a outro”, movimento que é iniciado por uma relação de contiguidade em que se aspira à substituição (metaforização). Com a expressão “aspiração”, Howarth define o projeto hegemônico, sendo a “estabilização do sistema de sentidos”, o ideal de toda metáfora.

A criação da solidariedade entre demandas (como operação metonímica) deseja envolver o sentido (novo) de totalidade. Nossa suspeita é que há narrativas (ontológicas, como desenvolveremos a frente) que se comportam como tal totalidade metafórica, ao produzir o sentido de democracia, a partir de um “dever de memória” (KALLÁS, 2017). Ao mesmo tempo, tais metáforas podem interditar sentidos outros de democracia que operam no jogo político para formação de gerações futuras.

Não por acaso, temos a aposta que o “dever de memória” é uma operação política, que coordena uma equivalência de disputa sobre os silenciamentos. Em outras palavras, nossa suspeita propõe a problematização do chamado “dever de memória” como prática hegemônica. Com base nesta argumentação, sublinhamos que a definição de Democracia pode ser percebida como operação metonímica que, por vezes, comporta-se como totalidade metafórica.

Na seção a seguir, nos inspiramos nesta interlocução para identificar como os conteúdos do Enem “flutuam” para sistematizar operações que antagonizam a Democracia. Considerando as contingências das políticas educacionais, em que grupos neoconservadores buscam um revisionismo curricular dos conteúdos das ciências humanas, é oportuno exercitar uma chave de interpretação que tencione a relação entre temáticas do conhecimento escolar para validar a democracia como conteúdo do Enem.

Os sentidos de Democracia em disputa nos itens do Enem: uma reflexão sobre a temática da Ditadura Militar em diálogo com a questão do ensino dos temas sensíveis

Em diálogo com a teoria do discurso, reiteramos que o presente artigo parte do pressuposto de que os processos de hegemonização de sentidos no Enem mobilizam, selecionam e dialogam com os conteúdos escolares. Do mesmo modo, trata-se de uma política curricular que autoriza e, principalmente, hegemoniza certos saberes, certas memórias, determinadas verdades históricas por meio da fixação de alguns discursos em detrimento de outros.

Os sentidos de “verdade” mobilizados na prova do Enem, ao mesmo tempo em que articulam determinadas demandas para formar discursos hegemônicos ou universais, operam também na pauta dos antagonismos, uma vez que o significante “verdade” para se hegemonizar necessita de um “outro”, antagônico, aquele situado fora de sua cadeia de equivalência, também denominado de “exterior constitutivo”: a “não verdade histórica”.

Assim sendo, as disputas por significações hegemônicas mobilizam processos epistêmicos de totalizações metafóricas, que são processos contingentes, visto que cada verdade histórica se constitui de acordo com as demandas de seu tempo presente. Imbuídos destas reflexões, nossa proposta é produzir uma investigação das complexas relações entre o conhecimento escolar e as noções de “verdade histórica”, tendo como principal foco de investigação as disputas discursivas em torno das significações de Democracia no Enem.

Ancorados no referencial teórico aqui privilegiado, entendemos que o processo de produção das narrativas envolve disputas e combates nos diferentes contextos discursivos – história acadêmica e escolar – em que são produzidas. Por conseguinte, as narrativas que se tornam hegemônicas no currículo da Educação Básica assumem tal posição, pois são resultantes dos jogos políticos que deslocam e reafirmam fronteiras em meio ao campo de significação onde estão inscritas.

É neste sentido que advogamos em prol do conceito de “narrativas ontológicas” (GONZÁLEZ, 2013) para pensar as narrativas validadas na esfera do Enem, visto que identificamos um processo de confrontos hegemônicos no interior do conhecimento histórico escolar em torno do que deve ser considerado verdadeiro e importante para um estudante do Ensino Médio saber e quais tantas outras narrativas devem ser silenciadas e/ou negligenciadas.

A dimensão ontológica quando transportada para o campo do Currículo remete à potencialidade de pensar no caráter conflitivo dos discursos acerca dos passados nacionais que devem ou merecem ser visitados pelos alunos. Afinal, Laville (1999) já chamou a atenção ao destacar que a área do ensino de História é um espaço marcado pelas “guerras das narrativas”.

Seguindo esta linha, concebemos que da mesma forma que a produção de narrativas não é uma mera operação de sequenciar os fatos cronologicamente, o processo de construção dos itens do Enem é uma operação política: de inclusão/exclusão das diferentes narrativas produzidas sobre qualquer temática histórica. O caminho que escolhemos para analisar os sentidos de Democracia em disputa e fixados no espaço discursivo do Enem foi através da análise dos itens referentes à temática da Ditadura Militar.

Tal escolha se deve por considerarmos tal conteúdo escolar potente para afirmar/silenciar significados para o conceito de Democracia, visto que as aproximações e distanciamentos entre os contextos políticos de 1964 a 1985 e 1985 a 2017 são pontos importantes para refletirmos sobre os rumos do nosso atual sistema democrático.

A discussão em torno das verdades que se lutam e se confrontam para validar ganha um ingrediente novo, se pensarmos em nosso contexto contemporâneo marcado pela eclosão de variadas memórias em distintos espaços. É, pois, nesse contexto que assistimos o crescimento dos diferentes usos públicos do conhecimento histórico.

Segundo Kallás (2017, p. 143), a expressão “uso público da História” consiste na veiculação de uma interpretação histórica para um público mais amplo não se resumindo ao público acadêmico, passando por um processo de reconstrução e adaptação historiográfica, de modo a ser lida por mais pessoas: “que se encontra na origem de uma percepção social de profundo desamparo quanto às perspectivas de futuro”.

Destaca-se, portanto, que a dimensão dos usos públicos da História acarreta a produção de conflitos de memória, de silenciamentos ou de esclarecimentos referentes a temas pouco debatidos, ao mesmo tempo em que propicia o aparecimento de revisionismos históricos e de transformações na área do Ensino de História.

Escolhemos, portanto, o tema da Ditadura Militar para pensar os sentidos de Democracia mobilizados no Enem, pois é um assunto que apresenta uma forte presença nas diferentes instâncias da sociedade brasileira. Isto significa afirmar que tal passado sofre contínuas revisitações acadêmicas e reelaborações em suas narrativas e, por este motivo, interessam-nos analisá-lo em sua versão escolar.

Os impactos gerados pelo crescimento de narrativas que versam sobre o período da Ditadura se articulam às discussões voltadas ao “dever de memória”. Segundo autores como Heymann (2006) e Camargo (2016), este termo aparece no contexto da rememoração, na década de 1970 na Europa, do genocídio sofrido pelos judeus durante a Segunda Guerra mundial. Todavia, foi apenas na década de 1990 que este conceito se tornou relevante no meio acadêmico e político francês.

A expressão “dever de memória” representa “a ideia de que memórias de sofrimento e opressão geram obrigações, por parte do Estado e da sociedade, em relação às comunidades portadoras dessas memórias” (HEYMANN, 2006, p. 4). Ou seja, deste conceito deriva a ideia de que as memórias de dor e sofrimento geram obrigações por parte do Estado e da sociedade para com as vítimas ou grupos de vítimas no sentido de reconhecer as injustiças/violências históricas cometidas.

Reconhecemos que as discussões sobre as disputas de reconhecimento de memórias em diálogo com aquelas voltadas aos diversos usos públicos da História instigam o surgimento de tantas outras memórias e demandas que acabam exercendo influências nos processos de validação dos conteúdos e conhecimentos escolares.

Há de se destacar ainda que o termo “dever de memória” envolve a crença de que um reconhecimento é devido àqueles que sofreram e que “cada grupo social, em outro tempo vítima, e hoje herdeiro da dor, pode reivindicar a celebração de seus mártires e heróis” (HEYMANN, 2006, p. 7). Como o presente texto caminha em diálogo com as perspectivas do discurso, importa sublinhar que os passados pelos quais se reivindicam lembranças, memórias e até mesmo, um espaço maior nas narrativas produzidas nos currículos não são compreendidos aqui como elementos essencializados e tampouco unívocos.

Concordamos que as demandas por não fazerem esquecer as práticas de torturas adotadas pelos governos militares durante as décadas de 1960, 1970 e 1980 unificaram diferentes movimentos e grupos, mas, ao mesmo tempo, defendemos que o conteúdo daquilo que se narra, o sofrimento de quem se fala, a resistência de quem se clama, são alvos de disputas hegemônicas e contingentes. Até mesmo os status e as hierarquias atribuídas a determinados sofrimentos são frutos de conflitos sobre o que deve ou não adentrar nas diferentes narrativas produzidas, visto que “nem todas as interpretações sobre o passado têm o mesmo valor” (MOTTA, 2013, p. 66).

Concebemos, portanto, que a expressão “dever de memória” – marca ontologicamente o surgimento de lutas por fixações de novas e/ou reatualizadas narrativas históricas no interior das diferentes sociedades e, de modo mais intenso, no Currículo das chamadas Ciências Humanas. Dessa forma, os processos de formação das totalidades metafóricas acabam passando por jogos de linguagens que culminam na desconstrução e reconstrução das narrativas em virtude da eclosão de diferentes vozes e demandas em voga.

As discussões produzidas em torno da Ditadura nos aproximam também com as reflexões voltadas aos “temas/passados sensíveis ou controversos”, que se encontram nas discussões referentes ao Currículo de História e de Geografia. Alberti (2014) salienta que os temas do ensino de questões sensíveis ou controversas englobam assuntos diversos como a religião na Irlanda do Norte, o holocausto, o racismo e a escravidão, dentre outros e abrangem a “ideia de que injustiças foram cometidas no passado contra pessoas ou grupos, podendo levar a disparidades entre o que é ensinado nas aulas de história e o que é transmitido nas histórias familiares ou comunitárias” (ALBERTI, 2014, p.2).

Trata-se de um novo terreno de produção e disputas em torno de memórias que acabam impactando naquilo que se ensina na instituição escolar. Para Alberti, o ensino de questões sensíveis e controversas não tem como objetivo chocar os estudantes, mas sim fomentar reflexões sobre eixos temáticos que versem na ênfase

na diversidade de experiências, problematizando as homogeneizações que tradicionalmente são atribuídas a determinados grupos sociais quando se estuda alguns períodos históricos específicos.

Falaize (2014) destaca que há, pelo menos, vinte anos a questão do ensino de temas sensíveis da História aparece nos debates escolares, públicos e políticos produzidos na França. Em decorrência disso, “as atividades de sala de aula estão sujeitas à interrogação de uma sociedade inteiramente convidada a examinar o interior da escola de seus conteúdos de ensino da história, a fim de ver nele ocultamentos, omissões ou amnésias nacionais” (FALAIZE, 2014, p. 227-228).

No entendimento deste autor, o impacto das discussões sobre os passados sensíveis ou controversos marcou uma ruptura com a forma tradicional de narrar a História francesa (pautada nos sentimentos cívicos e patrióticos e na valorização de “heróis nacionais” e “fatos), dessacralizando e questionando as narrativas produzidas. Em seu parecer:

Se olhássemos rapidamente para esta atualidade memorial em plena renovação (BONAFoux, DE COCK, FALAIZE, 2007), seríamos tentados a ver nela uma verdadeira revolução, ou pelo menos uma ruptura com o passado da disciplina histórica e do seu lugar na escola francesa. (...) é o romance nacional que parece fragilizado, questionado e reavaliado sob uma nova luz. Não há volta às aulas, ou uma atualização memorial ou legislativa, sem que os conteúdos de história abordados na escola, ou mesmo a maneira de contar a história da França, sejam questionados, interrogados e ordenados a dar conta dos traumas do passado nacional (FALAIZE, 2014, p. 228).

O trecho citado faz uma articulação interessante entre a discussão do dever de memória e do ensino de temas sensíveis, mostrando que esta relação gera novas formas de se questionar os passados narrados, através dos conteúdos escolhidos e das tramas construídas, no interior das instituições escolares.

Isso nos permite pensar que o estudo das discussões em torno das relações entre verdade – memória – currículo – conteúdo pode se posicionar na ordem da contingência sem abrir mão de costuras ou suturas, ainda que provisórias, em torno de um sentido de Democracia.

As “verdades” em disputa sobre a Ditadura Militar e Democracia nos itens do Enem (2009-2017)

Grosso (2015) assinala que as questões de memórias relativas ao período das ditaduras ocupam um lugar importante nas sociedades da América Latina, podendo ser consideradas uma importante demanda social por verdade, justiça e

reparação. Napolitano (2015), outrossim, assegura que os processos de transição emergentes após o término das ditaduras são acompanhados de operações de “reconstrução da memória”, que tem por objetivo principal a superação dos traumas e das fissuras produzidos nas sociedades afetadas por tais tipos de governos.

Em seu entendimento, autênticas “guerras de memória” (NAPOLITANO, 2015, p. 98) são cultivadas na busca pela afirmação das verdades históricas. Cerqueira e Motta (2015), por sua vez, sinalizam que as batalhas de memórias, principalmente no caso de processos traumáticos, decorrem quando diversos grupos disputam o controle das representações do passado em busca de garantir o reconhecimento de suas demandas, sofrimentos e experiências no presente.

Cruz (2015, p. 385) aponta para as disputas pelas memórias hegemônicas, argumentando que “os sentidos que se constroem sobre o passado não se articulam em torno da ausência de objetivos políticos, mas, muito pelo contrário, o que se rememora, silencia ou esquece é em função dos objetivos e projetos do presente”.

Seguindo este caminho, entendemos que o espaço discursivo do Enem mobiliza múltiplas demandas de memória e disputas em torno das verdades históricas e, por esse motivo, concordamos com Alice Pereira (2015, p. 349) quando sustenta que “relembrar o passado é instaurá-lo num terreno de disputas entre determinadas versões” marcado pela dialética entre lembrança e esquecimento, considerados não como elementos antagônicos, mas sim como complementares um ao outro.

A partir de uma análise sistematizada sobre os itens referentes ao governo da Ditadura Militar, percebemos que o Enem, de um lado, reforça a ideia do Estado como limitador das liberdades e direitos e, por outro lado, valida as narrativas de resistência e engajamento popular contra o governo que se estabeleceu a partir do golpe de 1964. Constatamos, pois, uma hegemonização das narrativas de “causa e consequência”, pois, de um lado, sublinha os discursos sobre o que o Estado fez para controlar e dominar a sociedade e, por outro lado, destaca as narrativas em torno do que ela (sociedade civil) fez para resistir ao autoritarismo em vigência. Percebemos um diálogo pouco desenvolvido entre estas instâncias – Estado e sociedade civil –, uma vez que os discursos se posicionam como se entre a dominação e a resistência não houvesse nenhuma outra alternativa.

Observamos, por conseguinte, o silenciamento das novas dimensões historiográficas sobre as relações entre a sociedade com aquele governo ditatorial. É como que ao afirmar o caráter democrático da sociedade brasileira, o Enem preconiza o seu distanciamento em relação ao governo militar, esquecendo os entrelaçamentos, vínculos e heranças persistentes em nosso país atualmente.

Nos próximos parágrafos, discutiremos as estratégias discursivas encontradas hegemonicamente nos itens do Enem. Paul Ricoeur (2010) sugere, em suas reflexões sobre as articulações entre o tempo e a narrativa histórica, que existem três possibilidades ou modalidades de visitar o passado: sob o signo do Mesmo, sob o signo do Outro e sob o signo do Análogo.

Segundo este autor, a primeira forma de visitá-lo implica na adoção de estratégias que estimulam eliminar as distâncias temporais. Nesse viés, trata-se de compreender a história como uma “reefetuação do passado” (RICOEUR, 2010, p. 240), pressupondo de toda maneira “uma persistência do passado no presente” e fundindo “as duas temporalidades no presente do historiador” (GABRIEL; COSTA, 2011, p. 136).

A modalidade do “passado sob o signo do Outro”, por sua vez, coloca a História na direção do afastamento entre as dimensões do passado e do presente, protagonizando sentidos de “distância temporal” (RICOEUR, 2010, p. 248), em que:

Voltamos assim ao enigma da distância temporal, enigma sobredeterminado pelo afastamento axiológico que nos tornou estrangeiros aos costumes dos tempos passados, a ponto de a alteridade do passado com relação ao presente prevalecer sobre a sobrevivência do passado no presente (RICOEUR, 2010, p. 252).

Em linhas gerais, a segunda modalidade parte de um pressuposto inverso ao identificado na primeira (GABRIEL; COSTA, 2011). Já a modalidade do “passado sob o signo do análogo” associa as esferas do “mesmo e do outro” (RICOEUR, 2010, p. 255). A perspectiva do Análogo, por conseguinte, “conserva em si a força da reefeetuação e da colocação a distância” (RICOEUR, 2010, p. 264-265) e opera na tensão entre continuidade e mudança, familiaridade e estranhamento, “possibilitando a produção de identidades em meio a disputas da memória a partir das demandas do presente” (COSTA, 2012, p. 85).

Comparando as diferentes modalidades para pensar essas articulações temporais dentro dos itens referentes à Ditadura Militar, o discurso hegemônico tende a colocar este passado como “exterior constitutivo” do nosso período contemporâneo. Em linhas gerais, a lógica do passado “sob o signo do outro” é reforçada na maior parte das narrativas analisadas.

Os itens relacionados principalmente à década de 1980 sugerem o predomínio de narrativas que opõem, de um lado, a sociedade como um todo e, de outro, o Estado autoritário e repressor. É desta forma que apresentaremos alguns itens relacionados ao movimento das “Diretas Já” e das lutas sindicais ao final do governo militar para enfatizar a dimensão de afastamento temporal entre esses períodos cronológicos.

A análise dos itens nos possibilita afirmar que o Enem opera em uma lógica que tende a isolar o Estado Ditatorial brasileiro da sociedade brasileira, identificando e ratificando o papel opositor exercido por esta nos chamados “anos de chumbo”. A demanda pelo direito ao voto aparece como elemento articulador das lutas pela restituição do regime democrático de governo.

Dentro do bloco de questões associados à temática aqui privilegiada, alguns itens hegemonizam as mobilizações em eventos como as “Diretas Já” como sinônimo da luta pela democracia. Ou seja, o discurso em prol do direito ao voto direto para o Executivo aparece como totalização metafórica em prol da democracia. Cabe destacar que, em sintonia com o que é defendido por Laclau, o universal é aquele discurso particular que se hegemoniza, efetuando uma operação metafórica. Vejamos como isso aparece em alguns itens:

Item 40- Edição 2010B



Disponível em: <http://pimentacomilmao.files.wordpress.com>. Acesso em: 14 abr. 2010 (adaptado).

A charge remete ao contexto do movimento que ficou conhecido como Diretas Já, ocorrido entre os anos de 1983 e 1984. O elemento histórico evidenciado na imagem é:

- a) a insistência dos grupos políticos de esquerda em realizar atos políticos ilegais e com poucas chances de serem vitoriosos.
- b) a mobilização em torno da luta pela democracia frente ao regime militar, cada vez mais desacreditado.**
- c) o diálogo dos movimentos sociais e dos partidos políticos, então existentes, com os setores do governo interessados em negociar a abertura.
- d) a insatisfação popular diante da atuação dos partidos políticos de oposição ao regime militar criados no início dos anos 80.
- e) a capacidade do regime militar em impedir que as manifestações políticas acontecessem (ENEM, 2010).

Item 41- Edição 2010B

A gente não sabemos escolher presidente A gente não sabemos tomar conta da gente A gente não sabemos nem escovar os dentes Tem gringo pensando que nós é indigente Inútil A gente somos inútil MOREIRA, R. Inútil, 1983 (fragmento).

O fragmento integra a letra de uma canção gravada em momento de intensa mobilização política. A canção foi censurada por estar associada

- A) ao rock nacional, que sofreu limitações desde o início da ditadura militar
- B) a uma crítica ao regime ditatorial que, mesmo em sua fase final, impedia a escolha popular do presidente.**
- C) à falta de conteúdo relevante, pois o Estado buscava, naquele contexto, a conscientização da sociedade por meio da música.
- D) à dominação cultural dos Estados Unidos da América sobre a sociedade brasileira, que o regime militar pretendia esconder.
- E) à alusão à baixa escolaridade e à falta de consciência política do povo brasileiro (ENEM, 2010).

Item 10- Edição 2015B



BRUNO VELASCO. O SENHOR NÃO CANSOU ESPERANDO A HORA DE VOTAR PRA PRESIDENTE? (2011) (reprodução)

O diálogo que aparece na charge é:

- “E o senhor não cansou esperando a hora de votar pra presidente?”
- “Não! Me distraí ouvindo as notícias: O assassinato do Kennedy, a guerra do Vietnã, o surgimento dos Beatles, a chegada do homem na lua, a invenção do transístor e do microcomputador, os conflitos do Oriente Médio, o surgimento da AIDS, a guerra das Malvinas, a Perestroika na Rússia, o fim do Muro de Berlim...”

O diálogo entre os personagens da charge evidencia, no Brasil, a(s)

- A) reinserção do país na economia globalizada.
- B) transformações políticas na vigência do Estado Novo.
- C) alterações em áreas estratégicas para o desenvolvimento do país.
- D) suspensão das eleições legislativas durante o período da Ditadura Militar.
- E) volta da democracia após um período sem eleições diretas para o Executivo Federal (ENEM, 2015).**

Os itens de História do Enem priorizam a marca da Democracia como estando intimamente associada às concepções de cidadania e de direito ao voto, reestabelecendo uma articulação bastante clássica no campo do Ensino de História. Logo, as memórias sobre o período em questão imbricam-se com as múltiplas formas de mobilização da população no final do período militar em busca do direito ao voto para presidente.

No item 40/2010B, o movimento das “Diretas Já” é abordado pelo viés da luta pelo voto como representando as variadas demandas pela democracia, reafirmando a ideia de uma “sociedade brasileira” contra a Ditadura e em prol de votação direta. Consideramos que esta imagem é também emblemática daquilo que o Enem pretende significar e fixar como memória a respeito daquele período: a confirmação e fixação de um sentido de sociedade brasileira resistente (esta dimensão da resistência aparece aqui como mobilização pela luta ao direito de votar) ao governo da Ditadura Militar, hegemonizando, por conseguinte, os significados desse signifi-
ficante em disputa pelas diferentes matrizes historiográficas.

Já no item 41/2010B, percebe-se novamente a importância concedida às letras de música como formas de enfrentamento e crítica social / política ao governo dos militares, enfatizando o papel que as produções culturais tiveram naquele período em termos de enfrentamento e resistência. A terceira questão selecionada, item 10/2015B, a seu modo, elenca a quantidade de eventos ocorridos no mundo enquanto perdurava a ditadura militar com o intuito de criticar o período extenso em que a sociedade ficou sem acesso ao direito de votar para o cargo de presidente.

A análise dos itens permite-nos constatar que o Enem ao realizar uma totalização metafórica propõe-se a diferenciar o período da Ditadura e o seu momento posterior, a partir de 1985. Tal operação discursiva produz o sentido de democracia equivalente ao o direito de votar para o cargo de Presidente da República, o que tende a reforçar uma visão simplista e com risco de reforçar uma dicotomização, visto que opera pouco com a possibilidade de produzir interpretações que protagonizem, por exemplo, certos aspectos de continuidades entre estes períodos.

Os itens acima, em suma, dialogam com as perspectivas que destacam as lutas e as conquistas pelo direito ao voto compreendendo-as como narrativas incontornáveis tanto para visualizar a participação da sociedade civil na resistência àquele governo como para demarcar a Ditadura como um período “estranho”, “distante” das nossas práticas democráticas atuais. Reforça-se, então, a narrativa da “Ditadura como um passado que não se vive mais nos tempos atuais”, como estando nos sentidos de “verdadeiro” dentro do espaço curricular do Enem.

Nessa percepção, o “povo brasileiro” ou a “sociedade brasileira” resignificados como combativo, resistente e perseguidor de seus direitos políticos, civis e sociais é o que emerge no jogo da memória que se quer fixar na narrativa nacional. Compreendemos, a partir desses vestígios discursivos, que a memória e o regime de verdade que se pretendem legitimar no Enem são os de uma sociedade distanciada do regime político autoritário instaurado no ano de 1964, que se opunha à violência, à repressão e ao terror de Estado. Dito de outra forma, entendemos que essa narrativa se universaliza – é uma totalização metafórica – na ordem discursiva enfocada no presente estudo.

Nessa mesma linha de argumentação, outras formas de resistência ao governo ditatorial aparecem em itens cujas narrativas destacam as greves operárias realizadas no final da década de 1970. Vejamos o exemplo a seguir:

Item 2- Edição 2016 B



Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 9 nov. 2011.

- 1) Para além de objetos específicos, muitos movimentos sociais interferem no contexto sociopolítico e ultrapassam dimensões imediatas, como foi o caso das mobilizações operárias, ocorridas em 1979 na cidade de São Paulo. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que lutavam por seus direitos, essas mobilizações contribuíram com o(a)

- A) elaboração de novas políticas que garantiram a estabilidade econômica do país.
- B) instalação de empresas multinacionais no Brasil.
- C) legalização dos sindicatos no Brasil.
- D) surgimento das políticas governamentais assistencialistas.
- E) processo de redemocratização do Brasil (ENEM, 2016).**

A temática da atuação dos movimentos sindicais (principalmente na região do ABCD paulista) nos anos finais do governo da Ditadura é uma temática recorrente no que se refere à participação popular no combate e no enfrentamento aos militares. As narrativas sobre as “Diretas Já” e sobre estas greves, como já destacamos anteriormente, ocupam um papel protagonista nas narrativas que visam legitimar a sociedade brasileira como resistente, principalmente, durante a década de 1980.

O gabarito desse item define que tais mobilizações contribuíram para o processo de redemocratização do Brasil. Portanto, a narrativa mobilizada interliga-se com o discurso que entende as conquistas políticas e sociais por meio também da mobilização dos trabalhadores, conectando a ideia de cidadania com a questão da redemocratização política ao mostrar que este movimento de 1979 ultrapassou “dimensões imediatas” tendo interferido no contexto mais amplo do Brasil.

O item dialoga com a versão escolar da Ditadura quando se pensa no final deste governo. Geralmente, fatos como as greves e o movimento das “Diretas Já” recebem um espaço destacado nos manuais didáticos. Reiteramos que no Enem, quando se pensa nas “narrativas de resistência”, a discussão acaba protagonizando principalmente este período final, destacando os acontecimentos das greves e das manifestações entrelaçadas à demanda do movimento das “Diretas Já”.

Encerramos a presente seção apresentando pontos de contato entre as análises empíricas com as conclusões de Helenice Rocha sobre a produção referente à temática da Ditadura Militar em livros didáticos. Segundo Helenice Rocha (2017), as narrativas sobre a ditadura nos livros didáticos foram se transformando ao longo da década de 1980. Em geral, enfatiza que os capítulos que versam sobre este assunto tendem a seguir um roteiro que abarca os seguintes temas: a crise do governo João Goulart que teria provocado o golpe de Estado, os diferentes momentos do período ditatorial, destacando a atuação dos presidentes da República naquele período e a posse de Tancredo Neves em 1985, eleito de forma indireta após o movimento popular das “Diretas Já” (ROCHA, 2017, p. 250-251).

A autora acrescenta que a resistência é tratada nas esferas da produção cultural e da luta armada. Todavia, o que chama atenção em sua produção é o mesmo que encontramos nos itens do Enem: os silenciamentos sobre os consentimentos sociais em relação à implementação e à manutenção do governo militar no período de sua existência, uma vez que nas palavras de Helenice Rocha (2017, p. 257):

O conjunto de narrativas trata do período que se inicia com o golpe de Estado como agenciado principalmente pelas Forças Armadas brasileiras. Poucas coleções mencionam explicitamente a participação da sociedade civil durante a ditadura, atribuindo a determinados representantes da elite uma aliança com os militares para o Golpe.

As reflexões que desenvolvemos no presente artigo nos permite constatar que o Enem, ao operar com uma totalização metafórica, hegemoniza discursos que reforcem os sentidos de Democracia como sendo o governo em que as pessoas têm o direito de votar para eleger seu presidente, apresentando um afastamento entre os eixos temporais de 1964-1985 e de 1985-2017.

Em nosso entendimento, tal esvaziamento de articulações entre tais períodos acaba contribuindo para esvaziar a potencialidade do ensino dos temas históricos sensíveis, visto que reforça a produção de memórias tradicionais sobre o tema e, ao mesmo tempo, silencia a emergência de outras narrativas no espaço discursivo do conhecimento escolar validado na esfera da, até o presente momento, principal política curricular nacional de avaliação da Educação Básica e de ingresso ao Ensino Superior.

Considerações finais

Formas sedimentadas de “objetividade” constituem o campo do que chamamos de “o social”. O momento do antagonismo, onde se faz plenamente visível o caráter indecível das alternativas e sua resolução através de relações de poder é o que constitui o campo “do político” (LACLAU, 2005, p. 51).

Inspirados, na citação acima, a própria metaforização da Democracia no Enem guarda a natureza da validação dos saberes, isto é, guarda uma pretensão de objetividade. O plano geral do nosso problema é a validade do saber passível de ser ensinado, ou os mais válidos, convertidos em item em escala nacional, na fase final da escolarização obrigatória no Brasil. Logo, a discussão da totalização metafórica como operação hegemônica, reflexão contundente de Laclau, participa diretamente no nosso entendimento como legitimidade dos saberes escolares. Neste artigo, a seleção curricular é a configuração do item. Em outras palavras, o saber válido

e exigido na prova é, não outra coisa, que as pegadas visíveis de uma totalização metafórica.

Todavia, é importante fazermos um alerta para evitar a produção de generalizações. Em suma, as discussões referentes aos usos públicos da História levam-nos a destacar a importância política e social deste tema e articulá-lo com a discussão das narrativas ontológicas. Portanto, justificamos, então, nossa análise dos itens referentes à ditadura militar no Enem por acreditar que acarreta inúmeras discussões e produções que, de alguma forma, “marcam os estudantes” e o currículo de História em escala nacional.

Nossa suspeita é de que na metaforização do governo ditatorial no Enem, os setores de esquerda permanecem nas narrativas de resistência, porém os conservadores acabam não sendo mais mencionados, pois o foco recai na figura dos presidentes militares, que sintetizam a atuação conservadora no período. Já ao se reportar ao período final da Ditadura, os itens do Enem analisados percebem toda a sociedade como coesa nas manifestações, como ocorre nas narrativas relacionadas ao movimento das “Diretas Já”, atribuindo à “sociedade brasileira como um todo a responsabilidade pelo enfraquecimento da ditadura” (ROCHA, 2017, p. 262).

Com efeito, no Enem, a objetividade da Ditadura é definida hegemonicamente como aquele período “outro”, “distante” que não apresenta relações com a forma como nossa sociedade se constitui nos dias atuais. Trata-se de um “exterior constitutivo” para aquilo que o exame pretende afirmar como Democracia, como se o período contemporâneo não guardasse nenhum legado daquele momento.

Observando que na atual conjuntura política, há vetores e grupos organizados num revisionismo exaltador do passado da Ditadura Militar, cabe-nos, enquanto educadores, investigarmos os usos públicos da História e suas metáforas. Vale sublinhar as incertezas presentes nas futuras edições do Enem, haja vista que a atual gestão federal se posiciona favoravelmente à censura prévia dos itens, em especial, aqueles que abordam temáticas consideradas desafiadoras à moral da família cristã.

Selecionar os itens de Ciências Humanas do Enem (produzidos entre as edições de 2009 a 2017 e que versavam sobre a chamada Ditadura Militar) e analisá-los com o objetivo de investigar os fluxos de cientificidade e verdade hegemonizados em sua produção a partir das contribuições das teorizações do Currículo e do Discurso foi o caminho, portanto, que trilhamos para analisar os sentidos de Democracia em disputa no espaço curricular do Enem.

Referências

- ALBERTI, V. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014.
- CAMARGO, A. L. O dever de memória do estado no processo de justiça de transição no Brasil. *Idéias – Rev. Inst. Filos. Ciênc. Hum. Unicamp, Campinas*, v. 7, n. 1, p. 249-270, jan/jul. 2016.
- CERQUEIRA, A. S. L. da G.; MOTTA, R. P. S. Memória e esquecimento: o regime militar segundo pesquisas de opinião. In: QUADRAT, S. V.; ROLLEMBERG, D. (org.). *História e Memória das ditaduras do século XX*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. V. 1.
- COSTA, W. da. Currículo e produção da diferença: “negro” e “não-negro” na sala de aula de história. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.
- CRUZ, M. A. A Igreja Católica, a ditadura e os dilemas da memória no Chile. In: QUADRAT, S. V.; ROLLEMBERG, D. (org.). *História e Memória das ditaduras do século XX*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. v. 1.
- FALAIZE, B. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224-253, jan./abr. 2014.
- GABRIEL, C. T. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 17, p. 515-539, 2017.
- GABRIEL, C. T.; COSTA, W. Currículo de História, Política da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. *Educação e Realidade*, v. 36, p. 127-146, 2011.
- GABRIEL, C. T.; COSTA, W. Que “negro” é esse que se narra nos Currículos de História?. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 1-20, 2010.
- GONZÁLEZ, F. C. A nação como relato: a estrutura narrativa da imaginação nacional. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 28, n. 82, p. 107-118, jun. 2013.
- GROPPO, B. O mito da sociedade como vítima: as sociedades pós-ditatoriais em face de seu passado na Europa e na América Latina. In: QUADRAT, S. V.; ROLLEMBERG, D. (org.). *História e Memória das ditaduras do século XX*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. v. 1.
- HEYMANN, L. O “devoir de mémoire” na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos. In: SEMINÁRIO PRONEX “CIDADANIA E DIREITO”, 3, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006. p. 1-26.
- HOWARTH, D. Hegemonía, subjetividad política y democracia radical. In: CRITCHELY, S.; MARCHART, O. (org.). *Laclau aproximaciones críticas a su obra*. Fondo de cultura económica, BsAs, 2008. p. 317-343.

HOWARTH, D. Metaphor, Catachresis and Equivalence: The Rhetoric of Freedom to fly in the struggle over aviation policy in the United Kingdom. In: ECPR JOINT SESSION OF WORKSHOPS. Granada, April, 2005. Disponível em: eis.bris.ac.uk/~potfc/Granada/. Acesso: out. 2012.

KALLÁS, A. L. Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 130-157, 2017.

LACLAU, E. *Razón Populista*. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, Buenos Aires, 2009.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonia y estrategia socialista - hacia una radicalización de La democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005.

LACLAU, E. *Misticismo, retorica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

MOTTA, R. P. S. História, Memória e as disputas pela representação do passado recente. *Patrimônio e Memória*, São Paulo, Unesp, v. 9, n. 1, p. 56-70, jan./jun. 2013.

NAPOLITANO, M. Os historiadores na “batalha da memória”: resistência e transição democrática no Brasil. In: QUADRAT, S. V.; ROLLEMBERG, D. (org.). *História e Memória das ditaduras do século XX*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. v. 1.

PEREIRA, A. A. O silêncio dos inocentes: construções memorialísticas de Israel Klabin e Rubem Fonseca sobre um passado que insiste em não morrer. In: QUADRAT, S. V.; ROLLEMBERG, D. (org.). *História e Memória das ditaduras do século XX*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. V. 1.

RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa: a intriga e a narrativa histórica*. Volume 3. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ROCHA, H. A ditadura militar nas narrativas didáticas. In: ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. S. (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

Libras no curso de pedagogia: análise de fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem

Libras in the pedagogy course: analysis of factors that interfere in the teaching-learning process

Libras en el curso de pedagogía: análisis de factores que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Célia Regina Vitaliano*

Josiane Junia Facundo**

Resumo

Este texto é parte de um estudo mais amplo, que buscou avaliar o processo de implementação da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na grade curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O objetivo do presente artigo é apresentar as análises dos fatores que envolveram o processo de ensino-aprendizagem e que contribuíram ou dificultaram o desenvolvimento dessa disciplina. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada com a docente da disciplina de Libras e da aplicação de um questionário junto a 90 estudantes de Pedagogia, após cursarem a referida disciplina. A análise dos dados se pautou, em especial, no Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 – lei de reconhecimento da Libras. Os resultados evidenciaram que as maiores dificuldades em relação ao ensino da Libras foram: a carga horária da disciplina; a quantidade de alunos por turma; o excesso de atividades paralelas à disciplina; e dificuldades específicas como coordenação motora e memorização. Quanto aos aspectos positivos, destacam-se o apoio didático e os recursos visuais que auxiliam nas aulas e facilitam a compreensão dos estudantes. Avaliamos que as análises apresentadas contribuem para identificação das condições que facilitam e dificultam o desenvolvimento da disciplina de Libras.

Palavras-chave: Disciplina de Libras. Pedagogia. Ensino-aprendizagem. Decreto nº 5.626/2005.

Recebido em 20/03/2020 – Aprovado em 10/10/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i3.12388>

* Doutora em Educação, professora Doutora Assistente da Universidade Estadual de Londrina. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina/PR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8757-4204>. E-mail: reginavitaliano@gmail.com

** Mestre em Educação, docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins. Doutoranda no Programa de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina/PR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9102-8281>. E-mail: josiane.almeida@yahoo.com.br

Abstract

This text is an excerpt from a larger study, that sought to evaluate the Libras major implementation process in the Pedagogy Course curriculum in Londrina State University- UEL. The purpose of these paper is presenting the factors analysis that involved the teaching-learning processes and contributed to or hindered the major progress. Data were collected through a semistructured interview with the professor and questionnaire to 90 Pedagogy students, after they attended that major. The data analysis was based, in particular, on Decree 5.626/2005, which regulates Law 10.436 of 2002 – Libras Recognition Law. Results showed that the greatest difficulties in relation to the Libras teaching were timeload; amount of students per class, parallel activities excessive to the major one, and specific difficulties such as motor coordination and memorization. As for the positive aspects, we highlight the didactic support and the visual resources that aid in the classes and facilitate the students understanding. We evaluated that analyzes presented could contribute to identify conditions that make Libras progress easy or difficult it.

Keywords: Libras Major. Pedagogy. Teaching-learning. Decree 5.626/2005.

Resumen

Este texto es parte de un estudio más amplio, que buscó evaluar el proceso de implementación de la asignatura de Libras en el plan de estudios del curso de Pedagogía de la Universidad Estatal de Londrina-UEL. El objetivo de este artículo es presentar el análisis de los factores que involucraron el proceso de enseñanza-aprendizaje y que contribuyeron o dificultaron el desarrollo de esta disciplina en el referido curso. Los datos fueron recolectados a través de una entrevista semiestructurada con el docente de la asignatura Libras y la aplicación de un cuestionario a 90 estudiantes de Pedagogía, luego de cursar dicha asignatura. El análisis de los datos se basó, en particular, en el Decreto 5.626/2005, que regula la Ley 10.436 de 2002 – ley de reconocimiento de Libras. Los resultados mostraron que las mayores dificultades en relación a la enseñanza de Libras fueron: la carga de cursos; el número de alumnos por clase, el exceso de actividades paralelas a la asignatura y dificultades específicas como la coordinación motora y la memorización. En cuanto a los aspectos positivos, se destaca el apoyo didáctico y los recursos visuales que ayudan en las clases y facilitan la comprensión de los alumnos. Creemos que los análisis presentados contribuyen a la identificación de condiciones que facilitan y dificultan el desarrollo de la asignatura Libras.

Palabras clave: Asignatura de Libras. Pedagogía. Enseñanza-aprendizaje. Decreto 5.626/2005.

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), embora seja a língua da comunidade de surdos no Brasil desde a existência dessa comunidade, só foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão muito recentemente, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Esse reconhecimento se deve à luta da comunidade de surdos, que, através de lideranças surdas, organizou várias mobilizações pelo país desde a década de 90. Um ganho ainda maior, contudo, se reflete no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual veio regulamentar a referida lei. Esse decreto ressalta a oferta de ensino bilíngue para surdos e estabelece algumas diretrizes para alcançar tal objetivo.

Uma das principais medidas previstas no decreto vem ao encontro da formação de professores para atuar junto aos alunos surdos, que diz respeito à inclusão da disciplina de Libras como obrigatória nos currículos das licenciaturas, no curso de Fonoaudiologia e no curso de Pedagogia (BRASIL, 2005). No parágrafo único, do artigo 9º, do capítulo III, o decreto traz a seguinte determinação: “O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas” (BRASIL, 2005, não paginado).

Essa medida exigiu a reorganização dos referidos cursos quanto à adequação de sua matriz curricular, bem como da abertura de processos seletivos e concursos públicos para a contratação de docentes para ministrarem a disciplina de Libras.

Depreendemos que a análise de situações de ensino-aprendizagem de Libras é fundamental para que, por meio do conhecimento dos aspectos favoráveis e desfavoráveis ao processo, se encontre as estratégias que facilitem o trabalho do professor e resulte na aprendizagem efetiva dos graduandos.

Considerando que o Curso de Pedagogia deveria ser um dos primeiros a incluir a disciplina em sua matriz curricular, e ainda o fato de ter sido o primeiro curso a atender essa determinação na Universidade Estadual de Londrina (UEL), foi escolhido como campo de estudo para nossas análises.

No que se refere a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o decreto determina que, as instituições federais, responsáveis pela educação básica, para garantir a inclusão de alunos surdos, devem organizar “escolas e classes de educação bilíngue”, que abriguem tanto alunos surdos como alunos ouvintes, dispondo de professores bilíngues. Para os anos finais do ensino fundamental, para o ensino médio ou profissionalizante, o decreto prevê “escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes” nas quais os docentes das diferentes áreas tenham conhecimento da “singularidade linguística dos alunos surdos”, além da presença de tradutores e intérpretes de Libras para acompanhar esses alunos nesse espaço (Art. 22).

A motivação para o estudo surgiu da necessidade de acompanhar as primeiras turmas da disciplina de Libras, e, principalmente, por se tratar de uma professora surda; o que tornava a situação duplamente inédita nessa universidade.

Assim, nossa pesquisa se configurou como um Estudo de Caso, em que foram analisadas quatro turmas do curso de Pedagogia por meio de questionário, aplicado aos estudantes e entrevista semiestruturada junto à professora de Libras.

O problema que deu origem a essa pesquisa foi: quais fatores contribuem para o ensino-aprendizagem da disciplina de Libras; e quais interferem nesse processo?

Tais indagações culminaram no seguinte objetivo geral: identificar fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Libras no curso de Pedagogia.

No referencial teórico, a seguir, buscamos analisar o processo do desenvolvimento da Libras até sua inserção nos currículos de formação de professores, por meio do decreto 5626/05. Na sequência, trazemos as análises do desenvolvimento da disciplina de Libras, bem como a discussão dessas, ancorada em bases teóricas referentes aos fatores favoráveis e desfavoráveis ao processo de ensino-aprendizagem da Libras.

A instituição da Libras

Nas referências históricas acerca das línguas de sinais no mundo não encontramos citações que precisem o surgimento dessa modalidade linguística, sendo consenso o fato de que as línguas de sinais sempre existiram e coexistiram com as línguas orais. No entanto, os estudos dessas línguas são recentes e têm crescido significativamente nas últimas décadas.

De acordo com Quadros (2004), os estudos sobre Língua de Sinais no Brasil se deram a partir do trabalho de Gladis Knak Rehfeldt, “Linguistics bases for the description of Brazilian Sign language”, publicado no livro “The sign language of Brazil”, editado por Harry W. Hoemann, em 1981.

Contudo, a publicação do documento mais importante encontrado até hoje sobre a Libras, segundo Ramos (2003), é de 1873, o *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, de Flausino José da Gama, um aluno surdo do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM).

O material reproduzido por Flausino da Gama é um livro de língua de sinais com ilustrações de sinais separados por categorias (animais, objetos, etc.). Ramos (2003) observa que, de acordo com o que está impresso no prefácio do livro, a inspiração para o trabalho veio de um livro publicado na França e que se encontrava à disposição dos alunos na Biblioteca do instituto (atual INES).

Em 1968, a publicação de um artigo de Kakumusu, J. Urubu Sign Language evidenciou que haveria pelo menos outra língua de sinais no Brasil, utilizada pelos índios Urubus- Kaapor. A partir desse dado, linguistas brasileiros, como Ferreira Brito, passaram a se interessar pelos estudos da Libras. A partir de 1982, essa

linguista começou a documentar os sinais da Língua de Sinais Kaapor Brasileira -LSKB, como a denominou, diferenciando-a da Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros -LSCB (SOFIATO, 2005).

A denominação Libras se deu a partir do II Congresso Latino Americano de Bilinguismo para Surdos, realizado em 1993, em substituição à denominação LSCB, posto que LSCB era o termo utilizado apenas em pesquisas linguísticas e Libras era o termo utilizado pela comunidade surda. Antes disso, era comum o termo “linguagem de sinais”, “linguagem dos surdos-mudos”, entre outros.

As línguas de sinais, hoje, são consideradas pela linguística, não mais como um problema do surdo ou uma patologia da linguagem, mas como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo.

Quadros e Karnopp (2004, p. 46) mencionam que embora a denominação Libras seja utilizada para se referir à língua de sinais utilizada no Brasil, existe também a sigla LSB (Língua de Sinais Brasileira), “utilizada internacionalmente, seguindo os padrões de identificação para as línguas de sinais”. No Brasil, o processo de reconhecimento legal da Libras iniciou-se a partir da década de 1990, com algumas iniciativas estaduais que antecederam a lei federal.

O primeiro estado brasileiro, cuja legislação incluiu a Língua de Sinais utilizada pela comunidade surda, foi Minas Gerais, a partir da Lei nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991, a qual reconhece, oficialmente, no estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Libras.

Todavia, a Libras só foi reconhecida oficialmente no país onze anos mais tarde, pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sendo regulamentada somente três anos depois pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

O reconhecimento da Libras resultou de iniciativas das comunidades de surdos espalhadas pelos diversos Estados brasileiros. Além do mais, o processo de legitimação dessa língua se deve a outros fatores, tais como: o avanço dos estudos linguísticos sobre línguas de sinais no mundo; as contribuições dos estudos surdos que permitem perceber as pessoas surdas como pertencentes a grupos linguístico-culturais; e às políticas de inclusão educacional a partir da década de 90.

A Libras como disciplina curricular obrigatória

Com a regulamentação da Libras, por meio do Decreto 5.626, de 22 de dezembro, de 2005 surgem medidas significativas para à educação de surdos no Brasil.

Entre tantas questões contempladas no decreto, encontra-se a instituição da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores.

O capítulo segundo desse Decreto traz as seguintes determinações:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, não paginado).

Essa medida mexeu, substancialmente, na estrutura dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas nas universidades públicas e privadas. Instalou-se um novo cenário, visto que até esse momento a Libras era desconhecida pela grande maioria dos professores. A perspectiva de alguns educadores da área se mostra bem positiva, em relação à implantação de tal medida. Como se pode observar nas considerações de Strobel (2008, p. 102):

São raros os professores habilitados para trabalhar com os alunos surdos em sala de aula. Na maioria dos cursos de Pedagogia nas universidades não tinham estas especializações para esta área- somente agora salvo pelo decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005 que dá obrigatoriedade das aberturas de cursos de Libras nestes cursos, as coisas podem melhorar.

O fato de a disciplina de Libras ser obrigatória nos cursos de formação de professores pode ter dado a entender que o professor regente deverá ministrar suas aulas em Libras, o que seria tecnicamente impossível (BOTELHO, 2007). Além do mais apropriar-se efetivamente da Língua de Sinais, assim como de qualquer outra língua, requer muito mais que um semestre de curso.

Os aspectos linguísticos da Libras são, de fato, importantes, tal como enfatizados por Quadros e Campello (2010, p. 37) que ao referir-se a disciplina de Libras nos cursos de Letras e Pedagogia de uma Universidade, consideram que a proposta da disciplina nesses cursos tem como objetivo proporcionar conhecimentos básicos de Libras, além de contemplar as especificidades referentes a cada área de conhecimento no que diz respeito aos sinais. As autoras ainda ressaltam que “a comunicação básica em Libras e os conhecimentos construídos a partir do curso possibilitarão uma relação entre professor e os alunos surdos no contexto da educação regular”.

Por desconhecimento das características da Língua de Sinais e da lógica nos “equivocos” de produções escritas de alunos surdos, alguns professores acabam acreditando que a dificuldade de domínio na língua padrão seja de ordem cognitiva (BOTELHO, 2007, p. 20). Daí a importância de compreender a estrutura da língua de sinais e especificidades do aluno surdo: para realizar uma avaliação mais coerente do processo de aprendizagem desses alunos, bem como a intervenção adequada, que considere a sua singularidade.

Essa singularidade está expressa no Decreto nº 5.626/2005, que, em um dos perfis de formação, traduz o que se espera do professor que irá atuar junto a outros profissionais, com o aluno surdo, no que se refere ao “professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos” (CAPÍTULO IV, art. 14º).

Essa condição do aluno surdo justifica a inserção da disciplina de Libras na formação de professores e deveria nortear os planejamentos da disciplina, principalmente a seleção de conteúdos que serão ministrados, cuidando desse modo para que a disciplina não se equipare a um curso básico de Libras, mas que vá além do ensino dessa língua (que é indubitavelmente essencial para a formação de professores), contemplando aspectos cognitivos e pedagógicos fundamentais ao trabalho docente. No que se refere ao atendimento ao aluno surdo, Damázio (2007, p. 14) ressalta que:

Mais do que a utilização de uma língua, os alunos surdos precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos. Se somente o uso de uma língua bastasse para aprender, as pessoas ouvintes não teriam problemas de aproveitamento escolar, já que entram na escola com uma língua oral desenvolvida.

Nesse sentido, asseveramos que os aspectos pedagógicos para a educação de surdos merecem destaque na disciplina de Libras, com conteúdos e estratégias que vão ao encontro do desenvolvimento cognitivo do aluno surdo.

Além desses, há outros fatores importantes a serem considerados, como os propostos por Dias, Silva e Braun (2009, p. 107) sobre a “necessidade de maior colaboração entre professores e especialistas (quando houver) que participam do cotidiano escolar, para a organização de atividades que apresentem ações e propostas eficazes às necessidades de todos os alunos”.

Consideramos, portanto, que investir na formação de professores, tanto inicial como continuada é a melhor forma de sanar as deficiências relacionadas à educação de alunos surdos, seja na escola bilíngue ou em classes comuns, visto que, quase

todos os fatores que interferem para que o processo de inclusão seja efetivo estão ligados a atitudes e práticas cotidianas em sala de aula, seja referente à didática do professor, às relações sociais deste para com os alunos ou as relações que ele pode mediar entre esses.

Conquanto, algumas questões precisam ser levantadas e discutidas para que o processo de implementação da Libras nos cursos de Pedagogia tenha maior êxito, entre as quais podemos elencar o modo pelo qual se tem dado o ensino da disciplina de Libras na formação dos estudantes; quais conteúdos são abrangidos; as dificuldades encontradas no processo de ensino aprendizagem; os fatores que têm favorecido tal processo, entre outros. Esses últimos são o foco de nosso estudo, apresentado nesse texto.

A seguir, detalhamos os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados, que levaram aos fatores favoráveis e desfavoráveis ao andamento da disciplina, enfatizados no estudo.

Método

O estudo apresentado aqui se caracteriza de natureza qualitativa, configurando-se como é “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996, p. 1). Trata-se de um estudo de caso, em que foram analisadas 4 turmas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

Os participantes foram os estudantes das quatro turmas do 4º ano do curso de Pedagogia, totalizando cento e dezenove, e a professora de Libras que ministrava a disciplina em todas as turmas do referido curso.

A disciplina teve duração de um semestre com carga horária de 60 horas; estava alocada no último semestre do curso de Pedagogia e dividia espaço com as disciplinas de Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso entre outras.

A coleta de dados foi realizada por meio da técnica de entrevista semiestruturada junto à professora ministrante da disciplina de Libras e da aplicação de um questionário, junto aos graduandos de Pedagogia, que encontravam-se em fase de finalização do curso, sendo este aplicado após os graduandos participarem da disciplina de Libras, disposta na grade curricular no último semestre do curso.

Ao todo foram aplicados 90 questionários, visto que nem todos os alunos estavam presentes no momento da aplicação. Os questionários foram entregues no início da primeira aula, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido,

e recolhidos no final da última aula. Ainda assim, o total de questionários respondidos foi 40, devolvidos em branco 17 e não devolvidos 33.

A professora entrevistada era surda, por isso a entrevista se deu em Libras, sendo filmada e posteriormente traduzida para a língua portuguesa, a fim de facilitar as análises.

Resultados e Discussão

Os dados a seguir apresentam as principais dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem da Libras, bem como aponta alguns fatores que favoreceram esse processo.

Fatores agravantes e facilitadores no ensino-aprendizagem da Libras

A composição de disciplinas de línguas estrangeiras no currículo de cursos do Ensino Superior não é novidade, sabe-se que, principalmente a língua inglesa marca presença em boa parte dos cursos, embora, esse não seja o caso dos cursos de formação de professores.

No entanto, ao chegar no ensino superior, a maioria dos alunos já possui conhecimentos prévios, ao menos o básico da língua estrangeira cursada no ensino médio. O êxito de alguns alunos em detrimento de outros se dá pelo maior ou menor contato com o idioma.

Essa realidade não acontece com a Libras, visto que muitos alunos que cursam a disciplina no Ensino Superior nunca tiveram contato anteriormente com a língua. Isso pode justificar algumas dificuldades encontradas durante o processo de ensino-aprendizagem, levando em conta o fato de que essa língua possui uma estrutura sintática diferente da língua portuguesa, além da modalidade gestual-visual que não é comum às pessoas ouvintes.

Buscamos identificar, assim, por meio do questionário, se os alunos do curso de Pedagogia já possuíam algum conhecimento acerca dessa língua, de que modo adquiriram os conhecimentos e quais os conhecimentos que possuíam.

Do total de alunos que participaram da pesquisa, 30% afirmaram possuir conhecimentos prévios sobre a Libras, sendo que destes, 33,3% relataram ter adquirido esses conhecimentos por meio do contato com pessoas surdas, enquanto 16,6% adquiriram por outros meios como livros e realização de cursos, como se pode observar pelos relatos:

Tenho um primo de 18 anos que é surdo. Sempre tive muito contato com eles (A4).

Tenho uma conhecida que é surda (A20).

Convivência com alguns surdos (A37).

Dos alunos participantes, 50% especificaram os tipos de conhecimento que possuíam em relação à Libras, sendo que 33,3% dos alunos se referiram a conhecimentos práticos da língua, 33,3% aos conhecimentos teóricos e 33,3% tanto conhecimentos práticos quanto teóricos. Os outros 50%, embora tenham afirmado possuir conhecimentos a respeito da Libras antes de cursarem a disciplina, não especificaram o que conheciam.

Entre os conhecimentos que os alunos afirmaram ter adquirido antes do curso, temos:

Apenas o alfabeto manual e alguns pontos sobre a educação dos surdos e a conquista da oficialização da Libras como 1ª língua desses sujeitos (A12).

Apenas que a Libras é uma língua de sinais usada para a comunicação de surdos/mudos (A32).

Apenas as letras do meu nome no alfabeto manual (A18).

Alguns sinais (A39).

Os conhecimentos prévios apresentados pelos participantes, como pudemos observar, eram mínimos, sendo que poucos afirmaram ter adquirido por meio do contato com pessoas surdas, membros da família, conhecidos e outros. Esses conhecimentos se restringiam ao alfabeto manual, em alguns casos apenas algumas letras do alfabeto (A18) e em outros, apenas sinais isolados. Somente um aluno afirmou ter feito um curso de Libras, o qual afirma:

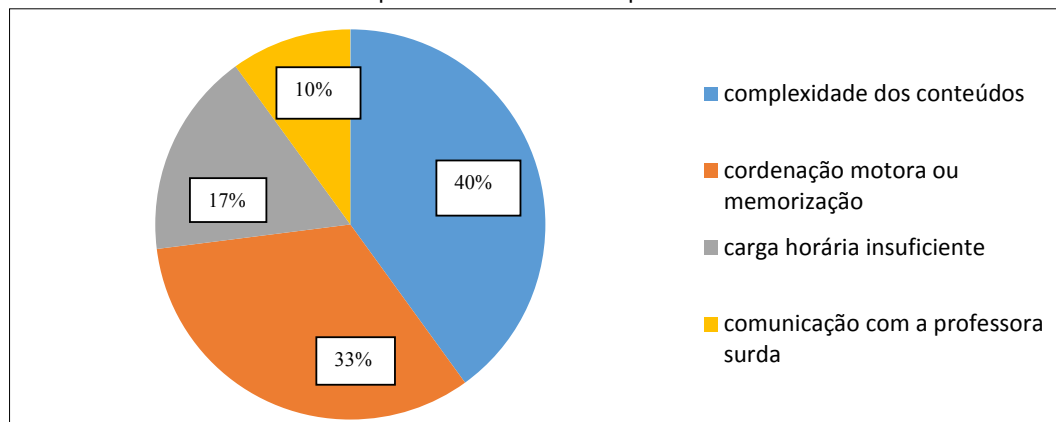
Por não praticar guardei poucas coisas (A20).

Em relação às dificuldades que vivenciaram no decorrer da disciplina de Libras, 52,5% dos alunos participantes responderam que não tiveram dificuldades, 45% afirmaram ter alguma dificuldade e 2,5% não se manifestaram.

Entre as dificuldades citadas identificamos dificuldades em função da complexidade dos conteúdos, dificuldades relacionadas à coordenação motora ou memorização; dificuldade de aprendizagem devido à carga horária da disciplina; e dificuldades de comunicação com a professora surda. Esta última justificada pela falta de intérpretes.

O Gráfico 1, a seguir, retrata as principais dificuldades encontradas pelos alunos, em percentual.

Gráfico 1 – Dificuldades encontradas pelos estudantes na disciplina de Libras



Fonte: elaboração dos autores.

Elencamos entre as respostas dos alunos participantes as que melhor justificam a dificuldade citada:

Falta de coordenação motora. Dificuldade em memorizar os sinais (Aluno 1).

A linguagem de sinais é bastante complexa (Aluno 2).

Porque requer um estudo mais profundo em relação a Libras, tivemos no último ano da faculdade e isso deixou a desejar muito conteúdo para todas (Aluno 3).

A questão da carga horária tem sido bastante questionada, tanto por alunos como professores. Sabemos que a aquisição de uma língua requer muito mais tempo do que um semestre. A esse respeito Martins (2008, p. 195) salienta que não se pode tornar “superficial o ensino da língua de sinais, tomando uma única disciplina semestral, como manual de inclusão dos surdos na escola e na sociedade”.

Entendemos, contudo, que a disciplina de Libras não se restringe ao ensino da Libras, tendo em vista o contexto educacional em que esses pedagogos irão atuar, é imprescindível a abordagem de conteúdos relacionados à educação de alunos surdos. Não podemos negar que o tempo da disciplina é insuficiente para adquirir fluência em Libras, porém, a formação de intérpretes de Libras exige um curso em nível de graduação próprio. Além disso, há questões que permeiam a educação de surdos, que não podem ser ignoradas na formação de professores e pedagogos.

A pesquisa de Pereira (2008), acerca da implementação da disciplina de Libras no Ensino Superior, demonstra, a partir do relato de coordenadores de alguns cursos de pedagogia, que a única disciplina que aborda a temática da educação de surdos nos referidos cursos é a Libras. Desse modo, é inegável o papel da disciplina de formar professores regentes que conheçam a surdez e suas especificidades, que envolvem questões linguísticas, culturais, cognitivas e pedagógicas, além de conhecimentos básicos da língua, considerando a importância de “professores com formação adequada para o trabalho pedagógico, o qual possui como condição básica, a comunicação” (TAVARES; CARVALHO, 2010, p. 8).

Vale ressaltar que, alguns alunos, mesmo tendo afirmado não encontrar dificuldades na disciplina, acabaram apontando-as na justificativa, como podemos observar nos relatos a seguir:

Não. Mas os colegas sim, pois a apostila utilizada não dava conta de *me* apoiar nos conteúdos ministrados em sala (Aluno 4). [grifo nosso]

Não. Dificuldade não, porém é muita coisa para aprender em apenas 1 semestre (que foi o tempo que tivemos) (Aluno 5).

O aluno 4, embora tenha negado dificuldades na disciplina, deixa explícito que não conseguia acompanhar o conteúdo, mesmo tendo a apostila como apoio.

A maioria dos alunos que respondeu não apresentar dificuldades na disciplina, também não apresentou justificativa de sua resposta, tendo em vista que a questão não exigia justificativa, no caso do participante assumir que não teve dificuldades em realizar a disciplina.

Quadros e Campello (2010) ressaltam que a proposta da disciplina de Libras no Curso de Pedagogia é de oferecer conhecimentos básicos dessa Língua. Depreendemos que o nível de aquisição da língua de sinais esperado e trabalhado na disciplina de Libras do curso analisado, tenha sido o básico, tendo em vista o tempo da disciplina e os conteúdos teóricos abordados. Este, provavelmente tenha sido o motivo pelo qual 52,5% dos participantes relataram não encontrar dificuldades, pois a aprendizagem de qualquer língua é complexa. Pensar que a língua de sinais seria diferente é banalizá-la. Além do mais não se pode ignorar que boa parcela dos alunos, mesmo em relação aos conhecimentos básicos da língua de sinais, admitiu encontrar dificuldades.

Reily (2008) comenta sobre o mito de que “é fácil aprender a língua de sinais”, pois, assim como não é fácil para o surdo aprender a língua portuguesa, o inverso também ocorre.

Em relação à aprendizagem da Língua de Sinais, além das questões estruturais ou gramaticais, comuns à aprendizagem de outras línguas, são necessárias habilidades motoras e expressivas, o que dificulta ainda mais a aprendizagem dessa língua. Além disso, a memorização dos sinais é também destacada como uma das principais dificuldades. Por isso, o ensino de Libras, tanto como primeira língua (L1) quanto como segunda língua (L2), parece fundamental o uso de recursos visuais, visto que se trata de uma língua visual. Como considera Damázio (2007, p. 38), “a qualidade dos recursos visuais é primordial para facilitar a compreensão do conteúdo curricular em Libras”.

O uso da apostila também parece indispensável quando se trata do ensino de Libras, pois, como mostram as pesquisas de Gesser (2006), existe uma necessidade de registrar os sinais por parte dos alunos ouvintes, que sentem dificuldade de memorizá-los depois, se não houver um registro. A ausência do registro os deixa inseguros e o professor, por outro lado, se sente incomodado por não ter a sua atenção. A autora comenta que:

A maioria dos alunos é unânime quanto à necessidade de escrever durante as aulas de LIBRAS. Embora reconheçam que o ato da escrita pode incomodar o professor – já que mostra uma desatenção por parte delas –, além de estar em jogo a questão de ele precisar do contato visual para ratificar e ser ratificado na interação[...] (GESSER, 2006, p. 146).

Outro apontamento feito por Gesser (2006) é que em alguns momentos das aulas de Libras (do curso pesquisado por essa autora), o professor surdo pede aos alunos que parem de escrever e olhem para ele. Os alunos atendem ao pedido naquele momento, mas em seguida um grupo de alunas volta a fazer anotações.

Podemos constatar que existe de fato a necessidade do registro dos sinais, tendo em vista que entre as dificuldades apontadas pelos participantes de nossa pesquisa está a de memorizar esses sinais, especialmente pela metodologia que a professora utiliza ao introduzir a prática de Libras, ou seja, de sinais por grupo semântico, como relatou ao citar os conteúdos trabalhados. Para evitar a tensão que envolve a necessidade do registro por parte dos alunos e a condição de atenção que a modalidade de língua exige para sua aprendizagem, o uso da apostila parece ser um recurso considerável.

Apontamos como um dos aspectos positivos a utilização desses recursos didático-visuais durante as aulas de Libras, enfatizado pela professora, nos seguintes termos:

Eu tenho todo o tipo de apoio didático, recursos de multimídias como projetores e laptops que auxiliam nas aulas e são ótimos. Se não tivesse esses recursos à disposição seria muito difícil. Mas, normalmente tenho tudo isso disponível para as aulas. Bem como impressões de materiais, xerox, sempre que deixo na pasta, são providenciadas as cópias. (PL).

A professora de Libras citou vários recursos que considera importantes para o bom andamento das aulas e que a Universidade dispõe de muitos para o uso em suas aulas. Percebemos que estes recursos são previstos desde a organização de suas aulas, quando descreve que:

Primeiro, organizo a parte teórica, os slides com muitos recursos visuais, depois explico o conteúdo e atividades em Libras. Algumas propostas estão nas apostilas que entrego para eles. Depois eles praticam em grupos, a partir de textos ou figuras (PL).

Embora tenha à disposição tantos recursos, a professora colocou a necessidade de um intérprete em sala de aula, visto que sente falta desse apoio durante as suas aulas “para atender as dúvidas dos alunos que às vezes têm receio de perguntar alguma coisa”.

A utilização da língua oral, normalmente é requerida nas aulas mais teóricas. Neste momento é que seria necessária a presença do intérprete. Como destacamos anteriormente, as questões teóricas que envolveriam os aspectos pedagógicos da educação de Surdos são indispensáveis e não podem ficar de fora do programa da disciplina de Libras. Tais aspectos foram encontrados no programa da disciplina de Libras da universidade pesquisada.

No que se refere ao apoio de um intérprete nessas aulas teóricas, quando o professor é Surdo, acreditamos que auxiliaria muita na interação dos alunos com esse docente. Pela fala da professora surda, entrevistada, parece que a dificuldade maior está na insegurança dos alunos diante da necessidade de tirar dúvidas acerca dos conteúdos durante as aulas, como coloca:

[...] então sinto falta desse profissional para que os alunos possam se abrir mais, fazer perguntas, de modo que haja uma troca e uma maior interação (PL).

A professora de Libras, por sua vez não mencionou dificuldade em comunicar-se com os alunos, ou passar o conteúdo. Acreditamos que essa dificuldade, no estudo de caso em questão, não se apresentou, pelo fato de a professora ser oralizada e possuir bom domínio da Língua Portuguesa em suas modalidades oral e escrita, além dos diversos recursos citados.

Sobre o uso da Língua Portuguesa pela professora nas aulas, comentou:

Eu uso mais a oralidade para me comunicar. No início falo mais com eles. Depois que eles já sabem um pouco de Libras aproveito para utilizar os sinais que eles já conhecem como cumprimentar, “oi, tudo bem?” “E eles tentam entender, então começo a introduzir mais a Libras no diálogo com os alunos” (PL).

Outro aspecto positivo a destacar, se refere a presença de professores surdos como docentes da disciplina de Libras. Houve expectativa por parte de alguns alunos ao saber que teriam uma professora surda, entre as quais elencamos as seguintes considerações:

Na verdade, houve muitas descobertas, a começar pelo fato de encontrar com a professora surda. É surpreendente descobrir outras formas de comunicação, principalmente a Libras que favorece tanto a educação dos surdos (A18).

Minha professora é surda e a experiência foi riquíssima, visto que além do conteúdo tivemos contato com os pontos de vista, dificuldades e superações dela (A12).

Nota-se, que os alunos participantes atribuem ao professor surdo a importância para a experiência de vida, como representante da própria língua e cultura, tal como argumenta Wilcox e Wilcox (2005, p. 31) ao dizer que a melhor maneira de os alunos conhecerem a cultura Surda, e também a própria língua de sinais, é com um professor que seja Surdo, o que Rebouças (2009, p. 97) chama de “legitimidade natural” do professor surdo.

Além dessa “legitimidade natural” do professor surdo, acreditamos que o contato dos alunos com esse profissional, o conhecimento de suas experiências como surdo, bem como das dificuldades que esse profissional enfrenta, seja pela falta de acessibilidade ou pelo preconceito, possibilita maior sensibilização dos alunos, o que refletirá certamente em sua prática profissional com alunos ou colegas surdos.

Gesser (2009) salienta que a maioria dos cursos universitários que preparam os profissionais para atuar com alunos surdos tendem a dar um enfoque clínico, utilizando-se da narrativa da deficiência, promovendo concepções geralmente simplificadas, construídas a partir de traços negativos como, por exemplo, a falta de língua(gem). Sendo assim, conhecer o surdo como um profissional, docente do ensino superior, contribui para afastar concepções estigmatizadas em relação às pessoas surdas.

Vale ressaltar que o fato de considerarmos o contato com a professora surda como um fator favorável no ensino da Libras não desmerece o trabalho de profissionais ouvintes fluentes em Libras e conhecedores da cultura surda.

Vimos, portanto, vários fatores a serem considerados no ensino da Libras, que podem contribuir com a formação de professores mais capacitados para atuarem

junto a alunos surdos que vão além do domínio da língua ou conhecimento da cultura surda. No que se refere aos fatores favoráveis e os que interferiram no desenvolvimento da disciplina de Libras em nosso estudo de caso, trazemos, a seguir essas e outras conclusões em nossas considerações finais.

Considerações finais

Entre as principais dificuldades encontradas no decorrer da disciplina, destacaram-se: a carga horária ; a quantidade de alunos por turma no período noturno e a consequente dispersão dos alunos; a falta de um intérprete como apoio durante as aulas; o excesso de atividades paralelas pelos alunos; a ausência de referências práticas, que seria proporcionada pelas visitas e/ou estágios em Instituições de Ensino ou outras; e dificuldades relacionadas à aprendizagem da Libras pelos alunos devido a habilidades específicas.

No que diz respeito à insatisfação dos alunos e da professora sobre a carga horária da disciplina, sugerimos que nas turmas posteriores, se colocasse, inicialmente, o objetivo da disciplina aos graduandos para que não criem expectativas com relação ao domínio da língua, mas que haja incentivo por parte de docentes da disciplina para que os alunos busquem uma formação continuada, tal como procedeu a professora de Libras, indicando meios para que os alunos aprofundem os conhecimentos na área.

Quanto à quantidade de alunos por turma há que se reorganizar junto à coordenação do referido curso o modo de atendimento aos alunos, dividindo a turma, se possível para que haja melhor aproveitamento desses alunos, principalmente em relação à prática da língua de sinais. Desse modo, outras dificuldades também poderiam ser sanadas, como a necessidade de intérpretes durante as aulas, tendo em vista que a comunicação fica prejudicada quando se tem muitos alunos em sala, especialmente em se tratando da Libras que é de natureza visual. Nesse caso há restrição à visualização da língua de sinais e as orientações apresentadas pela professora, bem como as oportunidades de interação professor aluno.

Entre os aspectos mais positivos destaca-se a própria didática da professora surda, que utiliza recursos auxiliares, visuais, facilitando o entendimento do conteúdo e possibilitando maior interação entre docente e estudantes; e o contato com a professora surda que favoreceu o conhecimento da cultura surda e experiências de vida comuns entre pessoas surdas, sensibilizando assim os estudantes para o trabalho com alunos surdos.

Esperamos que tais resultados possam contribuir para elucidar aspectos importantes a serem pensados na organização do ensino-aprendizagem de Libras como segunda língua no ensino superior, a fim de que se alcance maior êxito no processo.

Referências

- BOTELHO, Paula. *Linguagem e Letramento na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BRASIL. Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2005.
- DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez*. Brasília, DF: SEESP / SEED / MEC, 2007.
- DIAS, V. L.; SILVA, V. A.; BRAUN, P. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras Editora, 2009. p. 97-115.
- GESSER, A. “Um olho no professor surdo e outro na caneta”: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Unicamp, Campinas, 2006.
- GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, Marianne R. *Estudos Surdos IV*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.
- MARTINS, V. R. O. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. *Cadernos do CEOM - Memória, História e Educação*, Chapecó, ano 21, n. 28, 2008.
- NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisa em Administração*, FEA-USP, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. 1996.
- PEREIRA, T. L. *Os desafios da implementação do ensino de Libras no ensino superior*. 2008. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2008.
- QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2004.
- QUADROS, R.; KARNOPP, L. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R. M.; CAMPELLO, A. R. e S. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais - Libras. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; LOPES, M. C. *Educação de Surdos: Políticas, Línguas de Sinais, Comunidade e Cultura Surda*. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010. p. 15-47.

RAMOS, C. R. *Libras: A Língua dos Sinais dos Surdos Brasileiros*. [S.l.]: E-BOOKS, 2003.

REBOUÇAS, L. S. *A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005*. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFBA, Salvador, BA, 2009.

REILY, L. *Escola Inclusiva: Linguagem e mediação*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.

SOFIATO, C. G. *O desafio da representação pictórica da língua de sinais brasileira*. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Curso de Artes Visuais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora UFSC, 2008. v. 1.

TAVARES, I. M. S.; CARVALHO, T. S. S. de. *Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto*. 2010. Disponível em: [http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-OENSINO-DE-Libras-\(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS\).pdf](http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-OENSINO-DE-Libras-(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS).pdf). Acesso em: 12 de set. 2010.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. *Aprender a ver o ensino da língua de sinais americana com segunda língua*. Tradução de Tarcísio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

Relação com o saber e território: experiências de estudantes em tempo integral

Relation to knowledge and territory: experiences of full-time students

Relación con el saber y territorio: experiencias de estudiantes en tiempo integral

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza*

Miria Núbia Simões Lourenço**

Resumo

O artigo analisa as relações que estudantes do Ensino Fundamental (EF) estabelecem com os saberes na Escola em Tempo Integral em uma experiência de saída da escola em direção a outros espaços da cidade. O aporte teórico e metodológico inclui os estudos de Bernard Charlot, em diálogo com autores da Geografia e autores que discutem a Educação Integral. Os sujeitos são estudantes dos dois últimos anos do EF, e os dados foram gerados por meio do balanço de saber e entrevistas. A análise, inspirada em Charlot (2009), concentrou-se nas aprendizagens evocadas pelos sujeitos e o movimento no território. Os resultados indicam a importância da experiência para os sujeitos, entretanto, apontam-se como fragilidades a dificuldade de apropriação efetiva dos territórios e a força da forma escolar que impregna a experiência analisada. Colocar em diálogo o sujeito transitando entre o espaço da escola e da cidade, no movimento desencadeado pela ETI, ou por outras experiências em tempo integral que tomam a cidade como fonte de aprendizado, instiga a refletir sobre a necessidade de apreender esses espaços como territórios que podem contribuir na construção da educação integral, e não apenas da escolarização em tempo integral.

Palavras-chave: Relação com o saber. Tempo integral. Território.

Recebido em 03/10/2020 – Aprovado em 26/02/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i3.12389>

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-doutoramento em educação na Universidade Federal de Sergipe. Docente no Programa de Pós-Graduação em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce (Univale), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6955-5854>. E-mail: celeste.br@gmail.com

** Mestre em Gestão Integrada do Território pela Univale. Pesquisadora no Núcleo Interdisciplinar de Educação, Saúde e Direito (NIESD/Univale). Professora da rede municipal de ensino de Governador Valadares, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0916-7547>. E-mail: mirianubia@yahoo.com.br

Abstract

The research aims to analyze the relations which the students of Elementary Education establish with the knowledges in the Full-time School (ETI) that, since the year of 2015, has included other spaces of the city in its school activities. The theoretical and methodological framework are the studies of Bernard Charlot, in dialogue with authors in the field of Territorial Studies and authors who discuss the Integral Education / Full Time. The subjects are students of the last two years of Elementary Education, and the balance of knowledge and interviews were used for the data collection. The analysis, inspired by Charlot (2009), focused on the learnings evoked by the subjects. The results point out that the relation to knowledge is marked by the school learnings and there is no effective appropriation, by the students, of the spaces of the city. Putting in dialogue the subject moving between school and city space, in the movement triggered by the ETI, or other full-time experiences that take the city as a source of learning, instigates to reflect on the need to apprehend these spaces as territories which can contribute to the construction of integral education, and not only of full-time schooling.

Keywords: Relation to knowledge. Full-Time. Territory.

Resumen

El artículo analiza las relaciones que estudiantes de la Enseñanza Fundamental (EF) establecen con los saberes en la Escuela en Tiempo Integral en una experiencia de salida de la escuela en dirección a otros espacios de la ciudad. El aporte teórico y metodológico son los estudios de Bernard Charlot, en diálogo con autores de Geografía y autores que discuten la Educación Integral. Los sujetos son estudiantes de los últimos años del EF, y los datos fueron generados por medio del balance del saber y de entrevistas. El análisis, inspirado en Charlot (2009), se concentró en aprendizajes evocados por los sujetos y el movimiento en el territorio. Los resultados indican la importancia de la experiencia para los sujetos, sin embargo, se apunta como fragilidades la dificultad de apropiación efectiva de los territorios y la fuerza de la forma escolar que impregna la experiencia analizada. Colocar en diálogo el sujeto transitando entre el espacio de la escuela y de la ciudad, en el movimiento desencadenando por ETI, o por otras experiencias en tiempo integral que toman la ciudad como fuente de aprendizaje, instiga a reflexionar sobre la necesidad de aprehender ese espacio como territorios que pueden contribuir en la construcción de la educación integral, y no apenas de la escolarización en tiempo integral.

Palabras-clave: Relación con el saber. Tiempo integral. Territorio.

Introdução

O Plano Nacional de Educação, que traça diretrizes para o decênio 2015 – 2024, apresenta, em sua meta 06, intencionalidades para a ampliação da jornada escolar diária: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p.8). Para assegurar a eficácia dessa meta, foram propostas como estratégias a ampliação e reestruturação de escolas; garantia de atendimento às escolas do campo, comunidades indígenas e crianças com necessidades especiais; articulação da escola com a cidade, seu entorno e patrimônio (BRASIL, 2014).

Essa intencionalidade concatena-se ao movimento de ampliação da jornada escolar desencadeado, de modo mais contundente, na última década, pelo Programa Mais Educação (PME) instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) para fomentar propostas de ampliação da jornada diária escolar no país¹, e, cujos resultados foram a garantia efetiva de mais tempo diário na escola, para crianças e adolescentes Brasil afora, tanto do ponto de vista da ampliação das matrículas quanto da preocupação com a qualidade desse tempo. Estabeleceu-se, assim, uma correlação entre tempo integral e educação integral na perspectiva da integralidade da formação do estudante, do acesso a outras experiências incorporadas ao currículo escolar – artísticas, estéticas, culturais, cidadãs, de vivências em outros territórios para além do escolar (CAVALIERE, 2009; PARO, 2009; MOLL, 2012a, 2012b; MAURÍCIO, 2019).

Em 2016, o PME foi reeditado por meio da Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 – “Novo Mais Educação” – PNME (BRASIL, 2016), diferindo das proposições iniciais feitas até o ano de 2015, ao estabelecer como objetivo a melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática, não explicitar as opções de se tornar política indutora de ampliação da jornada escolar, e na própria concepção de formação proposta que não investe na integralidade da formação humana: possibilidade de experimentar outras aprendizagens como constitutivas do currículo; perda da interlocução com outros territórios que possibilitariam proximidades com a coletividade e vivência cultural diversificada.

É nesse cenário de preocupações que se coloca em jogo os ganhos advindos da proposição de se aliar o tempo de escola à integralidade da formação dos estudantes, bem como quando se acompanha a redução das matrículas em tempo integral no País (BRASIL, 2019), na contramão do desafio proposto no Plano Nacional de Educação, que escolhemos como objeto de discussão neste artigo, uma experiência de ampliação da jornada escolar que aposta no direito a mais tempo de escola, ao mesmo tempo que prestamos atenção ao modo de aproximação com o entorno, via Escola de Tempo Integral (ETI).

O texto busca refletir sobre os saberes que circulam no movimento de aproximação com o território e a apropriação desses saberes pelos estudantes. As considerações a respeito desses saberes sustentam-se nas contribuições de Bernard Charlot, relativas às relações epistêmicas, identitárias e sociais engendradas na relação com o saber, o que nos conduziu a uma reflexão sobre o lugar – a uma aproximação, portanto, com estudos sobre território e territorialidades.

Aportes teóricos e metodológicos

Ao analisar as experiências de ampliação da jornada escolar, via PME, Cavaliere (2009, p. 52) sintetiza duas vertentes de organização do tempo escolar:

[...] uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele.

Pode se conferir em diferentes publicações que analisam a ampliação da jornada escolar vivenciada no Brasil, pós-edição do PME (BRASIL, 2010; MOLL, 2012a; 2014; MAURÍCIO, 2014; LEITE; CARVALHO, 2016; COELHO; MAURÍCIO, 2016), que independente da vertente em torno da qual se organiza o tempo de escola, busca-se romper com uma escola conteudista e incorporar ao cotidiano escolar outros saberes que ampliem o acesso do estudante a atividades que envolvam o corpo, a arte e promovam acesso à cultura, de forma mais ampla – a primeira vertente, convocando esses saberes a entrarem na escola; a segunda provocando colóquios com o entorno (a rua, o bairro, a cidade). Uma escola, portanto, inserida dentro de um contexto, e não fechada em si mesma, e que deseje ser sinônimo de cultura, como construção da história humana (PARO, 2009).

A ETI, implantada em 2010, em um município de médio porte da região leste de Minas Gerais, universalizou o atendimento a 51 escolas da rede municipal de educação e a todos os(as) alunos(as), organizando-se até o ano de 2014 na primeira vertente – estudantes e docentes permaneciam durante 8 horas no espaço da escola e o currículo abarcava, além das aprendizagens das tradicionais disciplinas escolares, aprendizagens artísticas, culturais, patrimoniais, via PME (UFMG, 2012; SOUZA; CHARLOT, 2016).

A partir do ano de 2015 começam a comparecer na ETI indicativos da segunda vertente de organização do tempo escolar por meio de Projetos Institucionais implantados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), que buscavam propiciar aos estudantes aprendizagens para além dos muros escolares. Esse movimento nos interessou, especialmente, pela sua potencialidade em explorar melhor os territórios de entorno e suas potencialidades educativas.

Balizados nos autores sobre território/territorialidade (RAFFESTIN, 1993; SAQUET, 2010; SANTOS, 2011; SACK, 2013) compreendemos que os territórios vão além dos espaços, dos ambientes nos quais os sujeitos venham a se encontrar.

Embora não prescindam de uma delimitação espacial, os territórios se fazem na ação humana em práticas sociais e culturais, e por isso se tornam potencialmente educativos, por neles circularem saberes, práticas, memórias, modos de vida e relações de alteridade, nas quais podem se apreender modos de ser e viver, justos, éticos e cidadãos.

É a compreensão sobre a integralidade da formação humana posta na proposição de educação integral/tempo integral, sobre os outros territórios para além do escolar e das aprendizagens que devem ser, pois, lidas em uma concepção mais ampliada, que assumimos neste estudo, como proposição teórica e metodológica, as contribuições de Bernard Charlot sobre a relação com o saber.

No livro *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, Bernard Charlot (2000) questiona o porquê de algumas crianças obterem êxito escolar apesar de estarem inseridas em “categorias sociais populares” (CHARLOT, 2000, p. 9). Esse questionamento é desencadeador das problematizações feitas pelo autor sobre a correlação que se estabelece entre “fracasso escolar” e classe social e desencadeadora da proposição teórica da “relação com o saber”, retomada por ele em outros escritos (CHARLOT, 2001, 2005, 2009). Essa proposição tem se mostrado fértil para a compreensão de diversas realidades educacionais, tanto no cenário brasileiro, como em outros países, conforme se pode conferir, por exemplo, nos estudos disponibilizados na Rede de Pesquisa sobre Relação com o saber (REPERES).²

Em seus estudos o autor argumenta sobre as perspectivas antropológica, sociológica e singular, nas quais se apoia a proposição teórica da relação com o saber e afirma que nas pesquisas realizadas sob essa ótica deve-se “buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p. 41).

Essa compreensão tridimensional do sujeito provoca-nos a colocar sob nova perspectiva o sujeito e as relações que estabelece com o aprender, que ultrapassa assim, a apropriação cognitiva de um determinado objeto de conhecimento. O autor afirma a impossibilidade da existência do sujeito sem que esse estabeleça relação com o saber, e ao mesmo a impossibilidade do saber que não estabeleça uma correlação com o sujeito e o mundo no qual esse sujeito se insere (CHARLOT, 2000, 2001, 2005, 2009).

Para o autor:

A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o ‘aprender’ e o saber; ou, sob uma forma mais ‘intuitiva’: a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, ‘um conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc. (CHARLOT, 2000, p. 80-81, aspas do autor).

Na definição acima a palavra relação destaca-se como o cerne do discurso: relação com o aprender e o saber; relações com um objeto, conteúdo de pensamento, atividade, lugar, etc., mas em todas as acepções apresentadas pode-se flagrar o sujeito e os aspectos antropológicos, sociológicos e singulares, implicados na relação entre sujeito e saber, posto que:

Nascer é penetrar na condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade (CHARLOT, 2000, p. 53).

O autor argumenta que para tornar-se parte da espécie humana, o sujeito só pode fazê-lo a partir da apropriação do mundo. Por sujeito de saber, entende-se, pois, aquele que busca apropriar-se da sua condição de “filho do homem” (CHARLOT, 2000), que necessita fazer a sua entrada, conforme explicita Charlot (2000, p. 53), “em um mundo humano produzido pela espécie ao longo de sua história e que existe antes da criança, sob a forma de estruturas, ferramentas, relações, palavras, conceitos, obras”. Desse modo, aprender significa tomar posse dos saberes que já existem, pois, ao nascer, o ser humano já encontrou uma história produzida pelos seus antecessores, distribuída em diversos espaços, dentre eles os de vida do sujeito.

Considerando que há muitas formas de apropriar-se do mundo, uma vez que muito há para aprender, Charlot esclarece que nesse processo o sujeito não só adquire saberes enquanto conteúdo intelectual enfatizando que aprender é mais amplo que saber em dois sentidos:

[...] primeiro como acabo de ressaltar, existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento; segundo, ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantêm-se, também, outras relações com o mundo (CHARLOT, 2000, p. 59).

Para o autor, o saber é específico e o aprender mais amplo. Por sua vez, ele esclarece que o termo saber pode ser ampliado a ponto de “englobar tudo que é aprendido” (CHARLOT, 2000, p. 74), mas defende que não é relevante ampliar ou restringir o termo saber, pois o uso desse termo, ou do termo aprender, é mera

convenção. O autor destaca que prefere usar o termo “relação com o saber” que, inclusive, como ele afirma, já foi apropriado pelas ciências humanas, fazendo parte do seu vocabulário (CHARLOT, 2000).

Em outras palavras, se o saber pode ser a apropriação de um conteúdo, em sentido estrito, a aprendizagem vai além, englobando todas as possibilidades de conhecimento em todas as relações que se tem. Relação com o saber é, pois,

[...] relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] conjunto de relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, [...] relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo. [...] a relação com tudo que estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber (CHARLOT, 2000, p. 80-82, aspas do autor).

O autor destaca em seus estudos quatro figuras do aprender que ele denomina de objetos, atividades, dispositivos e formas que passam por diferentes processos para que o aprender aconteça. O aprender, segundo o autor, envolve relações epistêmicas, identitárias e sociais com o saber. Por sua vez, as relações epistêmicas desdobram-se em três. Aprender pode ser: apropriar-se de um objeto virtual (o saber); dominar uma atividade; e aprender a ser (CHARLOT, 2000, 2001, 2009).

No que se refere ao primeiro desdobramento, aprender é apropriar-se de um saber que está contido em pessoas, livros, lugares. No segundo desdobramento, aprender é ter domínio sobre algo, como usar uma máquina, ou praticar uma atividade física. E, finalmente, aprender uma relação que consiste no relacionar-se consigo e com o outro de maneira reflexiva para ser capaz de fazer as aproximações e afastamentos necessários nas relações sociais (CHARLOT, 2000, 2001, 2009).

Considerando que o sujeito está sempre em uma perspectiva de aprender, toda relação com o saber é uma relação epistêmica. No entanto, por ser de cunho pessoal, subjetiva, é também identitária. Há um porquê de aprender e então as relações se estabelecem, ou não. Charlot (2000, p. 37) indaga: “Quais são as relações de saber que o indivíduo tem com os mais diversos saberes, porque as tem, com quem, onde, ou ao contrário porque não as tem”?

Assim sendo, as relações epistêmicas e identitárias coexistem em todas as aprendizagens, requerendo tempos-espacos para se estabelecerem, e nesse quando e onde encontram-se outras pessoas (amigos, familiares, professores...). Essas relações acontecem nas trocas sociais, em um lugar, e tem-se, assim, a tríade indissolúvel da relação com o saber proposta por Charlot – relações epistêmicas, identitárias e sociais.

Charlot (2000, p. 74) afirma que do ponto de vista metodológico é preciso estar atento para o fato de que a análise da relação com o saber deve ser compreendida

enquanto “relação social [e] não deve ser feita independentemente da análise das dimensões epistêmica e identitária, mas, sim, através delas”.

É a imbricação dessa tríade que nos provoca nesta análise a refletir sobre os lugares de vida dos sujeitos, como parte dos seus processos de aprender, e, por isso, mobilizamos discussões sobre “território”, palavra incorporada ao debate educacional sobre a educação integral/tempo integral, ao se convocar a escola a um maior diálogo com o entorno.

A questão de uma maior articulação da escola com o lugar nas experiências de tempo integral comparece, de modo mais efetivo, no cenário educacional brasileiro, pós-edição do PME. Inspirado no debate das cidades educadoras, o PME provocava a escola a redimensionar tempos e espaços e buscar novas “relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constitua como espaço de formação humana” (MOLL, 2012b, p. 133). É nesse contexto de debates que podemos identificar, em diferentes publicações divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) sobre Educação Integral/Tempo Integral, a articulação escola/território (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2011). Partimos da compreensão, neste texto, de que território:

[...] não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 2011, p.14, grifos do autor).

A conversão de um lugar em território se faz via territorialidade, a qual não pode ser reduzida, segundo Sack (2013, p. 70) a um “controle da área”, mas é uma *“tentativa, por indivíduo ou grupo, de afetar, influenciar, ou controlar pessoas, fenômenos e relações, ao delimitar e assegurar seu controle sobre certa área geográfica”* (SACK, 2013, p.70, grifos do autor). Saquet (2010), ao discutir diferentes abordagens sobre território, reflete sobre a identidade e sua influência no desenvolvimento do território e esclarece que “identidade se refere à vida em sociedade, a um *campo simbólico* e envolve a reciprocidade. Na geografia significa, simultaneamente, espacialidade e/ou territorialidade” (SAQUET, 2010, p.147, grifos do autor).

Assim, procuramos imprimir nossas marcas a um quarto, por exemplo, a quem controlamos o acesso, à nossa casa, aos espaços os quais ocupamos, que se convertem em território (ou não) pelo uso que deles fazemos e pelo modo como deles nos apropriamos. É nesse sentido, pois, que consideramos que a relação com o saber, ao ter como amálgama aspectos epistêmicos, identitários e sociais encontra-se imersa

na territorialidade – no modo como os sujeitos se apropriam dos lugares nos quais aprendem (a escola, a rua, o bairro, a cidade).

São esses os aportes teóricos que subsidiam a discussão deste texto no qual buscamos refletir sobre as experiências dos estudantes da ETI no movimento de saída dos muros da escola.

A escola campo de pesquisa, atendia, no momento da pesquisa³, a 749 alunos(as) em tempo integral (7h às 15h): 164 na Educação Infantil e 585 no Ensino Fundamental. Localizada em um bairro periférico tem como público crianças e adolescentes de cerca de 08 bairros da cidade, além de estudantes do campo. Dentre esses bairros cinco são considerados como de maior vulnerabilidade social. A confluência territorial da escola e a diversidade de estudantes que a acessam vindos de diferentes bairros foi definidora para a sua escolha como campo de pesquisa. Partimos do princípio de que essa escola possibilitaria uma amostra mais significativa das diferenças de percepção dos participantes deste estudo sobre a apreensão do território na experiência propiciada pelo movimento de saída da escola, via Projeto Institucional, e sobre os seus territórios de vivência.

Os estudantes, participantes do estudo, frequentavam os dois últimos anos do Ensino Fundamental, Ciclo da Adolescência (CA)⁴ – 2º CA – duas turmas e uma turma de 3º CA, perfazendo um total de 65 estudantes, com idade entre 13 e 16 anos. A escolha desses sujeitos foi intencional pela possibilidade de mais tempo de vivência como estudantes na ETI,

Os dados foram gerados por meio de “balanços de saber” e entrevistas. Para este estudo, foi feita a adaptação do balanço de saber, instrumento proposto por Bernard Charlot (2009), que consiste em um texto aberto, no qual o sujeito é convidado a refletir e narrar suas aprendizagens: “Desde que nasci, aprendi muitas coisas, em minha casa, no bairro, na escola e noutros sítios... O quê? Com quem? Em tudo isto, o que é que é mais importante para mim? E agora, de que é que estou à espera?” (CHARLOT, 2009, p. 18). Neste estudo o convite à produção do balanço de saber pelos estudantes foi feito a partir do seguinte enunciado⁵:

Você foi convidado a dar uma entrevista para o jornal da cidade. Nesta entrevista a jornalista quer saber sobre a sua experiência nas atividades organizadas pela escola nas quais você pode sair e conhecer outros lugares. De qual atividade você se recorda? O que você aprendeu nessas atividades? Com quem aprendeu? No fim da entrevista, como a jornalista é muito curiosa, ela quer saber também o que você aprende em outros espaços (em sua casa, na rua, no bairro, na cidade) e com quem aprende. E aí, vai responder o que para ela? Capriche, é um grande jornal, com centenas de milhares de leitores.

O balanço de saber, elaborado neste estudo por 61 estudantes, permitiu às pesquisadoras, apoiando-se em Charlot (2009), traçar um quadro geral das experiências do grupo, mas para compreender os significados e sentidos individuais atribuídos pelos sujeitos a essa experiência – a “significatividade” (CHARLOT, 2009), acompanhamos o autor e realizamos entrevistas semiestruturadas, nas quais os estudantes foram convidados a relatarem suas experiências nas visitas que realizaram nos espaços da cidade, via projetos institucionais. Foram selecionados para as entrevistas 10 estudantes dentre os que haviam elaborado os balanços de saber, observando a paridade de sexo, e contemplando a diversidade dos bairros nos quais esses estudantes moravam, 05 bairros, com atenção para os bairros considerados mais vulneráveis.

Charlot convoca os pesquisadores a praticarem uma leitura em positivo para dar conta das diferentes lógicas, das relações de sentido, e dos processos implicados na relação com o saber. Desse modo, ao se adotar a perspectiva teórica e analítica da relação com o saber, busca-se evitar o olhar da falta (CHARLOT, 2009) sobre os sujeitos e a ETI. A intenção é compreender os processos vivenciados pelos estudantes no movimento de saída da escola, e apreender nesses processos os diálogos propiciados entre escola e cidade.

Andanças pela cidade – aprendizagens e processos

O movimento empreendido pela ETI, que propicia a saída dos estudantes dos muros da escola, se organizou em torno de Projetos Institucionais enviados pela SMED para todas as 54 escolas⁶ (40 da zona urbana e 14 da zona rural).

O projeto denominado “Passeio na História de Governador Valadares”, objeto de discussão neste texto, foi destinado a estudantes do 3º CPA ao 3º CA de todas as escolas da rede municipal localizadas na zona urbana e na zona rural (GOVERNADOR VALADARES, 2015). A Secretaria responsabilizava o professor de história para o acompanhamento das turmas, mas outros professores também poderiam participar do projeto, conforme organização da escola.

Esse Projeto contemplava diferentes espaços da cidade: Prédio Histórico, como a Açucareira, Assentamento de Trabalhadores sem Terra, monumentos históricos localizados no centro da cidade e em um bairro periférico, Câmara Municipal, Catedral de Santo Antônio, Cemitério Santo Antônio, Centro Cultural Nelson Mandela, Ilha dos Araújos (bairro da cidade), Mercado Municipal, Museu da Cidade, Parque

Municipal, Praça da Estação, Serviço Autônomo de Água e Esgoto (SAAE), Sexto Batalhão da Polícia Militar, Templo da primeira Igreja Presbiteriana.

Os lugares a serem visitados estão, por vezes, abertos a entrada das pessoas (como o Parque, as praças); outros dependem de combinação prévia para visita, como a Câmara dos Vereadores; alguns têm guias (a exemplo do museu e do parque); outros não (como as igrejas, as praças, o Prédio Histórico da Açucareira); em alguns, o projeto estabelecia obrigatoriedade de visita, como o museu; outros, era facultativa; alguns lugares localizam-se na região central da cidade (como o SAAE e as igrejas); outros em bairros distantes (Parque Municipal, Assentamento).

A análise do material empírico propicia identificar diferentes aprendizagens nesse movimento de saída da escola, assim como os processos que as envolvem e nos quais se pode ler as tensões entre o “olhar sobre a cidade”, a “forma escolar”.

Acompanhando Charlot (2009, p. 20) buscamos tratar os balanços, inicialmente, como “um texto [...], onde se procura encontrar regularidades que permitam identificar processos”. Interessa no exercício metodológico empreendido pelo autor as aprendizagens evocadas pelos sujeitos nos balanços de saber, os lugares dessas aprendizagens, os “agentes” (com quem os sujeitos dizem terem aprendido). Nos textos dos balanços do saber analisados o autor busca também referências a aprendizagens subdivididas por ele em: Aprendizagens Intelectuais e Escolares (disciplina escolar, regras, uso de determinado conhecimento); Aprendizagens Relacionais e Afetivas (relações interpessoais); Aprendizagens de Desenvolvimento Pessoal (conquistas pessoais, maneiras de ser); Aprendizagens Profissionais (relativas à profissão); Aprendizagens Genéricas (aprendi muito) (CHARLOT, 2009).

Ao aplicar a proposta analítica utilizada pelo autor na leitura dos balanços de saber elaborados pelos estudantes, foi possível identificar o comparecimento de dois tipos de aprendizagens: relacionais e afetivas (em menor número); intelectuais e escolares que se destacaram no conjunto dos textos analisados.

Os movimentos de saída permitem um maior envolvimento dos(as) estudantes em aprendizagens relacionais e afetivas (relações interpessoais e comportamentos afetivo-emocionais) evidenciando atitudes que possibilitam estreitar os laços com colegas e professores, como se destaca nos balanços de saber em enunciações como os fragmentos a seguir retirados dos textos: “conversei com colegas”, “ouvir”, “trocar ideias”, “no parque me diverti com os meus amigos”, “conversei mais com a professora”, “estar mais próximo dos colegas”.

Em diferentes estudos sobre a relação dos jovens com a escola, sobressaem as aprendizagens relacionais e afetivas (CHARLOT, 2001, 2009), e nas circunstâncias

deste estudo, nas quais os estudantes se veem, temporariamente, fora dos muros da escola, com suas regras e cerceamentos temporais e corporais, eles relembram essas aprendizagens propiciadas pela aproximação com o outro. O que nos parece uma novidade é a evocação de aprendizagens intelectuais e escolares sobrepondo-se à evocação das atividades relacionais e afetivas. Assim o que marca a experiência dos(as) estudantes nesse movimento se saída, quando se encontram, inclusive fora dos muros da escola, com seus horários delimitados e formas de organização que nem sempre permitem o ir e vir livres, são as referências que eles fazem a aprendizagens intelectuais e escolares.

Ao analisar as aprendizagens intelectuais e escolares, Charlot (2009, p. 27, aspas do autor) as subdivide em:

[...] aprendizagens escolares básicas como ler, escrever, contar; expressões genéricas e tautológicas do tipo ‘aprendi muitas coisas’, ‘aprendi o saber’; referências a disciplinas escolares através do simples enunciado dessas disciplinas (aprendi Matemática, Francês [...], a evocação de um conteúdo de saber (aprendi o corpo humano, as frações [...]) ou a indicação de uma capacidade (aprendi a exprimir-me em Francês [...]); aprendizagens metodológicas, no sentido estrito (rever, organizar-me) ou amplo (estudar, instruir-me); aprendizagens normativas (aprender bem, levantar a mão [...]); atividades como pensar, compreender, refletir, imaginar.

Nos textos dos balanços de saber, ao refletirem sobre o que aprenderam, os estudantes não evocam disciplinas escolares, o que era de se esperar posto que a especificidade da atividade (saída da escola) favorece a não evocação das disciplinas. Encontramos nos textos referências a aprendizagens sobre o cuidado e sobre preservação ambiental como podemos conferir nos fragmentos a seguir: “aprendi a cuidar do ambiente”; “a importância da preservação ambiental”, “aprendi sobre o meio ambiente”. As referências a essas aprendizagens não detalhadas nos textos, são evocadas de modo mais geral e é interessante observar que eles se lembram de “conteúdo de saber” que se relacionam a conhecimentos específicos sobre história, propiciado pelo objeto do Projeto:

No museu, vi como eram os instrumentos de trabalho de antigamente (Vitor)⁷.

Vi [no museu] correntes para acorrentar os escravos, que eram comercializados e vendidos (Thales).

[Aprendi] que os índios eram enterrados em urnas (Carla).

CARDO significa Companhia Açucareira do Rio Doce (Luísa).

A Açucareira é um patrimônio tombado (Pedro).

Nessa evocação do “conteúdo de saber” os estudantes relatam que aprenderam com as pessoas que os receberam, nos locais visitados, especialmente no “museu”, e no “centro cultural”:

Durante o passeio tinham as pessoas que explicavam as coisas, nos ensinavam sobre a importância daquilo na nossa cidade, aprendi muito com eles sobre a nossa cidade (Tiago).

Sempre tinha alguém explicando a importância daquele local para Valadares, então aprendemos com várias pessoas diferentes e com diferentes explicações (Lucas).

Além dos lugares que “guardam a história da cidade” (Estudante, sexo fem.) como o museu e o centro cultural, outro local ao qual os estudantes fazem referência é o Assentamento. Neste local, os estudantes foram recebidos por uma moradora assentada que vivenciou o passado de luta dos “sem terra” e que conta a história da ocupação da fazenda. Dessa história eles evocam como conteúdo de saber, a “luta pela terra” (Laila), “trabalhadores que vivem da terra” (Lília), “ter terra para viver e trabalhar” (João).

Esse conjunto de saberes colocados à disposição dos estudantes e que foram apreendidos pela incursão na história da cidade por meio de objetos, monumentos, dos espaços que guardam a histórias, dentre elas a luta para se adquirir um pedaço de terra para viver e trabalhar, são importantes para a entrada deles na história humana, como argumenta Charlot, nesse caso na história de grupos humanos específicos, por meio de “objetos-saberes [...] aos quais um saber está incorporado” (CHARLOT, 2000, p. 66), como os livros, os monumentos, as obras de arte, o Assentamento, que mais do que um lugar, é território de memórias.

A partir desse conjunto de saberes, refletimos sobre os territórios e as territorialidades.

Saquet (2010) apresenta a relação território/territorialidade evidenciando que as identidades constitutivas da territorialidade são “inerentes à vida de um certo grupo social em um determinado lugar” (SAQUET, 2010, p. 147) e implicam em relações sociais, culturais e de pertencimento a um território (rua, bairro, cidade, campo). Nesse sentido, ao considerar os lugares visitados pelos estudantes, poder-se-ia perguntar: Esses lugares contam o quê para os estudantes? É possível uma identificação deles com os lugares? Que conexões se estabelecem entre a história apreendida por eles, com a sua própria história, como pertencentes desse território “a cidade”?

Eles aprenderam que os lugares são históricos, são importantes para a história da cidade, se sensibilizaram com a vida dos escravos, dos índios, dos costumes dos antepassados:

Que é histórico os lugares, que é importante para a história da cidade (Júlio).

O tanto que os escravos sofriam (Júlia).

Aprendi sobre a urna de enterrar os índios (Carlos).

A gente viu secador de antigamente, como os presos, mostraram as ferraduras que os presos ficavam, colocavam nos braços e nas pernas, as televisões, rádios, máquinas de supermercado, notas de dinheiro, várias coisas (Rodrigo).

Vimos as carroças, os sapatos que eram de ferro, tanto de homem quanto[de] mulher. Os ferros de passar roupa, de colocar brasa, muito legal a excursão (Kely).

No conjunto dos textos dos balanços, via de regra, os estudantes fazem referência à “História da cidade”. Em um dos balanços, um estudante diferencia-se dos demais e reconhece como pertencente à cidade:

Fui à biblioteca municipal e aprendi que ler faz bem para a mente. Fui aos pontos turísticos e aprendi um pouco mais sobre a minha cidade. Fui ao museu, à Açucareira e ao parque municipal (Paula).

Esse conjunto de evocações dos estudantes sobre a história da cidade e a referência feita por um dos estudantes sobre a “minha cidade” nos instigam a pensar sobre os territórios de pertencimento, e sobre como se pode provocar a partir da experiência de saída da escola “o encontro entre o lugar-presente e o lugar-passado na experiência dos jovens” (FRONZA; RIBEIRO, 2014, p. 307). É, pois, reconhecer o sentido antropológico, sociológico e subjetivo implicado na relação com o saber a partir da proposição de que essa “história diz respeito a” (idem), cada um como sujeito, a uma vida coletiva, a um território de pertencimento.

Como dito anteriormente, os balanços de saber nos permitem traçar um quadro geral das aprendizagens evocadas pelos sujeitos, mas aspectos das singularidades, de como cada um viveu a experiência que nos propusemos a analisar só podem ser apreendidos por meio de entrevistas (CHARLOT, 2009). Por isso fizemos também a escuta dos (as) estudantes procurando apreender as aprendizagens e os processos implicados nessas aprendizagens, especialmente os que se referenciam ao território e as territorialidades.

Assim de modo geral as lembranças dos (as) estudantes sobre as saídas da escola remetem ao objetos-saberes: “vi a cadeira do primeiro dentista”; “os ferros de passar”; “como os escravos eram amarrados com correntes”; “as ferramentas que eram colocadas neles”; “as câmeras fotográficas de antigamente”; “os quadros dos caras mais importantes daqui”; “como eram as ferramentas dos médicos antigamente”.

O estabelecimento de relações entre passado e presente são aprendizagens correlacionadas ao campo da História, e o conhecimento elaborado na disciplina História “precisa ser compreendido como o produto da ação de diversos grupos e não de um indivíduo ou grupo isolado” (PINA; PEREIRA, 2020). A evocação de aprendizagens que mostram uma atenção a objetos, ferramentas, pessoas do passado, e a expressão “antigamente”, nos fazem refletir sobre os resultados do estudo realizado por Pina e Pereira (2020). Em seu estudo com crianças do 5º ano as autoras também encontram referências ao passado, e o uso recorrente da palavra “antigamente”. Na análise que empreendem sobre esses resultados as autoras refletem sobre a necessidade de se construir com as crianças a conexão passado/presente com vistas a desconstrução de uma História linear e factual, e depreende-se do texto a relevância da História Local.

A reflexão sobre a História Local se coloca também como relevante neste estudo. No conjunto do material empírico analisado se relata a história da cidade (dos povos antigos, dos homens importantes, de como foi construída, e são feitas três referências ao Assentamento e a luta pela terra), mas, parece-nos, na análise desse material, que se coloca como pouco evidente os sentimentos de pertença a um território formado por memórias e lutas. O sentimento de pertença se coloca além das aprendizagens sobre os “artefatos”, no esquecimento de uma cidade que se constrói por meio de narrativas cotidianas dos sujeitos que participaram da formação desse território: indígenas, tropeiros, migrantes, madeireiros, doceiras, dentre outros, com marcadores sociais de gênero, geracionais, de classe, religiosos, raciais e étnicos (SIMAN, 2008; GENOVEZ; TEIXEIRA; BRAGA, 2019).

Dois dos estudantes apresentaram nas entrevistas respostas que sugerem identificação com a cidade e o encontro com a sua própria história. Para Davi, foi a oportunidade de “saber mais da história da *minha cidade*” (grifo nosso), o que remete a uma relação de identificação com a cidade. Paulo se reconhece na história contada no museu sobre os negros: “aprendi a história dos negros e *que tenho que me valorizar mais*” (grifo nosso), se incluindo, portanto, nessa história, como jovem negro.

Ao se refletir sobre o que nos apresentaram os estudantes a respeito da experiência de saída da escola, via Projeto, vale questionar se não seria legítima a inclusão no itinerário proposto os bairros nos quais os estudantes vivem, e que circundam a escola, favorecendo o trânsito pela sua comunidade, recuperando aspectos da sua história e a memória construída pelos grupos que o formaram. Desse modo, poderia se aliar conhecimentos historicamente constituídos e cultura local, possibilitando aos estudantes “acessar e contribuir com toda a atividade humana que

aquela cultura construiu” (COELHO; MAURÍCIO, 2016, p. 1109), em um movimento de reconhecimento da tríade entre as relações epistêmicas, identitárias e sociais.

“Vi o mapa da nossa cidade”. Esse excerto discursivo extraído da entrevista de Ana, nos faz perguntar sobre qual cidade é vista? Qual cidade é apreendida pelos (as) estudantes no movimento de saída da escola?

Ana, moradora de um dos bairros periféricos, não tem o hábito de circular muito pela cidade e foi pela primeira vez ao museu e ao Assentamento, como aluna da ETI, neste projeto. Essa experiência se reveste de significado para Ana que relata as conversas com a família sobre o que viu e pareceu-nos impressionada com o mapa da cidade. Por exemplo, no bairro em que Ana mora localiza-se o “Bioquê do Prefeito”, atribuição alegórica dada pela população à caixa d’água construída para resolver os problemas enfrentados pela falta de água na região e que, embora tenha sido um local selecionado para visitas no Projeto, não constou efetivamente do itinerário dos passeios feitos por esses(as) estudantes.

Na literatura sobre Educação Integral/tempo Integral, há uma preocupação de que a abertura da escola para os espaços da cidade não se converta em passeios (BRASIL, 2009d; MOLL, 2012a; MOLL, 2014; LEITE; CARVALHO, 2016). Evocando Milton Santos, essas publicações apontam para a importância de se reconhecer o espaço como território usado – “o chão mais a identidade” (BRASIL, 2009d, p. 60) e propõem um redimensionamento das relações entre escola e cidade:

A cidade não pode continuar sendo apenas o espaço no qual a escola se situa. A cidade, à luz do que aprendemos com Milton Santos, precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido e reconcebido material e simbolicamente pelos sujeitos que a habitam (MOLL, 2014, p. 32).

Na geografia dessa cidade, “desenhada no mapa”, não é possível apreender a territorialidade que conforme argumenta Raffestin (1993, p. 158, aspas do autor) “reflete a multidimensionalidade do ‘vivido’ territorial pelos membros de uma coletividade”. Além disso, vale lembrar, como argumenta o autor, que as territorialidades também são marcadas por relações de poder: “quer se trate de relações existenciais/e ou produtivistas, todas são relações de poder, visto que há interação entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais” (RAFFESTIN, 1993, p. 159).

Embora os(as) estudantes tenham ido ao Assentamento e ouvido a narrativa da assentada sobre a história de luta desse grupo, pode se refletir de modo geral que na cidade que se apresenta para apreciação dos estudantes, há uma analítica do poder que traça sua cartografia representando-a de modo racional, na qual se

tornam invisíveis as tensões e contradições próprias dos atores no território. Tal cartografia se presta a “impor uma ordem ao cotidiano da cidade” (CARRANO, 2003, p. 22).

Desse modo, ignoram-se as relações de poder, os movimentos de resistências, as contradições, a ambivalência, o cotidiano das pessoas que transitam, por exemplo, pelo mercado municipal (em nenhum momento visitado), assim como a prioridade concedida, na escolha dos lugares a serem visitados, ao centro da cidade em detrimento da periferia, local de vida dos(as) estudantes.

Nesse caso, pode-se refletir sobre a relação assimétrica que se estabelece entre centro e periferia:

O usual desconhecimento das práticas sociais cotidianas desenvolvidas pelos moradores que constituem aqueles espaços não impede, entretanto, a construção de uma série de juízos a seu respeito – juízos elaborados, em geral, por representantes oficiais ou não, das vozes dominantes da cidade (SILVA, 2011, p. 201).

Além disso, sobre a periferia lança-se um olhar da falta, da negação, sendo a mesma reconhecida pelas ausências (do que *não tem*, e do que *não é*) (SILVA, 2011), portanto, destituída do seu potencial para educar.

O próprio título do projeto que propicia a saída dos estudantes da escola, a narrativa sobre os lugares a serem visitados, a escolha de um espaço em detrimento do outro, e a impossibilidade de tempo para a exploração desses espaços, com suas minúcias, circulação de pessoas, objetos, relações, práticas, estabelecimento de relações dos(as) estudantes com os mesmos, conforma os passeios a incursões turísticas no universo da cidade, negligenciando-se o território como lugar de vida e relações.

A saída dos(as) estudantes da escola para a realização da atividade é precedida pelas recomendações da escola, como de modo geral se faz a grupos de estudantes quando se deslocam da escola para outros espaços, conforme explicam Jane e Maria, durante a entrevista quando foi perguntado sobre como eram organizadas as saídas para o “Passeio”.

Jane: Explicaram que a gente ia ao parque, museu e praça da estação. Falaram o que ia ser, que tinha gente recebendo, pra gente se comportar.

Maria: Eles [os professores] falam as regras: o que pode e não pode fazer. Sempre tem alguém que quer se aparecer. Ah! eu fui lá e toquei nisso, pode acabar estragando. Nós vamos pra esse lugar, pode fazer isso, não pode fazer isso. Se for tirar foto tem que perguntar se pode, ou não. Tem que falar tudo direitinho, andar direitinho.

Se as recomendações feitas podem ser tomadas como cuidado da escola, elas também se sobrepõem na memória dos (as) estudantes, sobre outras conversas escolares que pudessem remeter aos propósitos e intenções desta atividade no contexto de integralidade da formação dos estudantes e das experiências estéticas, culturais, cidadãs que os aguardava.

Mas, é a afirmativa de Paula, que chama a atenção quando relata o que faz quando retorna à escola: *“Chegamos, lanchamos e subimos para ter uma aula normal”* (Paula).

Cabe refletir que a escola guarda historicamente uma forma escolar (JOIG-NEAUX, 2011) expressa na arquitetura, no disciplinamento dos corpos, no conteúdo legitimado a ser ensinado, na relação pedagógica, nos modos de transmissão do conhecimento, na regulação espacial e temporal, que a configura.

A arquitetura da escola preserva a forma escolar, e é para esta arquitetura que a estudante retorna para “a aula normal”. Sair em andanças pela cidade é não ter uma aula normal, é ter uma aula diferente: “A escola sempre nos proporciona muitos passeios e são muito bons, pois fazemos uma aula diferente, é usado um método de ensino diferente, divertimos aprendendo” (Alan).

O modo de organização do conhecimento escolar também se preserva no território escolar, e, desse modo, as saídas dos estudantes para outros espaços não modificaram o cotidiano da mesma em se tratando das conexões entre os itinerários e os saberes dos estudantes, e os saberes da escola.

Nos relatos dos (as) estudantes sobre como se discute na escola a experiência vivida nos “Passeios”, sobre o que viram e aprenderam, nove estudantes disseram fazer “relatórios”, “redação”, “texto”, em que mencionavam os lugares visitados e as aprendizagens neles adquiridas.

Pesquisadora: E quando voltaram, houve algum comentário, os professores pediram algum trabalho?

Jane: Pediram uma redação pra gente falar tudo que a gente aprendeu. Tudo mesmo. Aí todo mundo da minha sala fez uma redação falando sobre o parque e o museu.

Se a escrita de modo geral pode ser um exercício reflexivo, recurso valioso inclusive, como geradora da reflexão histórica (FRONZA; RIBEIRO, 2014), os relatos dos estudantes não nos apresentam essa possibilidade ou diálogos que a propiciassem, e o que se reafirma é o exercício escolar da “redação”.

Nesse sentido, essa experiência nos remete a preponderância da escrita sobre a oralidade nas práticas escolares e apresenta também outra marca da forma es-

colar: a relação pedagógica definida por meio de regras impessoais (JOIGNEAUX, 2011).

Todos são convocados a registrarem por escrito a saída da escola, via projeto, e não temos evidências nos textos e nas entrevistas sobre diálogos entre as aprendizagens advindas dessa experiência e a reflexão sobre os estudantes se inserirem como atores no território. Pelos relatos dos(as) estudantes, as saídas da escola se convertem em “passeios”, portanto, de certo modo, ignorados como válidos para aprendizagens pela escola. Por essa pouca validação perde-se uma oportunidade de uma maior articulação entre os saberes apreendidos no território e a reflexão sobre eles que possibilitem a apropriação, reelaboração do vivido, aprofundamento dos conhecimentos, avaliação dos contextos e das situações, em um exercício epistêmico que é de responsabilidade da escola (CHARLOT, 2001, 2009), e no qual não se pode esquecer das relações epistêmicas, identitárias e sociais, nas quais a relação com o saber encontra-se inscrita.

Outra marca da forma escolar que apreendemos nos relatos dos estudantes é o tempo escolar: um tempo específico, repartição em horários, percursos previsíveis, e como argumenta Joigneaux (2011, p. 430), “há um tempo para cada coisa, porque tudo deve se fazer em uma certa ordem, previamente definida”. Mesmo a escola dispondo de 8 horas para a realização das atividades diárias, os passeios são cronometrados. Na ETI, o tempo escolar é cronometrado em módulos de 50 minutos e o tempo também se mostra, por vezes, nos passeios, recortado na forma modular:

Um dos passeios foi a nossa ida ao Museu da Cidade que durou cerca de 50 minutos, em todo tempo um funcionário do museu que nos acompanhou, falou sobre a história da nossa cidade e depois fomos andando em “quartos” onde havia móveis e objetos que pertenciam a antigos moradores da nossa cidade que doaram esses móveis para o museu colocar em exposição (Bete).

O relato da estudante mostra a força do tempo escolar se interpondo na vivência de outro território educativo. Talvez seja a força desse tempo que faça com que a visita se assemelhe à forma escolar (transmissão) e às andanças nos quartos (parecidos, no modo de condução da visita, à sala de aula).

Imaginemos o mercado como território educativo e as possibilidades de apropriação dos estudantes desse espaço: cheiros, cores, arquitetura, diversidade, tradições, barracas, lojas, vendedores ambulantes, pechinchas, compras, vendas, compradores, pessoas que circulam livremente, etc. Imaginemos o tempo contado da visita e a riqueza de vivência do território que se perde com esse tempo.

A respeito da apropriação de outros espaços pelas escolas para a ampliação da jornada escolar, considerados por seu potencial educador, Canário (2004) alerta para a dissociação entre escola e vida. Um dos problemas, segundo o autor, é o “distanciamento em relação à forma escolar que se traduz pela persistência da ‘ilusão pedagógica’ que consiste em dissociar as situações de aprendizagem escolar das situações sociais em que elas se inscrevem” (CANÁRIO, 2004, p. 56, aspas do autor).

Ao lançar um olhar sociológico sobre a escola e discorrer sobre “a territorialização da ação educativa” (CANÁRIO, 2005, p. 158), o autor tece críticas à organização escolar que toma por base o espaço escolar numa relação entre professor/aluno, e não em uma relação com o social. Conforme o autor argumenta, o espaço escolar, do modo como está posto na contemporaneidade, não é um “espaço social”. Para que a escola se converta nesse espaço, o autor sustenta a necessidade de ultrapassar uma visão redutora de territórios circunscritos às suas dimensões escolares, procedendo-se à construção de territórios educativos onde se construam modalidades de interação entre o escolar e o não escolar.

Esse divórcio, entre o que acontece no movimento de saída dos (as) estudantes da escola e o que acontece na escola, reduz a potencialidade educativa da experiência vivida por eles. Grava-se o nome dos espaços (fui ao Centro Cultural, à Açucareira, ao Assentamento), a serventia dos aparelhos (a cadeira, a urna), a importância das pessoas “históricas” e até das “coisas” antigas, lembra-se da luta pela terra, mas não foi possível apreender no material analisado (a exceção das evocações feitas por Davi e Paulo) outras referências a processos de territorialização nesses lugares – no modo como os sujeitos os constituíram historicamente, ou foram dele aliçados como os índios, os negros, os trabalhadores na luta pela terra, – ou no modo como os estudantes neles se inserem na imbricação território/territorialidade.

Conclusão

Colocar em diálogo o sujeito transitando entre o espaço da escola e da cidade, no movimento desencadeado pela ETI, ou por outras experiências em tempo integral que tomam a cidade como fonte de aprendizado, nos instiga a refletir sobre a intencionalidade das políticas de ampliação da jornada escolar, em uma perspectiva de educação integral/tempo integral que considere como territórios educativos os diferentes espaços que circundam a escola. A literatura sobre a educação integral tem apontado para a importância de envolver a comunidade nas atividades da

escola e a escola nas atividades da comunidade, em um processo de ressignificação do entorno da escola o que possibilita apreender a rua, o bairro, a cidade como territórios que podem contribuir na construção da educação integral, e não apenas da escolarização em tempo integral.

É na defesa desse diálogo entre a escola e a cidade que refletimos sobre a experiência de saída da escola que nos propusemos a analisar, ao tomarmos como objeto as relações com o saber que os (as) estudantes, participantes do estudo estabelecem nessa experiência em direção a outros espaços da cidade.

Uma primeira conclusão é a de que a experiência foi significativa para os estudantes pelo comparecimento de aprendizagens relacionais e afetivas; intelectuais e escolares, com preponderância dessas últimas. Assim, mesmo que essas aprendizagens não tenham sido objeto de maiores reflexões e desencadeadora de outras aprendizagens nos *muros da escola*, o movimento de saída desses muros possibilitou aos sujeitos aprendizagens sobre pessoas, lugares e objetos-saberes, importantes, como parte da sua entrada na história humana.

Como moradores de bairros periféricos, em uma cidade de médio porte, esses sujeitos têm poucas oportunidades de circulação nos espaços da cidade, especialmente os selecionados para a atividade, especialmente o museu, o centro cultural e o Assentamento. A experiência de saída da escola em direção a esses espaços, tomados como território de memórias, de histórias e lutas, foi uma experiência significativa nas lembranças dos estudantes.

Cabe refletir sobre a percepção dos(as) estudantes de que na experiência se vivia uma “aula diferente” e ao voltar para a escola se retornava “para uma aula normal”. As palavras “diferente” e “normal” são provocadoras de reflexões sobre a força da forma escolar que apreendemos na organização do tempo escolar, que se sobrepõem inclusive na destinação do tempo, em módulos de 50 minutos, para o estar em alguns dos espaços, como relatado pelos estudantes; e sobre o que se faz no retorno a escola – um exercício escrito; reduzindo-se as potencialidades da experiência vivida, os vínculos territoriais e perdendo-se a oportunidade de reflexão dos estudantes sobre o vivido e que poderia ser provocador de aprendizagens de cunho epistêmico, inscritas na tríade proposta por Bernard Charlot, entre relações epistêmicas, identitárias e sociais.

As contribuições dos autores que tematizam o território possibilitam refletir que é possível aos estudantes apropriarem-se da cidade em uma dimensão simbólica, bastando para tal que se identifiquem com ela, sintam-na sua, estabelecendo com ela uma relação de pertencimento. Nesse sentido, o que chama a atenção neste

estudo foram as lacunas nas lembranças dos estudantes no que diz respeito ao bairro. Durante as entrevistas, ao buscar aprofundar sobre a experiência de saída da escola e o que poderiam aprender se visitassem o bairro onde moram, esse é pouco evocado, sobressaindo como lugares frequentados, e nos quais é possível aprender, as igrejas e uma quadra de futebol. Não basta ter nascido ou morar em um determinado lugar para dele se apropriar, é preciso que haja vínculos, união, atividade conjunta, luta, encontros, e que nele, de algum modo, os sujeitos imprimam suas marcas.

Em um cenário de retração de matrículas em tempo integral, nas opções do PNME de opção pela melhoria da aprendizagem em alfabetização e matemática, em detrimento e desarticulada da integralidade da formação humana inerente a educação integral, a ausência de referência a territórios educativos, o temor a pauta cidadã a que assistimos nesse cenário, reafirmamos a importância da proposição da ETI feita em 2010, pelo seu caráter universal, e as possibilidades, ainda que tímidas de uma aproximação com a cidade. No reconhecimento da importância da educação integral/tempo integral optamos por concluir com Paulo Freire: “A Cidade somos nós e nós somos a Cidade” (FREIRE, 2007, p. 25), inspirador da política indutora do Programa Mais Educação e que possibilitou o germinar de experiências de educação integral pautadas em aprendizagens éticas e cidadãs.

Notas

- ¹ Programa reeditado por meio da Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 – “Novo Mais Educação” (BRASIL, 2016) e difere das proposições iniciais feitas até o ano de 2015, mas continua a apontar para a articulação escola/comunidade e mantém em seu sítio eletrônico as publicações sobre o PME. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/publicacoes>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- ² A rede se propõe a divulgar estudos sobre relação com o saber, bem como promover a comunicação entre os pesquisadores que se debruçam sobre “relação com o saber”. A rede é organizada por Bernard Charlot, Veleida Anahi da Silva Charlot e Elissandra Silva Santos. Informações disponíveis em: <https://redereperes.wixsite.com/reperes>. Acesso em: 05 mar. 2020.
- ³ Estudo aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa. Apoio: Universidade Vale do Rio Doce – Univale.
- ⁴ A ETI organiza-se por ciclos de desenvolvimento humano: Ciclo da Infância (CI) 06 aos 08 anos; Ciclo da Pré-adolescência (CPA) de 09 a 11 anos e o Ciclo da Adolescência (CA) de 12 a 14 anos (GOVERNADOR VALADARES, 2009).
- ⁵ A adaptação do enunciado foi feita a partir de Souza e Charlot (2016), que também tomam como objeto de discussão a ETI de Governador Valadares.
- ⁶ “Projeto Conhecendo o IFMG”, que visa propiciar a estudantes do 9º ano o contato com o Instituto Federal de Educação; “Projeto de Incentivo à Leitura - Um passeio no universo literário”, que tem como local o Centro Cultural no qual se localiza a biblioteca pública e “Passeio na História de Governador Valadares”.
- ⁷ Nome fictício visando preservar a identidade dos participantes.

Referências

- BRASIL. *Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007.
- BRASIL. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. *Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>. Acesso em: 11 mar. 2020.
- BRASIL. *Série Educação Integral*. Texto Referência para o Debate Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2009a. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>. Acesso em: 02 mar. 2020.
- BRASIL. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. Brasília: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>. Acesso em: 02 mar. 2020.
- BRASIL. *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*. Brasília: Ministério da Educação, 2009c. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>. Acesso em: 02 mar. 2020.
- BRASIL. *Territórios Educativos para a Educação Integral*. Brasília: Ministério da Educação, 2009d. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>. Acesso em: 01 mar. 2020.
- BRASIL. *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada*. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>. Acesso em: 11 mar. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra, p. 1.
- BRASIL. *Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016*. Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 mar. 2020.
- CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22 n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004.
- CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Portugal: Porto, 2005.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventudes e Cidades Educadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2220/2187>. Acesso em: 12 jan. 2019.
- CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARLOT, Bernard (org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHARLOT, Bernard (org.). *Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização*. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. *A Relação com o Saber nos meios populares*. Uma investigação nos liceus profissionais do subúrbio. Porto: Portugal: Livipsc, 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016005005102&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. Intadaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

FRONZA, Marcelo; RIBEIRO, Renilson Rosa. Aulas de História: a formação de alunos-leitores de mundo na contemporaneidade. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 304-317, jul./dez. 2014. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 07 mar. 2020.

GENOVEZ, Patrícia Falco; TEIXEIRA, Cristiane Caldas Diniz; BRAGA, Tiago Farias. Relação entre História e Memórias: Narrativas da Formação Histórica e Territorial do Centro de Governador Valadares (MG). *Revista Brasileira de Educação e Cultura*, São Gotardo, n. XIX, p. 39-67, jan./jun. 2019.

GOVERNADOR VALADARES. Secretaria Municipal de Educação. *Escola em Tempo Integral*. Caderno 1. Governador Valadares, 2009.

GOVERNADOR VALADARES. Secretaria Municipal de Educação. *Passeio na História de Governador Valadares*. Governador Valadares, 2015.

JOIGNEAUX, Christophe. Forma Escolar. In: ZANTEN, Agnès van. *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 429-432.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. Educação (de Tempo) Integral e a constituição de territórios educativos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1205-1226, ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016000401205&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jun. 2018.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Ampliação da jornada escolar: planejamento e acaso, contexto nacional e local. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan./abr. p. 251-266, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/18804>. Acesso em: 10 jun. 2018.

MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012a.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012b. p. 129-146.

MOLL, Jaqueline. Mais Educação e PIBID: intersecções entre agendas estruturais para a Educação Brasileira. In: SIMÕES, Regina; BARBOSA, Juliana Bertucci; MOREIRA, Wagner Wey. *Escola em Tempo Integral: linguagens e expressões*. Uberaba: UFTM, 2014. p. 77-98.

PARO, V. H. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudo e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

PINA, Maria Cristina Dantas; PEREIRA, Nallyne Celene Neves. A concepção de passado de crianças no 5º ano. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 27, n. 1, p. 203-222, jan./abr. 2020. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 10 mar. 2020.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

SACK, Robert David. O significado de territorialidade. In: DIAS, Leila Christina; FERRARI, Maristela. *Territorialidades Humanas e Redes Sociais*. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2013. p. 19-113.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o Território. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha (org.). *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 13-21.

SAQUET, Marcos Aurélio. *Abordagens e concepções de território*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016000401071&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 maio 2018.

SILVA, Jailson de Souza. Um espaço em busca de seu lugar: as favelas para além dos estereótipos. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha (org.). *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 209-230.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Memórias sobre a história de uma cidade: a história como labirinto. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 241-270, jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000100014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 mar. 2020.

UFMG. Faculdade de Educação. GRUPO TEIA – *Territórios, Educação Integral e Cidadania*. Relatório do Projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI) da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

“Tem gente caminhando pra lá e para cá”: caminhar com as crianças – a pesquisa em contexto campesino

“There are back walking back and forth”: walking with children – the research in campesino context

“Hay gente caminando para allá y para acá”: caminar con los niños – investigación en contexto campesino

Jeruz da Rosa da Rocha*

Marta Nörnberg**

Resumo

Este artigo discute o caminhar com crianças em contexto campesino como possibilidade metodológica para a pesquisa com crianças. A partir de alguns pressupostos da abordagem etnográfica, as caminhadas com as crianças são descritas como uma ferramenta metodológica capaz de oferecer elementos para interagir com elas em suas dinâmicas sociais. A ação de caminhar com as crianças permite desenvolver uma postura atenta às brechas e às pistas oferecidas por elas sobre a (re)interpretação que fazem da cultura comunitária e da cultura das famílias, em especial, das práticas da pesca e da lida no campo. Os processos interpretativos realizados pelas crianças, em suas relações intergeracionais e intrageracionais, são abordados com base nos conceitos de reprodução interpretativa e cultura de pares. O estudo sustenta metodologias que valorizam a agência das crianças como intérpretes de suas culturas comunitárias e familiares, e como participantes ativas no desenvolvimento e na organização dos processos investigativos. Mostra como o caminhar com as crianças favorece uma maior aproximação às culturas infantis e oferece condições para a escuta sensível de suas vozes.

Palavras-chave: Metodologia de pesquisa. Pesquisa com crianças. Crianças do campo. Cultura de pares. Caminhar com crianças.

Recebido em 10/04/2019 – Aprovado em 15/10/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i3.12390>

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Atua no Núcleo Educamemória pela Universidade de Rio Grande (Furg), como pesquisadora colaboradora com estudos envolvendo as infâncias campesinas dos povos e comunidades tradicionais da Serra dos Tapes, RS. Colaboradora do grupo CIC: Crianças, Infâncias, Culturas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4635-5942>. E-mail: luaia.je@gmail.com

** Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Departamento de Ensino. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9865-7056>. E-mail: martanornberg0@gmail.com

Abstract

This article discusses the walking with children in campesino context as a methodological possibility for the research with children. Based on some ethnographic approach suppositions, the walks with the children are described as a methodological tool able to offer elements to interact with them in their social dynamics. The action of walking with the children enables developing a careful attitude concerning the gaps and clues offered by them about the (re)interpretation they make of the community culture and the culture of the families, especially the practice of fishing and the rural work. The interpretative processes carried out by the children, in their intergenerational relationships and within generations, are approached based on the concepts of interpretative reproduction and the culture of peers. The study supports methodologies which value the acting of the children as interpreters of their community and family cultures, and as active participants in the development and in the organization of the investigative processes. It illustrates how the walking with children favored a greater approach to children's cultures and offered conditions for sensitive listening to their voices.

Keywords: Research methodology. Research with children. Children in the field. Culture of peers. Walking with children.

Resumen

Este artículo discute el caminar con niños en contexto campesino como posibilidad metodológica para la investigación con niños. A partir de algunos presupuestos del abordaje etnográfico, las caminadas con los niños son descritas como una herramienta metodológica capaz de ofrecer elementos para integrar con ellas en sus dinámicas sociales. La acción de caminar con los niños permite desarrollar una postura atenta a las roturas y las pistas ofrecidas por ellas a cerca de la (re) interpretación que hacen de la cultura comunitaria y de la cultura de las familias, en especial, de las prácticas de la pesca y de la vida del campo. Los procesos interpretativos producidos por los niños, en sus relaciones, intergeracionales e intrageracionales, son abordados con base en los conceptos de reproducción interpretativa y cultura de pares. El estudio sostiene metodologías que valoran la acción de los niños como intérpretes de sus culturas comunitarias y familiares, y como participantes activas en el desarrollo en la organización de los procesos investigativos. Muestra como el caminar con niños favorece un acercamiento a las culturas de los niños y ofrece condiciones para escuchar sus voces con sensibilidad.

Palabras claves: Metodología de investigación. Investigación con los niños. Niños del campo. Cultura de pares. Caminar con niños.

Introdução

A construção de metodologias de pesquisa que reconheçam as crianças em sua agência, como sujeitos de direitos e participantes dos processos culturais está na agenda do trabalho de investigação educacional. Organizar e desenvolver práticas participativas de interlocução entre adultos e crianças é tarefa necessária para ampliar as relações intergeracionais e as possibilidades de escuta aos processos intrageracionais estabelecidos pelas crianças em suas dinâmicas sociais e comunicativas.

A discussão proposta para este artigo apresenta as caminhadas com crianças que vivem em contexto campesino como ferramenta metodológica. Caminhar no

campo é atividade cotidiana do grupo de crianças da Capilha, região do Taim, no município de Rio Grande, RS, local onde foi desenvolvida a pesquisa. As caminhadas permitiram a aproximação da pesquisadora com as crianças, além de reconhecer e atentar a outras formas de se movimentarem no cotidiano comunitário e compreender as ressignificações e interpretações da cultura local.

No caso do estudo realizado, o caminhar com as crianças favoreceu a criação de condições para observar como elas interagem entre si e com os adultos, em seu cotidiano comunitário, além de oferecer pistas para pensar sobre a interpretação que fazem sobre a pesca e a lida no campo, atividades típicas da localidade. Além disso, ofereceu insumos para pensar sobre o lugar e a atuação do investigador educacional, especialmente aquelas que referem as modificações de postura, os cuidados éticos a serem estabelecidos e a disponibilidade de reposicionar-se no contexto das práticas culturais vividas pelas crianças como interlocutor capaz de escutar o que e como elas contam suas vivências.

As caminhadas surgiram como movimento próprio das crianças de aproximação à pesquisadora que, em certo momento do seu trabalho de pesquisa na escola, ao final de um dia de aula, foi convidada para com elas caminhar pela comunidade. Assim, com base na experiência da pesquisa realizada, o caminhar com as crianças é apresentado como ferramenta metodológica adequada para a interação entre crianças e pesquisadores, pois cria oportunidades para conversar sobre a sua realidade comunitária e familiar. Além disso, desmistifica o papel do pesquisador como gestor central do processo investigativo, pois, enquanto ação proposta pelas crianças, a caminhada é um convite para aproximar-se de suas realidades infantis, experimentando outras formas de observar e conduzir a pesquisa com crianças, especialmente em contexto campestre.

Os processos interpretativos realizados pelas crianças são discutidos com base nos conceitos de “reprodução interpretativa”, de “relações inter e intrageracionais” e de “cultura de pares” (CORSARO, 2009, 2011; SARMENTO, 2005, 2013). Essa base conceitual situa-se no âmbito dos estudos da infância e tem como premissa básica legitimar as crianças como atores sociais ativos e de cultura, potentes em processos de agenciamento nas relações sociais que estabelecem na comunidade pertencente.

As situações ocorridas ou narradas durante as caminhadas são problematizadas e ampliadas com base nos conceitos referidos, especialmente para pensar sobre os vínculos estabelecidos entre sujeitos e, destes, com a sua comunidade e o lugar espacial em que vivem na interlocução que realizam com a pesquisadora.

Ademais, auxiliam a pensar sobre aspectos relativos à vida na região dos campos neutrais, lugar que carrega simbologias afinadas com um determinado modo de estar no tempo e no espaço geográfico e cultural de um banhado, ambiente típico do Taim, região na qual vivem as crianças participantes da pesquisa. Simbologias que remontam, nas palavras do músico e escritor Vitor Ramil (2011), a um imaginário contemporâneo que abriga ideais de liberdade, diversidade humana e linguística, criatividade, fantasia e realidade.

O conjunto dessas posições teóricas amplia as referências no âmbito da investigação participativa com crianças, pois oferece material para problematizar e desmistificar noções como as de incapacidade de percepção e de expressão de realidades concretas e simbólicas, por vezes ainda atribuídas às crianças. São arranjos conceituais que colocam em evidência a potência das crianças para falar de seus sentimentos, necessidades, interesses e percepções sobre a realidade sociocultural em que estão inseridas. Nesse sentido, as crianças são atores sociais participativos e excelentes comunicadoras da vida no campo, em sua dimensão real e simbólica.

Subsídios dos estudos e da pesquisa com crianças

Os estudos da infância, ou *Childhood Studies*, como área de conhecimento e campo de pesquisa, vem se consolidando no cenário investigativo, especialmente propondo a reconceitualização do termo socialização por meio de uma reflexão articulada sobre aspectos históricos, socioeconômicos e demográficos da infância (CORSARO, 2011). São trabalhos que oferecem perspectivas interpretativas para observar e entender as relações geracionais entre crianças e adultos, e o papel que desempenham na sociedade, reconhecendo a sua participação constitutiva para o estabelecimento de um estatuto social da infância.

Desde a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (1989) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a participação das crianças vem ganhando expressividade no âmbito dos estudos acadêmicos e das dinâmicas sociais contemporâneas. No artigo 12^a, da Convenção, as crianças são reconhecidas como atores sociais de direitos. A liberdade de expressão e a garantia de escuta aos assuntos que as afetam são sinalizadores de sua participação social e de sua condição de cidadãs. Reconhecer as crianças como competentes em suas ações e interpretações proporciona condições para problematização e descentralização da visão moderna, a qual entende a criança como “um sujeito unificado, reificado e essencializado – no

centro do mundo – que pode ser considerado e tratado à parte dos relacionamentos e do contexto” (DALHERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63).

No contexto das práticas investigativas e educacionais, é necessário despir-se de conceitos (pré)estabelecidos que norteiam concepções adultocêntricas em relação às crianças que, geralmente, são vistas como sujeitos passivos da cultura que as cercam. A aproximação às teorias sociológicas da infância oferece ao investigador subsídios para observar e compreender a potencialidade da ação coletiva das crianças no processo de produção cultural, seja a que compartilham entre si e com os adultos, em diferentes contextos sociais, ou a que ocorre entre elas, em diversos espaços, como o da comunidade e o da escola em que vivem e atuam. Ainda, esses aportes teóricos oferecem condições e possibilidades para “teorizar o social a partir de um ponto de vista das crianças” (KOSMINSKY, 2010, p. 128).

O conjunto de aspectos aportados pelos estudos da infância ajuda a pensar nas crianças do presente e nas implicações decorrentes da diversidade cultural, social e demográfica que permeiam seus cotidianos. No Brasil, já encontramos uma relevante produção científica atenta a grupos historicamente colocados em lugar de subordinação pelas lógicas classistas, racistas e sexistas, como o das mulheres e das crianças. São estudos marcados por características interpretativas e construcionistas que se interessam pelas especificidades e pela diversidade constitutiva das produções culturais das crianças, lidas como dimensões potentes para os processos de reconhecimento dos seus modos de socialização e de produção das relações entre os grupos geracionais.

No âmbito da produção científica nacional, destaca-se o pioneiro estudo de Florestan Fernandes (2004) que, na década de 1940, apresentou os processos de socialização vivenciados por um grupo de crianças em situações de brincadeiras de um bairro paulistano. Suas observações e análises demonstraram elementos fundamentais às culturas e grupos infantis, contempladas em ações de brincadeiras das crianças aliadas às regras e valores do mundo adulto. Outra estudiosa, Eloisa Rocha (1997), em suas pesquisas, arquiteta o conceito de pedagogia da infância, apresentando os princípios da escuta e das diferenças como constitutivas das relações participativas entre crianças e adultos no contexto escolar. Anete Abramowicz (2011), mais recentemente, sinaliza a inventividade como termo potente a ser colocado no centro das pesquisas que se debruçam sobre a infância. Para a autora, a inventividade permite buscar e produzir movimentos inversos e oportunos para pensar para além de visões adultocêntricas e colonialistas, pois aposta na capacidade e no olhar das crianças sobre a diversidade que as cerca em seus cotidianos.

Nesse sentido, as posições de Abramowicz reivindicam do pesquisador uma atenção para as condições de existência das crianças brasileiras, observando questões étnicas e de gênero que perpassam suas dinâmicas demográficas.

O reposicionamento das crianças nos últimos vinte anos tem contribuído para consolidar um movimento investigativo *com* e não *para* ou *sobre* as crianças, isto é, “o processo de pesquisa reflete uma preocupação direta em capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos” (CORSARO, 2011, p. 57). Esse entendimento sustenta os movimentos participativos das crianças como base para a aproximação às suas realidades e como modo para acompanhar as investidas que elas empreendem para reinterpretar o contexto cultural e social a que pertencem.

Assim, com base na Sociologia da Infância de Corsaro (2011), destacamos “reprodução interpretativa”, “cultura de pares” e “teia global” como alicerces conceituais que ajudam a problematizar as práticas culturais a partir da interação, da criação e da apropriação interpretativa que as crianças fazem, com seus pares e com os adultos, exibindo os sentidos por elas produzidos. No contexto desta discussão, estes conceitos são entendidos como pontos de referência para pensar o potencial interpretativo e (re)produtivo das crianças e a sua presença em processos investigativos que se preocupam com a diversidade cultural e social que permeia e contribui para a construção de suas infâncias em situações da vida no campo, em que determinadas atividades econômicas estão presentes, bem como valores e condutas típicas do local.

O termo “reprodução interpretativa” transcende a socialização como movimento passivo e linear, oriundo de perspectivas tradicionais, as quais concebem a criança como “alguém apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional” (CORSARO, 2011, p. 19). A noção de reprodução interpretativa refere os processos conjuntos e coletivos das crianças, distanciando-se do termo socialização, de vertente individualista, que visa à internalização de conhecimentos e a formação e preparação para o mundo adulto.

A “reprodução interpretativa” abrange perspectivas inovadoras em relação ao processo de socialização: incorpora a participação ativa das crianças na sociedade; sustenta que elas não internalizam passivamente as informações e conhecimentos do mundo adulto; afirma que elas ressignificam, selecionam e apropriam-se dos saberes, produzindo suas próprias culturas de forma inventiva, inovadora e criativa como maneira de lidar com suas necessidades e preocupações (CORSARO, 2011). Em síntese,

[...] encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundo e culturas de pares (CORSARO, 2011, p. 36).

Para ampliar o entendimento sobre os processos de socialização e compreender as crianças em sua capacidade de agência recorremos a Sarmento (2005), que explica as culturas da infância como resultantes da convergência desigual de fatores que se localizam em duas instâncias: na primeira estão as relações sociais globalmente consideradas e, na segunda, as relações inter e intrageracionais. Segundo Sarmento (2005, p. 373), a “convergência ocorre na ação concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo”.

O poder de agência das crianças, deste modo, carrega e articula dimensões provenientes da criação e da reprodução que elas fazem de aspectos estruturais e simbólicos que envolvem suas práticas de socialização e interlocução vividas em seus cotidianos. E é nesse processo que as crianças se colocam como atores sociais e produtores de cultura, devido a sua competência e capacidade “de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia” (SARMENTO, 2005, p. 373).

Nessa perspectiva, a noção de “reprodução interpretativa” pode ser ampliada a partir da ideia de “teia global”, a qual ilustra “características produtivas e reprodutivas”, pois representa “um modelo que inclui a reprodução interpretativa como uma espiral em que as crianças produzem e participam de uma série de culturas de pares incorporadas” (CORSARO, 2011, p. 37). As crianças participam e interagem em diversos domínios culturais e sociais em constante transformação. Assim, a teia ou a espiral é tanto produtiva quanto reprodutiva, pois a variação dos domínios e a diversidade dos grupos de pares garantem experiências tecidas coletivamente “sobre os grupos de conhecimentos culturais e instituições aos quais as crianças se integram e que ajudam a constituir” (CORSARO, 2011, p. 39). Nesse sentido, a “teia global” demonstra o conjunto de culturas das quais as crianças participam, reinterpretando informações e conhecimentos de forma criativa e inventiva a partir de suas necessidades de compreender o mundo.

Chega-se, assim, à discussão sobre “cultura de pares”, que diz respeito à apropriação das crianças “criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas” (CORSARO, 2011, p. 53). Não se trata de uma apropriação estática e individual a fim de orientar o comportamento das crianças, mas sim de uma produção que é criativa, pois amplia as “informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo” (idem), contribuindo constantemente para a reprodução e a extensão cultural dos adultos.

A atenção neste artigo volta-se para o reconhecimento das crianças em seus movimentos interpretativos sobre as dinâmicas dos grupos geracionais de sua comunidade e com a pesquisadora, com quem elas compartilham criativamente, em exercícios de (re)produção cultural, aspectos de sua participação nas rotinas culturais próprias do contexto campesino em que vivem. Ou melhor, o esforço está em mostrar como seus anúncios interpretativos são potentes para construir uma aproximação com seus cotidianos socioculturais e assim entender os significados que atribuem à sua cultura local. Nessa direção, as caminhadas são entendidas como estratégia que oferece melhores condições para o diálogo entre crianças e a pesquisadora, sobretudo a comunicação das interpretações que realizam sobre as práticas culturais do cotidiano campesino.

Na sequência, a caminhada com as crianças é apresentada como metodologia de pesquisa. Para isso, elementos da abordagem etnográfica da pesquisa com crianças são tomados para explicitar o movimento investigativo desenvolvido. Também aspectos decorrentes das interações ocorridas ao longo das caminhadas são analisados e problematizados com base nos aportes conceituais referidos.

As caminhadas com crianças: o que revelam para a pesquisa?

A pesquisa com crianças é atividade desafiante ao pesquisador. Para desenvolver processos investigativos que colocam como centro as crianças e os seus pontos de vista, é preciso aprender a “examinar, analisar e explicar os mundos que as crianças conhecem porque vivem aí dentro; e ligar as vidas das crianças à organização cotidiana habitual das relações sociais” (KOSMINSKY, 2010, p. 128). Nesse sentido, investir na criação de metodologias que deem visibilidade à “riqueza das vidas das crianças nos inúmeros contextos em que elas se movem” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 22) é tarefa do investigador educacional. Assim, a preocupação com as vozes das crianças, as suas perspectivas e seus interesses faz parte da agenda de trabalho de quem procura uma maior aproximação às suas realidades e uma com-

preensão mais atenta à (re)produção interpretativa que elas fazem das práticas culturais.

Nesta seção o foco recai sobre as caminhadas com as crianças, discutindo-a como possibilidade metodológica na pesquisa. Para argumentar em favor desta ferramenta, elementos da etnografia são tomados para justificar as posições assumidas e os encaminhamentos realizados.

Um primeiro princípio posto pela etnografia demanda ao pesquisador sua participação ativa no cotidiano investigado para assim abrir caminhos para compartilhar das práticas culturais dos atores e acercar-se das interpretações que realizam. É dessa forma que se torna possível uma maior aproximação com os sujeitos e a elaboração de uma compreensão mais razoável e fiel sobre os significados construídos em um determinado contexto sociocultural.

A etnografia se caracteriza como metodologia que prioriza a descrição densa dos fatos e a inserção prolongada do pesquisador no contexto a ser investigado, o que exige o exercício sistemático do registro em diário de campo. Fazer um diário permite registrar o não-dito, as representações simbólicas, o que foi dito fora da entrevista (MELLO, 2005, p. 60). O registro em diário configura-se como uma alternativa potente porque permite, justamente, sistematizar o que resulta da interação entre pesquisador e crianças.

A etnografia com crianças requer do investigador a prática da flexibilização e da renegociação durante o desenvolvimento do processo investigativo. Pede pelo exercício constante de considerar as crianças em suas capacidades de agir como interlocutores centrais, capazes de sinalizar pistas sobre possíveis modos de observar o campo empírico, pois possuem as melhores condições de comunicar sobre os contextos em que vivem. Além disso, desloca a figura do pesquisador do lugar central do processo metodológico de pesquisa. Essa posição demanda, no entanto, que o investigador educacional reconheça a criança potente para “ensinar e comunicar sobre suas experiências de vida compartilhada e suas lutas para obter algum controle sobre os poderosos adultos e suas regras” (CORSARO, 2011, p. 62).

No decorrer da pesquisa, essa capacidade de atenção aos modos das crianças estabelecerem a sua comunicação com o pesquisador sobre sua vida na comunidade da Capilha foi desenvolvida e aprimorada. E, em decorrência desse exercício, é que as caminhadas com as crianças foram assumidas e entendidas como uma ferramenta metodológica capaz de permitir uma maior inserção em contexto e, assim, compreender aspectos do cotidiano real e simbólico por elas interpretados.

Enquanto proposta metodológica, as caminhadas criaram condições para a observação atenta, pois a pesquisadora, ao ser deslocada do seu lugar de figura central do processo, foi inserida, pelas crianças, como uma participante do grupo e assim foi aprendendo a olhar para as práticas da comunidade, guiada pelas mãos das crianças. Sobre essa dinâmica, Corsaro explica que o pesquisador se acerca melhor das práticas do grupo e, desse modo, “toma a compreensão dos sentidos e da organização social como tema de pesquisa a partir de uma perspectiva de dentro, aprendendo a se tornar um membro do grupo, documentando e refletindo sobre o processo” (2009, p. 85).

Mas, como começaram as caminhadas com as crianças?

As aulas daquele dia tinham encerrado; a pesquisadora, sentada na soleira da porta da biblioteca da escola, realizava anotações em seu diário decorrentes das observações feitas naquela manhã em sala de aula. Seu interesse de pesquisa repousava sobre as formas de participação das crianças nas práticas educativas desenvolvidas em uma turma multiseriada. Um grupo de crianças aproxima-se e um convite é feito: “Vamos, nós já almoçamos. Vamos com nós até lá embaixo?”. Sem hesitar, coloca-se em pé e segue com as crianças. Ao sair da escola, pergunta: “O que é lá embaixo?”. “Ué, é lá embaixo. Olha, tem que subir e depois descer. É lá embaixo que a gente mora”. Naquele momento, percebe que a referência “lá embaixo” indicava características do relevo local.

Ao longo da caminhada, as crianças contam sobre como vivem na comunidade da Capilha. Falam de suas brincadeiras. Narram empolgadas sobre histórias com personagens assustadores (lobisomem, noiva sangrenta). Relatam sobre as atividades de pesca e de lida no campo realizadas por suas famílias. Apresentam pessoas e oferecem descrições detalhadas sobre as tarefas que realizam diariamente na comunidade. Mostram a si próprias como pertencentes e envolvidas com práticas típicas dos adultos, como a conversa no balcão do pequeno armazém da localidade.

As caminhadas com as crianças permitiram a construção de outro olhar no desenvolvimento da pesquisa. As situações observadas em sala de aula evidenciavam o comportamento silencioso das crianças, que se manifestavam apenas quando solicitadas pela professora ou quando precisavam manusear materiais entre elas. Em contrapartida, durante as caminhadas pelo pequeno vilarejo, eram espontâneas e tenazes em suas investidas; perspicazes na exposição sobre as situações vividas na escola e na comunidade. Durante o percurso de uma caminhada, argumentavam e interagiam entre si e com a pesquisadora, apresentando um repertório enriquecido

de informações e conhecimentos sobre suas atividades cotidianas e também dos adultos.

Com as caminhadas, foi possível ampliar a relação de pertencimento à comunidade da Capilha, seja das crianças, como da própria pesquisadora. O pertencimento ultrapassa o reducionismo biológico porque trata de distinguir a natureza humana na dimensão da vida, mostrando que a noção de pertencimento exige “inscrever a lógica da vida nas condições específicas do modo de organização cultural da sociedade humana” (SÁ, 2005, p. 251). O sentimento de pertencer ultrapassa nascer e viver num determinado lugar porque envolve o gostar das histórias que são contadas sobre o local, a cultura, o dia a dia. Envolve um sentimento de afetividade e de amor pelas coisas e pelos sujeitos da comunidade. Produz, portanto, a compreensão de que os laços extrapolam as dimensões biológicas, pois em razão da cultura, capital genético de segundo grau (MORIN, 2001), outras bases se organizam por meio da linguagem e da comunicação, ampliando as formas de pertencimento, o que inclui dimensões reais e simbólicas, humanas e ambientais.

No decorrer das caminhadas, as crianças relataram sobre os saberes da cultura local e explicaram quais atividades seus familiares mais desenvolviam, entre elas, a pesca e a lida no campo, principais formas de subsistência de suas famílias. As falas das crianças traziam a descrição das tarefas e das posições que ocupavam em situações que envolviam as atividades de trabalho, demonstrando aspectos de sua participação junto aos adultos. Nesses momentos, as produções interpretativas sobre a cultura do lugar foram sendo explicitadas. Expressões como: “eu pesco com o meu pai, agora ele tá matando pouco peixe, o peixe tá mais pro fundo” e “meu pai pesca, eu vou com ele, mas agora ele tá trabalhando de peão” oferecem elementos para demarcar sua participação nas atividades laborais. São falas ilustrativas da leitura que elas fazem da situação econômica em que vivem os moradores e as famílias do local, em referência à condição do tempo cíclico que orienta a sobrevivência e o trabalho na região.

Os relatos das crianças sobre a cultura da pesca e da vida campesina, sobretudo de situações que elas estabeleciam com os adultos são potentes para pensar nas relações geracionais. Em certa ocasião, uma pergunta é feita à pesquisadora: “Tu já comeu bolinho de bochechinha”? Após a resposta indicar desconhecimento, a explicação: “Tu não sabes?! Ué... é um bolinho feito da bochecha do peixe”. Interpeleções desta natureza mostram conhecimentos sobre pratos típicos, ao mesmo tempo indicam o estranhamento à pesquisadora e sua capacidade de ressignificação,

isto é, a interpretação criativa construída pelas crianças em relação às informações que capturam do mundo adulto. É um processo que ultrapassa a imitação, mas a apropriação de informações de forma inventiva, produzindo seus próprios conhecimentos. O relato traz elementos da cultura produzida pelas crianças, a qual, imersa na espiral cultural, definida pelas atividades e saberes da pesca artesanal e da vida campesina, evidenciam a mobilização de seus saberes como grupo geracional pertencente à sociedade, neste caso, à Capilha.

O caminhar com as crianças tornou possível capturar nuances de suas relações com outros adultos da localidade, o que mostrava os conhecimentos delas sobre as práticas sociais cotidianas. Em certo percurso, uma das crianças, que andava de bicicleta, toma distância do grupo que está a pé. Minutos depois, sua bicicleta é avistada em frente a um pequeno comércio. O grupo interrompe a caminhada e fica à espera do colega que, instantes depois, vem eufórico ao encontro dos colegas dizendo: “Por isso que é bom o cara ser respeitador e conhecer todo mundo. Fui na venda saber quanto custava um chiclete e o J. estava lá. Me disse que eu podia pegar quantos chicletes eu quisesse, mas eu não quis. Aí ele falou: pega, pega, isso é coisa de *brother*. Então peguei um só”. A fala revela valores que as crianças percebem como brechas, as quais possibilitam suas inserções no grupo dos adultos. Situações como esta mostram aspectos das relações intergeracionais, explicitando a reinterpretação que as crianças fazem quanto aos valores e modos de organização social dos adultos dessa comunidade, em que respeito e conhecimento de todos que ali moram são importantes e são por elas entendidas como estratégias de inclusão, que, então, são recompensadas por seu comportamento.

Entender a cultura das crianças significa reconhecer que elas não produzem de forma isolada as relações que estabelecem com o local e as pessoas que ali vivem. São produções culturais resultantes das interações e das interpretações de informações decorrentes do contato com os adultos, o que as ajudam a construir uma nova leitura do contexto em que vivem. A fala ilustra que elas sabem e reconhecem que o respeito é um modo de estar incluso no grupo dos adultos e de ser aceito como igual, um *brother*, no caso da comunidade em que vivem.

Em outro momento de caminhada duas crianças se distanciam do grupo e mais à frente agacham-se à margem de um pequeno açude para observar duas tartarugas. Quando o grupo todo se aproxima, uma das crianças que observava os animais conta sobre uma situação vivida com os amigos, no mato, próximo ao açude. “Nesse mato dizem que tem bicho estranho, com asa e cor de tigre. Eu e meus amigos viemos aqui e não achamos nada. Reviramos todo mato”. Em poucos

instantes, uma exclamação é feita, em tom meditativo: “É... aqui na Capilha tá aparecendo coisas estranhas! Tem gente caminhando, pra lá e pra cá... Aqui era calmo. Agora tá mudando. No verão é que fica pior, vem gente de fora, de carro, acampar com música alta e ficam passando toda hora aqui. Até fazem das árvores de banheiro”.

Diante de práticas distintas dos costumes e hábitos locais, as crianças estranham pessoas desconhecidas em seu modo agirem, descrevendo seus comportamentos como contrários ao jeito de viver na Capilha. “Aqui todo mundo se conhece, é bem calmo, só quando vem gente da cidade para descansar que eles ligam o som alto”. Elas não estão passivas aos acontecimentos ao seu redor, bem como às informações e conhecimentos que permeiam suas vidas; seus pontos de vista revelam aspectos atentos à imposição cultural, como ouvir música alta, demonstrando sentimentos de desvalorização e desrespeito aos seus modos de ser e estar na Capilha.

O contexto é produto e produtor das vivências das crianças, “é o elo da união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais”, pois refere um “espaço e um tempo cultural e historicamente situado” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 25). O contexto se apresenta como elemento revelador do que constitui o movimento e a dinâmica do cotidiano da Capilha. Nesse sentido, as caminhadas se apresentaram como uma ferramenta capaz de acercar-se das interações sociais e culturais entre as crianças, a comunidade e seus visitantes.

Desse processo algumas aprendizagens para os processos de investigação com crianças podem ser destacadas. Entre elas está a relevância do pesquisador estar atento, de ser um observador sensível ao que se configura ao seu redor. É necessário ser sensível às pistas que o contexto e as crianças oferecem nos momentos de interações ou até mesmo nos momentos de silêncio. Ao realizar as caminhadas, foi possível entender com maior amplitude que os dados “não andam por aí a espera de serem recolhidos” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 94), mas decorrem da sensibilidade do pesquisador de percebê-los, especialmente quando se está imerso no campo de investigação e se está disposto à participação, às interações e às relações que são tecidas com os colaboradores da pesquisa.

As caminhadas abriram brechas para que as crianças demonstrassem sua criatividade e capacidade de falar e refletir sobre as dinâmicas e práticas do cotidiano na Capilha. Assim, com as caminhadas o ato de investigar pode ser “[...] concebido como uma série de contextos encaixados uns nos outros, incluindo as perspectivas do pesquisador sobre a investigação, a teoria, e, neste caso, as crianças; o

papel negociado com/pelos participantes; e as relações que se estabelecem ao longo do tempo” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 94). Com base nesse conjunto de elementos articulados é possível compreender as relações produzidas entre crianças e adultos sobre as práticas culturais em sua comunidade.

Durante as caminhadas também foi possível experimentar a construção do respeito e da ética na pesquisa. Um fato ocorrido em um dos momentos de observação na escola, próximo ao término da aula, elucida o respeito e a ética como aspectos necessários à investigação com crianças. Um pequeno grupo de crianças se aproxima e uma fala é dirigida à pesquisadora: “Hoje tá chovendo. Então tu não vais com nós porque estamos de bicicleta!”. Acompanhar as crianças durante um dia de chuva atrapalharia seu percurso de retorno até suas casas, pois não permitiria que voltassem com maior rapidez e agilidade.

Diante dos aspectos assinalados, a pesquisa com crianças requer o exercício contínuo de respeitar o espaço e o tempo das crianças e com elas negociar acordos e atividades relativas aos encaminhamentos metodológicos. Fazer pesquisa com crianças significa que, enquanto pesquisadores, precisamos aprender a compreender e a respeitar suas demandas e necessidades. O caminhar com as crianças, como prática de pesquisa, proporcionou condições para descortinar os mundos infantis vivenciados em contexto campesino e pesqueiro. Ainda, ajudou a compreender as reinterpretações que as crianças realizam sobre a cultura local e o mundo adulto. Como proposta metodológica, as caminhadas permitiram que a geração de dados acontecesse em conjunto com as crianças e, inclusive, contemplasse suas demandas ou seguisse suas sugestões, o que redimensionou o próprio lugar da pesquisadora como gestora central da pesquisa. Desse modo, as caminhadas, como ferramenta de observação e de interação com o universo infantil, ampliam os atos investigativos na medida em que incorporam e inserem as percepções e os significados (re)produzidos pelas crianças sobre o seu pertencimento ao local em que vivem, em suas múltiplas dimensões: social, econômica, cultural.

Algumas pistas para seguir caminhando

A expressão “Tem gente caminhando pra lá e pra cá” ilustra diferentes pontos de vista e interpretações possíveis para pensar pesquisas que envolvem a participação das crianças. Caminhar pra lá e pra cá com as crianças permite reconhecer e acerrar-se de suas formas de mobilidade e interpretação sobre os eventos cotidianos. Para caminhar com as crianças é preciso estar disposto a lançar mão de ações

que valorizam a sua participação. É necessário querer ouvi-las e respeitá-las em seus tempos de comunicação e de silêncio; sobretudo, é preciso aprender a reconhecer que há outras lógicas por elas mobilizadas para explicar as formas de estar no mundo e de viver em suas comunidades.

“Caminhar pra lá e pra cá” na pesquisa com crianças também requer despir-se de verdades a serem alcançadas e encerradas conceitualmente para assim compreender o que significam atividades como “capturar peixe” e pertencer a um determinado grupo, isto é, ser um “*brother*”, sentidos que estão intimamente relacionados com o lugar em que se atua como agente cultural.

Os sentidos sobre “há gente caminhando pra lá e pra cá”, tomando a referência feita aos visitantes e às pessoas desconhecidas à comunidade, conforme relatado pelas crianças, mostram o estranhamento e o enfrentamento entre grupos que se relacionam em determinadas situações, os quais com base em suas diferenças e pertencas culturais atribuem significados e modos de agir distintos, por vezes, divergentes. O posicionamento das crianças, quando questionam tal situação, levam-nos a compreender o seu protagonismo social ao realizarem a leitura do mundo e de seus contextos.

As caminhadas também permitiram observar o protagonismo das crianças por meio de suas falas e conhecimentos sobre as atividades laborais de suas famílias, mostrando-se participativas e sabedoras da cultura a que pertencem. Nesse sentido, as caminhadas possibilitaram experimentar o que na abordagem etnográfica é fundamental, isto é, as significações produzidas pelas crianças “no seu espaço, o espaço numa comunidade alargada” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 31).

Os aspectos reunidos apontam as caminhadas como uma ferramenta metodológica que permitiu pensar na “reprodução interpretativa” que as crianças realizam de forma inventiva e criativa, constitutiva de suas próprias teias de culturas e saberes. Teia produzida pelas crianças por meio da participação em locais e domínios institucionais, com seus pares e com os adultos. As relações produzidas por grupos geracionais possibilitam o trânsito de culturas, de saberes e de experiências salientes às culturas infantis, e a sua comunicação e entrecruzamentos são constitutivos das culturas infantis.

A aposta em práticas metodológicas que valorizem abordagens epistêmicas inscritas em campos interdisciplinares, capazes de amparar a realização e a consolidação de pesquisas com crianças, e não sobre ou para, é tarefa necessária aos investigadores do campo educacional. Para isso, é preciso buscar e construir novas ferramentas metodológicas que priorizem as crianças como agentes dos estudos e

processos investigativos. Nesse sentido, as caminhadas, além de favorecerem uma maior aproximação às culturas infantis, também ofereceram condições para a escuta sensível às suas vozes, na diversidade que as compõem, em suas condições de existência e de (re)produção cultural a partir do cotidiano campesino e pesqueiro em que vivenciam suas experiências infantis.

Referências

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. da; FINCO, D. (org.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 17-35.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207p. (Série legislação; n. 83). Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf. Acesso em: 16 set. 2018.
- BRASIL. *Convenção dos Direitos das Crianças*, 1990. Decreto n° 99.710, de 21 de novembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.html. Acesso em: 16 set. 2018.
- CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). *Teoria e Prática na pesquisa com crianças*: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.
- CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DALHERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância*: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERNANDES, F. As 'trocinhas' do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Pró-Posições*, v. 15, n. 1 (43), jan./abr. 2004.
- GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. *Investigação interpretativa com crianças*: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Guibekian, 2003.
- KOSMINSKY, E. V. Pesquisas com crianças e jovens: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: MULLER, F. (org.). *Infância em perspectiva*: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.
- MELLO, M. A. L. *Pesquisa Participante e Educação Popular*: da Intenção ao gesto. Porto Alegre: Ed. Ísis; Diálogo-Pesquisa e Assessoria em Educação popular; IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre, 2005.
- MORIN, E. *O Método 2*. A vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- RAMIL, V. *A linha fria do horizonte*. 2011. Linha Fria Filmes. Documentário. DVD.
- ROCHA, E. A. C. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, jul./dez. 1997.

SÁ, L. M. Pertencimento. In: JÚNIOR, L. A. F. *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília, DF: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 245-255.

SARMENTO, M. J. A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: TEODORA, R.; GARANHANI, M. C. (org.). *A sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

ESPAÇO

PEDAGÓGICO

**DIÁLOGO COM
EDUCADORES**

O dossiê da *Revista Espaço Pedagógico* (REP) “*Pedagogia do oprimido – 50 anos*” tem tudo a ver com Freire e Brandão. São personagens que se encontram, dialogam, militam, educam, por uma educação capaz de reconhecer o potencial inerente às práticas populares, tão desprezadas pelos grupos dominantes. Os depoimentos de Brandão vêm carregados de emoção, sentimentos, força transformadora e anseios por libertação dos oprimidos. Quem é, então, Carlos Rodrigues Brandão?

Ele é licenciado em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1965); mestre em antropologia pela Universidade de Brasília (1974); doutor em ciências sociais pela Universidade de São Paulo (1980); livre docente em antropologia do simbolismo pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou pós-doutorado na Universidade de Perugia (Itália) e na Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Atualmente é professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professor colaborador do POSGEO da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e professor visitante da Universidade Estadual de Goiás. Desenvolveu pesquisas em antropologia, com ênfase em antropologia camponesa, antropologia da religião, cultura popular, etnia e educação, com foco na educação popular. Doutor *honoris causa* pela Universidad Nacional de Lujan (Argentina), professor emérito da Universidade Federal de Uberlândia e da Universidade Estadual de Campinas.

Ele produziu e publicou dezenas de livros, capítulos de livros e artigos em periódicos. Suas principais publicações são as seguintes: *O que é educação*; *Pesquisa participante*; *Repensando a pesquisa participante*; *O que é método Paulo Freire*; *Educação popular*; *Os deuses do povo*: um estudo sobre a religião popular; *A educação popular na escola cidadã*; *O que é folclore?*; *A pergunta a várias mãos*; *Identidade e etnia*: construção da pessoa e resistência cultural; *A cultura na rua*; *Plantar, colher, comer*: um estudo sobre o campesinato goiano; *O educador*: vida e morte; *O Divino, o Santo e a Senhora*; *Reflexões sobre como fazer trabalho de campo*; *Em campo aberto*: escritos sobre a educação e a cultura popular; *Sacerdotes de viola*; *Os caipiras de São Paulo*; *Memória do sagrado*: estudos de religião e ritual; *Comunida-*

Recebido em 04/02/2020 – Aprovado em 04/02/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i3.12391>

des aprendentes; O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural; Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador; Ser católico: dimensões brasileiras – um estudo sobre a atribuição de identidade através da religião; Cultura rebelde – escritos sobre a educação popular ontem e agora; Memória Sertão: cenários, cenas, pessoas e gestos nos sertões de João Guimarães Rosa e de Manuelzão; Fronteira da fé: alguns sistemas de sentido, crenças e religiões no Brasil de hoje; Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos; Saber e ensinar: três estudos de educação popular; Peões, pretos e congos; O ardil da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular; De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular; A crise das instituições tradicionais produtoras de sentido; Diário de campo; Cavalhadas de Pirenópolis: um estudo sobre representações de cristãos e mouros em Goiás; Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação; Da educação fundamental ao fundamental na educação; A participação da pesquisa no trabalho popular; A comunidade tradicional; De tão longe eu venho vindo: símbolos, gestos e rituais do catolicismo popular em Goiás; Os Guarani: índios do Sul-religião, resistência e adaptação; A educação popular na área da saúde; As flores de abril: movimentos sociais e educação ambiental; O festim dos bruxos: estudos sobre a religião no Brasil; Círculo de cultura; A questão política de educação popular; O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação; Crença e identidade: campo religioso e mudança cultural; Ética e antropologia; Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver; Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e de palavras; Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares; Paulo Freire: educar para transformar; “No rancho fundo”: espaços e tempos no mundo rural; Campesinato goiano; Territórios do cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências; Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina; A educação como ato político partidário; As faces da memória; Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços; Participatory research and participation in research: a look between times and spaces from Latin America; Comunidade tradicional: conviver, criar, resistir; Sobre a tradicionalidade rural que há em nós; O lugar da vida – comunidade e comunidade tradicional; Colcha de retalhos: estudos sobre a família no Brasil; Soletrar a letra P: povo, popular, partido e política a educação de vocação popular e o poder de estado; Estructuras sociales de reproducción del saber popular; O voo da arara-azul: escritos sobre a vida a cultura e a educação ambiental.

Como se pode ver, Brandão é um autor que pesquisa e publica trabalhos em sintonia profunda com a vasta produção de Paulo Freire. Além disso, foi um in-

terlocutor e amigo pessoal de Freire. Com ele, desenvolveu inúmeros projetos e investigações sobre a cultura popular e a educação libertadora. Tudo isso justifica a sua indicação para participar deste diálogo com educadores. Além de estar muito presente com sua produção intelectual, Brandão esteve várias vezes trabalhando na Universidade de Passo Fundo, particularmente na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

REP – Contextualize seus vínculos pessoais e profissionais com Paulo Freire.

Fui colega de universidade, na Unicamp, de duas pessoas notáveis de cuja amizade aprendi muito. E mais sobre a vida do que sobre teorias. Uma delas foi Rubem Alves, com quem convivi por mais de quarenta anos. O outro, Paulo Freire, com quem convivi desde o seu retorno ao Brasil até sua morte. A primeira viagem dele para uma conferência pública, após o seu retorno, foi em Goiânia, em 1989, e fomos e voltamos juntos.

Convivi com Paulo Freire na Unicamp e fora dela, entre encontros, congressos e eventos semelhantes. Viajamos juntos, inclusive para fora do Brasil. Publiquei alguns artigos de Paulo em livros como: *O educador: vida e morte*, *A questão política da educação popular* e *Pesquisa participante*.

Desde a minha convivência com os dois – eles como docentes da Faculdade de Educação, eu como antropólogo e docente do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas –, prefiro sempre dizer, a quem busca contrapor um ao outro, que Rubem Alves é o “educador do gesto poético”, enquanto Paulo Freire é o “educador do ato político”. Como eu procuro viver e aplicar a poesia também na pedagogia, dialoguei com felicidade com um e com o outro. Em uma ocasião fomos nós três na TV Cultura de São Paulo, e diante das câmaras dialogamos, sem ninguém nos interromper, durante três horas. Foi um momento memorável. A fita de vídeo em que nosso encontro foi gravado perdeu-se e nunca mais foi encontrada. Procurem!

E penso que no momento os educadores que mais fazem interagirem os dois são Marcos Arruda e Miguel Arroyo.

REP – Como você avalia o contexto e o momento da elaboração da obra de Freire? Que nexos existiam entre a pedagogia de Freire e os movimentos de educação popular da época?

Há alguns fatos importantes, e alguns deles de algum modo andam meio esquecidos hoje em dia. **Primeiro:** Paulo e sua primeira equipe, no Nordeste, elaboraram não um “método de alfabetização”, mas todo um “Sistema Paulo Freire de Educação”, que antecipava em 1960 uma “Universidade Popular”. Ver os escritos de Paulo Freire, Jarbas Maciel, Jomard Muniz de Brito e Aurenice Cardoso, no indispensável livro coordenado por Osmar Fávero: *Cultura Popular e educação popular* – memória dos anos sessenta. **Segundo:** eles trabalharam no Serviço de Extensão Comunitária da então Universidade do Recife durante um tempo imediatamente anterior ao golpe militar (1960/março 1964) envolvidos com a educação através de algo que nos unia e fazia convergir pessoas e grupos de diversas vocações: a “cultura popular”.

Paulo e sua equipe coordenam um Primeiro Encontro Brasileiro de Movimentos de Cultura Popular no Recife, em 1962. O próprio Movimento de Educação de Base (CNBB/MEC) em que trabalhei identificava-se como um dos MCPs. **Terceiro:** em embrião ainda, todas as iniciativas emancipadoras reunidas nos MCPs e realizadas através dos Centros Populares de Cultura foram desarticuladas pelos militares. Inclui-se a grande Campanha Nacional de Alfabetização que seria coordenada pelo Paulo. **Quarto:** Paulo não empregava a expressão “educação popular”. Mas escrevia: “Cultura Popular”, desde *Pedagogia do Oprimido*. Um fato essencial e esquecido é que, tomando como fundamento as ideias geradoras de Paulo Freire, tendo em *Pedagogia do Oprimido* um livro fundador, todo o movimento, primeiro brasileiro e depois plenamente latino-americano, ao redor da educação popular “explode” e expande-se em toda a América Latina justamente no período em que Paulo está no exílio e escreve mais sobre e para a África do que para a América Latina. Toda uma geração de mulheres e de homens intensamente vinculados à educação popular partem do primeiro legado de Paulo Freire, e são mobilizados, encontram-se, escrevem, militam e, enfim, recriam a educação popular, inclusive nos países do Cone Sul sob ditadura: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai. **Quinto:** ao longo de todo aquele difícil e muito fecundo período, sobretudo nos sessenta-setenta, é ilusório imaginar a educação popular freireana “explodindo” sozinha. Tendo surgido no bojo dos MCPs do Brasil dos anos sessenta (“a década que não acabou”), e seguindo ativa e insurgentemente crescente nos anos oitenta, somente se pode compreender em sua integridade “o que aconteceu com a educação popular”, quando ela é colocada em uma sequência interativa de iniciativas e de movimentos sociais populares, e de assessoria direta a eles.

A educação popular desdobra-se na investigação ação-participativa, e mobiliza-se junto com os sindicatos rurais e, depois, de trabalhadores de fábricas. Ela desenvolve-se junto com uma fecunda releitura marxista latino-americana; com o teatro do oprimido; com a música, com a poesia e com outras artes de protesto; ela antecede a teologia da libertação e a política da libertação, assim como outras semelhantes propostas de ação, frentes e agremiações emancipadoras e descolonizadoras.

Para se ter uma ideia de tudo, quero recordar aqui um pequeno e significativo fato. Quando o ainda incipiente Partido dos Trabalhadores nos anos 80 é criado, foi solicitado a uma equipe que elaborasse um documento sobre a educação. A equipe responsável foi coordenada por Moacir Gadotti e incluiu Paulo Freire, Demerval Saviani (que não se reconhecia como um “educador popular freireano e iria criar a sua pedagogia histórico-crítica) e Carlos Brandão. Busquem um dos números dos velhos dos *Cadernos do Trabalhador*, do PT. **Sexto:** diferente de Frei Betto, de Betinho, de tantas e tantos outros, que nos apresentávamos então como “militantes cristãos”, Paulo Freire nunca se assinou “cristão” ou “marxista”. Há entrevistas dele em que ele comenta isto. Somente se pode entender o advento de tudo o que listei acima, quando se pensa que desde o começo dos anos sessenta nunca houve uma filosofia, uma ideologia ou um projeto político único, tomado e seguido como diretriz da educação popular e de tudo o que houve junto com ela e depois do advento dela. Tanto ela quanto tudo o mais surge de uma interação (mas não uma integração) entre pessoas e agremiações que chamarei aqui de “humanistas laicas” (Paulo Freire); de “humanistas cristão” (Frei Betto, eu, Leonardo Boff, Rubem Alves, eu); e de marxistas (entre várias tendências).

REP – Você foi um dos principais divulgadores da obra de Freire na América Latina. Conte um pouco desta sua aventura pedagógica com a Pedagogia do Oprimido.

Penso que existem outros fatos pouco conhecidos e muito pouco lembrados sobre Paulo e o *Pedagogia do Oprimido*. Paulo Freire escreveu e concluiu o *Pedagogia do Oprimido* no exílio, entre a Bolívia, o Chile e os EUA. Escreveu todo o livro a mão, e em momento algum, repito, escreveu nele a expressão “educação popular”. Ele falava de pedagogias (“do oprimido”, “da esperança”, “da autonomia”, etc.). E falava de educações, que ele opunha à “bancária”: “educação libertadora”, “emancipadora”, “problematizadora”, “conscientizadora”, etc.

De acordo com uma exaustiva pesquisa sobre a educação popular na América Latina, realizada por Oscar Jara para a sua tese doutoral defendida na Universi-

dade de Costa Rica, a primeira vez em que em termos mais atuais (anos sessenta-setenta) esta expressão aparece escrita com todas as letras em um livro, será em um livro meu, escrito entre o final dos sessenta e começos dos setenta. Foi quando em nome do movimento: **Igreja e Sociedade na América Latina**, eu saí viajando por países do continente, a partir de julho de 1969, difundindo ideias freireanas e o “Método de Alfabetização Paulo Freire”.

O livro que escrevi saiu inicialmente em Espanhol, e, somente dez anos mais tarde, em Português. Saiu pela Editora Siglo XXI, da Argentina. Por razões de minha segurança, em tempos de ditadura no Brasil, saiu com o nome de um teólogo uruguaio, Júlio Barreiro, já falecido. Ele se chama: *Educación popular y proceso de concientización*. Há algum tempo atrás estava na 16ª edição, publicado agora na Espanha.

Relembro que Paulo escreveu o seu livro fundador de tudo o que veio a acontecer depois, a mão. Ele o enviou por correio a Jaques Chonchol, no Chile, com uma humilde carta. Recentemente o **Instituto Paulo Freire** e outras agremiações publicaram a versão fac-símile do manuscrito. Está em segunda edição e fora de comércio, por decisão da família.

Na versão original há um esquema de Paulo. O único que ele desenhou. E um dos seus lados esquematiza e representa a “teoria da ação revolucionária”. Os esquemas desenhados por ele nunca saíram nas edições impressas.

Lembro que desde outros países nos chegavam cópias mimeografadas do *Pedagogia do Oprimido*. Elas eram lidas às escondidas por nós, e se tornaram a base de tudo o que veio a acontecer e começou a ser difundido entre nós, antes de serem reunidas em um livro.

Penso que tudo o que veio a ser criado e partilhado depois, em todo o Continente, não teria existido sem as ideias germinais do *Pedagogia do Oprimido* e do desdobramento das ideias de Paulo, a partir de seus outros escritos, inclusive.

Vale a pena recordar que antes de sair como livro, o *Pedagogia do Oprimido* saiu em grande parte desdobrado em artigos, na revista latino-americana *Cristianismo y Sociedad*, do ISAL. Procurem, é um documento histórico.

REP – Que concepções pedagógicas você considera centrais na Pedagogia do Oprimido?

Um dos pontos de convergência entre Paulo Freire e nós, militantes cristãos da Ação Católica, que antecede o movimento ecumênico militante (ISAL na América Latina e o Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI, e outros,

no Brasil), assim como a teologia da libertação, é que nós partíamos de uma muito próxima “concepção dialógica” da comunicação humana, do processo da história, da ação política e da atuação pedagógica.

Os companheiros marxistas partiam de uma “concepção dialética”, entre diferentes versões, de acordo com cada tendência (Tanto Althusser, quanto Antônio Gramsci e Mao Tse-Tung eram muito lidos e citados, inclusive por militantes cristãos). A própria ideia de “dialética”, que nos vem da Grécia, e que depois do marxismo foi assumida, pensada e proposta por Paulo Freire, em direção a um distante horizonte de algum modo comum com o marxismo, inclusive a partir de uma proximidade no que tocava classes sociais e seus enfrentamentos no processo da história. No entanto, política e pedagogicamente ele buscava chegar a este horizonte por caminhos diferentes.

Creio que sem descer a profundidades pedagógicas, podemos pensar que mais próximo a educadores e militantes cristãos-freireanos do que dos marxistas, suas ideias poderiam resumir-se assim:

Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade deste saber ele possui um valor em-si, por representar uma experiência individual e irrepetível de uma vida e de sua partilha na vida social. Este é o fundamento humanista e mesmo ontológico do diálogo.

Assim também cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar, de uma ou de várias comunidades sociais. Cada cultura só se explica desde o seu interior para fora, e os seus componentes “vividos-e-pensados” devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social.

Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho, embora pessoas possam aprender e se instruir em algo por conta própria. As pessoas, como seres humanos, educam-se umas as outras e mutuamente se ensinam-e-aprendem, através de um diálogo mediatizado por mundos de vivência e de cultura entre seres humanos, grupos e comunidades diferentes, mas nunca desiguais.

Assim, não existem educadores individuais ou coletivos (como “o Partido”). Do mesmo modo como não é possível pensar ciências da natureza e da história pré-estabelecidas e pedagogicamente passíveis de serem ortodoxamente tomadas como ponto de partida exclusivo de qualquer docência.

Alfabetizar-se, educar-se (e nunca: “ser alfabetizado” ou “ser educado”) significa algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significa aprender a ler, crítica e criativamente, “o seu próprio mundo”.

Significa aprender, a partir de um processo dialógico em que importa mais o próprio acontecer partilhado e participativo do processo, do que os conteúdos com que se trabalha, a tomar consciência de si-mesmo (quem de fato e de verdade sou eu? Qual o valor de ser-quem-sou?); tomar consciência do outro (quem são os outros com quem convivo e partilho a vida? Em que situações e posições nós nos relacionamos? E o que isto significa?); e tomar consciência do mundo: o que é o mundo em que vivo? Como ele foi e segue sendo socialmente construído para haver-se tornado assim como é agora? O que nós podemos e devemos fazer para transformá-lo.

REP – A pedagogia da obra *Pedagogia do Oprimido* é um método de ensino ou uma concepção de educação?

Vejamos bem. Há pedagogias que partem da educação. E há pedagogias que chegam à educação. As primeiras formulam esta pergunta fundadora que parte desde a educação: “o que ensinar e como ensinar para que as pessoas aprendam bem o que precisam aprender a saber para viverem (produtivamente, segundo a versão mais “empreendedoras”) as suas vidas?”.

As segundas formulam uma sequência de perguntas encadeadas que deságuam na educação: “que ser humano e para que vida e destino formá-lo”; “Se este ser é essencial e existencialmente um ‘ser social’, para que sociedade e para a construção humana de que sociedades formá-lo?”; “Se a vida em sociedade que ele vive e comparte com os outros é uma vida significativa e significada através de uma cultura, ou uma pluralidade de culturas, como formar homens para que através de suas culturas eles criem, consolidem e transformem os mundos sociais em que vivem?”; “consequentemente, qual pedagogia (ou quais pedagogias (pluriculturalmente) devem ser praticadas para realizar qual ou quais modalidades de educação?”.

Hoje, mais do que ontem, vivemos um tempo em que algumas “pedagogias diretas” pretendem erigir-se como um sistema de educação. E o fazem pelo caminho mais perverso. Não por outro motivo profeticamente Paulo Freire as denominou “educação bancária” em *Pedagogia do Oprimido*. Elas submetem tanto o ser humano em sua essência e em sua existência, quanto a comunidade social em que ele vive a sua vida e o seu destino, a algo a cada dia mais imposto como uma realidade social e, mais ainda, como a própria instância fundadora, ordenadora e gestora da vida social.

Lembrei linhas acima que já em 1960, nos escritos da “equipe nordestina” de Paulo Freire, o que foi proposto não era um “método de alfabetização”, mas todo

um “sistema de educação”, com várias fazes ou etapas, chegando uma delas a uma Universidade Popular.

Paulo, como alguém que partilha uma educação humanista associada a variantes de uma pedagogia crítica, vai além de um “método” ou mesmo de uma “concepção” de educação. Ele parte de uma concepção da pessoa humana como criadora, construtora e transformadora do mundo social em que vive. E como um ser situado não em uma história em que ele vive, mas desde uma história que cabe a ele coletivamente construir.

Se me fosse pedido para resumir todo o pensamento fundador de Paulo Freire em algumas poucas palavras, como breves sentenças de menos de uma linha cada, eu escreveria isto:

Que ao ser humano seja dado:

Viver a sua vida

Criar o seu destino

Aprender o seu saber

Partilhar o que aprende

Pensar o que sabe

Dizer a sua palavra

Ousar transformar-se

Unir-se aos seus outros

Transformar o seu mundo

Escrever a sua história

REP – Você compara Pedagogia do Oprimido à Paideia Grega. Qual o paralelo que existe entre estas duas obras?

No que eu considero o mais notável livro sobre a educação, *Paideia* – a formação do homem grego, de Werner Jaeger, há uma passagem misteriosamente presente na edição em Português e em Espanhol, e ausente na edição original em Alemão. Nela Jaeger considera Platão o “primeiro educador popular”. E ele usa esta expressão: “educação popular”. Duas palavras que, juntas, ao longo dos séculos e de diferentes nações antecederam a “educação popular” dos anos sessenta-setenta.

A relação mais próxima entre os gregos clássicos e Paulo Freire, e nós, é que é na Grécia anterior mesmo a Sócrates, por uma primeira vez a educação deixa de ser uma pedagogia inamovível e reiteradora do consagrado, através de um ensino pré-estabelecido e vivido mais como catequese do que como questionamento e diá-

logo, e se transforma em “Paideia”. Em uma questão aberta. Em um território de diálogos e debates. A educação tem a ver com a “formação da pessoa para a vida social”, logo as perguntas essenciais não partem dela. Chegam a ela.

Então como Paulo Freire e nós nos anos sessenta, antes de pensar pedagogicamente “uma educação”, era necessário questionar antes e criticamente: formar que pessoas, para ser quem, para o que, e em que mundo social? Razão pela qual as educações que Paulo antepõe à “bancária”, não podem deixar de ser: “problematizadoras”, “questionadoras”, “conscientizadoras”.

REP – Um dos termos centrais da concepção de educação de Freire é diálogo. Como você avalia a importância do diálogo na educação e qual o desafio da educação dialógica no atual contexto da expansão da cultura midiática?

“Diálogo” é uma palavra ao mesmo tempo substantiva e perigosa. Ela serve tanto a Bolsonaro quanto a Lula. Serve ao pior poder e serve a quem busca libertar-se dele. Serve à TV Globo e ao MST.

Em pedagogias tradicionais o diálogo quase sempre é apenas uma metodologia. Entre nós o diálogo é a porta de entrada da educação e também a de saída. Não usamos didaticamente o diálogo para ensinar; ensinamos para que pessoas aprendam a se tornar dialógicas. Aprendam a dialogar com elas-mesmas (sem precisar “fazer psicanálise”), com os seus outros e com o seu mundo.

Entrevejo com preocupação o momento atual dos usos da eletrônica na vida cotidiana e na educação. E trago aqui um exemplo banal para tornar isto mais visível. No passado, uma simples carta minha para Paulo Freire, para comunicar a saída de um livro coordenado por mim com um artigo dele, deveria conter no mínimo uma página e meia. E deveria conter sempre algo mais do que “uma notícia”. Tenho cartas de pessoas amigas e de educadoras e de educadores, que são pequenos artigos reflexivos sobre algum tema. Durante um ano e meio de namoro com minha mulher cheguei a escrever muitas cartas. E algumas cartas com doze a mais páginas. Páginas que mesclavam palavras de amor com reflexões sobre o sentido de nossa vida no mundo.

E hoje? O que escrevemos? O que andamos escrevendo e com qual densidade de memórias, de depoimentos, de pensamentos próprios, de longas confidências, de “filosofias de vida” nós nos escrevemos hoje em dia? Durante quatro anos pesquisamos e escrevemos teses de doutorado com mais de 200 páginas, sabendo que

bem poucas pessoas lerão o fruto de nosso trabalho (mestrei e doutorei cerca de 80 pessoas, desde 1980!).

Muito bem! E as minhas mensagens às pessoas de minha vida? O que escrevo a elas? Com qual densidade de sentimentos, de palavras, de confidências nós nos comunicamos? Quem, dentre as pessoas que estarão agora lendo isto, receberam em sua vida pelo menos uma carta de amor de pelo menos uma página.

Paulo Freire, eu e tantas pessoas de nossos círculos convivemos tempos em que algumas palavras que hoje parecem estranhas, como “ideias fora do lugar, ou “palavras de outros tempos”, “velharias”, eram para nós palavras e sementeiras de ideias para conversas até em uma mesa de bar. Palavras como: “compromisso com a realidade”; “engajamento político”; “vida interior”; “visão de mundo”; “filosofia de vida”; “ideal histórico”; “consciência histórica”. E por aí vai.

Afinal, nós, as pessoas do século XXI, estamos fazendo o quê? Pensando o quê? Dizendo umas para as outras o quê? Amando o quê? Como? Com quais afetos? Em nome de que devaneios, sonhos, propósitos? Através de que mensagens? Quem ainda larga a “telinha” e ao longo de dias e dias se debruça sobre o *Grande Sertão, Veredas*? Quem ainda não ouve, não digo Beethoven, mas Edu Lobo?

E mesmo Paulo Freire. Quem ainda lê “Paulo Freire por inteiro”? Em tempos passados nós nos debruçávamos horas e horas sobre os seus livros. Longas e refletidas leituras pessoais. Depois, debates e diálogos intermináveis. Hoje eu recebo pela internet um Paulo Freire dissolvido em repetidas citações pequeninas, quase sempre das mesmas passagens de algum livro seu. Para onde estamos indo nessa pressa dispersiva toda? Para que lugar? Para que vida? Para que mundo?

REP – Em seus escritos e suas falas, três instâncias da ação humana aparecem sempre entrelaçadas na educação: cultura popular, memória e militância. Qual a influência da Pedagogia do Oprimido nesta sua concepção?

Creio já haver respondido antes. Aprendemos a pensar a educação como uma dimensão da cultura destinada a transformar pessoas que transformem seus mundos sociais de vida e de destino. Não apenas *Pedagogia do Oprimido*, mas tudo o que se criou ao seu redor e depois de sua escrita e sua divulgação.

Ademais, trabalhei no Movimento de Educação de Base, o mais criativo e inteligente movimento de educação que conheci e conheço. Lá alfabetizávamos com método e com arte, com palavras e com música. Uma de nossas cartilhas era toda escrita em “Cordel do Nordeste”. Seu nome: “Mutirão”.

Lembro que eu suas origens o trabalho pedagógico emancipador era vivido nas salas de aulas, ao redor de um círculo, nas reuniões à sombra de uma árvore, num teatro, em um palco com “música de protesto”. Militávamos cantando. Educávamos poetando.

REP – Como você avalia as posições do governo Bolsonaro sobre Paulo Freire e o que cabe aos educadores diante das críticas que são feitas ao patrono da educação brasileira?

Tenho me preocupado pouco com o que o “governo Bolsonaro” (ou o desgoverno daqueles que exercem de fato o poder no Brasil, tendo em Bolsonaro um pálido e patético emissário oficial do governo). Uma razão é que eu sou antropólogo e justamente agora estou, na beira dos 80 anos, deixando mais fora do foco a educação, e voltando mais para o foco da cultura. Assim, como um velho peregrino que no fim da vida retorna à casa de onde saiu, estou voltando da educação popular, a que me obriguei por vocação política de presença e de militância, e estou me voltando para a cultura popular, que é minha origem (inclusive no que toca à educação) e a minha vocação.

Outra, porque estou menos preocupado com “o que eles estão fazendo com a gente” e mais ocupado com “o que a gente deve fazer com o que estão fazendo com a gente”.

Atravessei todos os anos da “ditadura militar”, parte como estudante e parte como professor, mas, ao longo dela toda, como um pesquisador de culturas populares (negros e camponeses) e um militante da educação popular, desde janeiro de 1964, vivi e vivemos momentos muito difíceis, e para algumas e alguns de nós, terríveis mesmo.

Hoje recordo que tanto aqui no Brasil, como no Chile, na Argentina e no Uruguai sob ditaduras, nunca fomos tão criativos. Nunca lutamos tanto, nunca enfrentamos tanto, nunca fomos tão insurgentes e aguerridos, nunca cantamos, teatralizamos, filmamos e poetamos tanto. Nunca resistimos, inventamos e criamos tanto.

É hora de voltar a isto! Menos crítica teórica boa para encontros acadêmicos, e mais ação concreta junto ao povo e nas ruas. Menos mera resistência eletrônica e mais respostas criativas por escrito ou nos círculos insurgentes.

As críticas a Paulo e a tudo o que gira ao redor de suas teorias e profecias deveriam ser previstas. Terrível seria se ele não fosse tão criticado por este governo, e tão tentativamente (sem sucesso real algum) desconsiderado e posto à margem.

Acho que uma das maiores homenagens que um governo culturalmente retrógrado e imbecilizado, religiosamente fideísta, regido por princípios de crença e prática do século XVII e politicamente servil ao extremo ao capitalismo em seu 4º

tempo de predomínio e hegemonia, está justamente no que estão buscando fazer com a sua memória, ao invés de ignorar Paulo Freire ou, pior ainda, considerá-lo até mesmo um aliado.

Vocês que me entrevistam sobre Paulo Freire são uma parcela da prova de que quanto mais acusações a Paulo e tentativa de apagamento de seu nome aqui no Brasil, tanto mais a sua presença é insurgente e assertivamente ativada em todo o mundo. E não tanto a pessoa de Paulo, pois não se trata de defender um “mártir injustiçado”, mas o seu inatacável legado. Não a pessoa de um alguém que morreu e se foi, mas a memória do que ele criou. E, penso, trata-se de não tanto manter “vivo e aceso o seu pensamento”, mas de sobretudo recriar, reinventar, superar desde o seu legado e em seu nome.

REP – Quais são suas críticas acerca dos limites e das potencialidades atuais da Pedagogia do Oprimido?

Conta Moacir Gadotti que quando ele e um grupo de educadores amigos resolveram criar o Instituto Paulo Freire, foram em grupo propor a ideia a ele. Paulo teria ouvido, pensado e respondido: “Vejam, se for para me repetir, não vale a pena; mas se for para me superar, então criem”. Foi criado.

Pedagogia do Oprimido foi escrito no final dos anos sessenta. Estamos no ano 2020. Paulo sempre foi um “homem conectivo”, como Moacir Gadotti sempre gostou de lembrar. Nunca, em momento algum, ele criou algo que não fosse “em equipe”, e a partir de ouvir os outros e acolher ideias pessoais ou coletivas, ditas ou escritas.

Isolar Paulo Freire como um pensador e um educador único e absolutamente original é justamente conspirar contra a sua pessoa e as suas ideias. Desde os seus primeiros escritos, ele esteve sempre situado dentro de uma equipe que pensava e criava junco com ele. A partir da SEC da Universidade do Recife. Depois, no seu exílio, quando ele criou com outros e outras exiladas o IDAC, e viveu a sua ação intensamente desde esta equipe de pensamento e trabalho. Depois, as suas turmas de alunos e equipes (bem mais na PUC de São Paulo do que na Unicamp). Finalmente, até o fim de sua vida, nas equipes do Instituto Paulo Freire.

Penso que existe tanta ousadia e criatividade ao “redor de Paulo”, desde o começo de tudo até sempre, do que “apenas em Paulo Freire”. Não existiria a educação popular e todo o seu desdobramento sem Paulo Freire. Não existiria apenas com ele.

E seu apelo deverá continuar ecoando entre nós. Só seremos fieis a Paulo Freire e a seu legado, se ao longo do tempo e no curso da história ousarmos dialogar

com ele, ousando ir até para além dele. Era isto o que ele pedia a nós. É bem isto o que ele espera de nós!

Deixo vocês com uma antiga e querida imagem. Um grande encontro de apoio à Revolução Sandinista na Nicarágua. Terá sido em 1980 ou 1981. Nela está Paulo Freire como ele sempre gostava de estar. Cercado de pessoas com quem dividia a vida e os trabalhos como educador. Na foto somos todas e todos educadoras e educadores populares de diversos países da América Latina. Sentado, o que resolveu abaixar a cabeça, sou eu.



Carlos Rodrigues Brandão, verão de 2020

Nota

- ¹ O diálogo com Carlos Rodrigues Bandão contou com a colaboração do professor doutor Eldon Henrique Mühl, professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Em nome da *Revista Espaço Pedagógico* (REP), o reconhecimento e o agradecimento por esta importante contribuição.

ESPAÇO

PEDAGÓGICO

RESENHA

Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica

Márcio Luís Marangon*

Volnei Fortuna**

A presente resenha trata de uma apresentação do livro *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*, publicado no ano de 2019, pela Editora Vestígio, do Grupo Autêntica, de Belo Horizonte. Nele, o autor Walter Kohan dialoga sobre o que seria uma educação com características freireanas, compreendendo inclusive o horizonte político da tarefa de educar, mas, principalmente, compreendendo a educação baseada em cinco princípios basilares da vida e da educação pensada por Freire – a vida, a igualdade, o amor, a errância e a infância.

O primeiro princípio é a **vida**. Com esse princípio, Kohan demonstra como Freire dialoga sobre a conexão entre a dimensão da educação política e a dimensão da educação filosófica, ambas articuladas à vida. Nesse contexto, pensa a educação como forma de vida emancipada e transformadora, tocando-a e afetando-a politicamente, o que aumenta a intensidade do ato de viver a vida e seu sentido.

Para Kohan, Freire é um autor que foi se construindo no decorrer de sua vida e que, nessa construção, foi mudando a forma de pensar – o que fica explícito na especificidade de cada tempo e obra. Essa mudança, porém, faz com que a tentativa de compreensão de sua caminhada e de suas influências filosóficas seja longa e complexa. Freire incorpora pensamentos que vão desde a corrente filosófica marxista revolucionária, passando por: teologia da libertação, existencialismo, fenomenologia, pedagogia crítica, escolanovista, personalista, até – nos últimos anos de sua vida – a racionalidade neoliberal. A partir dessas leituras e produções, deixa clara sua antipatia ao sistema neoliberal e sua simpatia pelo “pós-modernismo progressista”.

Recebido em 04/05/2020 – Aprovado em 28/09/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i3.12392>

* Graduado em Filosofia e Pedagogia. Pós-Graduado em Gestão Educacional. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Atualmente é professor e Coordenador Pedagógico na Rede Notre Dame. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3020-4429>. E-mail: mlmarangon@yahoo.com.br

** Mestre em Educação e doutorando em Educação na Universidade de Passo Fundo. Atua no Colégio Salvatoriano Bom Conselho, Passo Fundo, como Coordenador Pedagógico Pastoral, desenvolvendo processos formativos e projetos pedagógico-pastorais com educadores e estudantes. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3047-2300>. E-mail: fortunavolnei@gmail.com

A partir das análises de suas obras, fica clara também a conscientização intrinsecamente associada à tradição fenomenológica, que carrega o propósito de abrir o horizonte dos sujeitos diante da opressão e de suas posições na sociedade, para que posteriormente façam um movimento de transformação. Para tanto, Freire traz a indissociabilidade filosófica entre teoria e prática, reflexão e ação, pensamento e vida, afirmando, em seu marxismo, a contemplação dos problemas da educação na transformação da prática educativa: a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas tem de se ter presente que, sem ela, a transformação não acontece.

Por outro olhar, ao perceber que Foucault reflete sobre a “metafísica da alma”, tendo a filosofia como forma ou sabedoria da vida e denominando-a de “estética da existência”, sabe-se que o autor destaca a filosofia como problematização da vida, como conhecimento, sistema de pensamento, atividade intelectual. Em Foucault, uma vida filosófica é uma vida educadora: o que torna herói o sujeito da filosofia é seu exemplo, que se dá pela sua vida. A vida “só pode ser vivida se inspira outras vidas”.

Segundo Kohan, Freire acredita na tradição de vida educadora, política, ética e heroica, disposta por Foucault através de Sócrates e os filósofos cínicos. Por isso, parte do pressuposto do inacabamento, que abre um leque de possibilidades para despertar no sujeito a passagem do *estar-sendo* para o *ser-mais*. Assim, a filosofia de Freire consiste em fazer da vida um pensamento que luta contra as forças de dominação existentes na sociedade, de modo que a leitura de suas obras abra caminhos para a percepção da vida, bem como, para pensar a possibilidade de outra escola e de outra educação.

O segundo princípio é a **igualdade**. De acordo com Kohan, Freire enfatiza a igualdade como conceito que pressupõe a inexistência de superioridade e inferioridade. A educação política subentende que todas as vidas valem igualmente, tanto na individualidade quanto na coletividade. O conceito de igualdade, apresentado por Freire em *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa, por exemplo, afirma-se na ideia de que ninguém é superior a ninguém.

Concatenado à ideia de igualdade, a escuta, a amorosidade, o gosto pela vida, pelo novo e a humildade são virtudes que demonstram a aceitação e o respeito à diversidade. Destaca-se a humildade como virtude essencial aos sujeitos, perpassando a ética, a política e a epistemologia, sendo assim, uma virtude pedagógica. Já a igualdade, enquanto princípio ontológico, conecta-se à emancipação social dos sujeitos. É um tema político, associado à dimensão econômica, social, cultural e

educativa. Isso porque, na relação de desigualdade, a superioridade e a inferioridade entre sujeitos quebram a possibilidade de diálogo e construção individual e coletiva.

Seguindo essa lógica, é a inexistência de superiores e de inferiores que indica a inexistência da desigualdade, ou seja, na igualdade existem somente sujeitos iguais. Para Freire, essa lógica sugere algo que pode parecer dúbio: que os sujeitos respeitem as diferenças, ao mesmo tempo em que compreendam o “outro” como igual.

Essa mesma relação social é percebida também na dimensão educativa. Havendo vida superior e inferior na relação educador-educando, aufere-se obediência e relação vertical, sem diálogo e nem escuta, constituindo uma educação tradicional. Por isso, a educação libertadora não pode ser considerada uma questão de método, mas um estabelecimento de relações epistemológicas e sociais diferentes, exigindo compromisso para a abertura de horizontes educacionais que caminhem insistentemente para a emancipação. A hierarquia decorrente da educação tradicional é incompatível com a igualdade desenvolvida pela educação problematizadora. No entanto, é determinante que o educador ensine exercendo a liberdade, para que o educando aprenda com ela. O educando livre não aceita educador autoritário, porque confia na própria capacidade intelectual para aprender. Entende que é igual por ser diferente, e que pode, deve respeitar e ser respeitado nessa diferença.

Em meio a todo este processo, compreende-se que a emancipação que Freire problematiza em seus escritos vai além da intelectual e cognitiva: ela precisa atender também à complexidade social, econômica e política, à qual a educação está intimamente associada. Emancipar, para o educador, significa proporcionar aos sujeitos o dito da própria palavra. O educador emancipador, libertador, democrático tem a responsabilidade de empoderar o educando à práxis, ao exercício da autonomia.

Nota-se, então, que a igualdade – em Freire – é essencial e transversal para uma política da relação pedagógica. O conhecimento entre educador e educando não pode ser compreendido como hierarquizado pela posição em que cada sujeito ocupa. Entre os sujeitos, existem valores epistemológicos diferentes, mas isso não quer dizer que um tem legitimidade e outro não. Não existe desigualdade de conhecimento, mas saberes diferentes que se complementam entre si e com o mundo. Por isso, a escola não pode ser considerada pública quando desigual os iguais ou quando alguns estudantes podem mais que outros na relação pedagógica.

A dialética freireana tem significância quando o ensino e a aprendizagem ocorrem na medida em que todos são ouvidos e atendidos de igual para igual. Ao ensinar, o educador aprende e, ao aprender, o educando ensina. A diferença é a que alimenta a relação pedagógica assentada na igualdade, por isso, não deve ser percebida como desigualdade. Esses aspectos tornam a relação pedagógica enriquecedora, contribuindo para transformação da vida e da sociedade.

O terceiro princípio é o **amor**, ou o entendimento de que educar é um ato amoroso e de que o amor é também um ato político, de viver a vida para expandi-la e nunca para reduzi-la. Para indicar o que é o amor, em Freire, o autor retoma a vida de Sócrates, um mestre do amor. Segundo Kohan, Freire recria o enigma (ou mistério) do Eros pedagógico apontado por Sócrates. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, por exemplo, o amor é um pilar, uma condição da verdade, por isso, ao estabelecer essa forma de amor, demonstra que é diálogo enquanto expressão de coragem e compromisso com os outros seres; é, também, um ato de compromisso com a libertação dos oprimidos, pois buscar a libertação é entender que não é possível o amor quando há opressão e não liberdade. Assim, essa ideia do amor torna o capitalismo inaceitável, principalmente porque, para Freire, o capitalismo torna impossível amar de verdade.

A amorosidade é tão importante na pedagogia de Freire a ponto de ser mencionada como uma condição essencial – e possível – para ser educador: se não houver como amar, não há como educar, ensinar e aprender – eis o saber principal da educação. Quando se ama educar, se sabe encontrar, no tempo *Chrónos*, a suspensão do tempo de escola como instituição, para habitar o tempo *Skholé*, espaço para tempo livre. Por isso, o amor torna o tempo da escola tempo *Kairós*, o tempo da oportunidade, o momento preciso em que a educação pode acontecer.

Nesse contexto, a amorosidade filosófica do educador não deve ser ingênua, mas política, situada. É feita na luta, na resistência, no canto pelo direito de cantar, de amar e ser amado, de ensinar e de ser ensinado, de aprender e de ser aprendido. Exige luta, compromisso, ousadia. O amor precisa estar em defesa do direito de amar e ensinar, na busca por um mundo mais amoroso. Precisa estar na defesa do tempo *Kairós*, da *Skholé*.

Em sua forma de expressar seu amor pela educação freireana, Kohan pensa na luta cotidiana do educador, nas péssimas condições de trabalho e salário, no descalço do poder público para com a educação pública, na repressão constante que os educadores sofrem. Assim, sua forma de educar é amar questionando, dialogando, pensando, aprendendo.

Diante disso, lembra Kohan, quando se fala em “expurgar a ideologia de Paulo Freire”, fala-se em tentar expurgar uma ideologia do amor. Do amor à resistência daquilo que nega uma educação para todos, àquilo que mascara e afasta a consciência dos problemas da educação na atualidade. Em sua última entrevista, lembra Kohan, Freire afirma que gostaria de ser recordado como alguém que, “antes de mais nada, amou profundamente tudo o que estava a seu redor”. Amou a vida como expressão primeira e última de sentido para uma presença amorosa no mundo, fazendo sempre o que queria fazer com uma única condição: que a tentativa fosse amorosa.

O quarto princípio é a **errância**. Na pedagogia de Freire, um educador é alguém que se desloca, fisicamente e cognitivamente, e assim o faz para mostrar que o mundo é aberto e pode sempre ser de outra maneira. Não é algo que pode ser antecipado, mas precisa ser construído.

Para Kohan, Freire é um mestre errante nos dois sentidos do verbo errar: primeiro, porque anda por mais de cem cidades dos cinco continentes, percorrendo os cantos mais inóspitos, desolados, desatendidos do mundo; segundo, no sentido de que, como ser humano, erra bastante, equivoca-se, e não tem vergonha disso, pois este é um princípio pedagógico: errar faz parte da aventura de conhecer e conhecer-se, de se rever e se aperfeiçoar. A boniteza do ato pedagógico de Freire também se dá, portanto, pela sua condição de humano errante. Ele não se abate com os erros, sabe que fazem parte da autoconstrução. Por isso, faz desses erros percebidos um motivo para errar no outro sentido do verbo: abre-se para vagar, para se deslocar, para viajar para dentro e para fora de si, mexendo-se, recriando-se.

Para Kohan, nessas circunstâncias, o erro (como errância) se mostra um princípio pedagógico em Freire, pois o principal inimigo político é o fatalismo, a convicção de que “as coisas não podem ser de outra maneira”. Visto por esse ângulo, o entendimento da errância abre o porvir, a possibilidade de fazer diferente e melhor. Abre a ideia de que, como humanos, somos um projeto da mesma forma como temos projetos para o mundo. E da mesma forma que os projetos do mundo, o nosso projeto é construído de acertos e erros.

Sendo assim, a educação precisa estar ancorada na compreensão crítica e dialógica de que os seres humanos são um projeto em constante transformação, por isso, só tem sentido se de fato se crê que o futuro está aberto. Quem não entende que é humano, erra, e educa seres errantes, é melhor que se dedique a outra coisa que não a de educar.

Isso significa que a educação só faz sentido quando o sonho político nasce durante ou depois da prática educativa, sendo uma política educacional que confronta o *status quo*, visto que este impede a errância e a evolução. Claro que o educador dialógico não tem direito de impor aos outros sua posição. O educador libertador, no entanto, precisa entregar-se à errância do perguntar, vivendo a pergunta e a investigação que ela pode iniciar, colocando que o mundo pode ser de muitas outras maneiras.

O quinto princípio é a **infância**. Infância não como um aspecto a ser educado, mas como algo que educa. Assim, a infância em Freire não é algo a se formar, mas algo para o qual devemos estar atentos: escutá-la, cuidá-la, mantê-la viva, vivê-la. Embora a prática educativa para Freire seja qualquer prática, com qualquer idade, em qualquer contexto, uma educação política é uma educação na infância, considerando: sensibilidade, curiosidade, inquietude, presença – características que extrapolam a educação tradicional, que vê na infância uma etapa cronológica para instaurar verdades prontas.

Para Kohan, uma forma de compreender essa concepção de infância em Freire é compreendendo a necessidade de ele indagar a própria infância. Retornar à infância cronológica é importante para se entender melhor suas marcas contrastantes. Uma das marcas das obras de Freire é que ele vai se infantilizando – no que se refere à preservação das potências da infância –, cultivando uma intimidade potente com uma infância não cronológica. O linguajar infantil aparece assim como uma força expressiva, uma forma conjuntiva e conectiva de viver a infância cronológica. Talvez mais do que isso: uma condição para que o ser humano continue a viver, transformando o que parece dado como definitivo.

“Menino conjunção” e “menino conectivo” são dois conceitos que significam uma força generativa, que coloca junto e faz somar sua história intelectual com sua história de infância. Enfatiza como foi alfabetizado na infância para refletir sobre as duas temporalidades que caminham lado a lado na educação: *Chrónos* e *Kairós*.

As ciências da vida estabelecem um *Kairós* para a escolarização e, dentro dela, a alfabetização. No entanto, a dureza das condições de vida permite que apenas uma minoria tenha esse tempo *Kairós* respeitado. E é justamente esse problema que Freire quer atacar. São os escolares não cronologicamente infantis que Paulo Freire está especialmente interessado em alfabetizar, pois, para um educador popular, o *Kairós* deve ser sempre o agora, porque é uma oportunidade.

Seguindo essa segunda forma de se relacionar com a infância, a educação poderia se ocupar de cultivá-la e atendê-la para que ela continue sempre viva, sendo

o que é, em todas as idades. Com isso, a educação mais revolucionária é também uma educação menina, alegre, curiosa, perguntadora, ou seja, uma educação que respeite uma condição de vida educacional sensível ao autoquestionamento, ao engajamento em um ato pedagógico, ao mesmo tempo, inquieto e criativo, enfim, uma educação que veja, como Freire, a infância como uma força reinventora de mundo.

Por isso, a educação precisa ser uma educação menina, pois há muita infância no mundo, esperando ser ativada e revivida por meninas e meninos conjunções e meninos e meninas conectivos de todas as idades.

Como epílogo, Kohan se questiona: Freire pode ainda ajudar a pensar o que nos interessa pensar hoje, a viver a vida educacional e filosófica que nos interessa viver no presente? Sua resposta é sim. O sentido da educação freiriana é propiciar uma vida educadora mais inquieta e autoquestionadora sobre os sentidos de educar. Por isso, ela é inspiradora, não definidora de realidades. Viver Freire hoje é se reinventar e reinventar aquilo que Freire deixou de legado. Ele mesmo, Freire, queria isso. E isso põe por terra tudo aquilo que usam para acusar que o pensamento de Freire esvazia a ação dos educadores. Em verdade, o pensamento de Freire questiona, inspira e potencializa. Nunca pensado como fim. Sempre como meio.

Referência

KOHAN, Walter. *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vespúgio, 2019.