

A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO EM PAULO FREIRE

organizadora • Ana Maria Araújo Freire
colaboradores • Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Roberto Luiz Machado

Alípio Márcio Dias Casali — Ana Mae Barbosa — Ana Maria Araújo Freire —
Antonio Fernando Gouvêa da Silva — Arantxa Ugartetxea — Arve Brunvoll —
Bauduino Antonio Andreola — Célia Linhares — Danilo R. Streck — Donald
Macedo — Fábio Manzini Camargo — Frei Carlos Josaphat, OP — Gottfried
Mergner — Gregory Tewksbury — Gustavo F. J. Cirigliano — Hans-Martin
Große-Oetringhaus — Heinz-Peter Gerhardt — Henry A. Giroux — Isabel
Franchi Cappelletti — Ivanilde Apoluceno de Oliveira — Joachim Dabisch —
Joachim Schroeder — Joe L. Kincheloe — Mário Sérgio Cortella — Maxine
Greene — Manfred Peters — Miguel G. Arroyo — Paulo de Tarso Santos —
Paulo Rosas — Peter McLaren — Peter Park — Ramón Flecha — Renate
Nestvogel — Renate Zwicker-Pelzer — Roberto Luiz Machado — Rosa Maria
Torres — Rosana Aparecida Argento Rebelo — Simone Fuoss — Shirley R.
Steinberg — Solange Salussolia Vaini — Venício A. de Lima

O legado de Paulo Freire

Para aqueles que se encontram envolvidos com a pedagogia intercultural e a globalização da educação, a vida e o pensamento de Paulo Freire representam um desafio fundamental.

Freire foi, sem dúvida, um "cruzador de fronteiras", o que não significa que ele deslizesse em suas convicções. Seu pluralismo não era do tipo que relata a diversidade de opinião sem crítica, como se os diferentes modos de pensar fossem neutros. Seu compromisso com a verdade e a justiça nunca o abandonou, qualquer que fosse a fronteira que ele estivesse cruzando. Onde quer que Freire levasse a sua pedagogia, ele a representava como uma ação para a mudança e a liberdade. A pior distorção que se

A pedagogia da libertação em Paulo Freire

**EM. DE ED. INF. E ENS. FUND. PROF. AMÂNCIA PASTORIN
SALA DE LEITURA**

FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP

Presidente do Conselho Curador
José Carlos Souza Trindade

Diretor-Presidente
José Castilho Marques Neto

Assessor-Editorial
Jézio Hernani Bomfim Gutierre

Conselho Editorial Acadêmico
Antonio Celso Wagner Zanin
Antonio de Pádua Pithon Cyrino

Benedito Antunes
Carlos Erivany Fantinati
Isabel Maria F. R. Loureiro
Lígia M. Vettorato Trevisan
Maria Sueli Parreira de Arruda

Raul Borges Guimarães
Roberto Kraenkel
Rosa Maria Feiteiro Cavalari

Editora-Executiva
Christine Röhrig

Ana Maria Araújo Freire (Org.)

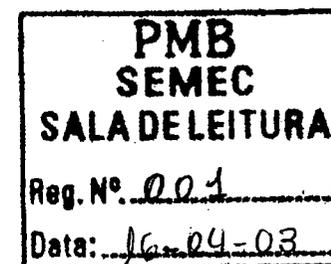
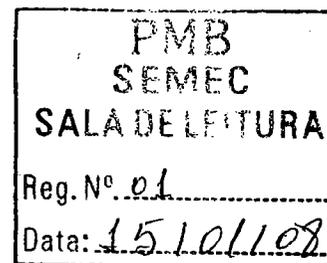
A pedagogia da libertação em Paulo Freire

Colaboradores

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Roberto Luiz Machado

Tradutores

Klauss Brandini Gerhardt (KBG)
Diana de Souza Pereira (DSP)
Miriam Xavier de Oliveira (MXO)



Editora
UNESP

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÃO PAULO
BIBLIOTECA DE SÃO CARLOS

© 1999 Ana Maria Araújo Freire

Direitos de publicação reservados à:
Fundação Editora da UNESP (FEU)
Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 232-7171
Fax: (0xx11) 232-7172
Home page: www.editora.unesp.br
E-mail: feu@editora.unesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A pedagogia da libertação em Paulo Freire / Ana Maria
Araújo Freire (Org.). – São Paulo: Editora UNESP, 2001.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 85-7139-322-2

1. Educação 2. Freire, Paulo, 1921-1997 3. Pedagogia
I. Freire, Ana Maria Araújo.

00-3378

CDD-370.1

Índice para catálogo sistemático:

1. Freire, Paulo: Pedagogia: Educação 370.1

Editora afiliada:

Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe

Associação Brasileira de
Editoras Universitárias



À Universidade Carl von Ossietzky, de Oldenburg, que, reconhecendo o trabalho político-pedagógico de Paulo Freire, outorgou-lhe *in memoriam*, em 9 de julho de 1997, o 35º Título de Doutor *Honoris Causa*.
À comunidade dessa cidade, que, tendo endossado a decisão de sua Academia, juntou-se a ela para financiar, em parte, este livro, possibilitando a sua publicação.

Sumário

Apresentação

Ana Maria Araújo Freire 13

Parte 1

Olhares sobre a pedagogia da libertação

1 *A Pedagogia do oprimido: clandestina e universal*

Alípio Márcio Dias Casali 17

2 *Sobre a Pedagogia do oprimido*

Ana Mae Barbosa 23

3 *A Pedagogia do oprimido de Paulo Freire*

Ana Maria Araújo Freire 25

4 *Pedagogia como currículo da práxis*

Antonio Fernando Gouvêa da Silva 33

5 *Aproximando-me*

Arantxa Ugartetxea 39

6 *Pedagogia do oprimido: um projeto coletivo*

Bauduíno Antonio Andreola 43

- 7 Paulo Freire: memórias como narrações compartilhadas
Célia Linhares 47
- 8 Uma pedagogia do (outro) descobrimento
Danilo R. Streck 51
- 9 A pedagogia antimétodo: uma perspectiva freireana
Donaldo Macedo 57
- 10 A atualidade de Freire nos cursos de Pedagogia
Fábio Manzini Camargo 65
- 11 Paulo Freire, ética e teologia da libertação
Frei Carlos Josaphat, OP 71
- 12 Paulo Freire: algumas idéias sobre a razão na solidariedade
Gottfried Mergner 81
- 13 Por uma pedagogia do excluído: reflexões de um velho professor
Gustavo F. J. Cirigliano 93
- 14 Os postulados de Freire e os direitos da criança
Hans-Martin Große-Oetringhaus 97
- 15 Educação libertadora e globalização
Heinz-Peter Gerhardt 101
- 16 Recordando o legado da *Pedagogia do oprimido*
Henry A. Giroux 113
- 17 A experiência educativa popular freireana do Proalto
Ivanilde Apoluceno de Oliveira 119
- 18 Uma pedagogia da esperança ou trinta anos depois da *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire
Joachim Dabisch 127
- 19 A *Pedagogia do oprimido* na Alemanha
Joachim Schroeder 133

- 20 A *Pedagogia do oprimido* e o papel central desempenhado por Paulo Freire em minha vida
Joe L. Kincheloe 147
- 21 Paulo Freire, um clássico
Mário Sérgio Cortella 153
- 22 Reflexões sobre a *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire
Maxine Greene 155
- 23 Aspectos semânticos e pragmáticos da pedagogia de Paulo Freire
Manfred Peters 157
- 24 Paulo Freire em tempos de exclusão
Miguel G. Arroyo 163
- 25 Paulo Freire: aspectos de seu humanismo radical
Paulo de Tarso Santos 171
- 26 Reflexões sobre a construção da *Pedagogia do oprimido*
Paulo Rosas 175
- 27 Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire. *In memoriam* Paulo Freire
Peter McLaren 179
- 28 O amor na pedagogia de Paulo Freire
Peter Park 197
- 29 Por que Paulo é o principal pedagogo na atual sociedade da informação?
Ramón Flecha 203
- 30 Considerações sobre a *Pedagogia do oprimido*
Renate Nestvogel 207
- 31 Trinta anos de *Pedagogia do oprimido*
Renate Zwicker-Pelzer 209

- 32 Um olhar freireano sobre a universidade, a licenciatura e o currículo
Roberto Luiz Machado 215
- 33 Os múltiplos Paulo Freire
Rosa María Torres 231
- 34 O diálogo como prática pedagógica contribuindo para a
superação da indisciplina escolar
Rosana Aparecida Argento Rebelo 243
- 35 Perspectivas de libertação? Da possibilidade de conexão
da educação para a libertação nos dias de hoje
Simone Fuoss 251
- 36 Uma análise da *Pedagogia do oprimido*
Shirley R. Steinberg 269
- 37 Parceria: os perigos da educação (com)partilhada
Solange Salussolia Vaini 277
- 38 Comunicação e cultura no fim do século XX:
a atualidade de Paulo Freire
Venício A. de Lima 287

Parte 2**Levantamento bibliográfico**

- 1 Bibliografia de Paulo Freire: livros, ensaios e entrevistas
- Livros individuais (exclusivamente em língua portuguesa) 293
 - Livros em parceria ou co-autoria (exclusivamente em língua portuguesa) 294
 - Capítulos em livros com outros autores. 295
 - Escritos diversos 296
 - Algumas entrevistas concedidas 298
- 2 Bibliografia sobre Paulo Freire: trabalhos diversos
em homenagem à sua memória (inclui textos em diversas línguas)
- Produção acadêmica, livros e revistas 301
 - Edições especiais de homenagem: livros e revistas 308

Parte 3**Anexos: Cátedra Paulo Freire**

Criação da Cátedra Paulo Freire pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação – Currículo
da Pontifícia Universidade Católica – SP 313

Planejamento do primeiro curso 315

Discursos da aula inaugural 319

Abertura da Cátedra Paulo Freire

Isabel Franchi Cappelletti 319

Cátedra Paulo Freire: nossa tarefa de revivê-lo e recriá-lo

Ana Maria Araújo Freire 321

Sobre os autores 327

Apresentação

Ana Maria Araújo Freire

A intenção inicial de publicação da Memória do Primeiro Curso da Cátedra Paulo Freire, do qual fui a primeira professora-convidada, ampliou-se mediante a possibilidade aberta pela Universidade Carl von Ossietzky, de Oldenburg, e pelas pessoas da comunidade dessa cidade da Alemanha, com a doação de uma verba mediada pelo Prof. Dr. Heinz-Peter Gerhardt.

O trabalho transformou-se, centralmente, em uma coletânea de textos de alguns dos mais importantes intelectuais estudiosos da “pedagogia da libertação”, de Paulo Freire. A *Pedagogia do oprimido*, no ano em que se comemoram os trinta anos de sua publicação no Brasil, foi o tema-conteúdo do Primeiro Curso criado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC/SP, e meu pedido de colaboração aos especialistas foi formulado como busca de respostas em torno da atualidade, influência e relevância do livro em questão e/ou de outras obras de Paulo Freire.

Estou certa – e este é o propósito central desta publicação que ora organizo – de que livros como este não deixarão morrer suas idéias, como não o deixam as conferências, congressos, simpósios, seminários ou fóruns que estão sendo realizados nas mais diferentes partes do mundo sobre a obra humanística, política e educativa freireana, ao lado de outras Cátedras Paulo Freire. O pensamento e práxis, que Paulo nos

legou em uma “pedagogia da libertação”, hoje, é mais necessária do que nunca à concretização de uma nova compreensão/construção de um mundo mais justo, mais ético, mais tolerante com as diferenças e mais democrático, como ele sonhou.

Com o mesmo gosto com que ministrei esse Primeiro Curso, entrego agora aos leitores e às leitoras de meu marido, Paulo Freire, e àquelas que se introduzem em sua obra, os textos-contribuição de estudiosos da Argentina, da Bélgica, do Brasil (inclusive os de alunos e alunas desse Primeiro Curso), dos EUA, do Equador, da Espanha, da Noruega e, obviamente, da Alemanha. Tenho certeza de que irão gostar desses textos, diante da qualidade e da diversidade de abordagens. Esse fato comprova, mais uma vez, as imensas possibilidades de recriação e de reinvenção da obra de Paulo Freire, diante das diferenças culturais e dos contextos históricos diversos.

Muito obrigada a todas e a todos que contribuíram para que este livro se tornasse uma realidade, à comunidade e à Universidade de Oldenburg, à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela criação da Primeiro Cátedra Paulo Freire em nível de pós-graduação, àquelas e àqueles que escreveram os textos que o compõem e aos que, anônima e arduamente, trabalharam comigo em sua organização e revisão.

Parte 1

Olhares sobre a pedagogia da libertação

A Pedagogia do oprimido: clandestina e universal

Alípio Márcio Dias Casali

O primeiro contato que tive com um texto de Paulo Freire, lembro-me com clareza como foi. Era um trecho da *Pedagogia do oprimido*, uma apostila rodada em mimeógrafo. Ainda hoje me vem o cheiro forte do estêncil e da tinta preta da folha meio borrada, em cujo centro aparecia impresso em espanhol, com destaque de margem à esquerda, a célebre e impactante frase: “Ninguém educa ninguém; ninguém educa a si mesmo; os homens educam-se uns aos outros mediatizados pelo mundo”. Em espanhol, sim, porque era esse o caminho costumeiro de muitos textos políticos clandestinos nos anos de chumbo grosso! Podiam vir do Chile (como vinha o de Freire), da Argentina, do Peru, do México, de Cuba.

Só algum tempo depois li o *Educação como prática da liberdade*, quando já disponível em boa edição, em português. Era o ano de 1973 e, no Ciclo Básico da PUC/SP, trazíamos Freire para estudos com os alunos. Mas, para multiplicar e distribuir esses textos, precisávamos, antes, desencapá-los, apagar a identificação do autor e estudá-los como se fossem anônimos. Em uma de minhas turmas, só identifiquei o autor

do texto, Paulo Freire, depois que o tínhamos lido e discutido inteiramente. Até que ponto chegava nossa prudência... ou nossa paranóia! Os censores militares já estavam instalados dentro de nós.

Um dos temas centrais da *Pedagogia do oprimido*, o da igualdade como fundamento e condição da ação pedagógica libertadora, gerava acaloradas discussões. O ambiente de contestação antiautoritária empurrava muitos de nós a uma leitura romântico-anárquico-igualitária da célebre frase “Ninguém educa ninguém...”.

Logo, porém, esse anarquismo pedagógico trazia embaraços: se professores e alunos são iguais no ponto de partida da ação pedagógica, o que, afinal, justifica a educação? Mais conseqüente seria deixar-se que cada um fosse o que fosse, que todos sejam o que são, que as interações e diálogos rolem livremente por toda parte, que cada um se eduque por si pelo mundo, pois a educação nem mais poderia estar presente apenas na escola. Aliás, a educação parecia estar mesmo cada vez menos na escola, e cada vez mais em salões paroquiais, em galpões dos centros de cultura, nas sombras. Sem falar da rede informatizada educativa a que Ivan Illich se referia, que resolveria, em um só golpe, todos esses problemas acumulados de falta de acesso ao saber.

A escola aparecia cada vez mais como o lugar da reprodução da ideologia e do autoritarismo dominantes. Com efeito, não faltavam motivos para justificar essa tese. Assim, alguns colegas, levando a um extremo fundamentalista o enunciado freireano do “ninguém educa ninguém”, recusavam-se a preparar suas aulas, alegando que seria autoritarismo chegar a uma sala com conteúdos e procedimentos didáticos previamente escolhidos. Tal fundamentalismo, no limite, inviabilizaria a ação pedagógica.

Foi preciso um certo tempo para que nos déssemos conta com mais clareza do conteúdo propriamente ético-cívico dessa igualdade, afirmada como condição da educação, e de quanto essa igualdade cívica não anulava a indispensável desigualdade epistemológica que, afinal, justifica toda ação pedagógica. Aos poucos, as posições românticas, por um lado, e a severidade das críticas contra o suposto idealismo de Freire, por outro, foram se atenuando, a ponto de, hoje, essa polêmica não fazer mais sentido. O próprio Freire, inúmeras vezes questionado acerca dessa questão, marcou com clareza sua posição: não se pode confundir desigualdade ético-cívica com desigualdade pedagógica.

A questão em si continua ainda hoje, porém, a fazer sentido. Uma nova névoa ideológica veio trazer outras inquietações sobre o tema. Refiro-me ao extraordinário e acelerado desenvolvimento das novas tecnologias da informação e das possibilidades pedagógicas de seu uso. Fala-se, não sem razão, da sociedade do conhecimento. O conhecimento acumulado pela humanidade, já há muito tempo tornado disponível ao público em nichos culturais locais (esta biblioteca, aquele museu), está se tornando agora completamente público, disponibilizado na rede planetária de informações, a *internet*.

Fala-se que essa democratização radical do conhecimento anulou definitivamente as diferenças pedagógicas entre os seres humanos: hoje, qualquer pessoa, independentemente de inscrição e seleção prévia, pode circular pela grande escola aberta do ciberespaço. O sonho de Ivan Illich estaria se realizando. Não poucos entusiastas por essas novas tecnologias do conhecimento vêm afirmando que por esse caminho está se realizando, definitivamente, a revolução democrática do saber e, com isso, aquela crença romântica atribuída a Freire.

Não se deve desdenhar, com efeito, essa fantástica potencialidade de acesso ao saber que as novas tecnologias proporcionam à nossa e às gerações futuras. De fato, é extraordinário o efeito equalizador que o acesso à rede proporciona. Ressalte-se, especialmente, o efeito psicológico de engrandecimento que se produz no usuário dessas tecnologias: é suficiente para fazer decolar sua auto-estima pedagógica e estimular desenvolvimentos ilimitados.

Não é difícil imaginar o resultado cultural coletivo desse fenômeno. Entretanto, uma euforia acrítica a esse respeito pode arrastar consigo um novo messianismo romântico e encobrir uma das mais perversas elaborações ideológicas deste fim de século e de milênio: a da equalização ilusória da humanidade em decorrência da equalização potencial de um grupo de indivíduos em uma parcela de suas vidas no ciberespaço.

Em um estimulante diálogo, Paulo Freire e Seymour Papert debateram esse tema nos estúdios da TV-PUC/SP, em fins de 1995. Papert, considerado “o papa das novas tecnologias educacionais”, embora sem arroubos românticos, afirmava sua convicção na oportunidade de democratização do saber contida nessas novas tecnologias. Freire, embora sem azedumes críticos, reafirmava sua convicção acerca das ilusões

produzidas por essa nova cultura tecnológica, da qual uma significativa parcela dos “oprimidos” fica (e tende a permanecer) de fora. Sustentava que as novas tecnologias até podem estender novas oportunidades a uma parcela dos oprimidos, mas nunca as estenderão a todos e, além disso, por si só, nada podem fazer para estancar a multiplicação desses excluídos. Para estes, é claro, o que vier a ser disponibilizado como acesso aos saberes será bem-vindo, já veio tarde, e não passa de um direito elementar.

O oprimido de hoje, excluído do acesso aos saberes das culturas dominantes, apresentar-se-á com o mesmo perfil que Paulo Freire descreveu na *Pedagogia do oprimido*, com alguns traços ainda mais acentuados. Como cidadãos, cuja cidadania, entretanto, ainda não se realiza em toda a sua potencialidade e direito, são iguais a qualquer outro, mesmo ao(ã) seu(sua) educador(a).

O fato de a maior parte de seus direitos serem *de iure* e não *de facto* (com o perdão pela redundância), não lhes anula o direito *de facto* de terem acesso aos saberes. Muito pelo contrário, o simples bom senso já permite constatar, por exemplo, o quanto das riquezas culturais específicas dos diversos grupos de “oprimidos” foi velada, esquecida. E o quanto, cada vez mais, elas se revelam no seu inestimável valor próprio e, em igual medida, em seu valor exemplar para as culturas dominantes “opressoras”, não obstante o fato de que essa revelação tenha servido freqüentemente para converter tais culturas oprimidas em mercadoria estética de alto valor no mercado e baixo ou nulo retorno econômico aos seus verdadeiros produtores.

Como cidadãos, portanto, e produtores de cultura (com superioridades culturais específicas diante das culturas dominantes), os oprimidos são iguais. E, culturalmente falando, podem ter algo a mais que seus próprios educadores. Como aprendizes da cultura dominante, têm algo a menos que eles. É essa desigualdade cultural que fundamenta a ação pedagógica recíproca entre educadores e educandos. Tal afirmação, marcadamente freireana, evoca também o célebre mote de Gramsci, segundo o qual, sem dominar o que os dominantes dominam, os dominados jamais superarão sua condição de dominados.

A *Pedagogia do oprimido*, portanto, realiza um paradoxo histórico. É um texto fortemente conjuntural que se tornou universal. Textos produzidos em contextos de forte efervescência política local/nacional

costumam ser inevitavelmente tão identificados com seu ambiente político que, em geral, caem facilmente em desuso e perdem o vigor tão logo se altere tal conjuntura ou se anule sua clandestinidade. Esse livro de Paulo Freire, entretanto, realiza uma proeza histórica: permanece um livro histórico, não apenas por seu vigor de época, mas também e sobretudo por seu vigor que ultrapassa fronteiras culturais locais, nacionais, regionais. Ele alcançou uma universalidade que, afinal, é o que dá sentido a toda educação, mormente à educação do oprimido quando se lhe permite o acesso democrático aos bens universais. Com toda sua igualdade de direito e com todas as suas diferenças culturais.

EM. DEED. INF. E MS. FUND. PROF. IMÂNCIA PANTOJA
SALA DE LEITURA

Sobre a *Pedagogia do oprimido*

Ana Mae Barbosa

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. A consciência da prática gerou a teoria que permeia a *Pedagogia do oprimido*.

Desde o início de sua vida de professor no Sesi de Recife, na Escola de Belas-Artes e, depois, na Faculdade de Educação da Universidade de Pernambuco, a preocupação de Paulo Freire era aliar a clareza de conteúdos aos meios que possibilitassem ao seu aluno “dizer suas próprias palavras para nomear o mundo”.

Sou hoje uma das poucas pessoas que teve o privilégio de despertar para o mundo intelectual por meio das aulas de Português de Paulo Freire, aprendendo todas as noções de gramática para passar num exame de ingresso à carreira de magistério primário e, ao mesmo tempo, descobrir a mim mesma e às minhas circunstâncias históricas.

Fui sujeito da *pedagogia em favor do oprimido* de todas as classes sociais e de todos os gêneros, praticada por Paulo Freire, e, mais tarde, fui testemunha da influência que essa pedagogia transformada em teoria operou nas universidades americanas, africanas, inglesas e européias em geral.

Quando ingressei, em 1977, no programa de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de Boston, dois cursos sobre a *Pedagogia do oprimido* estavam sendo ministrados. Foi inimaginável a minha aventura emocional e cognitiva ao ter como objeto de estudo o próprio processo libertador que me havia resgatado dos modelos bancários de operação mental.

Paulo Freire, Jonathan Kozol e Ivan Illich eram os grandes heróis da educação naquela época. Os outros foram esquecidos, mas Freire continua, especialmente pela *Pedagogia do oprimido*, a servir de base para os dois movimentos mais significativos na teoria da educação hoje: a pedagogia crítica e a pedagogia cultural, inspiradas em seu conceito de *conscientização* e no conceito de *experiência*, de John Dewey, parentes epistemológicos.

Escrito em um período de acerbada crítica educacional, o livro *Pedagogia do oprimido* foi a resposta convincente para os movimentos reivindicatórios dos estudantes do mundo desenvolvido, operando-se uma curiosa contradição: o educador do mundo subdesenvolvido, com suas teorias construídas na prática da pobreza do terceiro mundo, sendo válvula propulsora da libertação do mundo desenvolvido.

As contradições sempre foram, porém, o alimento do pensamento crítico de Paulo Freire. A *Pedagogia do oprimido* é pedagogia do “reconhecimento” cultural e, sobretudo, é a pedagogia do pensamento crítico contextualizado.

A Pedagogia do oprimido de Paulo Freire

Ana Maria Araújo Freire

A obra mais famosa de Paulo Freire, meu marido, é, sem margem de dúvida, a *Pedagogia do oprimido* (1998), que por sua radicalidade, engajamento e compromisso ético-político-educativo é, ninguém pode negar, uma das mais importantes como referência para educadores, filósofos e cientistas dos mais diferentes ramos, níveis e matizes de culturas diversas do mundo. É sua identidade como educador-político ou político-educador da libertação.

Pedagogia do oprimido, entretanto, não deve e não pode ser entendido como um trabalho único ou isolado de Paulo Freire na literatura pedagógica mundial como, infelizmente, muito se faz. Nem se pode isolá-lo dentro da própria obra freireana, negando a extensão e o aperfeiçoamento de sua teoria do conhecimento, o que seria ainda pior.

Esse livro é, estou certa, o marco mais importante da compreensão político-pedagógica da educação universal do século XX, mas, se não o entendermos por uma perspectiva mais ampla, podemos certamente incorrer num reducionismo simplista. Corremos o risco de amesquinhá-lo, tirando-lhe sua grandeza e importância, até mesmo e contraditoriamente pelo que ele tem de incompletude.

Fechando-nos no livro *Pedagogia do oprimido*, perdemos a “pedagogia do oprimido” que Freire criou no curso de sua longa e profícua vida intelectual. Esta, inegavelmente, mais do que aquela, pode nos abrir um espectro maior de possibilidades de *lermos o mundo*. Aquele sendo, na verdade, parte desta, ambos têm uma mesma matriz: a coerência existencial; a opção política clara e explícita a favor dos oprimidos e das oprimidas; a compreensão sentida e discernida da necessidade do aprofundamento e atualização de sua obra diante da historicidade e da cultura humanas.

Nasceram, o livro e a obra, como um todo. Foram criados com base em sua experiência de vida desde quando, muito menino, esteve preocupado com os problemas de sua família, empobrecida com o *crack* financeiro internacional de 1929-1930, e com as injustiças que presenciava ao seu redor. Mais tarde, vem somar-se sua atividade como docente em escolas secundárias¹ e, sobretudo, sua vivência de educador, compartilhada com os trabalhadores urbanos, rurais e pesqueiros de Pernambuco.² Posteriormente, sua experiência inclui o exílio e a “andarilhagem” pelo mundo, o “re-aprender o meu país”, como proclamou no primeiro momento em que retornou ao Brasil, em 1979.

Paulo escutava³ a tudo e a todos para aprender-ensinar, para sistematizar um pensamento novo na educação e interferir na vida político-social. Não se conformava com o que se pensava, se dizia e se praticava no âmbito educativo e na sociedade em geral. Entendeu, desde cedo, que de nada valia derramar discursos sobre educandos e educandas, fazer “bancarismo” com as consciências.

Criou, assim, com base em sua curiosidade e criatividade, essa pedagogia plena de possibilidades de libertação, por sua sensibilidade aberta, desprendida e cúmplice com os oprimidos e oprimidas (entre os quais incluem-se também os educandos e as educandas), diante do

1 A escola secundária onde Paulo Freire se iniciou no magistério da “Língua Portuguesa” foi o Colégio Osvaldo Cruz, do Recife, onde tinha feito também o seu curso secundário, diante da compreensão humanista de seu proprietário, Aluizio Pessoa de Araújo, meu pai. Ver em *Pedagogia da esperança* (1992), sobretudo a p.15 do texto do próprio Freire e as notas 2, 4 e 20, elaboradas por mim especialmente para esse livro de Freire.

2 Atuou no Serviço Social da Indústria (Sesi). Ver em *Cartas a Cristina* (1974) a 11ª carta do próprio Freire, e em *Pedagogia da esperança* (1992), sobretudo as páginas 15 e 16 do texto e a nota 5, por mim elaborada.

3 Venho afirmando que o ato de *escutar*, em Freire, supera o ato de ouvir. Vai além deste, pois incorpora, ao ouvir, o sentir, o refletir e o sistematizar o que ele ouve.

autoritarismo elitista, discriminador e avassalador dos dominantes-opressores. Sua pedagogia nasce também inspirada em sua sabedoria de entender e enfrentar os problemas da realidade; de seu poder de desvelar com singularidade as coisas óbvias do cotidiano; de sua valorização ao senso comum como ponto de partida para o conhecimento político-científico-filosófico, e de sua fé, respeito e crença nos seres humanos, demonstrados pelo modo generoso, tolerante e amoroso com o qual se dedicou, por toda a sua vida de adulto, aos homens e mulheres do mundo.

A “pedagogia do oprimido” traduz a leitura de mundo de Paulo Freire, carregada da paixão pela vida, dialeticamente relacionando emoção e razão, teoria e prática, explicitadas por meio da indignação e do amor, da denúncia e da esperança, dos limites e da liberdade, da ética e da estética, da “palavração” e da práxis. É a sua identidade maior, profunda, plena e vibrante. Enfim, a “pedagogia do oprimido”, como um todo, e não só a *Pedagogia do oprimido*, é a síntese da vida de Paulo Freire, de seu modo de viver e entender o mundo.⁴

Da *Extensão ou comunicação? à Pedagogia da autonomia*; das *Cartas a Guiné-Bissau às Cartas a Cristina*; da *Ação cultural para a liberdade ao Política e educação*; da *Pedagogia da pergunta ao Professora sim, tia não*; da *Educação como prática da liberdade à Educação na cidade* ou *À sombra desta mangueira*; da *Importância do ato de ler*

4 Um dos primeiros registros que é preciso destacar sobre essa educação revolucionária, sobre essa pedagogia problematizadora e libertadora que Paulo Freire concebeu, é o pouco conhecido e divulgado Relatório do Tema 3, elaborado por ele em nome do grupo de educadores que representou Pernambuco no II Congresso Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes. Realizado em 1956, no Rio de Janeiro, na gestão Juscelino Kubitschek, por convocação de seu Ministro da Educação (ver nota 46 da *Pedagogia da esperança*, 1992), esse trabalho sobre a educação de adultos, de concepção pedagógica absolutamente inédita no mundo, teve continuidade e aprofundamento na sua tese para obtenção do título de Doutor e Livre-Docente, pela então Universidade do Recife. *Educação e atualidade brasileira* (1959) foi reelaborada quando Freire já estava no Chile, tendo sido publicada como livro sob o título *Educação como prática da liberdade* (1996).

As experiências nos programas de alfabetização do Nordeste e, depois, em âmbito nacional (P. N. A.), durante o governo Goulart (ver notas 7 e 50 de *Pedagogia da esperança*, 1992), por meio de seu método, nos anos 60, e o exílio no exterior (ver nota 7 de *Pedagogia da esperança*, 1992) radicalizam suas reflexões e práticas anteriores. Assim é que, já morando no Chile, Paulo Freire escreveu a *Pedagogia do oprimido*. Novamente, Freire marcou um divisor de águas na pedagogia. Agora, com uma concepção mais ampla do ato de educar: *denunciando* a então *compreensão e práticas bancárias* da educação, no seio da sociedade como um todo, e *anunciando* a possibilidade de uma sociedade na qual a educação e a própria sociedade se constroem *problematizando para libertar*.

à *Pedagogia da esperança*; do *Medo e ousadia* à *Pedagogia da indignação* – Paulo Freire não se distanciou, antes completou a *Pedagogia do oprimido*.

Esse vasto e radical percurso político-epistemológico e ético-educativo de Paulo, o qual se concretiza na “pedagogia do oprimido”, é o resultado do constante aprofundando dos temas tratados, da reelaboração desses temas diante de suas preocupações com as novas problemáticas históricas dos seres humanos.

Algumas vezes elucidando dúvidas ou apontando contestações indevidas à sua teoria, ou até negando acusações epistemológicas ou políticas distorcidas por ingenuidade ou má-fé, revendo-se continuamente, Paulo Freire nos ofereceu subsídios para transformarmos o mundo. O mundo, não cansou de dizer, pode e precisa ser mais justo, mais bonito e mais democrático.

Paulo sabia, com senso crítico e realista, que essa é uma tarefa difícil, mas possível de ser realizada. Morreu lutando até os seus últimos dias pelo que julgava ser importante: possibilitar a utopia esperançosa de fazer de cada um dos homens e mulheres um *ser-mais*.

Quero enfatizar que a “pedagogia do oprimido” não representou na vida de Paulo Freire apenas um conjunto de trabalhos científicos, políticos, filosóficos ou pedagógicos, bela e corretamente construídos e escritos. Não a compôs para descrever e/ou prescrever o *como* fazer. Sua preocupação era ir à substantividade das coisas e dos fenômenos, perguntar, indagar, duvidar das certezas epistemológicas, histórica e ideologicamente consagradas, prontas e “imutáveis”. Incentivava questionar sempre: *Por quê? Contra quê? Contra quem? A favor de quê e de quem?*

Essas são perguntas que ele sempre formulava a si mesmo e incitava a que fossem feitas por todos(as) a si próprios, pois sabia que provocariam respostas mais críticas. Perguntas são parte fundamental do processo cognitivo, que podem resultar na consciência crítica, no conhecimento mais adequado e verdadeiro. Perguntas que despertam a *curiosidade epistemológica*. Respostas políticas são necessárias às transformações do mundo.

A “pedagogia do oprimido”, de Paulo Freire, foi sua criação. Foi, portanto, sua liberdade e seu próprio limite de *ler o mundo* historicamente e de nele agir. Assim, não ficou preso à sua obra mais famosa. Superou-a, ao superar-se como pessoa e como intelectual, mediante o

aperfeiçoamento deliberado de suas virtudes pessoais, do retrabalho constante e ininterrupto de toda a sua obra, bem como da atualização de sua práxis nos mais diferentes trabalhos que exerceu.

Sua atitude não poderia ter sido diferente. Com a coerência que lhe era característica, acreditando na história e na inconclusão humana e, portanto, na esperança e na dinamicidade de homens e mulheres, Paulo não poderia se permitir, por seu próprio modo de ser perante o mundo, estar estaticamente nele. Do mesmo modo, não aceitava para si discursos dicotomizados da prática de vida ou apartados do sentir as emoções e de ler acriticamente o mundo ou, ainda, de estar simplesmente nele. Exigia para si a atualização permanente, para, estando *com o mundo*, inserir-se e dialeticamente transformá-lo. Daí, volto a repetir, a revisão constante de sua postura e de sua própria obra a que se autodeterminou. Com isso, superou as possibilidades de lhe outorgarem a pecha de pensador moderno. Considerou-se um pensador pós-modernamente progressista.

A capacidade epistemológica de Paulo Freire estava, em grande parte, em confiar, em acreditar no outro e na outra, na sua antropologicidade ética, na fé irrestrita no poder de decisão, de assunção da liberdade pelas pessoas, e na esperança como parte inseparável da possibilidade do *estar-sendo* dos homens e mulheres no mundo, independentemente do nível intelectual, religião, sexo, condição social, etnia ou idade. Há em Paulo uma intuição inteligente, uma percepção crítica, uma curiosidade de observação e uma capacidade quase profética, visionária, de se antecipar no tempo.⁵

⁵ Esse aspecto pode ser exemplificado pelo seguinte fato histórico: com a fundação do Partido Comunista no Brasil, em 1922, os líderes comprometidos com as legítimas reivindicações dos trabalhadores lutavam para estabelecer leis que lhes protegessem diante da então total exploração do trabalho de homens, de mulheres e até de crianças, com a conivência do poder estatal. Empenhando-se na organização operária em agremiações de *classe-para-si*, geralmente por meio de greves e marchas públicas, as quais, portanto, negavam a simples *classe-em-si* do operariado, partiam para a então União Soviética. Lá recebiam sua formação político-sindical, cuja base era o materialismo histórico. Esse caminho era entendido como o único capaz de atender às necessidades, às aspirações e aos anseios das classes obreiras brasileiras. Geralmente, após uns quatro anos de estudos da língua russa e mais um tempo equivalente de formação marxista, estavam “prontos” para voltar ao Brasil. Deparavam, então, com uma realidade diferente da que tinham conhecido muitos anos antes, e absolutamente diversa daquela que lhes tinham ensinado que deveria ser, ortodoxa e sectariamente. Assim, alienados na fria, distante e isolada Rússia, restavam-lhes o idealismo filosófico de interpretar o mundo e a difícil constatação que de nada ou quase nada lhes tinham servido aqueles longos anos distantes da

A “pedagogia do oprimido” de Paulo Freire pôde dar possibilidades de subsidiar novas experiências em favor dos oprimidos(as), não só as brasileiras, até então conhecidas, mas as do mundo. Ela uniu, como ato indissolúvel – que na realidade o é – a questão política com o ato pedagógico. Proclamou, portanto, a dialeticidade na politicidade do ato de educar. Possibilitou atender não só às reivindicações de classe, mas às de todos(as) que, não tendo voz, precisam escolarizar-se, educar-se. Mostrou-nos, sobretudo, a possibilidade de construirmos uma sociedade mais solidária e justa, democrática, enfim, na qual todos e todas podem, em comunhão, se fazer cidadão por inteiro.

Paulo Freire acreditou, portanto, na educação, seja como processo necessário para a aquisição do conhecimento filosófico-científico – já existente ou a ser criado – seja como caminho mais adequado para a apropriação da cultura que pode viabilizar ações para a libertação. Acreditou na educação-cultura-ações dialeticamente se relacionando nas reflexões/práxis transformadoras. Por isso, debruçou-se sobre reflexões em torno da relação subjetividade-objetividade, dando nova compreensão à questão da subjetividade, não só por tê-la reafirmado na sua plenitude (em oposição aos marxistas ortodoxos), mas por tê-la explicitado na sua dimensão mais complexa, plural e realmente humana. Enfim, criou dentro da dinâmica psicossocial e histórico-cultural uma epistemologia substantivamente antropológica, política, educacional, dialógica, problematizadora e libertadora.

Finalizando, quero enfatizar o que venho afirmando: não há vários Paulos Freires. Há um só, em constante vigilância com a historicidade humana, mesmo com a sua própria. Paulo explicitou a dignidade e a existência humanas, como nunca antes fora explicitado por ninguém, na sua obra mais conhecida e merecidamente exaltada: a *Pedagogia*

família e da realidade onde deveriam atuar. Essa constatação não se fazia, como podemos imaginar, sem grandes sofrimentos diante dos conflitos instalados, quer em nível pessoal, quer em nível do trabalho sindical e político mais amplo, aos quais se juntavam as violentas perseguições policiais brasileiras. Pois bem, Freire, sem ter deliberado estar contra o que faziam esses obstinados e abnegados homens, com a intenção de libertação dos oprimidos(as), expôs uma nova proposta para os nossos problemas, após reflexões rigorosas e sistemáticas diante da obviedade das coisas. Pensou com base no simples, no cotidiano das pessoas comuns, no que eles e elas lhe diziam, na observação das situações concretas e nas fraquezas e possibilidades humanas. Estudou e interpretou os pensamentos teóricos dos filósofos e dos educadores divulgados na época. Recreou-os com o saber apropriado e com os seus sonhos utópicos.

do oprimido. Esta obra não se esgotou em si própria. Ela foi *uma* resposta ao que ele vinha vivendo e pensando antes de sua criação. Foi também um ponto de partida para toda uma obra que se prolongou e se aprofundou ao longo de toda a sua vida.

Pedagogia do oprimido é, sim, uma parte substantiva, um dos pontos fundamentais da obra de Paulo Freire, porque nela ele expôs pela primeira vez na literatura pedagógica, como parte intrínseca à educação, as questões de injustiça, sofrimento e as condições de submissão dos oprimidos e das oprimidas de todo o mundo. Foi além, ao apontar as possibilidades de superação dessas distorções criadas por nós mesmos, homens e mulheres, com nossa antieticidade. Resgatou a politicidade da educação.

Concluo afirmando que, tendo sido esta o *leitmotif* da vida de Paulo Freire, é a “pedagogia do oprimido” que dá a verdadeira *unidade* a toda a sua *obra*, em coerência e comunhão com toda a sua *vida*.

Pedagogia como currículo da práxis

Antonio Fernando Gouvêa da Silva

Fazer da prática cotidiana o ponto de partida para a construção do conhecimento libertador é, sem dúvida, o que torna para mim a obra de Paulo Freire sempre atual e desafiadora. Criar e recriar coletivamente leituras de mundo, libertando oprimidos e opressores de práticas desumanas, é uma política sociológica, mas também meta epistemológica e antropológica do educador comprometido com a transformação da realidade injusta e antiética.

A educação *com* o educando, e não *para* ele, caracteriza a pedagogia de Freire. A prática educativa é sociointerativa entre homens e mulheres, sujeitos de histórias individuais e coletivas. Torna educandos e educadores capazes de, ao se distanciarem do mundo para melhor compreendê-lo, retornar a ele apreendendo-o de maneira diferenciada e reveladora para propor e recompor, modificando-o em busca do "inédito viável".¹

Fazer dessa pedagogia a prática tem sido a minha busca como profissional da Educação. Venho acompanhando os movimentos de reo-

¹ Ver FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p.110.

rientação curricular em alguns municípios que apresentam administrações populares comprometidas com a educação emancipatória: São Paulo, Angra dos Reis, Porto Alegre, Chapecó, Caxias do Sul e Gravataí.

Docente desde 1978, e na escola pública paulista desde 1982, durante anos considerei a opção profissional de atuar na escola pública como única referência necessária para o compromisso político com a educação popular. Concebia o educador como aquele que propicia o acesso aos conhecimentos, prepara aulas independentemente dos “ouvintes”, que são espectadores de verdades científicas. Embora buscase aprofundamento e atualização no conhecimento específico e um “aperfeiçoamento” das práticas pedagógicas, não questionava a intencionalidade dos conteúdos e dos objetos de estudo retirados de livros didáticos.

Posteriormente, tive um primeiro contato com a pedagogia freireana e, equivocadamente, passei a ilustrar o conteúdo do livro didático partindo de temáticas sociais amplas, utilizando recortes de jornal e atividades em grupo como práticas motivadoras e estimuladoras do processo de aprendizagem. Via o diálogo freireano como uma questão exclusivamente relacionada a uma postura respeitosa do educador em relação ao aluno, sem refletir, porém, sobre as implicações metodológicas e epistemológicas de sua prática.²

A participação como técnico educacional e assessor pedagógico na área de ciências físicas e biológicas na construção e implementação do projeto interdisciplinar, via abordagem temática, desencadeado pela Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (PMSP/SME-1989-1992), e, hoje, como assessor pedagógico das Secretarias Municipais de Educação de outros municípios, permitiu-me questionar a minha prática e identificar processos pedagógicos alternativos ao tradicional, coerentes com as perspectivas políticas e sociais desejadas. Constatamos que a *Pedagogia do oprimido* vem orientando a construção do currículo com base em “temas geradores” em escolas dos municípios nos quais presto assessoria e, ainda, como a prática educativa pode ser dialogicamente sistematizada em momentos programáticos propostos por Freire no capítulo III dessa obra.

As ações iniciadas pelo Movimento de Reorientação Curricular da SME/PMSP, em 1989, e pelos grupos de formação permanente buscaram,

2 Ibidem.

tomando por base a construção coletiva, elaborar um currículo fruto de uma discussão permanente entre educadores(as) e comunidade.³

Por meio do programa geral de formação permanente dos educadores, procurou-se desvelar as contradições das práticas pedagógicas existentes, apontando para o movimento de reorientação curricular. Iniciou-se com a apresentação de uma proposta pela SME/PMSP: o Projeto da Interdisciplinaridade, via “tema-gerador”, apoiado na dialogicidade como referência para a construção do currículo e como dinâmica proposta para a vivência das atividades em sala de aula. A opção pelo projeto era livre e garantia a autonomia da escola. Foram momentos de organização na SME/PMSP: 1. Levantamento preliminar da realidade local; 2. Escolha de situações significativas; 3. Retirada e seleção dos temas geradores; 4. Redução temática; 5. Construção da programação e preparação das atividades para sala de aula.⁴

O levantamento preliminar da realidade local é feito com base nos dados quantitativos e qualitativos (estatísticos e antropológicos), coletados na comunidade. Buscam-se dados e informações tanto na comunidade escolar como na realidade local, mediante visitas, entrevistas, descrições do espaço social, problematizações das visões de mundo, contato com entidades públicas e privadas que contenham dados numéricos e históricos da região e documentação do cotidiano dos moradores.

Como são organizados os dados da realidade tendo em vista propiciar o fazer pedagógico? Que outros fatores devem ser considerados nessa construção?

É organizado um *dossiê* com o objetivo de caracterizar a rede de relações que perpassa a comunidade, sendo necessário, para tanto, desvelar a intencionalidade dos sujeitos históricos e de suas ações no cotidiano da comunidade e nos conteúdos não manifestos. Com base no levantamento de dados locais, os educadores(as), em grupo, após análise, selecionam situações significativas e temáticas.

Mas quando podemos considerar uma situação vivenciada pela comunidade como significativa?

Da análise das falas realizada pelo grupo de educadores, enfatizam-se as contradições explicitadas pelos moradores, situações significati-

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

4 FREIRE, P., op. cit., 1988; DELIZOICOV, D. *Tensões e transições do conhecimento*. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado) – IFUSP/FEUSP; PERNAMBUCO, M. C. A. et al. Significações e realidades: conhecimento. In: PONTUSCHAKA, N. N. (Org.) *Ousadia no diálogo*. São Paulo: Loyola, 1993.

vas freqüentemente presentes e ricas no sentido emocional e aquelas que, embora implicitamente presentes, não constem da percepção dos indivíduos entrevistados. Esta é a chave programática central da proposta, ou seja, perceber os limites explicativos da comunidade, suas contradições e a tomada de consciência por parte dos(as) educadores(as) das diferenças na forma de compreender e atuar na realidade que eles possuem em relação à comunidade. De uma maneira sintética, podemos dizer que, durante a aplicação de toda a programação, temos como objetivo principal o estabelecimento de um diálogo entre essas duas visões de mundo: a da comunidade e a do grupo de educadores da escola.

São as “situações-limite” que, no entendimento de Freire, para se tornarem objeto de trabalho pedagógico devem ser passíveis de contraposições pela visão crítica do coletivo dos(as) educadores(as) sobre a mesma realidade e pela análise de tais situações, buscando-se, assim, superações e soluções até então despercebidas pela comunidade.

A escolha dos “temas geradores” se dá com base na discussão das possíveis situações significativas, considerando: o limite explicativo que a comunidade possui para tais situações; o entendimento dos(as) educadores(as) sobre elas; a análise e as relações que os(as) educadores(as) estabelecem nas diferentes áreas do conhecimento e, como tais, os temas refletem um contexto amplo da estrutura social. É assim que se concretiza esse processo de “redução temática”. Uma situação significativa ou fala mais abrangente e ampla pode ser, ela mesma, elevada à condição de tema-gerador. Após o processo de escolha, é fundamental que os temas e as situações significativas que os geraram sejam apresentados à comunidade escolar e passem pela avaliação de relevância e pertinência de lideranças locais.

Todo tema traz dialeticamente em sua escolha um “contratema”, implícito ou explícito. Da sua consciência e clareza dependerá o sentido programático que se pretende construir. Se podemos considerar o tema como ponto de partida pedagógico, o “contratema” seria uma bússola norteadora da síntese analítica, desveladora da realidade local que se pretende construir com os educandos. Com o intuito de torná-lo manifesto, elaboramos questões geradoras que irão nortear a construção e a organização dos programas. No bojo dessas questões, por sua vez, há toda a análise relacional coletivamente concebida com base no processo de redução temática (SME/PMSP, *Caderno de Formação*, n.3, 1991).

Uma proposta educacional que busque ressaltar os significados dos conteúdos, de acordo com as situações analisadas, deve partir necessariamente da compreensão que os indivíduos têm das relações que estabelecem com o real vivido nas mais variadas circunstâncias.⁵ Sugere, portanto, um estudo da realidade em que o educando e a educanda convivem em diálogo com a visão dos(as) educadores(as).

Ser flexível em razão da demanda concreta da escola é fundamental em todo o processo de acompanhamento, pois acreditamos ser esta a forma que possibilita e respeita a construção coletiva e a apreensão do conhecimento pelo grupo, o que vai permitindo a compreensão melhor da metodologia dialógica proposta, tanto para a construção do programa como para a preparação das atividades de sala de aula. Após a discussão, as relações estabelecidas são reavaliadas e o grupo sistematiza as duas visões da problemática local, seguindo critérios e categorias que o processo demanda. As relações propostas pelo grupo constam de uma rede que inicia o processo de redução temática.

O principal objetivo da redução temática é estabelecer um diálogo entre cidadãos detentores de diferentes conhecimentos sobre uma mesma vivência, ou seja, transformar a rede de relações que o grupo escola-comunidade produziu, com base na leitura crítica da realidade local, em material didático-pedagógico, organizado metodologicamente para o diálogo em sala de aula.

Para construir essa organização programática realiza-se, inicialmente, uma análise das relações que foram percebidas nas falas significativas da comunidade, presentes no levantamento preliminar. Tais relações, bem como o tema-gerador selecionado, são representadas na base da rede temática. Procura-se privilegiar falas que sintetizam as concepções de mundo, contradições sociais explicitadas e limites explicativos dessas visões.

Uma segunda parte da rede é construída propondo as relações entre os elementos da organização social que os(as) educadores(as) envolvidos no projeto qualificam como as mais consistentes para analisar os problemas locais. Parte-se da micro para a representação da macroestrutura social, buscando-se as relações sociais e conexões entre ambas. Equipamentos coletivos públicos relacionados com a temática

5 FREIRE, P., op. cit., 1988.

a ser trabalhada devem ganhar destaque na representação da infra-estrutura local. Os aspectos históricos, econômicos e culturais da organização social e as transformações espaço-temporais dela provenientes devem também ser contempladas na dimensão local e na organização mais ampla da estrutura social.

A busca dos “porquês” das relações propostas pelo próprio grupo permite uma explicitação dos conhecimentos que subsidiam a construção da rede temática, apontando, portanto, para a seleção e “seqüenciação” dos conteúdos programáticos. Os conhecimentos, metodologicamente organizados, darão concretude em sala de aula à vivência de um diálogo libertador entre educadores e educandos, não mais oprimidos, mas sujeitos históricos em emancipação.

Os conhecimentos que diferenciam o senso comum do pensamento científico estão mais próximos dos instrumentos utilizados na análise das relações do que das informações sobre o objeto de estudo. Este é o principal motivo da ênfase dada ao trabalho pedagógico que privilegia a construção e a apreensão de conceitos como parâmetros analíticos fundamentais para a compreensão profunda das relações sociais em questão, e não à abordagem fragmentada de objetos da “pedagogia bancária”. Conceber a realidade vivenciada como uma rede de relações já é, em si, uma conceituação com base em um posicionamento pedagógico-epistêmico.

Esse processo de discussões, análises e sínteses é registrado com a construção da rede temática que relaciona as visões da comunidade e dos educadores sobre a realidade vivida, percebida e concebida. É uma tentativa de totalização histórica dos fenômenos sociais, econômicos e culturais que ocorrem no espaço e no tempo. Mais do que um simples registro do processo, a rede temática é um distanciamento e uma *releitura* coletiva da realidade em que a escola está inserida, e passa a ser um instrumento pedagógico indispensável para a construção de qualquer programação ou atividade pela escola. Valendo-se dela, ocorrerá a seleção das situações e dos temas geradores que serão abordados nas diferentes séries e classes.

A experiência em São Paulo me levou a atuar, hoje, como assessor pedagógico em movimentos de reorientação curricular nos municípios mencionados, nos quais a educação popular libertadora de Freire continua a ser a referência primeira para a construção de uma escola crítica, participativa e cidadã (SMED/PMPOA, *Cadernos*, n.4, 1995).

Para mim, é uma satisfação imensa colaborar do Euskal-Herria (País Basco), onde nasci e onde atualmente vivo, com o intuito de incrementar as vivências da palavra escrita do professor Paulo Freire, que chegou até nós por meio de seu livro *Pedagogia do oprimido*, há trinta anos.

Eu me aproximei dessa pedagogia na Colômbia, há mais ou menos 27 anos. Fui vivenciando de uma forma progressiva esse processo de aproximação com relação ao livro citado. No início, à primeira leitura, sempre realizada com o acompanhamento de outros livros da época, foi como encontrar a explicitação dessa educação que eu queria ter tido, ou seja: a que não é “bancária”, mas participativa e, ao mesmo tempo, comprometida.

A obviedade da não-neutralidade da educação me interpelou profunda e suavemente. Eu parecia estar lendo o desejo do povo basco na sua procura por liberdade, e vi com enorme satisfação que a forma expressa pela qual as escolas bascas (*Ikastolak*) iam se desenvolvendo estava mais para a linha dessa pedagogia de Paulo Freire do que para outras. Destaquei, desse livro, várias frases, pequenos textos, palavras etc. Estava vislumbrando uma nova forma de viver a educação e tudo isso acontecia enquanto me graduava em Pedagogia (1977-1982).

O segundo passo importante nessa aproximação foi conhecer o professor Paulo Freire, quando participei de três cursos de pós-graduação na PUC de São Paulo. Lembro-me do primeiro dia em que me encontrei com ele. Ainda hoje vivencio aquele respeito e admiração a quem me brindou com a sua amistosa acolhida, ao deixar que eu participasse como ouvinte em suas aulas. O que vivi como aluna foi, para mim, a experiência vivenciada da sua palavra escrita. Muitas vezes, eu dizia a mim mesma que a pessoa superava o livro. Estava fascinada pelo professor que praticava o diálogo e a ausência de autoritarismo dentro do programa curricular. Como aluna, tive uma experiência extraordinária e por isso quero preservá-la, tentando me aproximar cada vez mais dessa pedagogia realmente libertadora.

Assim fui descobrindo, pouco a pouco, como podia ser vivificado o diálogo entre professor e aluna(o); como, ao descobrir a realidade, aparece a não-neutralidade; como a crítica é o ponto de partida na reconstrução pessoal e social; e vislumbrei a arte de educar, uma educação mais ética e mais humana. Eu já estava no caminho da transformação, desejando sempre avançar e aprofundar-me tanto na pessoa quanto em sua palavra oral e escrita.

O passo seguinte ocorreu quando, ao voltar à minha terra, retomei seus livros e os reli, um por um. Ao fazê-lo, me reportava às aulas e sentia a sua presença profissional, cordial e amistosa. Tinha conseguido compreender sua teoria e sua prática. Creio que foi nesses momentos que eu realmente percebi com mais clareza como essa pedagogia ia me libertando. Experimentei uma espécie de euforia como quem finalmente encontra o que procura.

Assim estava quando soube de sua morte. Senti uma imensa tristeza. Tinha chegado o momento de explicitar meu processo de aproximação à sua pedagogia e agora ele já não estava conosco. Meu consolo é pensar que alguma coisa ele deve ter percebido quando freqüentei suas aulas e desfrutei de sua amizade.

Compreendendo, enfim, que minha transformação real se vivencia na prática, hoje, no meu trabalho educativo, procuro ser menos autoritária. Sinto o aluno como co-partícipe na busca do conhecimento e tento viver à vontade, na minha cidade e com meus amigos, amparada por essa pedagogia que me constrói por dentro. Sempre encontro em sua palavra escrita aquela tranquilidade que me faz sentir melhor, à medida que teoria e prática se aproximam.

Essa responsabilidade profissional é de uma atualidade permanente em qualquer espaço-tempo da história que nos concerne: por isso sua importância, somada ao fato de que a *Pedagogia do oprimido* será sempre atual no que diz respeito ao compromisso humano e profissional.

Envio o meu abraço, com sincera afeição, aos professores(as) e alunos(as) e, ao fazê-lo, penso que estou na PUC de São Paulo, em uma daquelas aulas nas quais tive o privilégio de compartilhar junto com muitos outros a presença participativa de um *professor* excepcional, que nos deixou vivências e palavras em prol de uma educação profissional e responsável pela construção de um mundo mais humano.

(MXO)

Pedagogia do oprimido: um projeto coletivo

Bauduíno Antonio Andreola

Pedagogia do oprimido não significa apenas um livro, o mais importante de Paulo Freire. Parece-me correto afirmar que os escritos de Freire que o precederam e aqueles que o seguiram representam antecipações ou então explicitações e desdobramentos dessa obra. A ação político-pedagógica freireana, ao longo de toda a sua trajetória, traz a marca unificadora dessa grande utopia concreta que é a construção coletiva de uma “pedagogia dos oprimidos”. Ouso ir além no meu raciocínio, dizendo que a *Pedagogia do oprimido* já não pertence mais a Paulo Freire, porque se transformou em um grande projeto coletivo, repensado, recriado e reconstruído continuamente, por milhares de educadores, por milhares de pessoas, em todos os quadrantes da terra, em escolas, universidades, movimentos sociais e organizações comunitárias.

Essa minha hipótese, baseada na ampla difusão da obra de Freire, é confirmada por uma intencionalidade expressa no próprio projeto freireano. Na apresentação do livro *Vivendo e aprendendo*, Freire e os colegas do IDAC, Rosiska, Miguel e Claudius, escreveram: “O quadro de referência de nossa ação político-pedagógica foi a tentativa de viver e construir, em cada situação concreta, uma pedagogia do oprimido...”¹

¹ CECCON, C., OLIVEIRA, R. D., OLIVEIRA, M. D. *Vivendo e aprendendo*. Experiências do IDAC em educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980. p.9.

Sem a visão dessa perspectiva radical e unitária, que ilumina toda a obra de Freire, é impossível sua compreensão adequada. A leitura dos diferentes livros de Paulo Freire, dissociada dessa ótica do projeto utópico globalizante de uma “pedagogia política do oprimido”, conduziria o leitor a uma hermenêutica parcializante e reducionista, que esvaziaria inevitavelmente os escritos freireanos de seu sentido fundamental.

Nesse horizonte amplo de uma “pedagogia do oprimido” como utopia coletiva de libertação, cabe salientar também a irradiação do pensamento freireano em outras obras de grande alcance, como a *Filosofia da libertação*, a *Teologia da libertação*, de Gustavo Gutierrez, o *Teatro do oprimido*, de Augusto Boal, e a *Psicoterapia do oprimido*, de Alfredo Moffatt.

Ao mesmo tempo que Freire influenciou tais obras, como é expressamente reconhecido pelos diferentes autores, na sua paixão permanente pela aprendizagem dialógica, ele alimentou seu pensamento e sua ação numa interlocução fecunda com esses campos da teoria e da prática comprometidas com o processo da libertação. Nessa linha de reflexão, permito-me ir mais longe. Freire nunca reivindicou para si a exclusividade de um projeto político-pedagógico de libertação. Numerosos líderes intelectuais, políticos e religiosos de nosso século, reconhecidos acima de tudo como eminentes educadores da humanidade, consagraram suas vidas à construção coletiva de um projeto histórico mais humano e solidário de sociedade. Eu situaria, assim, a “pedagogia do oprimido” em uma constelação que denomino “pedagogia das grandes convergências”. A obra de Freire, essencialmente dialógica, se enriquece nas aproximações e interlocuções com outros autores comprometidos com a construção de uma humanidade solidária.

Pessoalmente, realizei em minha tese de doutorado uma aproximação crítica entre as obras de Paulo Freire e as de Emmanuel Mounier. Ao defendê-la, no dia 13 de maio de 1985, na Bélgica, iniciei minha exposição com essas palavras:

Hoje, no meu país, é a data oficial da abolição da escravatura. Eu disse “oficial”, porque para a verdadeira abolição de todas as formas de escravidão, no Brasil e no mundo, resta-nos um longo caminho a andar. Para este empreendimento, os dois pensadores que estudei em minha tese, Emmanuel Mounier e Paulo Freire, deram com suas obras contribuição da maior importância.

No primeiro semestre de 1999, coordenei, na UFRGS e na UFPEL, dois seminários intitulados: *Hegel, Fanon e Freire – a questão da consciência*. Mesmo entre os estudiosos de Freire, é quase total o silêncio sobre as afinidades da *Pedagogia do oprimido* com *Os condenados da terra*, de Frantz Fanon, como, aliás, sobre as relações de Freire com a África e com os grandes líderes intelectuais e políticos da revolução africana. Sem delongar-me, julgo oportuno enfatizar a importância de explicitar, na linha da teoria e da ação, as afinidades, convergências e complementaridades de Freire com as obras de outros mestres, de nosso século, comprometidos com a transformação. Permito-me elencar alguns, apenas a título de ilustração: Gandhi, Luther King, João XXIII, Teilhard de Chardin, Lebreton, Mounier, Frantz Fanon, Dom Helder, Mandela, Simone Weil, Tévedjré, Che Guevara, Teresa de Calcutá, Ivan Illich, Dalai Lama, Garaudy, Fritjof Capra, Betinho, Ricoeur, Pierre Weil, Leonardo Boff.

A energia político-profética que irradia de tantos mestres incomparáveis nos mostra que vale a pena lutar por uma nova utopia histórica. Suas vozes, e a de Freire, não se calaram.

O filósofo argentino, Gustavo Cirigliano, impressionado com a leitura do livro *Pedagogia da esperança*, fez na revista da OEA, *La Educación* (n.120, 1995), uma análise da trajetória de Freire com base em um paradigma temporal tripartido:

- o “pré-tempo” (período “auroral”);
- o “contra-tempo” (repressão);
- o “des-tempo” (a assincronia do “não-mais-tempo”).

Segundo Cirigliano, essa assincronia atinge a maioria dos que voltam dos “exílios”. Quanto a Freire, porém, ele afirma enfaticamente: “*Y sostengo que Paulo Freire ha quebrado el tiempo del destiempo porque no ha perdido la palabra. Y eso es una hazaña en nuestro continente*”.

O detalhe – “*eso es una hazaña en nuestro continente*” – é confirmado pelos inumeráveis intelectuais que, segundo James Petras, “*empezaran revolucionarios y ahora ... arrepentidos*”, batem “em retirada”.

Chega-se a se perguntar se determinados ímpetus revolucionários não tinham a ver muito mais com Freud do que com Marx, representando reprises de revoltas edípicas não resolvidas ou, então, um grande jogo de cena de vaidades pessoais, em tempos em que era chique ser revolucionário. Hoje, rende mais “íbope” aderir à onda pós-moderna,

neoliberal e neo-social-democrata ou ao delírio da *internet* e da globalização hegemônica.

Freire nunca aderiu e, por isso mesmo, “*no perdió la palabra*”. Sua palavra ou “palavração”, síntese dialética entre teoria e ação político-pedagógica, continua viva, como desafio para todos nós comprometidos com uma “pedagogia do oprimido”, não apenas como livro a ler, mas, sobretudo, como projeto coletivo a realizar e história a reescrever.

No mundo da ganância e da especulação antropofágica, não há outro caminho a escolher, como imperativo de nossa vocação humana, senão o da solidariedade com as maiorias dos condenados à exclusão, para com eles “re-aprender a dizer a sua palavra” (Fiori) e redescobrir as veredas da esperança.

Paulo Freire: memórias como narrações compartilhadas

Célia Linhares

Sempre que me debruço sobre os trabalhos de Paulo Freire, aprendo um pouco mais com sua maestria em construir drenagens e canalizações por onde ele faz fluir memórias suas e nossas: memórias que vão enfraquecendo mecanismos de opressão, não só por denunciá-los, exibindo os funcionamentos de sua produção e manutenção, mas por nos convidar a também fazê-lo, atentando para sua precariedade histórica, com seus vazios, suas rachaduras e contradições. Cada um se constitui como um chamado para nossa ação, alimentada e movida por esperanças.

Nessa maestria reside um irresistível fascínio da obra freireana: fazer drenos e canais – pela conjugação de uma estrutura conceitual própria, sempre em movimento, na busca de enfrentar desafios, de forma a crescermos com eles. Nesse empenho de saturar-se do circunstancial para transcendê-lo, de adentrar-se nas práticas sociais e pedagógicas, apropriando-se delas para desmistificá-las e abri-las ao diálogo, Paulo Freire se apropria tanto do teórico como do vivido, lendo desde acontecimentos sutis até aqueles considerados desprezíveis, para atravessá-los de múltiplos sonhos, de desejos vitais e utopias coletivas. Por isso, drenos

e canais em sua obra correm subterrâneos quase imperceptíveis, demarcando simultaneamente as margens do narrável, mas também operando um salto de reversibilidade, deixando-as entreabertas para buscas, práticas e riscos da liberdade. Nesse fechar para abrir, vão se potencializando múltiplas promessas, por meio de pensamentos e narrações como processos compartilhados e solidários com os quais sempre nos sentimos revigorados para atuar, recriando a cultura, a vida, o universo.

Esse encantamento subsiste porque vamos nos identificando não só com argumentos e imagens que se alternam e se encadeiam em suas narrações, mas também nos ajudando a reconstituir-nos, a nós mesmos, nessa teia narrativa. Isto porque, longe de nos destinar o lugar de observadores de uma suposta realidade externa, Paulo Freire nos provoca internamente, sacudindo conformismos e nos fazendo reconhecer nossos limites: a incompletude de que somos feitos e a necessidade de recomeçar, reavaliando nossas organizações como estratégias para ir rompendo processos de submissão que nos aprisionam.

Como Paulo Freire nos faz colar tanto no miudinho do dia-a-dia, roçando com curiosidade e prazer o corpo inteiro na realidade pulsante, sem nos deixar aprisionados às rotinas e, portanto, sem nos privar de impactos, de estranhamentos e surpresas?

Estou convencida de que suas palavras, seu tom, sua perspectiva, embora despreziosas, longe das certezas dogmáticas, parecem sempre grávidas¹ de memórias e projetos, atingindo-nos em um tom próximo e sincero para, de forma penetrante, nos arrancar do familiar e do natural, lançando-nos em uma trama que nos faz ver de frente problemas que nos intimidavam e que, embora pertencendo a nós, também nos ultrapassam porque são vinculados e produzidos por um tempo e cultura, tecidos por uma multiplicidade de conexões históricas.

Sem fugir de sua realidade como sujeito individual, com uma narrativa singular, Paulo Freire sempre abre comportas para uma comunicação, que admite em si mesma as diferenças, mas que se oferece como uma companhia, rompendo barreiras do isolamento em uma cultura de hierarquias e desvinculações. Por isso mesmo, fortalece nossos exercícios de lembrar e narrar confluências e dissonâncias, que devem

¹ "Palavras grávidas" é uma expressão que me parece muito pertinente ao trabalho de Paulo Freire e que tomo emprestada de Francisco Gregório Filho, que a usa em seu livro *Guardados do coração: memorial para contadores de histórias*. Rio de Janeiro: Amais, 1998.

conviver na educação, na política e na sociedade com a vigilância contra as desigualdades, sobretudo em um país como o nosso, forjado sob o modelo da "casa grande e senzala" e as ameaças da inquisição.

Importa não deixar a cultura se perder em uma poeira de fragmentos e atentar para as interdependências que a percorrem e a organizam, mesmo em suas contradições e antagonismos. É urgente conectar o direito ao avesso dessa realidade plural que constituímos e por ela somos também constituídos.

Vale a pena lembrar o Mestre e seu legado de memórias narradas sempre de modo a nos mostrar que são os drenos e canais que poderão fazê-las fluir em uma direção que amplie o humano na humanidade: "Às vezes, nós é que não percebemos o 'parentesco' entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de 'soldar' conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos a precária claridade dos primeiros".²

² FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um encontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993. p.19.

Uma pedagogia do (outro) descobrimento

Danilo R. Streck

Há certos fatos que com o passar dos anos a memória se encarrega de tornar mais vivos e presentes, destacando os seus contornos e ampliando o seu significado. O meu primeiro encontro com o orientador de estudos de pós-graduação, em Princeton (Estados Unidos), em 1973, é um desses fatos. Sentado em sua sala com paredes repletas de livros, ele foi diretamente ao assunto. Teríamos um seminário básico no qual seria lido, além dos livros de John Dewey e de outros autores considerados fundantes para a prática educativa, a *Pedagogia do oprimido*.¹ Comentou então que eu, decerto, estava bem familiarizado com esse educador brasileiro e que o livro deveria ser conhecido por mim. Não sei o que respondi, mas tenho certeza de que tive vergonha de dizer a verdade.

Com exceção de comentários extraclasse, eu de fato desconhecia Paulo Freire. Também não havia lido a *Pedagogia do oprimido*, que começava a fazer parte das bibliografias básicas naquele país. Encontrava Paulo Freire, portanto, não como tantos exilados o fizeram, como

1 FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

a um velho e conhecido companheiro, mas como alguém que descobria nele uma parte da realidade que havia sido negada. A repressão havia deixado as suas marcas e se mostrado eficiente em ocultar as partes indesejáveis da História.

Desde a leitura da *Pedagogia do oprimido*, Freire foi para mim uma companhia constante e comecei a acompanhar o que escrevia e fazia, naquela época já no Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra. Além do livro de Paulo Freire, havia dois outros, publicados mais ou menos na mesma ocasião, que formavam um conjunto que, naquele período, pareciam expressar o clima do momento, especialmente na interface da teologia e da pedagogia. Refiro-me à *Teologia da libertação*, de Gustavo Gutierrez (publicado em 1971) e *A Theology of Human Hope*, de Rubem Alves (publicado nos Estados Unidos, em 1969, e no Brasil, em 1987, com o título *Da esperança*).² Além dos livros, fui encontrando professores e colegas, sobretudo do Chile e da Argentina, que haviam vivenciado as durezas da repressão.

Esses livros e contatos trouxeram à tona outras experiências que haviam sido parte de minha formação. No início dos anos 60, uma Kombi da Prefeitura de São Leopoldo distribuía os alunos da Escola Normal nas vilas para “dar aulas” de alfabetização e de educação básica para adultos. Encontrar os livros de Paulo Freire foi como reencontrar o fio de uma história que havia sido interrompida. Não falávamos em círculos de cultura e não usávamos a metodologia proposta por Freire, mas éramos movidos pelo mesmo desejo de instrumentalizar política e profissionalmente os moradores dessas vilas.

Acredito que *Pedagogia do oprimido* representa, no campo pedagógico, um ponto de confluência dessas inúmeras práticas e reflexões que vinham acontecendo. Se o livro em tão pouco tempo conquistou seu lugar entre os clássicos da educação, não é por algum tipo de oportunismo ou de *merchandising*, mas porque ele captou o clima que se vivenciava na época. Com ele, Paulo Freire acertara “na veia”, expressando aquilo que setores da sociedade que desejavam mudanças “sabiam”, mas não haviam conseguido verbalizar. Ele inventou uma linguagem para pronunciar o que alguns diziam em fragmentos e outros intuía e buscavam praticar.

2 GUTIERREZ, G. *A Theology of Liberation*. New York: Orbis Books, 1973; ALVES, R. *Da esperança*. Campinas: Papyrus, 1987.

Por expressar o que tanta gente – gente tão diferente – sentia ou pressentia, o livro também não tem um sentido único e *uma* interpretação correta. Ele é mais propriamente um lugar de encontro de educadores e educadoras, como de profissionais de áreas tão diferentes como teologia e teatro, que ali buscaram e continuam buscando guarida e sustento para a sua práxis. Havia no livro uma universalidade que se originava de sua radicalidade pela opção por um projeto político alternativo, impulsionado pelos setores marginalizados e excluídos.

Se a *Pedagogia do oprimido*, ao mesmo tempo que encanta, é extremamente vulnerável a críticas de todos os lados, é porque essa perspectiva de mudança está assentada sobre um paradoxo: de que a debilidade dos fracos se constitui na força para gerar uma nova realidade capaz de superar a dicotomia opressores *versus* oprimidos. Dito com suas palavras: “Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos”.³

Dentre as muitas leituras possíveis, desejo destacar aquela que em *Pedagogia do oprimido* propicia um encontro com a nossa realidade encoberta e por isso mesmo silenciada. É uma leitura oportuna neste momento em que tanto se fala nos festejos dos quinhentos anos de descobrimento do Brasil, esquecendo que também são quinhentos anos de encobrimentos. Nesse sentido, a *Pedagogia do oprimido* pode continuar sendo a inspiração para a pedagogia do outro descobrimento ou, quem sabe, de outros descobrimentos.

Para mim, o livro começou a provocar uma nova atitude diante da realidade que vivia e que não conhecia e, junto com isso, comprometia a um desvelamento do próprio educador que vinha sendo e que desejava continuar sendo. Este parece ser o grande programa do livro, já afirmado no segundo parágrafo: “Mais uma vez os homens, dasafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais”.⁴

Foi esse o efeito que o livro exerceu sobre mim e, pelos muitos depoimentos que li e ouvi, também sobre os outros. É um livro que desassossega, que inquieta e até incomoda. Um livro que exige um

3 FREIRE, P., 1981, p.31.

4 Ibidem, p.29.

posicionamento do leitor e da leitora, mas que ao mesmo tempo lhe ajuda a situar-se, a encontrar um posicionamento próprio.

Pretendo, abaixo, indicar algumas dimensões deste outro descobrimento a que *Pedagogia do oprimido* continua nos desafiando:

- UM JEITO DIFERENTE DE FAZER PEDAGOGIA: *Pedagogia do oprimido* escancara o fato da não-neutralidade pedagógica e assume claramente o lugar social de onde essa pedagogia é feita. Como Freire ratifica em *Pedagogia da autonomia*: “O meu ponto de vista é o dos ‘condenados da Terra’, dos excluídos”.⁵ A esses mesmos ele já havia dedicado a *Pedagogia do oprimido*: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.⁶

Essa constatação implica não apenas um novo conteúdo para a pedagogia, mas sobretudo uma nova maneira de fazer a pedagogia. No caso, os próprios oprimidos são os sujeitos do “partejamento de sua pedagogia libertadora”.⁷ O intelectual não é alguém que, de fora, elabora princípios e estratégias a serem “aplicados” à realidade, mas aquele que empresta seus sentidos, seus conhecimentos e instrumentos para a elaboração e sistematização dessa pedagogia que é *do* oprimido e não *para* o oprimido. Nesse processo, não são dispensáveis os conhecimentos teóricos e o diálogo com a academia. As notas de rodapé em *Pedagogia do oprimido* são um sinal da ampla interlocução que Freire, ao gestar seu método dentro da práxis, realiza com autores tão diferentes como Husserl e Che Guevara. O saber (também pedagógico) da experiência é dialeticizado com o saber acadêmico, não para uma espécie de purificação alquímica, mas para a geração de um novo saber.

A própria pedagogia é, com isso, desafiada a se reinventar, uma vez que nem realidade nem opressão são grandezas e conceitos estáticos. Paulo Freire testemunha isso ao mostrar como a *Pedagogia do oprimido* se transforma ou, como Paulo Freire preferiria, se prolonga na *Pedagogia da esperança* e na *Pedagogia da autonomia*. Trata-se, simultaneamente, da mesma pedagogia porque se mantém fiel a um “núcleo duro” constituído pela opção ética e compreensão antropológica, mas também de uma pedagogia diferente, pois os problemas exigem

⁵ FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p.16.

⁶ FREIRE, P., 1981.

⁷ *Ibidem*, p.32.

novas respostas. Por exemplo, *Pedagogia da esperança* retrata o fim dos sonhos de mudança revolucionária da forma como estavam colocados nos anos 60 e 70. Agora, no rastro da “década perdida” no país e da incontestável hegemonia do capitalismo sob forma de neoliberalismo, restava educar a própria esperança, às vezes a única coisa que ainda sobrava para quem via o mundo globalizar-se sobre sua cabeça.

Assim como a realidade se desvela e se oculta, assim também a pedagogia se encontra nesse constante processo de reconstrução. Paulo Freire elabora sua pedagogia dentro dessa dinâmica de autodesvelamento da prática educativa, rompendo a dicotomia teoria-prática por meio de um processo em que a prática se “surpreende” na teoria e a teoria se revela na prática. Educador-educando e educando-educador descobrem-se, assim, como sujeitos de sua pedagogia.

- UM NOVO “POSTO NO COSMO”: Em julho de 1968, o primeiro homem pisava na lua. Descontando o sentido propagandístico da “conquista do espaço”, dentro do contexto da Guerra Fria, é negável que esse acontecimento repercuta na *Pedagogia do oprimido*. O fato de podermos olhar para nós mesmos e para o nosso planeta através das lentes instaladas em satélites começou a gerar uma nova consciência a respeito do lugar que a Terra e que nós mesmos ocupamos no espaço, impondo-nos, sobretudo, a exigência de novos compromissos éticos e políticos.

Não é casual a longa nota no início do primeiro capítulo de *Pedagogia do oprimido* na qual Paulo Freire vê, especialmente na revolta dos jovens, a expressão dessa busca por um novo lugar no cosmo. “Todos estes movimentos”, conclui a nota de rodapé, “refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época”.⁸

Ao mesmo tempo que Paulo Freire afirma a necessidade de se lutar contra as forças que promovem a desumanização, ele já aponta para um novo “posto” desse homem e dessa mulher que surgem nesse mundo novo, um mundo menos antropocêntrico em que o ser humano seja capaz de ver-se como parte de processos vitais maiores.

Uma das lições que Paulo Freire deriva dessa cosmovisão é a da humildade, condição básica do diálogo que, por sua vez, caracteriza o ser (ou o *estar sendo*) radical, em contraposição ao ser (ou estar sendo) sectário. Desde *Educação como prática da liberdade* ele enfatizava

⁸ *Ibidem*, p.30.

a distinção entre radicalidade e sectarismo. O radical é alguém que se insere criticamente na história, isto é, sem ser passivo, mas também sem pretender ser seu “proprietário”.⁹ O sectário, por outro lado, ao transformar o relativo em absoluto, é incapaz do verdadeiro diálogo. Fechado em suas verdades, “o sectário nada cria porque não ama”.¹⁰

Parece que no seu último livro, *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire radicaliza essa sua posição política e epistemológica quando diz que “uma das condições necessárias para pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”.¹¹ A nova visão de mundo é incompatível com a “desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo”.¹²

A complexidade do mundo e das relações não leva à passividade diante das incertezas, mas desafia a correr o risco de pensar certo, embora sabendo da provisoriedade e precariedade das certezas conquistadas. As questões sociais candentes e urgentes não saem da pauta de Paulo Freire, mas elas são re-significadas em um contexto em que a própria história é vista como parte de uma trama mais ampla da vida.

Procurei enfatizar, neste texto, o que considero uma das grandes virtudes do pensamento pedagógico de Paulo Freire. Por um lado, há nele algumas convicções das quais não abre mão. Pelo contrário, ao longo do tempo elas vão se radicalizando. Como raízes de uma árvore, elas vão se aprofundando e buscando novas fontes de sustentação. Por outro, ao formarem uma espécie de espinha dorsal, essas mesmas convicções permitem que Freire tenha uma imensa liberdade de explorar áreas ou práticas diferentes, nas quais as contradições a elas inerentes – porque a coerência não é um estado, mas uma constante conquista – são assumidas para darem origem a algo novo, diferente.

A *Pedagogia do oprimido*, com seus vários desdobramentos, pode por isso continuar sendo uma pedagogia do outro descobrimento: da realidade que nos é ocultada ou que se oculta à medida que dela nos aproximamos; e também de nós mesmos na medida em que continuarmos a propor a nossa existência como problema pelo reconhecimento de que no cosmo não temos um lugar fixo nem uma medida preestabelecida.

9 FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p.50.

10 Ibidem, p.51.

11 FREIRE, P., 1996, p.30.

12 Ibidem, p.31.

A pedagogia antimétodo: uma perspectiva freireana

Donaldo Macedo

À medida que o “modelo bancário” capitalista de educação vai gerando cada vez maiores malogros, muitos educadores liberais e neo-liberais dos Estados Unidos passam a olhar para a pedagogia de Paulo Freire como uma alternativa. Não há mais o argumento de que a pedagogia freireana seja apropriada apenas para os contextos do Terceiro Mundo.

Por um lado, experimentamos uma rápida terceiro-mundialização da América do Norte, onde as periferias urbanas se parecem mais e mais a favelas terceiro-mundistas, com altos níveis de pobreza, violência, analfabetismo, exploração humana, desabrigos e miséria. Essa terceiro-mundialização das periferias urbanas norte-americanas produziu também malogros educacionais em larga escala, que criaram entre os estudantes minoritários níveis de desistências de 50% nas escolas públicas de Boston e de 70% na grande área metropolitana da cidade de Nova York.

Contra a paisagem do malogro educacional, os educadores conservadores se recolheram em uma tentativa de salvar o *status quo* da contenção da “mestiçagem” da América. Esses conservadores têm tentado

se reapropriar do debate educacional e estruturar um discurso pelo aspecto da competição e da privatização das escolas. O currículo oculto do movimento da privatização escolar consiste em tirar os recursos das escolas pobres, que estejam a ponto da bancarrota, para apoiar escolas privadas bem-sucedidas, ainda que sustentadas por fundos públicos.

O que raramente se discute no debate escolar na América do Norte é o fato de serem as escolas públicas parte e parcela do tecido de qualquer sociedade democrática. A sociedade que equipara uma privatização lucrativa com a democracia é uma sociedade com uma confusão de prioridades. Uma sociedade que acredita falsamente em uma visão de colapsos das poupanças e dos empréstimos e nos escândalos de Wall Street, e que a qualidade, a produtividade, a honestidade e a eficiência só podem ser atingidas por meio do lucro privado, é uma sociedade que se mostra em decadência ética e intelectual.

Seguindo a linha da argumentação de que o “privado” é sempre o melhor, perguntaríamos com Jack Beaty: “Teríamos de montar um Pentágono privado para melhorar o nosso sistema de defesa pública?”.¹ Poderia a lógica do *privado-é-melhor* erradicar os contínuos problemas com os militares, que vão do assédio sexual a pagamentos de bilhões por aviões que não voam? Muitos americanos achariam a privatização do Pentágono um absurdo total, exigindo uma forte defesa como prioridade nacional. Em vez de se desmantelar mais a educação pública, acredito que devíamos torná-la uma prioridade nacional. Eu diria ainda que a salvaguarda da nossa democracia repousa muito mais na criação de uma educada e inteligente cidadania do que na criação de bombas inteligentes.

Em contraste à noção mercantil da reforma escolar nos Estados Unidos, muitos liberais e neoliberais têm descoberto Freire como uma alternativa à educação domesticada e conservadora, a que equipara a ideologia do livre mercado à democracia. Parte do problema com alguns desses educadores pseudocríticos é que, em nome da pedagogia da libertação, reduzem as principais idéias de Freire a um método. Segundo Stanley Aronowitz, o fetiche norte-americano pelo método permitiu que as idéias de Freire fossem “assimiladas pela prevalecente obsessão da educação da América do Norte, seguindo a tendência em

1 BEATY, J. *The Boston Globe*. Boston, 14 aug. 1992.

todas as ciências humanas e sociais, com os métodos – de verificação do conhecimento e, em escolas, do ensino, o que significa transmitir conhecimentos para estudantes despreparados”.²

Esse fetiche pelo método trabalha insidiosamente no sentido contrário do próprio pronunciamento de Freire contra a importação e exportação da metodologia. Em uma longa conversa que tivemos sobre o assunto, disse-me: “Donaldo, eu não quero ser importado ou exportado. É impossível exportar práticas pedagógicas sem reinventá-las. Por favor, diz aos teus colegas educadores americanos para não me importarem. Peça-lhes para recriarem e reescreverem as minhas idéias”.

As principais idéias de Freire concernentes ao ato de aprendizagem transcendem os métodos pelos quais é conhecido. De fato, segundo Linda Bimbi: “A originalidade do trabalho de Freire não reside na eficácia dos seus métodos de alfabetização, mas, sobretudo, na originalidade do seu conteúdo designado para desenvolver as nossas consciências”³ como parte de uma pedagogia humanizada. Segundo Freire,

uma educação humanizada é o caminho pelo qual homens e mulheres podem se tornar conscientes da sua presença no mundo. A maneira como atuam e pensam quando desenvolvem todas as suas capacidades, tomando em consideração as suas necessidades, mas também as necessidades e aspirações dos outros.⁴

Dito isso, por que é que alguns educadores, na sua tentativa de quebrar as cadeias das práticas educacionais opressivas, advogam cegamente o modelo dialógico, criando, por seu turno, uma nova forma de metodologia rígida atada à opressão benevolente? Tudo feito sob a capa da democracia, com o único propósito que tal seja para o “teu próprio bem”. Muitos de nós temos testemunhado contextos pedagógicos nos quais, implícita ou explicitamente, é requerido que “tu fales, fales acerca da tua experiência como um ato de libertação”. Todos nós temos estado em conferências nas quais o conferencista é castigado porque deixou de se situar na história, por ter deixado de dar primazia às suas experiências ao abordar assuntos críticos da democracia.

2 ARONOWITZ, S. Paulo Freire's Radical Democratic Humanism. In: McLAREN, P., LEONARD, P. (Ed.) *Paulo Freire: A Critical Encounter*. London: Routledge, 1993. p.8.

3 Citada em GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989. p.32.

4 FREIRE, P., FREI BETTO. *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática, 1985. p.14-5.

A apropriação do método dialógico como um processo de troca de experiências é muitas vezes reduzida à forma de terapia de grupo que se foca na psicologia individual. Embora alguns educadores talvez pretendam que esse processo crie uma zona de conforto pedagógico, na minha opinião, ele faz pouco mais do que criar no oprimido uma boa sensação acerca de seu sentimento de vitimização. Em outras palavras, a troca de experiências não deve ser entendida em termos psicológicos apenas. Ele requer também uma análise política e ideológica. Essa troca precisa ser entendida sempre dentro da práxis social que leva à reflexão e à ação política. Em suma, ela precisa envolver sempre um projeto político, com o objetivo de dismantelar os mecanismos e as estruturas opressoras.

Essa ênfase na celebração das experiências individuais que caracterizam alguns elementos da "pedagogia crítica" norte-americana oferece uma visão reducionista da identidade e vivência das problemáticas do poder, agência e história. Em razão do excesso de indulgência com o legado e a importância das suas vozes e experiências respectivas, esses educadores muitas vezes deixam de ir além da noção ou da diferença estruturada na polarização dos binarismos e do apelo acríptico para o discurso da experiência.⁵ Por essa razão, eles evocam um modo pedagógico romântico que exorciza experiências vividas como um processo de chegada para a voz, e pela recusa de ligá-las à política da cultura e à democracia crítica, esses educadores reduzem a sua pedagogia à forma de um narcisismo de classe média. Por um lado, o método dialógico proporciona aos participantes o espaço da terapia de grupo e, por outro, oferece ao educador ou facilitador uma zona pedagógica segura com as suas culpas de classe.

Ao recusar em lidar com o assunto do privilégio de classe, o educador pseudocrítico dogmaticamente pronuncia a necessidade de promover os estudantes, de dar-lhes voz. Tais educadores são traídos pela sua própria linguagem. Em vez de serem criadas estruturas pedagógicas que permitiriam aos estudantes oprimidos se promoverem, proclamam de forma paternalista: "Precisamos promover os estudantes". Essa posição muitas vezes conduz à criação do que eu chamo de *pimps* da

5 GIROUX, H. The Politics of Difference and Multiculturalism. In: _____. The Era of the Los Angeles Uprising. *Journal of the Midwest Modern Language Association* [no prelo].

alfabetização e pobreza para acrescentar que, enquanto proclamam a necessidade da promoção dos estudantes, eles na verdade consolidam as suas próprias posições privilegiadas.

É essa atitude colonizante e paternalista que levou uma colega a pronunciar publicamente, em uma grande conferência, que as pessoas da comunidade não precisavam ir para a faculdade, pois, a partir do momento que sabiam mais do que os membros da comunidade universitária, a universidade pouca coisa lhes poderia ensinar. Enquanto fazia essa afirmação pública, essa minha colega estava ocupada com mudanças de uma periferia urbana para um subúrbio próspero, levando em conta melhores escolas para as suas crianças.

Uma atitude similar emergiu em uma reunião para desenvolver uma proposta de subsídio para uma relação da comunidade com a universidade. Durante a reunião, uma professora liberal branca corretamente protestou a ausência, no comitê, de membros da comunidade. Entretanto, numa tentativa de valorizar a base de aprendizagem comunitária, ela rapidamente caiu no paternalismo romântico afirmando que as pessoas desse grupo social sabiam muito mais do que os professores da universidade e que deveriam vir para nos ensinar em vez de nós lhes ensinarmos. Essa posição não só desencoraja os membros da comunidade no acesso ao capital cultural ao qual os professores têm enormemente beneficiado, como desfigura igualmente o contexto da realidade que faz que o capital cultural da universidade seja indispensável para qualquer tipo de promoção real. Isso também cheira à falsa generosidade paternalista a que Freire se opõe veementemente:

A pedagogia do oprimido animado de autêntico humanismo (e não humanitarianismo) apresenta-se generosamente como uma pedagogia do homem [da mulher]. A pedagogia que começa com os interesses egoístas dos opressores (um egoísmo cloacado na falsa generosidade do paternalismo) e faz dos[as] oprimidos[as] objetos do seu humanitarismo, ela própria mantém e corporiza a opressão. É um instrumento da desumanização.⁶

A atitude pedagógica paternalista representa um narcisismo de classe média levantado pelos educadores pseudocríticos, parte instrumental

6 FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Publication, 1990. p.39.

da abordagem a que eles dizem renunciar. A abordagem instrumentalista da alfabetização não tem só como objetivo que os leitores atinjam os requisitos básicos da nossa sociedade contemporânea, conforme proposto pelos educadores conservadores. A alfabetização instrumentalista inclui também o alto nível da alfabetização mediante o “especialismo” disciplinar e a hiperespecialização.

Os educadores pseudocríticos são parte desse novo termo de alfabetização instrumentalista, cuja ampliação leva à redução do método dialógico de Freire a uma forma de “especialismo”. Em outras palavras, tanto a alfabetização instrumentalista para o pobre, na forma de abordagem baseada na capacidade de aprendizagem “bancária”, como a mais elevada maneira de alfabetização instrumentalista destinada ao rico, adquirida na universidade como especialização profissional: ambas impedem o desenvolvimento do pensamento crítico que capacita o indivíduo a ler o mundo criticamente e a entender as razões e as ligações que estão por trás dos fatos.

A abordagem instrumentalista da alfabetização, mesmo no mais alto nível do especialismo (incluindo aí o método como uma de suas formas), funciona para domesticar as consciências via desarticulação constante entre o especialismo reducionista e tacanho e a leitura do universo no qual ele se situa. Essa incapacidade de ligar a leitura do mundo com o mundo, se não for combatida, poderá debilitar as já frágeis instituições democráticas e as tão injustas quanto assimétricas relações de poder que caracterizam a natureza hipócrita das democracias contemporâneas. No mais baixo nível da alfabetização instrumentalista, um semi-alfabetizado lê a palavra, mas está incapacitado de ler o mundo. No mais alto nível da alfabetização instrumental, o semi-alfabetizado está capacitado para ler o texto de sua especialização, mas ignora todos os outros corpos do saber que constituem o mundo da aprendizagem. Um leitor crítico do mundo, implica, segundo Freire, “uma compreensão dinâmica entre a mínima sensibilidade coerente do mundo e o máximo entendimento coerente do mundo”.⁷

Proponho, finalmente, uma pedagogia antimétodo, que recuse os modelos rígidos e os paradigmas metodológicos. A pedagogia antimé-

7 FREIRE, P., MACEDO, D. *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey, 1987. p.131.

todo força-nos a ver o diálogo como uma forma de práxis social que, mediante a troca de experiências, seja informada pela reflexão e ação políticas. O diálogo como práxis social “exige como condição fundamental para a emancipação humana a recuperação da voz do oprimido”.⁸ A pedagogia antimétodo nos liberta igualmente do já conhecido caminho das certezas e especialismos. Rejeita a mecanização da intelectualidade. Em suma, ela nos leva para as principais idéias de Paulo Freire, que nos conduz para a “estrada da verdade”, para a reapropriação da nossa abalada dignidade e reivindicação da nossa humanidade. Ninguém poderia ter argumentado tão incisivamente quanto o próprio Freire contra a redução do diálogo e o problema que se põe ao mero método:

O problema que se coloca à educação é revolucionário em termos de futuro. Portanto, é problemático... Portanto, isso corresponde à natureza histórica do homem[da mulher]. Portanto, isso afirma os homens[as mulheres] como seres que se transcendem a eles próprios. Portanto, isso se identifica com o movimento que engaja os homens[as mulheres] como seres conscientes da sua inconclusão – um movimento histórico que tem o seu ponto de partida, a sua essência e o seu objetivo.⁹

A pedagogia antimétodo na perspectiva freireana não apenas adere à visão do futuro revolucionário da educação, como também celebra a eloquência do poema de Antônio Machado: “Caminhante, não há caminho. O caminho faz-se ao caminhar”.

8 ARONOWITZ, S., op. cit., p.18.

9 FREIRE, P. citado em ARONOWITZ, S., op. cit., p.11-2.

A atualidade de Freire nos cursos de Pedagogia

Fábio Manzini Camargo

Costumam-se separar de maneira formal e mecânica os conceitos: prática e teoria, saber popular e conhecimento científico, trabalho manual e trabalho intelectual, cultura e natureza, consciência e mundo, leitura da palavra e leitura do mundo. No entanto, segundo a abordagem freireana, eles são indissociáveis. Por exemplo, se considerarmos apenas a relação entre teoria e prática nos daremos conta de que uma implica a outra, em um processo contraditório. Na verdade, elas, em suas relações, se completam e se fazem necessárias mutuamente.

No processo de produzir e adquirir conhecimentos, acontece também uma contradição. Nesse processo, produzimos um distanciamento dos objetos para nos aproximarmos deles, o que implica a percepção desses objetos em suas relações uns com os outros. Esse distanciamento pressupõe a tomada de consciência dos objetos “como uma forma humana de estar sendo diante do mundo”.¹ Aí está a profunda marca do pensamento freireano: a *conscientização*.

1 FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p.49.

Para Paulo Freire, a *conscientização* é o aprofundamento da tomada de consciência. Não existe conscientização sem a tomada de consciência. Ela não pode acontecer em uma prática em que esteja ausente a seriedade por parte daquele(a) que quer conhecer mais e melhor. Contudo, o fato de conhecer não determina a construção de um conhecimento neutro e indiferenciado. Dessa forma, trabalhar uma postura conscientizadora é desvelar as verdades ocultas pelas ideologias. A conscientização, nesse sentido, é mais do que a tomada de consciência da realidade. Ela significa a rigorosa compreensão da realidade. Por isso mesmo, não é possível conscientizar com a adoção de um modelo de neutralidade, sobretudo com relação aos conteúdos escolares.

Freire cria-aprofunda-retoma uma série de categorias na tentativa de engajar a educação em um processo de conscientização. Dentre vários, desenvolve o conceito de *consciência transitiva crítica*, entendendo-a como a consciência articulada com a práxis, em que são imprescindíveis o diálogo crítico, a fala e a convivência. O diálogo, para ele, é uma relação que envolve amor, humildade, esperança, fé e confiança; a educação, dessa forma, constitui um momento do processo de humanização. A primeira virtude do diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente como indivíduos, mas também como expressões de uma prática social. Outras virtudes são escutar e tolerar, a “virtude de conviver com o diferente para poder brigar com o antagonico”.²

Se realmente a educação é uma certa teoria do conhecimento posta em prática, como afirma Freire, não é possível pensar em educação sem pensar em conhecimento. Conhecimento é diferente de transferência de conhecimento. Dessa maneira, ensinar e aprender fazem parte do mesmo ato de conhecer.

Seguindo esse caminho e tomando como base, por exemplo, o processo de alfabetização, percebemos que ela não pode ser entendida como um momento mecânico em que os educadores iniciam um tipo de treinamento dos educandos. Ao contrário, a alfabetização é “aquisição, produção, reinvenção da linguagem escrita e necessariamente lida e deve constituir-se também como uma introdução ao modo de pensar certo”.³ Dessa maneira, as principais questões da alfabetização – como de toda a

² Ibidem, p.120

³ Ibidem, p.84

cadeia educacional – não são de natureza técnica, mas de natureza política, ideológica e científica, em conjunto com as técnicas.

Freire expressa sempre, além disso, um modo dialético de pensar. Em sua obra, teoria, método e prática formam um todo que constitui uma teoria do conhecimento, no qual o saber tem um papel emancipador.

Na *Pedagogia do oprimido*, esse autor trabalha com as diferenças entre a pedagogia do dominante e a pedagogia do oprimido. A pedagogia burguesa (dominante) representa a pedagogia “bancária”, na qual a educação torna-se um ato de depositar e o saber é uma doação dos que se julgam sábios. A educação bancária tem por finalidade manter a divisão entre os oprimidos e opressores. Ela nega a dialogicidade. De outro modo, existe uma dualidade que envolve a consciência do oprimido: de um lado, a hospedagem de valores, ideologia e interesses do opressor e, de outro, o desejo e a necessidade de libertar-se. O oprimido, portanto, é incomodado com uma luta interna que precisa deixar de ser individual para se transformar em coletiva.

Ao criticar a educação bancária, Freire apresenta uma teoria dialógica e um método de problematização que devem ser recriados de modo que a educação libertadora se ajuste às condições de cada localidade. Os conceitos de concepção bancária e de concepção problematizadora representam, para Freire, duas posições antagonicas do processo educacional.

Oposta à educação bancária, a educação problematizadora funda-se na relação dialógico-dialética entre educador e educando, em que ambos aprendem juntos. O diálogo é uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Para exercitar o diálogo, o educador não pode se colocar na posição daquele que pretende ser o detentor do saber. Isto lhe permite reconhecer que todos têm um determinado acúmulo de experiências de vida e por isso todos são, indistintamente, portadores de um tipo de saber. Dessa maneira, o diálogo não é apenas um método, mas uma estratégia para respeitar o saber do aluno: os alunos, quando chegam à escola, também têm o que dizer e não apenas o que escutar.

Para dar sentido a esse movimento, tanto na *Pedagogia do oprimido* como em todas as suas obras, Freire mostra a crença em que a educação pode resgatar a condição humana, atuando contra os efeitos da opressão e contribuindo para o que ele considera uma vocação ontológica do

ser: a humanização. Humanização, diálogo e conscientização são caminhos para superar a dominação e a opressão entre os seres humanos.

A pedagogia de Freire revela a idéia do *aprender fazendo*, do trabalho cooperativo, da relação entre teoria e prática, do método de iniciar o trabalho educativo pela fala (linguagem) dos alunos. Por uma ótica libertadora, a educação deve ligar-se à mudança estrutural da sociedade opressiva, embora ela não alcance esse objetivo de modo imediato e, muito menos, sozinha.

Esse rápido passeio pelo pensamento freireano procura ser fonte inspiradora para uma contribuição ao debate sobre a formação do profissional em educação no curso de Pedagogia, no momento em que se discute com mais intensidade desde a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o lugar e o papel desse curso no cenário educacional brasileiro.

O compromisso com as necessidades populares, técnicas e científicas da população brasileira revela que é preciso se avançar com a finalidade de superar as barreiras técnicas e quantitativas da educação. Ao mesmo tempo, tem-se igual necessidade da formação de profissionais comprometidos com a conscientização, com a humanização e com a emancipação humana, necessidades essas que são bases do pensamento freireano e que deverão nortear o debate sobre o ideário neoliberal que se impregna nefastamente na educação brasileira. Essas situações educacionais trazem viva e atual, no fim do século, a palavra de Freire. Sua mais profunda marca indica que a educação é política e pode confirmar ou contestar o *status quo*; o presente é algo que pode ser mudado; é possível adquirir conhecimento para superar todas as formas de desigualdades sociais impostas pela elite.

Os cursos de Pedagogia merecem e precisam de Freire e de sua conscientização autêntica como compromisso, com transformação real da realidade. A proposta pedagógica freireana mostra a relação entre a cultura da vida cotidiana e a política. Mostra mais: a unidade entre rigor científico, ousadia intelectual e imaginação criadora em uma trilha que pode levar à consciência crítica.

A consciência crítica é um processo permanente e intencional que nasce da práxis (ação com reflexão) e aponta para uma nova práxis. O trabalho de Freire começa e termina com o sujeito. Começa com a alfabetização, que nasce do acúmulo cultural dos oprimidos e determina

condições de amadurecimento de novas formas de consciência que permitam levar à ação cultural e à revolução cultural permanente.

Os cursos de Pedagogia não podem prescindir da criação de profissionais que entendam a educação como um projeto político e que, ao mesmo tempo, rompam as múltiplas formas de dominação e ampliem os princípios e práticas da dignidade humana, liberdade e justiça social. Por isso, devem ser profissionais capazes e compromissados com o zeramento das carências educacionais, em especial daquelas que afastam o homem de sua história, de sua identidade, de sua cidadania. Ensinar não se resume ao simples ato de estar em uma sala de aula. É mais amplo. Ensinar significa no, pensamento freireano, estar *com* o mundo.

Paulo Freire, ética e teologia da libertação

Frei Carlos Josaphat, OP

A trajetória, a mensagem e a obra de Paulo Freire emergem qual processo criador, que se destaca por um ritmo homogêneo e constante de inovação e progresso harmonioso. Essa sua energia transformadora se enraíza em um certo tipo de intuição ligada à experiência e se desdobra na continuidade de fases que se interpenetram e crescem em uma conexão cada vez mais profunda. Semelhante caminhada educacional, pedagógica, filosófica, desafia qualquer tentativa de análise que viesse segmentá-la ou mesmo compartimentá-la de maneira rigorosa.

Para indicar um marco nesse processo que assim nos escapa em suas origens e suas etapas, propomos o ano de advento e expectativa que foi o de 1963. Em toda a força de seus 42 anos, Paulo Freire se afirma e começa a ser reconhecido como o educador e o filósofo da educação. A experiência de alfabetização de adultos em Angicos, RN, resplandece então como a gênese de uma criação que não cessará de produzir o novo, evoluindo e integrando contribuições e sugestões vindas de toda parte. É aquele estilo de “evolução criativa”, com que H. Bergson caracteriza as profundezas das atividades da vida e do espírito. Destaca-se, mais e mais, o aspecto dialético, a capacidade de

responder aos desafios, às promessas, mas também às resistências, à oposição e à inércia dos sistemas dominantes no mundo e na América Latina.

De início, o que chama a atenção do grande público é a possibilidade oferecida pelo “método Paulo Freire” de alfabetizar um adulto – em Angicos, tratava-se de trabalhadores rurais – em 45 dias. Isso se passava no último eito do governo de João Goulart. Para muitos, era uma promessa ou ameaça política, capaz de revirar os rumos das próximas eleições, que aliás não aconteceram. Fique aí essa simples alusão às interpretações miúdas e tendenciosas, marcadas pelas ideologias dominantes e pela mentalidade acomodada ao sucesso pontual e imediato.

Vivi com Paulo Freire os sonhos de 1963, interrompidos para nós pelo golpe de 1º de abril de 1964. Dou um certo relevo a essa espécie de alvorada de esperanças. É o necessário contexto histórico para introduzir um testemunho e um esboço de análise sobre o encontro fecundo, embora, até hoje, pouco valorizado, de Paulo Freire com a ética e a teologia da libertação.

No entanto, desde os começos, o mestre pernambucano punha em prática um autêntico trabalho de educação, fazendo da conscientização a alma da alfabetização. Em suas atividades pioneiras no Colégio Osvaldo Cruz e no Sesi, em Recife, nos anos 50, já despontava o filósofo da libertação que a teologia andava procurando. Seu empenho era fazer que o aluno e a aluna despertassem como homem/mulher, como cidadãos, como sujeitos responsáveis pelo seu próprio destino, pela história de seu país e, afinal de contas, pelo mundo.

Ao passar do ensino institucional à inovação que será a alfabetização valorizadora do adulto, relega os manuais, inventa o recurso às palavras geradoras, colhidas do próprio meio em que o aluno estava envolvido. É isso que mais tarde se chamará “método”, mas que foi e será sempre um procedimento global, um projeto de humanização abrangendo a inteligência, a liberdade, a atividade, sem deixar, no entanto, de ativar e valorizar a corporeidade e o imaginário.

Esse saber humano, que parte do ser humano para realizar plenamente as virtualidades do ser humano, não se ensina, não se aprende, mas se desperta pelo contato de quem já está acordado com quem não mais aceita ficar aí dormindo ou vegetando de cócoras, do jeito do Jeca de Monteiro Lobato.

Primeiro encontro com Paulo Freire nos anos 60

Encontrei-me com Paulo Freire em meados de 1963. Foi um encontro carregado de simbolismo muito denso, destinado a crescer com o passar e os embates do tempo, que nos distanciava da pátria e uns dos outros. Aquele abraço concretizava e traduzia, no entanto, a realidade da convergência de nossos caminhos, de nossos projetos e, mais ainda, dos nossos sonhos. Paulo apostava tudo na educação. E suscitava entusiasmo e levantava generosos batalhões de jovens aprendizes e agentes da educação renovadora. Eu jogava tudo na comunicação. Com uma rede de líderes, de movimentos, de grupos, que seria difícil delimitar e descrever hoje, embarcávamos na aventura de uma ação cultural, social e política que hasteava a bandeira das “reformas de base”.

A primeira das exigências para passar da pura utopia para a viabilidade de qualquer organização ou atividade efetivas era despertar e mobilizar a opinião pública. Foi dessa intuição, tão simples quanto irrealizável, que surgiu o *Brasil Urgente*, um semanário, não apenas de opinião, mas de luta aberta. Toda a primeira página do número 1 (datado de 17 de março de 1963) era inteiramente ocupada pelo título provocante (porque terrivelmente verdadeiro): “Remédios matam o Brasil”. Apontava para o escândalo, sempre e cada vez mais persistente, aliás, que vem a ser a dolorosa exploração do povo pela indústria e pelo comércio dos produtos farmacêuticos, das atividades e profissões da saúde em nosso país.

Simplificando ao máximo, digamos que, ao nos abraçarmos pessoalmente, Paulo e eu tínhamos a sensação de que lutávamos pela mesma causa perdida, mas da qual dependia a salvação do Brasil e do mundo: a educação-comunicação, como cérebro da civilização moderna.

É de todo coração que evoco o episódio, que hoje pode ter o valor de uma parábola. Lá estávamos em Brasília, na Granja do Torto, umas duas dezenas de pessoas, convocadas pelo Ministro da Educação de Jango Goulart, Paulo de Tarso, esse espírito tão lúcido, tão generoso no dom total de si à coisa pública, tão acima da mediocridade reinante que procurou neutralizá-lo. O ministro reunira esse punhado de líderes em torno de uma mesa, aliás, inteiramente vazia, para lançar um movimento nacional de educação popular. A palavra estava com Paulo Freire, que deveria ser a alma e o protagonista de tudo, a começar pela experiência de alfabetização de adultos em Brasília.

Víamos Brasília surgir no planalto, no coração do Brasil, como um milagre ou uma loucura da capacidade criadora de nosso urbanismo e de nossa arquitetura. E a gente se esbaldava cantando o verdadeiro herói anônimo de tudo isso:

“Você conhece o pedreiro Valdemar?
Faz tanta casa e não tem casa pra morar.”

Em um singelo palacete, lá estávamos com Paulo Freire, para nos preocuparmos com o pedreiro Valdemar. A população que veio para construir a deslumbrante capital ia sendo gentilmente relegada a morar no que se denominava (ironicamente?) a cidade livre. No que tinha de belo e de medonhamente errado e injusto, Brasília era e é o cartão-postal do Brasil. O que sobrava para a gente trabalhadora era a periferia improvisada, sem infra-estrutura, sem conforto, sem educação. Para a intelectualidade balofa e sem alma, tudo é simples. O que não tem remédio, remediado está. Esses trabalhadores nasceram e cresceram entre ignorantes e analfabetos, vão se virando sem saber ler nem escrever. Que assim vegetem e morram, servindo e enriquecendo tranqüilamente esse empedernido sistema de exclusão!

Lá estávamos com Paulo Freire para dizer não a esse imperativo da fatalidade escravizadora. Íamos aprender a acolher o pedreiro Valdemar e todos os seus ajudantes. Ele vai tomar consciência de que é o verdadeiro cidadão de Brasília e do Brasil. E, então, o tijolo do Valdemar inundou a capital. Aconteceu mesmo. Brasília amanheceu inundada de tijolo. Tudo por obra e graça de Paulo Freire e dos pedreiros Valdemar. O grande educador, com sua equipe, tirou a limpo que a palavra mágica, a palavra mais usada pelos construtores de Brasília, era mesmo tijolo. Todo mundo de giz na mão tinha que soletrar ti-jo-lo. E ir em frente: ta, te, ti, to, tu... ja, je, ji, jo, ju... E cada qual vai desenhar, bem bonito, o próprio nome, o da mulher, os nomes dos filhos, dos companheiros, partindo do ti-jo-lo, do ci-men-to, do con-cre-to, da te-lha e de mais umas outras palavras-coisa que fazem a vida deles.

Rodando (durante trinta anos) pelo mundo, jamais me esqueci daquele entusiasmo irradiando nos corações e nos rostos desses trabalhadores, pois viam que o futuro estava chegando, e chegando ao alcance de suas mãos. Ninguém mandou, ninguém sugeriu nada. E, no entanto, já na primeira noite em que se encontraram com o profeta do

novo Brasil, partiram para encher as calçadas, as fachadas, os muros da jovem Brasília, cobrindo tudo com o “tijolo”, rabiscado de tudo o que era jeito e desabrochando em todas as cores.

“Valdemar, você tem é muita cultura!”

Está aí, o pedreiro Valdemar e milhares de outros companheiros dele, com suas mulheres e seus filhos, descobriram o grande tesouro escondido. O recado de Paulo Freire ecoava na voz de uma turma valorosa de jovens líderes, que tinham virado professores. E a cada noite os trabalhadores de Brasília ficavam mais deslumbrados, experimentando a felicidade de saber essas coisas que lhes davam nova vida.

“Vocês não são ignorantes. Vocês têm cultura, pois sabem tomar conta da família de vocês. Executem os trabalhos mais bem-feitos. Sabem construir casas e cidades. Agora, só falta saberem ler e escrever. E, sobretudo, é a hora de entrarem firmes e decididos, como verdadeiros cidadãos ativos. Vão votar. Vão se mobilizar para reclamar e obter os seus direitos. O Brasil precisa demais da contribuição de vocês.”

Freire nos revelava o Brasil, nos ensinava a verdade de nosso povo, a verdade do ser humano. Ele jogava esses tições ardentes em cima da gente. Ele era o pensador que fundava e esclarecia nossas intuições generosas, enraizando-as em uma visão antropológica, cultural e política.

Educar pela liberdade e para a liberdade

Naquele momento, Paulo já tinha o essencial dessa filosofia, mas de maneira implícita. Em suas reflexões autobiográficas, que lhe foram arrancadas posteriormente por amigos e entrevistadores, ele insiste sobre a importância do exílio para levá-lo à “pedagogia do oprimido” e a toda sua visão “política”, libertadora da educação. No entanto, no primeiro momento, na vivência inicial do grande processo de sua sabedoria socrática, já se encontram os germes de sua doutrina, que ele irá desdobrando e tecendo ao contato com experiências mais amplas, mais dramáticas, com escritos e pessoas de quem se cercava, que dele se aproximavam e tiravam, talvez, maior proveito.

Para melhor conhecer Paulo Freire e para, por intermédio dele, melhor conhecer o país de seu tempo e o de hoje, parece oportuno analisar

a gênese e o desabrochar da experiência vivida e da elaboração conceptual realizada por Paulo Freire, sempre em intercâmbio, em processo de “dialogicidade”, como ele gosta de dizer, usando e abusando de termos abstratos para nos introduzir no coração de suas vivências concretas.

Nos seus incansáveis vaivéns do agitado 1963, em meio aos grupos sem conta de alfabetizadores que suscitou, o grande Mestre encontrou, estimulou e esclareceu os mesmos líderes e movimentos que tornaram viável o *Brasil Urgente*, a quem esse jornal queria empurrar e guiar na luta pelas reformas “indispensáveis, inadiáveis, urgentes”, para abrir caminhos a uma democratização efetiva e universal de nosso país. Na impossibilidade de citar nomes, lembremos grupos ou tendências, susceptíveis de evocar o quadro e traçar umas tantas balizas desse vasto campo de compromissos leais, entusiastas, senão de verdadeiras lutas, capazes de mexer com as tristes condições que nosso povo enfrentava e enfrenta ainda hoje.

Paulo Freire conhece os chamados cristãos sociais, tais como Emanuel Mounier, ou Padre Leuret. Entra em contato com os movimentos estudantis de renovação cristã, JEC e JUC (donde virão líderes como Frei Betto e Betinho), e com os movimentos de trabalhadores, a JOC, especialmente. Esses movimentos de militantes viam-se tolhidos pelas hesitações da Igreja oficial, sendo notória e constrangedora a estreiteza clerical dos que queriam “evangelizar”, sem tocar nos campos “profanos” da política, da economia, da imprensa e da educação (“leiga!”).

Muitos desses militantes cristãos passaram para as fileiras da AP (Ação Popular), de orientação leiga, mais dinâmica, na linha do compromisso social. As Ligas Camponesas, lideradas por Francisco Julião, obedeciam a uma inspiração mais nitidamente marxista e se empenhavam em ações mais decididas no intuito de acelerar a Reforma Agrária. Os comunistas apoiavam as reformas de base, dando preferência em geral a greves, a manifestações de massa, contribuindo, assim, para intimidar certa parte da classe média e para acabar de imunizá-la contra qualquer compromisso com reformas da sociedade.

Pode-se dizer que a educação *pela e para a liberdade*, a conscientização que inspirava e animava a alfabetização de adultos, toda a mensagem socializante e personalizante de Paulo Freire e dos seus colaboradores, qualificados e sempre mais numerosos, gozavam da estima geral

dos líderes, militantes e movimentos realmente comprometidos com as reformas e as orientações sociais do país.

Pedagogia e teologia da libertação

Bem sabemos que a coragem dos empreendimentos e a firmeza de suas posições doutrinárias destacavam o nome de Paulo Freire entre os primeiros brasileiros a serem exilados, após o Golpe. Em 1964, vai primeiro para a Bolívia e, depois, para o Chile, onde colaborou com o governo de Salvador Allende. Aí escreve *Pedagogia do oprimido*, sua obra de base, na qual seu pensamento encontra sua primeira expressão plenamente amadurecida e harmoniosa, qual resultado de sua experiência no ensino institucional e na educação dos adultos, prolongando-se em ampla reflexão, aprofundada no confronto com a problemática nacional e latino-americana.

Um duplo sincronismo pode ser esclarecedor. O primeiro é um momento de desabrochamento. Em 1968, celebra-se a famosa II Conferência do Episcopado latino-americano, em Medellín. O Vaticano II – o “Novo Pentecostes”, o *aggiornamento* pronunciado por João XXIII – começa a tomar corpo concretamente, enfrentando com realismo os problemas dos povos em desenvolvimento e sob dominação.

Nesse mesmo explosivo 1968, Gustavo Gutierrez procura encaminhar o pensamento cristão “rumo a uma teologia da libertação”. Ele é solicitado a abordar esse tema em vários encontros na América Latina e na Europa. A mensagem, acolhida com interesse e até mesmo com entusiasmo, vai se enriquecendo e encorpendo. Para a ala renovadora da Igreja, emerge e se elabora um novo paradigma de ação e de compreensão: a “ética” e a “teologia da libertação”.

De maneira inteiramente independente, mas significativamente simultânea, no exílio, do outro lado dos Andes, Paulo Freire escreve a *Pedagogia do oprimido* (o manuscrito em português é de 1968), obra de base em que nos dá o paradigma aprimorado da filosofia, da ética, da antropologia, da história e da educação libertadora, quer dizer, pela liberdade e para a liberdade.

Um outro sincronismo, mais extenso, se prende ao primeiro. É o longo processo de gestação da filosofia teórica e prática de Paulo Freire, cuja forma embrionária é *Educação e atualidade brasileira* (tese de

concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação), publicada em Recife, em 1959. O desenvolvimento desse projeto de vida, de reflexão e ação se concretiza em várias publicações menores, salientando-se *Alfabetização e conscientização*, em 1963.¹

O ponto de chegada de tão rico processo de ampliação e aprofundamento de perspectivas será a síntese, já bem elaborada: *Educação como prática da liberdade*, publicada em 1967,² logo traduzida em várias línguas. A “prática da liberdade” que está na gênese e constitui a energia, a lei imanente da educação no paradigma criativo de Paulo Freire, vai ao encontro do “oprimido”, do ser humano e da sociedade latino-americana, submetida à dominação, à alienação, à marginalização. Surge então a educação libertadora, esclarecida e impulsionada por uma filosofia e uma ética, pessoal e social, da libertação.

Desde suas primeiras labutas de jovem pernambucano, Paulo Freire trabalhou sempre fazendo da educação um espaço de liberdade a assumir, senão, a criar inteiramente. Pode-se dizer que vai da liberdade à libertação, pois no princípio seu processo se insere no sistema dominante, utiliza e amplia os espaços de liberdade que encontra. Mas, cada vez mais, o sistema é visto e denunciado como dominador. O sujeito da educação é o “oprimido”, e ela há de ter uma educação libertadora.

Assim, de maneira inteiramente independente e plenamente racional, ele nos dá uma filosofia da libertação no momento em que o pensamento cristão tem necessidade dessa filosofia, pois buscava penosamente uma “teologia da libertação”.

Para acentuar ainda uma vez o sincronismo, acrescento com simplicidade que, ao encontrar Paulo Freire nos anos 60, eu mesmo estava envolvido nessa aventura. Em contato com a nossa realidade pré-revolucionária e pressionado por grupos e líderes que buscavam os caminhos do socialismo democrático, escrevi, em 1962, *Evangelho e revolução social*.³ Abordo muitos dos grandes temas que serão ampla e profundamente desenvolvidos por Paulo Freire, em conexão com a prática da educação e a reflexão pedagógica. É verdade que essa obra encarava os problemas e situações na perspectiva aberta de uma ética

1 FREIRE, P. *Alfabetização e conscientização*. Porto Alegre: Emma, 1963.

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

3 JOSAPHAT, C. *Evangelho e revolução social*. São Paulo: Duas Cidades, 1962.

social, política, econômica, mas sobretudo apelando para fontes, motivações e exigências confessadamente cristãs. Visava comprometer os cristãos com os problemas humanos e levá-los (em nome do Evangelho!) a fraternizar com todos os homens e mulheres que aspiram e lutam por uma sociedade e um mundo verdadeiramente dignos da humanidade.

Uma profunda inspiração profética está presente e ativa na prática, na reflexão e na elaboração de Paulo Freire. Mas, à semelhança de um Emanuel Levinas, esse sopro profético leva a um paradigma puramente filosófico. Se nós, teólogos, nos aproximamos e tanto necessitamos de Freire, é precisamente pela qualidade pura e plenamente humana de seu pensamento, de sua vida e de sua mensagem. A teologia latino-americana o acolhe como mestre, porque sua práxis e sua reflexão pioneiras o destacam entre os protagonistas e abridores de caminho para as ciências humanas, para a filosofia teórica e prática e para a luta pela justiça e pela paz, em busca de uma nova era do Espírito. Aliás, ele partiu deixando-nos a *Pedagogia da autonomia*, após, a *Pedagogia da esperança*, acenando-nos com a promessa de uma “Pedagogia do amor”.

Paulo Freire: algumas idéias sobre a razão na solidariedade

Gottfried Mergner

A reflexão acadêmica sobre um famoso cronista da sua era frequentemente significa que suas idéias e ações tornaram-se obscuras em retrospectiva. Eu acompanhei a literatura científica de Paulo Freire, a qual deu origem a numerosas dissertações, ensaios e teses. Fiquei surpreso com o duplo espectro de interpretações sobre o seu pensamento e pontos de vista que, em geral, foram expressos por ele em termos simples. Isso se explica pelo fato de que os conteúdos das sentenças de Paulo Freire estão longe de ser ingênuos. O seu trabalho não só reflete e processa diversos discursos filosóficos, educacionais e políticos, como também incorpora discursos teológicos e antropológicos de esquerdistas e cientistas críticos comprometidos.¹ Por outro lado, Freire emprega esses discursos de forma didática e orientada para a prática, com a finalidade de polarizar posições, o que muitas vezes oculta as suas próprias dúvidas e questões, provocando, assim, diferentes interpretações.

¹ Cf. FIGUEROA, D. *Aufklärungsphilosophie als Utopie der Befreiung in Lateinamerika. Befreiungstheorien von Paulo Freire und Guitérrez*. Frankfurt, 1989.

No meu entender, Freire terá um impacto duradouro, sobretudo em determinadas áreas. Em primeiro lugar, constantemente e mais do que ninguém antes dele, Freire tratou da questão da solidariedade com o “despossuído” (e supostamente estúpido) dentro do campo da ciência educacional. Com essa finalidade, desenvolveu conceitos unificadores e códigos de reconhecimento, por meio dos quais cooperadores e parceiros educacionais do mundo todo poderiam buscar e estabelecer relações intelectuais e práticas entre si. Eminentemente educadores de países do Sul,² como Neville Alexander (África do Sul) e David Simo (República dos Camarões), tornaram-se nossos conhecidos graças às idéias unificadoras de Paulo Freire. Por intermédio de seus códigos e conceitos, pudemos identificar questões e encontrar uma linguagem comum, não só com eles, mas com muitos outros educadores.

Em segundo lugar, Paulo Freire desenvolveu critérios por meio dos quais ações e conceitos educacionais poderiam ser avaliados e nossas críticas e percepções da prática educacional poderiam servir como base de debates. Refiro-me a dois conceitos que considero centrais nesse caso: o conceito de “diálogo” e a crítica da educação “bancária”.

Em terceiro lugar, Paulo Freire desenvolveu um conceito não dogmático de “simpatia” no trabalho educacional, o qual tornou-se produtivo também para a ciência educacional e seus métodos.

No entanto, uma análise da série de obituários a Paulo Freire na Alemanha dá margem a algumas dúvidas. Será que de fato ele deixou nada mais do que um brilhante método de alfabetização de adultos, comprovado no mundo inteiro? É o seu legado apenas mais um de uma geração que ainda acreditava que o mundo podia ser mudado em favor do pobre e explorado, e que dedicava a sua vida e o seu trabalho para atingir tal meta? É verdade que, com a sua morte, outro segmento de solidariedade na ciência chegou a um “fim” natural e conveniente?

Após o fracasso da experiência socialista no mundo todo, o *pathos* de simpatia e solidariedade em relação às sociedades em transição parece estar sendo substituído por um tipo moderado de política realista que Freire freqüentemente criticou como oportunista. A tarefa central dessa política de desenvolvimento realista é descrita em um relatório sobre a política de desenvolvimento do governo federal da Alemanha, publicado pelo jornal *Frankfurter Rundschau*, de 4 de junho de 1997,

2 O autor refere-se ao Hemisfério Sul. (N. T.)

como uma estratégia de “redução da crise e do conflito, particularmente nos países em fase de desenvolvimento”.

Em conferência realizada no outono de 1998, ministros da Economia da África do Sul chegaram à conclusão de que um consenso social em âmbito internacional conduziria a um declínio de investimento nas regiões africanas e que, assim sendo, eles votariam contra o mesmo.

Administração de conflito em vez de mudança? Procura pelos denominadores comuns menores em vez da implementação da solidariedade? Aliviar as conseqüências em vez de lutar contra as causas? Será que aqui um conceito educacional para a emancipação, como o de Paulo Freire, não seria supérfluo na prática ou mesmo um distúrbio?

Nos dias de hoje, depois do desaparecimento da dicotomia entre o “reino do mal” e o “império da liberdade”, imposto por meios tanto políticos quanto militares, estamos mais lúcidos e precisamos reconhecer que a oposição ideológica entre socialismo e capitalismo era apenas uma invenção que servia para ocultar interesses do poder. Os debates ideológicos levaram a revoluções fracassadas. Os sistemas gerados por elas encontravam-se enfermos por causa de sua dependência nos centros de poder e de suas próprias fraquezas conceituais. O poder dos líderes revolucionários gerou o crime e a corrupção. Hoje, reconhecemos que os líderes das revoluções da África, América Latina, Ásia eram apenas agentes, algumas vezes até mesmo fantoches de estrategistas do poder internacional. Alguns desses líderes, como Lumumba e Cabral, mal sobreviveram à vitória de seu partido.

Em virtude de experiências históricas, os “conceitos de esperança” estão se tornando dúbios. Conceitos coletivos promissores como “povo”, “movimento operário”, “solidariedade internacional” – de um lado – e “liberdade”, “mercado”, “desenvolvimento”, “justiça social” – de outro – são hoje em dia nada mais do que aquilo que sempre foram, realisticamente: frases ideológicas vazias que servem para manipular os conquistados. Atualmente, tais frases não conseguem mais inspirar utopias sociais baseadas em conceitos que poderiam servir como alvo das atividades dos sofrendores, oprimidos e explorados. Será que isso implica o colapso da “educação para a libertação”?

Afinal, qual é o sentido da demanda pela solidariedade: amor e devoção pelo pensamento freireano, sem a existência de conceitos cole-

tivos promissores como “o povo”, “o oprimido”, “os líderes revolucionários”? Em que bases seu método de alfabetização pode ainda se assentar quando qualquer esperança de criação de um possível coletivismo em solidariedade foi abandonada?³

Algumas idéias sobre a razão na solidariedade: teses e objeções

Eu gostaria de postular algumas teses para um conceito crítico de solidariedade em diálogo com Paulo Freire, já que é meu objetivo manter esse conceito em favor de uma ciência educacional crítica.

Solidariedade contém o conceito latino de *sólidas*, isto é, inteiro, sem defeito, estável, firme, rígido, inabalável, real, verdadeiro. Embora não seja minha intenção desenvolver aqui a história semântica da palavra, devo dizer que as propriedades de sua origem latina mantiveram-se presentes nas tradições dos movimentos operários e de libertação nos países do Sul. As comunidades de trabalhadores pela liberdade entendiam estar praticando a solidariedade quando exerciam firmeza durante suas marchas em fileiras cerradas, eram fiéis ao ideal, duros e impiedosos nas batalhas.

Paulo Freire também usa o conceito de solidariedade nesse sentido e, no âmbito educacional, ele combina os conceitos de solidariedade e diálogo. Em uma passagem do seu livro *Pedagogia do oprimido*,⁴ o conceito de solidariedade é tratado com ênfase exagerada e estranhamente moralista: a revolução “nem pode ser feita *para* o povo pela liderança, nem *por* ele, *para* ela, mas por *ambos*, numa solidariedade que não pode ser quebrada. E esta solidariedade nasce somente no testemunho que a liderança dá a ele, no encontro humilde, amoroso e corajoso com ele”. Trata-se de uma linguagem religiosa (ver Isaías 9:5).

Em uma reversão dicotômica, Freire continua o seu pensamento no mesmo plano quase religioso:

3 Tendo em vista informação recebida da Sra. Paulo Freire, em Oldenburgo, devo modificar essa afirmação: por ocasião das cerimônias fúnebres que se seguiram à morte de Paulo Freire, no Brasil, milhares de pessoas, particularmente pertencentes às classes oprimidas, demonstraram o seu pesar. Na América Latina, Freire foi de fato um homem em quem muitos depositaram grandes esperanças para um futuro melhor.

4 FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Peguin Education, 1972.

Nem todos temos a coragem deste encontro e nos enrijecemos no desencontro, no qual transformamos os outros em puros objetos. E, ao assim procedermos, nos tornamos necrófilos, em lugar de biófilos. Mata-mos a vida, em lugar de alimentarmos a vida. Em lugar de buscá-la, corremos dela.⁵

De acordo com essa definição, a solidariedade nasce do sacrifício amoroso dos líderes e da boa vontade dos seus seguidores em aprender. Assim, uns e outros se encontram em santa comunhão: a da solidariedade.

O amor é, freqüentemente, uma ocorrência perigosa para aqueles que são amados. Aquele que ama quer mudar, educar, treinar a quem ele ama para poder continuar amando. Logo, o amor por aquilo que é alienígena muitas vezes conduz à projeção das idéias e desejos do amante sobre o amado desconhecido. A aceitação dos líderes em relação à demanda pela dissensão certamente produziria mais fé, mas, quando alguém ama a “humanidade”, “a classe”, “o oprimido”, questões a respeito dos seus próprios desejos, interesses e idéias surgem, exigindo respostas. O próprio compromisso de Freire com os oprimidos permaneceu, em geral, abstrato e um tanto diluído (reduzido, por exemplo, à “razão” ou à “traição contra a classe”).

No entanto, no que se refere às políticas educacionais, Freire combina a relação amorosa entre líderes e povo e de indivíduo para indivíduo no conceito de diálogo. Para ele, o diálogo é mais do que uma relação amorosa abstrata, ocorrendo quando os seres humanos se encontram como sujeitos a fim de *nomear o mundo e mudá-lo*.⁶

O ser humano torna-se sujeito quando é capaz de reconhecer o *não-eu*, o *outro*, de respeitar e validar a outra pessoa ou, respectivamente, quando ele próprio é reconhecido, respeitado e validado pelo *outro* como um *não-eu* (Freire aqui se refere a Martin Buber). No entanto, a aceitação do *outro* como um *não-eu* pressupõe a aceitação fundamental da dissensão, pelo menos como ponto de partida para o diálogo. Em uma sociedade dialógica, a dissensão seria, além disso, o

5 *Ibidem*, p.109 (p.126 da 17.ed. brasileira, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (N. T.)).

6 *Ibidem*, p.143.

pré-requisito produtivo e constitutivo para a própria coexistência democrática.⁷

De acordo com Paulo Freire, em uma sociedade em trânsito, a dissensão coloca em risco a ação conjunta. Se ela ocorre entre os oprimidos, ou entre eles e os líderes, deve, portanto, ser resolvida no processo de diálogo, que para ele é um processo educacional. A unidade reflexão-ação surge desse processo. Mas onde, então, aparece a dissensão como princípio constitutivo desse processo?

No pensamento freireano, a contradição entre o comando revolucionário do amor e o reconhecimento da dissensão, como momento constitutivo do caminho para uma sociedade livre, é conciliada por idéias normativas. A meu ver, deveríamos continuar essa idéia produtivamente, de acordo com as nossas experiências.

Freire também não desenvolveu uma estratégia satisfatória para impedir o possível risco dos líderes tornarem-se burocráticos e autoritários, uma questão que ele caracterizou como um problema reinante. Além disso, ele deu poucas respostas às questões referentes aos conflitos étnico-culturais e a outros problemas internos entre os grupos oprimidos.⁸

Nesse contexto, o raciocínio freireano sobre o desenvolvimento da consciência é um tanto perturbador. Por exemplo, ele supõe que há uma evolução da percepção mágica para a consciência racional seguida, então, pelo processo educacional. No entanto, isso implicaria que a razão iluminada suprimisse todas as outras formas de consciência. Tal idéia nega a simultaneidade dos vários estados de consciência e os seus modos mistos. Freire considera a infância – se é que a menciona de todo – mormente como memória reprimida. Supostamente, os adultos

7 Em sua crítica a Lenin, Rosa Luxemburg desenvolveu esses princípios extensivamente durante o seu encarceramento, em 1918, aplicando-os a então jovem União Soviética. Cf. MERGNER, G. Frühe Kritik von "Links" am sowjetischen Zentralismus. In: BELSCHNER, W., GRUBITSCH, S., LESZCZYNSKI, C. (Ed.) *Wem gehört die Heimat? Beiträge zur politischen Psychologie zu einem umstrittenen Phänomen*. Opladen, 1995, p.209 ss.

8 Os programas de alfabetização desenvolvidos por Paulo Freire na África não tiveram grande sucesso. Algumas das causas devem-se à omissão no que se refere às tradições orais, às contradições entre a língua colonial (na qual os adultos deviam ser alfabetizados) e a língua nativa falada, bem como ao dogmatismo dos líderes em relação às dificuldades de convencer os alfabetizando quanto aos benefícios de usar uma língua escrita. Em seu livro [*Cartas da Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*] Dialog als Prinzip. *Erwachsenenalphabetisierung in Guinea Bissau*, Wuppertal, 1980, Freire demonstrou pouca habilidade para desempenhar uma avaliação autocrítica.

carregam em si as deformações adquiridas quando crianças (isto é, o opressor) na forma de memórias reprimidas, sendo, por isso, incapazes de uma percepção racional da sociedade. Ele não trata a infância como a época do desenvolvimento do ego.⁹

De acordo com Paulo Freire, a dissensão é causada pelos seguintes fatores:

1 Transformação e mudanças radicais da sociedade forçam mudanças na cultura, no estilo de vida e na visão dos oprimidos. Em muitos países em fase de desenvolvimento, durante o processo de sua integração na sociedade capitalista, as sociedades evoluem de um modo quase feudal para um modo industrial de produção agrária e para o desenvolvimento da indústria.

2 Em razão da violência a que são submetidos durante sua infância e juventude e de suas subseqüentes experiências com autoritarismo durante o aprendizado, os oprimidos internalizam o "opressor". Isso conduz à dissensão entre eles próprios.

3 Como as experiências cotidianas derivam parcialmente do indivíduo, elas se circunscrevem a um contexto específico. No entanto, a fim de atuar politicamente, o indivíduo tem que ser capaz de captar a situação total ou a totalidade. Isso conduz a uma dissensão entre a consciência ingênua e a consciência crítica. Além disso, existe conflito, no que se refere à primeira, entre a consciência intransitiva (estática, repetitiva) e a consciência transitiva (motivada pela curiosidade e mudança). Ocasionalmente, Freire define a consciência intransitiva como atrasada.

A dissensão entre os oprimidos pode ser resolvida por meio de um processo de comunicação dialógica e racional. No entanto, Freire dificilmente lida com o respeito mútuo e a função produtiva da dissensão em seu trabalho. O processo educativo torna-se racional quando desenvolve a compreensão das ordens sociais que se encontram em processo de transformação, dando ao indivíduo a habilidade de orientar o seu pensamento e as suas ações adequadamente. As famosas "palavras

9 Uma de minhas publicações dá mais detalhes sobre as dificuldades do código cultural na infância: MERGNER, G. Interkulturelle Erziehung: Ängstliche Neugierde – Vermischungsbereit? Lernen zwischen den Kulturen. In: *Deutsch Lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern*. Heft 2. Mainz, 1992.

geradoras” são palavras que possuem um significado existencial comum, servindo para estabelecer uma habilidade mútua para o diálogo. De acordo com Freire, os seres humanos são, acima de tudo, seres que se comunicam e, portanto, seres comunitários. Entretanto, ele não discute a fala como meio de delimitação, nem como uma forma de encontrar a si mesmo.

Depois dessa sumarização um tanto crítica do trabalho de Paulo Freire, postularei várias teses para que ele seja levado adiante.

Comunicação em solidariedade por meio de fronteiras nacionais, culturais e mesmo socioeconômicas

Que perspectivas de solidariedade podem ser desenvolvidas hoje, em diálogo com Paulo Freire, apesar de todo o justificado cepticismo?

Do pensamento dialético para a ambivalência (Ernest Jouhy¹⁰)

O tipo de pensamento dialético assumido por Freire concebe o processo histórico como um processo de redenção, no qual os bons sujeitos da revolução (o proletariado, os movimentos de libertação) lutam contra as forças malévolas da reação (os opressores). A salvação final é a esperada síntese. Por outro lado, de acordo com o pensamento ambivalente, tanto a esperteza vil do dia-a-dia quanto o desejo sóbrio pela sobrevivência daqueles afetados pelas vicissitudes da vida são associados ao seu direito à dignidade. Essa atitude objetiva une o instrumento da razão crítica à experiência concreta e à persistência dos perseguidos e oprimidos, a fim de oferecer-lhes solidariedade.

A dignidade do indivíduo está vinculada a um contexto

O *insight* de que cada ser humano se encontra equipado com a dignidade da sua singularidade liga-se inextricavelmente à compreensão da dignidade da pessoa. Hannah Arendt diz que a decisão de preservar a

10 Para uma introdução ao renomado educador alemão Ernest Jouhy ver: MERGNER, G., VON PAPE, U. (Ed.) *Pädagogik zwischen den Kulturen*. Ernest Jouhy. Frankfurt, 1995. Jouhy debateu com Freire. Uma das mais abrangentes apresentações de Freire em alemão ocorreu sob os auspícios do primeiro. Cf. GERHARDT, H. P. *Zur Theorie und Praxis Paulo Freire in Brasilien*. 2.ed. Frankfurt, 1979.

própria dignidade inclui a decisão moral de respeitar a dignidade do outro – qualquer outro.¹¹ Assim, os esforços da ciência educacional devem se concentrar em descobrir como o indivíduo pode adquirir consciência de sua própria dignidade, o que o refreia para adquiri-la e como surge a ação moral (isto é, em solidariedade).

Dignidade não é honra, mas o reconhecimento do fato de que cada pessoa é um ser único e limitado, com direito à sua vida. Só posso experimentar e viver a minha singularidade no contexto histórico e social. Isso explica o significado do conceito “mundo-vivo”. Mesmo nas circunstâncias da globalização, a dignidade do ser humano permanece vinculada a um contexto, enquanto os próprios contextos deslocam-se, em razão da mobilidade, pelo mundo inteiro. Os conceitos coletivos usados por Freire (o povo, o oprimido) devem ser diferenciados mediante o conceito de meio ambiente para a vida.

Em lugar de amor pelo próximo: direitos humanos

O pré-requisito básico para a dignidade do indivíduo não é o seu amor pelo outro, mas o próprio direito da pessoa. O amor tende a diluir fronteiras, nivelar, negar a singularidade e as peculiaridades do indivíduo. O amor mistura e, se levado a extremos, mata. Direitos, por outro lado, servem para delimitar fronteiras, afirmá-las e reconhecê-las. É, portanto, de importância revolucionária que a lei prevalente inclua a dignidade de todos os seres humanos. Dessa forma, o direito à justiça social torna-se também uma inegável parte dos inalienáveis direitos humanos, assim como o direito de não sofrer injúrias. Por essa razão, o direito é uma forma de proteger a pessoa; e desse modo, a sociedade deve servir como mecanismo de execução dessa prerrogativa.¹²

O interesse comum pela sobrevivência

Nos dias de hoje, a dignidade de todos os seres humanos e as suas perspectivas de vida encontram-se ameaçadas pela crescente miséria

11 ARENDT, H. *Was ist Existenz – Philosophie?* Frankfurt, 1990. p.37 (um discurso crítico com Heidegger).

12 Se a comunidade ou a sociedade nega ao indivíduo os seus direitos, exemplos de amor são então necessários para protegê-lo. No caso, ele mesmo deve submeter-se à definição de pobreza da comunidade.

social e pelas conseqüências ecológicas da exploração e gerenciamento do capital. A justa solidariedade é baseada no princípio de que esses problemas devem ser superados por meio de processos mútuos de aprendizagem e de conceitos políticos e estratégias. Crianças sem perspectivas que se tornam criminosas, políticos cínicos e irrecuperáveis, que são de fato meros prisioneiros dos outros, e uma maior frieza em relação a qualquer forma de expressão de vida das pessoas carentes, como orientação geral para a existência, constituem uma ameaça para todos, mesmo para aqueles que são ricos e bem-sucedidos.

A ameaça comum está crescendo mais depressa do que a nossa habilidade de aprender. A teimosia daqueles que persistem em justificar o princípio de aumento máximo de lucros está ameaçando a perspectiva e a qualidade de vida de todos os seres humanos, em várias estruturas de tempo. Os defensores do lucro máximo são ainda capazes – talvez ainda por muito tempo – de negar as conseqüências de suas ações, escondidos em seus guetos de riqueza, nos seus fortes de afluência, orientando as aspirações dos pobres com conceitos falidos.

Após Paulo Freire, eu perguntaria: para quais grupos, coletividades, comunidades, a pedagogia da libertação poderia ser aplicada hoje?

O interesse comum na qualidade de vida (Hannah Arendt)

No seu livro *After Auschwitz*,¹³ Hannah Arendt descreve três níveis de resistência contra a injustiça social. Primeiro, existem aqueles que querem reter os seus bons hábitos. Em seguida, existem os céticos e duvidosos, que investigam e formam as suas próprias opiniões. “Melhor que todos, serão aqueles que sabem que estamos condenados, pelo tempo em que vivermos, a viver conosco mesmos, aconteça o que acontecer”.¹⁴ É esboçado aqui um princípio fundamental que eu descreveria como a moral da boa vida. É uma dimensão na qual atuamos no presente, mas temos consciência de nossas ações, de nós mesmos, da nossa vida e decisões no que se refere ao futuro.

Apesar de seu ceticismo em relação ao coletivo, neste ponto Arendt se aproxima dos princípios pedagógicos de Paulo Freire. Para ela, as

¹³ ARENDT, H. *After Auschwitz*. Berlin, 1989.

¹⁴ *Ibidem*, p.94.

considerações de um indivíduo sobre a sua própria qualidade de vida servem como critério para avaliar suas ações. Essa qualidade de vida depende do mundo social, político e natural no qual o indivíduo é ou será forçado a viver, mas depende também das condições globais que influenciam o seu “mundo-vivo”. Desse modo, o aprendizado só é possível quando as considerações sobre o pensamento do indivíduo são vinculadas ao reconhecimento de sua existência histórico-social e de seu desejo por um bom futuro. O futuro torna-se, então, a base de qualquer razão para a solidariedade, unindo aqueles que se encontram comprometidos em conseguir uma boa, ou seja, uma responsável qualidade de vida, o que faz da habilidade em dialogar uma condição essencial.

Estou firmemente convencido de que o conceito educacional de Paulo Freire tanto pode como será desenvolvido nessas bases.

(DSP)

Por uma pedagogia do excluído:
reflexões de um velho professor

Gustavo F. J. Cirigliano

– Estava me lembrando de 1968, disse o velho professor de Política Educacional.

– Por quê?, perguntei.

Nesse ano, aconteceu uma inflexão no pensamento pedagógico latino-americano. É ano decisivo em matéria de propostas de educação: tempo de Paulo Freire. É um tempo no qual A. Salazar Bondy orienta a reforma educativa peruana que suscitou tanta esperança; Darcy Ribeiro tenta a sua universidade necessária; Ivan Illich, desde Cuernavaca, espanta com suas críticas à escolarização; Oscar Varsavsky condena, de Buenos Aires, a ciência consagrada, rotulando-a de cientificista; P. Latapí, do México, problematiza a educação superior; F. Gutiérrez Pérez, da Costa Rica, difunde a “linguagem total”; e Lauro de Oliveira Lima efetua suas experiências com dinâmicas de grupo. Mil novecentos e sessenta e oito... *A Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, completou trinta anos de publicação.

(O professor estava pensativo. Eu perguntei o que ele achava desse tempo transcorrido. Após uma pausa, ele começou a estruturar sua reflexão.)

Oprimidos e excluídos

Hoje, após trinta anos da *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire escreveria a *Pedagogia do excluído*. Creio que é preciso considerar a exclusão como uma etapa que vai mais além da opressão. Hoje, aquele homem não é sequer oprimido, nem explorado. É simplesmente negado, ignorado, excluído, não visto. Ele *não existe*. O que a educação pode fazer – perguntaria Paulo Freire – por esse que está também excluído da educação? O que a conscientização pode fazer por ele, se o expulsou para além da consciência intransitiva, para um nível animal de sobrevivência ainda mais primitivo? O que significaria ter consciência da exclusão? O que significaria ter consciência de não existir, de não ser, de não contar, de não servir sequer para ser explorado? O que a educação pode transmitir para quem está apartado do nível do humano?

Aquele homem de 1968, no qual a conscientização podia operar, está excluído da escola, privado da ciência – mesmo da questionável – e expulso da própria consciência. Qual é a sua natureza de homem? Ele não é e nem pode ser sujeito. Algum analista diria que “não é sujeito da educação”.

(Digo ao professor que ele parece muito pessimista quando compara essas duas épocas. Tem que existir algum caminho!)

Creio – ele continua – que ocorreu uma certa gradação (ou degradação, se preferir) no processo de desumanização. Podemos denominar uma primeira etapa “endividamento”, na qual a dívida externa, bem como a interna, determinou que todos os habitantes de um país já nascessem condicionados, marcados por uma dívida que não foi contraída por eles, mas que deviam pagar de qualquer forma. E pagar com a própria existência!

Uma segunda etapa é a atual da “exclusão”, na qual nem sequer importa se esse homem contribui com o pagamento da dívida. E eu me pergunto se não acontecerá um terceiro momento no qual veremos o regresso, sem dificuldades, à “escravidão”! Não é muito importante o nome com o qual for designada, se a existência de um homem estiver totalmente à mercê de outro e se essa atribuição for considerada uma condição “natural”. Aristóteles já sustentava essa loucura!

(O tom de voz do professor era decididamente amargo e desalentador.)

Discurso e justiça

Comparo o *discurso* pedagógico daqueles tempos com o de hoje, no qual o homem não é nem sujeito, nem objeto do discurso. Hoje, o discurso pedagógico dominante, aquele dos técnicos em educação, é uma sucessão de juízos analíticos que se repetem a si mesmos, pois são juízos nos quais o predicado reitera o sujeito. Veja um texto desses tempos – pegou um papel e começou a ler:

“As novas condições sociotrabalhistas apresentam um tipo de formação baseada na competição, que é colocada em jogo em condições mais amplas de trabalho, suficientemente polivalentes para ampliar o espaço potencial de empregabilidade dos indivíduos.”

– O que você acha?

(Como eu não soube o que responder, o professor continuou:)

Que distância entre o jargão tecnocrático atual e o que expressava aqueles textos comprometidos da *Pedagogia do oprimido*! – recordava o professor.

(Aproveitei para perguntar-lhe se hoje não existe um autêntico discurso pedagógico, mas sim um mero apêndice do enfoque econômico dominante, se o homem não é nem o deixam ser sujeito, qual é a saída? Para que, então, a educação? Há espaço, nem me refiro para o amor e a solidariedade, mas, para alguma esperança?)

O professor ficou um longo tempo pensativo e certamente tinha em mente a *Pedagogia da esperança*, que foi o ponto de chegada de Paulo Freire. Finalmente disse:

– É preciso começar de novo cultivando uma fragilíssima planta de esperança, constituída de justiça. Será preciso reinstalar a esperança sustentada pela justiça e penetrar no nível inferior, na subsistência vegetativa ou na consciência intransitiva. Somente ela poderia diluir, abrandar a brutalidade atroz da exclusão que leva à escravidão. Trabalhe (recomendou-me) o tema da esperança desde e sobre a *justiça*.

(E quando ele estava indo, quase desalentado, perguntou-se em voz baixa:)

– *Como obter justiça?*

Os postulados de Freire e os direitos da criança

Hans-Martin Große-Oetringhaus

A educação deve reagir a tudo que admita o domínio de um grupo de pessoas sobre outras: assim afirmou Paulo Freire. Caso esse postulado seja válido no tocante à educação, o controle dos adultos sobre as crianças, então, também deve ser questionado. Foram necessários dez anos para que a ONU transformasse esse reconhecimento em um conceito jurídico: há exatamente uma década, a ONU aprovava a Convenção dos Direitos da Criança.

Nessa Convenção, há um conceito que reflete claramente a influência do pensamento de Freire. Inúmeros educadores(as) têm se comprometido ao longo de seu tempo com a causa dos direitos da infância. Entre eles há pessoas como Janusz Korczak, que durante a era do terror nazista foi junto com as crianças de seu orfanato para um campo de concentração e, de lá, para a morte. Dizia ele: "Uma criança não é um ser humano em processo de formação, mas sim um ser humano completo". Tal afirmação pode parecer banal. No entanto, deixa bastante evidente a percepção de nossa sociedade acerca da infância.

Em nossa sociedade como um todo, as crianças não são vistas como indivíduos independentes. Em vez disso, são tratadas como meros apêndices dos adultos. Até os dias de hoje, raros são os momentos em que foram entendidas como um grupo social independente. Contudo, elas têm servido como mão-de-obra, como uma forma de segurança para os mais idosos. Foram forçadas a se adaptar à sociedade dominante em qualquer tempo, muito embora tenha sempre havido pais e educadores(as) conscienciosos(as) e dotados(as) de pensamento crítico que as reconheceram como indivíduos independentes.

O conceito de “infância” é uma criação da Idade Moderna, a expressão de uma liberdade que determinados segmentos sociais somente puderam conquistar com o início da industrialização e a obtenção de padrões mais elevados de vida para diversas camadas da sociedade. Com bastante frequência, as crianças têm sido objeto das circunstâncias dominantes. Mesmo nos dias de hoje, são tratadas como objetos das necessidades de outrem: como futuros cidadãos, futuros eleitores que compartilham da responsabilidade pelo sistema político, contribuintes, participantes do sistema previdenciário, consumidores etc. São vistas como prolongamentos e objetos dos adultos.

Dado o fato de que leis são aprovadas por políticos que não ousam tirar os olhos das opiniões dos(as) eleitores(as) e de que pessoas dessa faixa etária não podem votar, os direitos da infância continuam a desempenhar um papel de subordinação em tempos futuros. Obviamente que os(as) políticos(as) desejam construir uma imagem como amigos das crianças. Essa estratégia sempre se lhes apresenta como uma boa opção. Mas, na arena política, normalmente os vencedores são interesses alheios aos da infância.

Dessa forma, não raro essa geração é explorada e acaba caindo vítima da hipocrisia política. Seus interesses são negados sistematicamente. A *animosidade estrutural à criança* pode ser identificada em toda parte. E, simultaneamente, elas servem como uma espécie de *objeto de mimo*, por exemplo, no campo da publicidade, sendo ainda objeto de um *marketing* comercial implacável.

As gerações de adultos estão interessadas basicamente no presente, porém, as crianças precisam de um futuro. Em meio a esse conflito de interesses, vencem os mais fortes. Aqui, também, verifica-se uma sociedade ao estilo do “cada-um-por-si”. Em tal situação, o mais importante

para os mais fracos é ter direitos – mesmo que sua conquista implique uma luta difícil.

Em 1989, a Assembléia Geral da ONU aprovou a Convenção dos Direitos da Criança. O documento, como o próprio nome já diz, define os direitos infantis que devem ser observados por todos os países signatários da Convenção. Se o conceito de infância que permeia a Convenção fosse efetivamente aceito e incorporado, o documento passaria a ter amplos efeitos sobre a situação das crianças na sociedade – em todo o mundo.

Textos e convenções no papel não são capazes de mudar o mundo. Isso cabe apenas a nós mesmos. Mas as leis e convenções podem constituir ferramentas de grande utilidade e eficácia nesse processo. Para terem condições de lutar por seus próprios direitos, as crianças precisam, em primeiro lugar, saber que direitos são esses. Com esse objetivo em mente, a *Terre des hommes* – organização internacional de amparo à criança –, em trabalho conjunto com outras organizações, tem envidado seus esforços, patrocinando projetos com e para as crianças, os quais podem servir de marco nesta área e contribuir para que os direitos infantis avancem mais um passo rumo à sua efetiva implantação.

A verdadeira implantação dos direitos da criança tem ainda um longo caminho a percorrer, considerando-se que:

- A cada dia no mundo morrem 39 mil crianças por problemas de desnutrição e de doenças que poderiam ter sido tratadas;
- mais de 50 milhões de crianças e jovens são obrigados a trabalhar antes de chegarem aos quatorze anos de idade;
- 120 milhões de crianças entre seis e onze anos não têm oportunidade de freqüentar a escola;
- 45% das crianças de países pobres, com menos de cinco anos – o que representa aproximadamente 155 milhões –, estão crescendo em níveis de subsistência.

As graves violações dos direitos da infância, como prostituição infantil, abuso sexual, recrutamento de crianças como soldados em operações de guerra, trabalho infantil, exploração de menores, falta de moradia, abandono, falta de oportunidades educacionais, desnutrição e ausência de serviços de saúde não se verificam apenas nos países do Hemisfério Sul; ao contrário, podem ser identificadas em todas as partes do mundo.

O quadro da miséria infantil e das violações dos direitos humanos mais básicos de crianças e jovens pode ser desolador. No entanto, são justamente essas crianças e jovens que, dia após dia, dão sinais de esperança. Em todas as partes do mundo, estão começando a tomar seus destinos em suas próprias mãos, a lutar ativamente por seus direitos e, nesse processo, a desmontar uma peça da estrutura de poder que permite o domínio de um grupo de pessoas sobre as demais. Para tanto, há que se reconhecer que parte desse processo de transformação nas estruturas de poder, tal como imaginado por Paulo Freire, se dá mediante a efetiva realização dos direitos da criança.

(KGB)

Heinz-Peter Gerhardt

Conceitos

O termo educação libertadora é aqui usado em referência à história e aos métodos de trabalho da educação popular na América Latina, desde a década de 1960, e à introdução dessa teoria e prática educacional no mundo inteiro. O seu mais importante defensor é o brasileiro Paulo Freire (1921-1997). Na Alemanha, os conceitos básicos e a metodologia da educação libertadora – tais como universo temático, palavras geradoras, codificação-descodificação, diálogo, a dicotomia opressor(a)-oprimido(a), humanização, humildade, amor, esperança, autonomia e cultura do silêncio – têm sido adotados, discutidos e aplicados desde o início dos anos 70. (*A Pedagogia do oprimido*, principal trabalho de Paulo Freire, foi publicada em 1970.)¹

¹ Cf. o ambicioso esforço de KNAUTH & SCHROEDER (1998) em descrever a formação de paradigmas libertários em dois contextos socioculturais (América Latina e Europa), em três disciplinas acadêmicas (Pedagogia, Teologia e Filosofia), no decorrer de um período de cinco séculos. Eles sumarizam a sua necessariamente provisória conclusão em quatro pontos (p.78-9): 1 "Portanto, a teologia, a pedagogia e a filosofia libertadoras devem contar com modelos para reconstruir a base desta experiência (= o anúncio de Deus no outro, H. P. G.). Esses modelos

Abordagens baseadas na educação libertadora estão também incluídas ou discutidas sob o título “educação dialógica”,² “pedagogia construtivista” (Arnold & Siebert, 1997 e Siebert, 1999), a “nova sociologia da educação” (Sünker et al., 1994 e Castells et al., 1999), “novas perspectivas na sociologia da educação” (Torres & Mitchell, 1998 e Arnove & Torres, 1999) e a abordagem “situacional” (Zimmer, 1997, 1998a, 1998b, 1998c; Stoll, 1995 e Iben, 1994).

A metáfora da libertação nessa abordagem educacional é muito mais comum e menos controversa na América Latina (“educação libertadora”, em português,³ e “educação para a liberação ou libertária”, nos países de língua inglesa)⁴ do que nos círculos educacionais da Alemanha.⁵

podem funcionar como mediadores entre a autonomia teonômica e o pensamento da autonomia moral da estrutura da razão prática...”; 2 “Com a expansão e diferenciação do conceito de opressão, para incluir formas de discriminação étnica, sexual e racial, a questão da hermenêutica intercultural, refletida na base de teorias da diferença, tornou-se mais premente. A questão comum às três disciplinas tem sido, desde o início, uma crítica a um modo de pensar eurocêntrico, o qual é confundido com uma perspectiva universalista...”; 3 “Até o momento, a discussão tornou claro que a preocupação geral com a libertação tem sido incorporada em vários contextos e línguas, devendo produzir uma grande variedade de teologias, abordagens pedagógicas e filosofias de libertação...”; 4 “Todas as três disciplinas são esforços acadêmicos a serem aplicados praticamente em uma base teoricamente assentada dentro de um círculo dialético entre teoria e prática...”.

2 Veja a discussão no periódico com o mesmo nome, o qual tem sido publicado há dois anos pela “Paulo Freire Koordination”, em Oldenburg (www.freire.de).

3 Cf., por exemplo, MOSCA & AGUIRRE (1990), que escreveram um manual propondo a melhoria dos direitos humanos na América Latina, na perspectiva da teologia e educação libertadoras. Para esses autores, a segunda é a aplicação prática da primeira. Ver também GANDIN (1995) que faz, com base em seus estudos empíricos de duas escolas secundárias católicas, uma ligação entre a educação libertadora, como opção pedagógica dessas escolas, e as resoluções da Conferência dos Bispos da América Latina (MEDELLÍN, 1968).

4 Cf. Aronowitz, como citado por FREIRE & MACEDO (1998, p.5): “De fato, ecoando muitos educadores(as) liberais e radicais, alguns professores(as) têm interpretado a educação libertadora como um meio de instilar valores humanitários de uma forma não repressiva. A escola parece ser um exercício maciço de clarificação de valores... Muitos(as) interpretam a pedagogia dialógica de Freire como um instrumento para motivar os(as) estudantes, não reconhecendo que para ele o diálogo é um conteúdo cuja finalidade é tanto a mudança social quanto a individual. O primeiro princípio da filosofia educacional de Freire é o seu questionamento da distinção convencional entre o educador(a), como um perito, e o educando(a), como uma concha biofísica vazia. A educação ocorre quando existem dois aprendizes ocupando espaços ligeiramente diferentes em um contínuo diálogo. Os dois participantes contribuem com o seu saber para essa relação, sendo um dos objetivos do processo pedagógico explorar aquilo que cada um(a) sabe e o que podem ensinar um ao outro(a). O segundo objetivo é encorajar a reflexão sobre si mesmo(a) como sujeito no mundo, em consequência do seu saber”.

5 MEUELER, 1994, p.91: “O termo ‘educação libertadora’ claramente indica que os seus proponentes superestimam suas próprias habilidades. O conceito em si mesmo possui um enorme efeito

História

Os educadores(as) proponentes da pedagogia da libertação possuem suas raízes intelectuais na tradição da luta anticolonial e anti-hegemônica (centro-periferia) do período posterior à Segunda Guerra Mundial. Opõem-se, desde o princípio desse período, aos representantes autoritários e, mais tarde, aos liberais e neoliberais do colonialismo e neocolonialismo, o qual, segundo seus pontos de vista, é representado pelos princípios básicos da ideologia do mercado livre, em outras palavras, da globalização. (Para maior informação sobre este termo, consulte Bühler & Datta, 1993, p.3.)

Inicialmente, as lutas de libertação visavam fortalecer os poderes nacionais. Nessa medida, a enfática e indistinta perspectiva nacionalista é compreensível: todos os brasileiros(as), todos os algerianos(as), todos os habitantes da Guiné-Bissau deveriam lutar contra a ameaça dos poderes hegemônicos estrangeiros. No entanto, essa luta rapidamente adquiriu uma maior diferenciação, isto é, levou a alianças com os inimigos dos vários opressores ou poderes hegemônicos, tanto dentro quanto fora dos países da periferia.

A versão brasileira dessa luta foi uma interpretação cristã radical dos eventos que percebia os habitantes do país como desumanizados, roubados em seus direitos como pessoas e em seus direitos humanos. Em cada país, essa despersonalização e desumanização é aplicada sobretudo àquelas pessoas que, “como animais,” têm sido privadas do seu direito humano à cultura: camponeses(as), favelados(as), analfabetos(as). O restabelecimento desse direito – que começa com o direito da pessoa “dizer a sua palavra” e, em seguida, com a alfabetização, a educação básica e a participação política, mas, antes disso, com o reconhecimento de que todo ser humano é um “criador de cultura” – está a serviço da conscientização, ativando um enorme potencial para o aprendizado e a ação (Gerhardt, 1997).

Depois de forçosamente exilados da América Latina, muitos educadores(as) libertários descobriram o terceiro-mundismo do Primeiro

desagregador. Apenas aqueles que falam e atuam em seu nome lutam pelo reino da liberdade, sabem onde encontrá-lo e lideram o caminho até ele. Em contrapartida, a palavra pedagogia despida do nobre modificador ‘libertador’ é suspeita de escravizar e subjugar aqueles que a praticam”.

Mundo: os(as) trabalhadores migrantes, os desempregados, os “sem-teto”, as crianças de rua e aqueles política e economicamente analfabetos.⁶ Uma rede de práticas locais, teoria e elementos metodológicos globalmente aplicáveis, organizações e movimentos foram surgindo e sendo consolidados entre o Sul e o Norte e, após a queda do muro de Berlim, entre o Sul e o Leste. Pode-se mesmo dizer que a educação libertadora é um dos poucos conceitos educacionais do Hemisfério Sul adotado por educadores(as) do Norte.

Aprendizado global

Em relação à educação libertadora, o aprendizado global refere-se ao uso da ação e reflexão para acabar com a desumanização do mundo como um todo, tendo sido esta a prática pedagógica dos(as) proponentes da libertação no campo da pedagogia, desde o início dos anos 70. Educadores(as) libertários procuram resistir à tensão entre o conhecimento e a ação de grupos específicos que, junto com eles(as), partem em busca tanto de conhecimento e habilidades adicionais quanto de conhecimento universal, produtos, costumes e moralidade. O universal não é considerado superior ao local, ao contrário, o primeiro surge das diversas práticas locais e do seu processamento, ou seja, o local é redescoberto, modificado, enriquecido e adaptado em cada ato de recriação do conhecimento.

Essas descobertas e redescobertas do velho e do novo, do local e do global, do particular e do geral são possíveis – na base de padrões específicos – por meio de abordagens educacionais libertadoras, três

6 Paulo Freire, como citado em FREIRE & MACEDO (1998, p.240): “Os quilombos constituíram um momento exemplar no aprendizado da rebelião, uma reinvenção da vida por parte dos escravos que se apossaram da sua existência e da sua história e que, começando com a necessária ‘obediência’, lançaram-se em busca da invenção da liberdade... Referindo-se ao nosso passado escravocrata, em discussão pública recente, Otávio Ianni comentou que, embora esse passado tenha deixado marcas em nossa sociedade, ele também deixou sinais positivos – a resistência dos escravos, a sua rebelião. Ele referiu-se também a problemas de nossos dias – os sem-terra, sem-teto, sem-escola, sem-alimento, sem-emprego – como formas correntes de quilombos ou as ‘estradas de ferro subterrâneas’ do período da escravidão nos Estados Unidos. É nossa tarefa, como educadores(as) progressistas, tomar partido dessa tradição de luta e resistência e trabalhá-la. Trata-se, em verdade, de uma tarefa que visa distorcer a visão puramente idealista e a visão mecanicista, dogmática, autoritária, que convertem a educação em ‘comunicados’ e em transmissão de conteúdos neutros”.

das quais são aqui brevemente mencionadas: o respeito pelo outro(a), o amor e a esperança.

Em relação ao primeiro, somente se eu me lembrar, no que se refere aos processos políticos e pedagógicos, que o “outro(a)” com quem eu me relaciono deseja procurar um caminho junto comigo, estarei possibilitando seu sucesso. Devo respeitar a alteridade do “outro(a)” (sujeitos e objetos), reconhecendo-o(a) como um ser distinto que possui outra identidade ou materialidade, para que possa dar um passo, junto com ele(a), em direção ao reconhecimento e à ação.

Os educadores(as) libertários(as) precisam amar o amor, aos outros(as) e o caminho que buscarão junto. Sem esta paixão pelo amor, a qual envolve o risco de ferir e ser ferido, a pedagogia não é nada mais que a transferência mecânica do conhecimento, uma tecnologia social. Não foram todos os grandes pedagogos(as) apaixonados(as) pelas coisas e pessoas com as quais trabalhavam?

A esperança em relação à possibilidade da mudança é o pré-requisito indispensável para o sucesso da educação libertadora, para a mudança das estruturas, das outras pessoas e de nós mesmos(as).⁷

No trecho a seguir, dois diagramas serão utilizados com a finalidade de clarificar a posição da educação libertadora em relação ao aprendizado global.

A importância do nível micro

O aprendizado que se concentra em certos temas de projetos e movimentos, sempre que possível “extramuros”, é uma característica importante da educação libertadora. Em anos recentes, esse tipo de aprendizado tem sido promovido e praticado de modo crescente na pré-escola e na instrução escolar.⁸ Um novo tipo de escola está sendo introduzido.

7 FREIRE, P., 1998, p. 69.

8 Cf. o relatório publicado por quinze educadores(as) sobre seus trabalhos em escolas primárias de São Paulo, no período em que Paulo Freire foi Secretário Municipal da Educação (1989-1991) (PONTUSCHKA et al., 1993). As experiências e práticas descritas nessa antologia ecoam, de muitas formas, as demandas formuladas por VON HENTIG (1993) e NEGTE (1997) com relação às reformas necessárias nas escolas e ao sistema educacional da Alemanha. Ao contrário das municipalidades e estados federais alemães, o governo da cidade de São Paulo possuía, naquela ocasião, força e vontade políticas para executá-las.

Educadores(as) libertários(as) são revolucionários(as) no sentido mais verdadeiro da palavra. Eles(as) acreditam ter encontrado as raízes dos problemas existentes no sistema educacional contemporâneo na maneira pela qual o mercado tornou-se o fator decisivo nas questões educacionais e sociais, dentro da estrutura do capitalismo neoliberal, a qual carece fundamentalmente de solidariedade e consideração pelas questões éticas.

Assim, educadores(as) libertários(as) trabalham na educação de sujeitos potencialmente autônomos e capazes de praticar a solidariedade, instruindo-os de forma a promover a auto-reflexão e o autocontrole. Eles(as) concentram seus esforços em questões éticas, considerando-se que tomam uma decisão consciente em promover a humanização e se esforçam conjuntamente para mudar os sistemas escolar, social e político.

Educadores(as) libertários(as) focalizam o seu trabalho no nível micro (ver Figura 1). Refletindo sobre a maneira como eles próprios e os seus clientes abordam os problemas, tentam, como educadores(as)-educandos(as) e educandos(as)-educadores(as), encontrar soluções específicas para esses problemas. Repetidamente, confrontam-se com “situações-limite” relacionadas a si próprios, ao grupo com o qual trabalham ou a ambos. Revelando os limites cognitivos, emocionais e comportamentais do indivíduo ou grupo, a superação dessas situações temporais e espaciais requer toda sua atenção. É além desse ponto que os sujeitos da instrução aprendem o novo e desaprendem, repensam o velho, substituindo-o por uma nova maneira de pensar e atuar.

É nessas situações que se verifica a introdução dos chamados “temas-dobradiça”, isto é, aqueles que se ligam ao tema corrente, no mesmo ou em outro patamar. As mudanças entre os níveis ocorrem de acordo com os problemas e interesses, ou seja, conforme a lógica da questão que está sendo tratada e os interesses do grupo. Esse estreitamento do campo de visão é necessário para que o grupo se mantenha motivado em relação ao problema em pauta e para que não perca de vista o seu objetivo, seja a transformação individual e coletiva, seja a transformação do objeto de seu interesse.

A diferenciação entre os níveis *micro*, *meso* e *macro*, ilustrada na Figura 1, tem, portanto, pouca relação com uma estrutura hierárquica. O importante é a identificação dos problemas que se verificam nos processos educacionais, os quais podem ser encontrados nos vários

níveis, mas não podem ser resolvidos somente no primeiro patamar em que aparecem. Em muitos casos, os problemas relacionados aos processos educacionais ocorrem ou são iniciados concomitantemente aos processos de aprendizado, às mudanças comportamentais e ações realizadas em outros níveis. É só então que as pessoas e as estruturas principiam a mudança. Exemplos como a abolição gradual da energia nuclear, dos problemas ambientais e mesmo de tópicos como a modernização da administração pública, mediante a sua substituição por governos nacionais, internacionais e instituições mais poderosas, podem ser utilizados para ilustrar esse processo (Gerhardt & Schwöbel, 1996; Gerhardt, 1998).

O local e o global

A Figura 2 consiste em uma forma mais densa de abordagem dos temas da educação libertária e da globalização. A corrente, talvez excessivamente simbólica para essa finalidade, une os indivíduos e os grupos da Figura 1⁹ aos três tipos de problemas já mencionados – demonstrando o tipo de educação característica da abordagem libertária, como a investigação temática, os temas geradores e a “dobradiça” (Freire, 1970, p.78 ss.).

Em nível *micro*, os grupos examinam o conhecimento localmente produzido, criando relações, redes de trabalho e, talvez, instituições. Operam também nos níveis *meso* (nacional) e *macro* (internacional), como, por exemplo, a Greenpeace, a Anistia Internacional e a Sentinela Internacional. A reverência, a priorização, a análise crítica e o diálogo constituem algumas das formas características pelas quais os grupos e facções da educação libertadora respondem ao conhecimento produzido local e internacionalmente. Em uma análise da situação do movimento de educação popular no Brasil até 1990,¹⁰ utilizei termos da fraseologia política alemã para designá-los: *Basisdemokraten*, ou democratas populares, e *Realpolitiker*, ou políticos pragmáticos (Gerhardt, 1986).

9 Esses indivíduos e grupos estão agora categorizados de acordo com sua origem profissional e de classe. Na terminologia dos educadores(as) libertários, eles(as) podem ser leigos, traidores de classe, intelectuais orgânicos e profissionais. Para maiores informações, ver GERHARDT (1986).

10 Com a difusão da educação popular, essas tendências podem ser encontradas entre educadores(as) libertários de qualquer lugar do mundo.



FIGURA 1



FIGURA 2

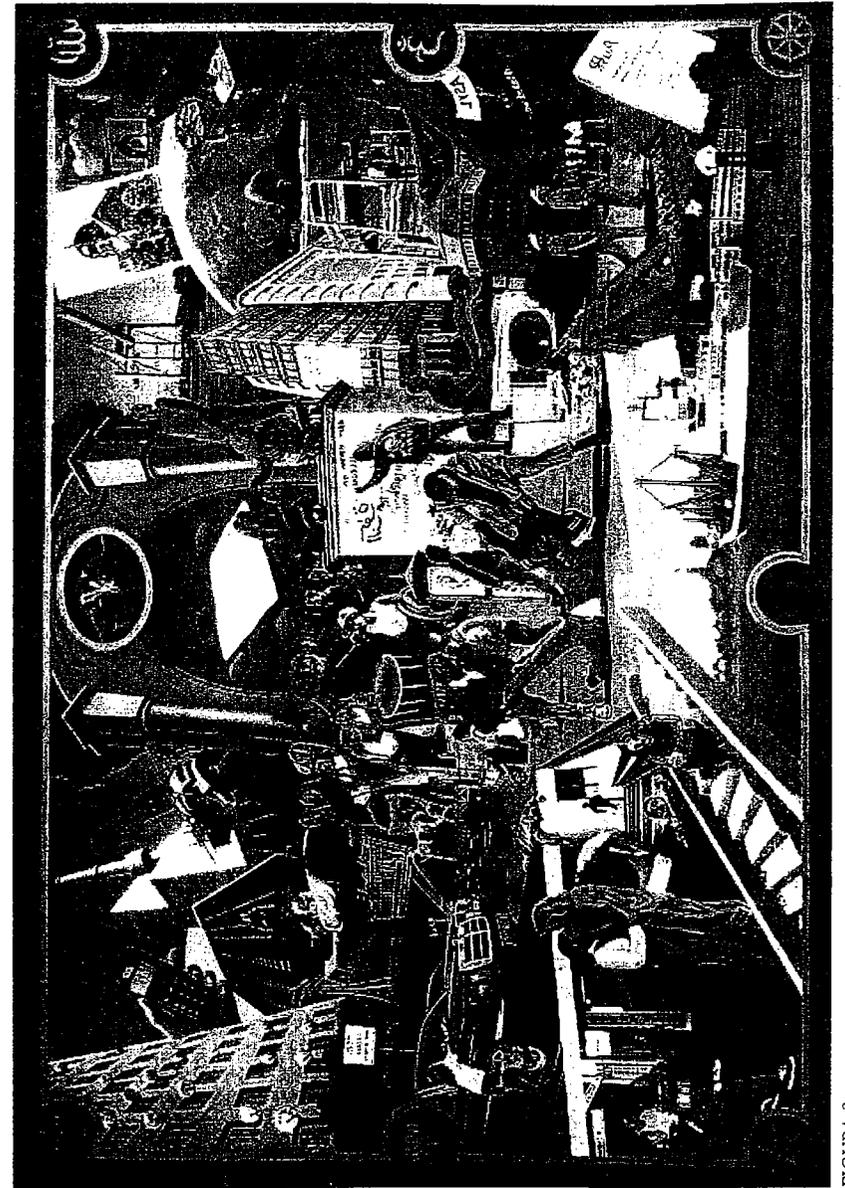


FIGURA 3

Os grupos que incluem desde democratas populares até fundamentalistas demonstram, precisamente, uma preferência geral pelos “produtos” locais. Polemicamente, reverenciam o saber local, priorizando o seu uso no que se refere aos objetivos educacionais e políticos. Por seu lado, os políticos pragmáticos tendem a salientar o nível internacional ou, pelo menos, nacional e a não levar em consideração aquilo que é produzido localmente. Os dois lados se empenham em análises críticas, primeiramente do outro grupo, mas, às vezes, até mesmo em relação à sua própria abordagem.

Como comentado anteriormente, esses processos se realizam em todos e entre os níveis, mediante certas formas organizacionais como relações informais, redes de comunicação e novas ou transformadas instituições. Espera-se que as duas facções sejam ainda capazes de se unir em “ações culturais” (Freire, 1970, p.156), a fim de superar as estruturas sociais opressivas.

Conclusão

Espero ter deixado claro que a globalização dos problemas no campo da política e da prática educacional, assim como as tentativas em resolvê-los, tem caracterizado a abordagem pedagógica libertadora desde as suas origens. Aqueles que tentam confinar a efetividade da teoria e prática da educação libertadora à América Latina têm falhado em considerar tudo aquilo que tem sido dito, escrito e realizado desde 1970¹¹ e subestimando a rápida globalização de mecanismos estruturais opres-

11 Ver nota 1 em TORRES & MITCHELL (1998, p.3-7), que sumarizam o estado da discussão em três pontos teóricos e metodológicos: 1 “Acrescida a uma noção de ciência mais flexível e mesmo lúdica, eventos empíricos e análises teóricas, as novas perspectivas no campo da sociologia da educação tendem a negligenciar a distinção normativa entre julgamentos de valor e julgamentos empíricos. As novas perspectivas emergentes empregam modelos científicos mais abertos, buscando com menor frequência padrões de regularidade, universalidade e resultados reproduzíveis e mais representativos da dinâmica da transformação de totalidades complexas que não podem ser parceladas em domínios distintos. Por essa razão, apesar de se fiar nos estudos de caso e em metodologias teóricas, as novas perspectivas da sociologia da educação são altamente interdisciplinares e comparativas...”; 2 “O alargamento da noção de objetividade inclui a reconsideração crítica da noção de subjetividade como um lucro e não como uma perda para um projeto de pesquisa. A subjetividade e singularidade do pesquisador não podem ser ignoradas quando se tenta obter uma noção universal claramente estabelecida e processualmente segura da objetividade social, como se a mesma pudesse ser facilmente

sivos no mundo inteiro: crianças de rua, a “sociedade dos dois terços” e novos níveis de pobreza são também palavras-chave desse novo tipo de globalização.¹²

Desde o início de seu trabalho, educadores(as) libertários(as), como Paulo Freire, posicionaram-se claramente no que se refere a qualquer tipo de opressão de um ser humano por outro, fazendo o possível para derrotá-la, tanto por meios educacionais quanto políticos. Educadores(as) libertários(as) construíram uma rede de comunicação global envolvendo escolas, educação de adultos, organizações juvenis, grupos religiosos e partidos políticos, com a finalidade de valorizar os seres humanos em termos individuais e coletivos (Carnoy, 1998, p.18). É nossa tarefa continuar o seu trabalho.

(KGB)

Referências bibliográficas

- ARNOLD, R., SIEBERT, H. *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*. Hohengehren, 1997.
- ARNOVE, R., TORRES, C. A. *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. New York: Rowman and Littlefield, 1999.
- BECK, U. (Ed.) *Politik der Globalisierung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1998.
- BUCHHOLZ, C. et al. (Ed.) “Armut und Ungerechtigkeit im Alltag von Jugendlichen” (including the “Lenten veil” printed on cloth), *Rums, Zeitschrift für Religion und multikulturelle Schule*, 4/98, Hamburg, Pädagogisch – Theologisches Institut der Nordelbischen Kirche, 1998.
- BÜHLER, H., DATTA, A. “Global – total – fatal”. *ZEP*, v.21, n.3, p.2-7, 1993.
- CARNOY, M., Foreword. In: FREIRE, P. *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum, 1998. p.7-20.

alcançada pela implementação de regras metodológicas, o texto permanecendo impoluto...”; 3 “Uma asserção central da nova perspectiva na sociologia da educação é a necessidade de pensar a realidade como devir, sempre em processo de mudança, e em várias dimensões de camadas, as quais constituem esferas independentes, mas compartilham uma mesma dinâmica. Daí que a ênfase no saber de classe, raça e gênero, como um conjunto integrado de teorias, esteja não apenas sofrendo o desafio do pós-modernismo, mas também se movendo além da imobilidade política de muitas posições pós-modernas...”.

12 A questão do que é novo a respeito da globalização atual é convincentemente discutida por BECK (1998, p.7-78).

- CASTELLS, M. et al. *Critical Perspectives in the New Information Age*. New York: Rowman and Littlefield, 1999.
- FREIRE, A. M. A., MACEDO, D. *The Paulo Freire Reader*. New York: Continuum, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 1970.
- _____. *Pedagogy of freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*. New York: Rowman and Littlefield, 1998.
- GERHARDT, H. P. *Zur Theorie und Praxis Paulo Freire in Brasilien*. Frankfurt am Main: IKO, 1997.
- _____. *Brazil's Popular Education in the Eighties. Essentials, Fundamentals and Realpolitik*. Frankfurt am Main: IKO, 1986.
- _____. *Zur sozialen Kompetenz bei Bundesbeamten*. Brühl/Rhl.: FHBund, 1998.
- GERHARDT, H. P., SCHWÖBEL, H. P. *Verwaltungsreform: Stichworte, Einwürfe, Argumente*. Brühl/Rhl.: FHBund, 1996.
- HENTING, H. von *Die Schule neu denken*. Munich: Beck, 1993.
- IBEN, G. Situatives Lernen als Fortbildungskonzept. *Zeitschrift für befreiende Pädagogik*, v.2-3, p.67-79, 1994 (published by the Paulo Freire Society, Munich).
- KNAUTH, T., SCHROEDER, J. *Über Befreiung. Befreiungspädagogik, Befreiungsphilosophie und Befreiungstheologie im Dialog*. Münster: Waxmann, 1998.
- MEUELER, E. Selbstbestimmt lernen. *Zeitschrift für befreiende Pädagogik*, v.2-3, p.91-7, 1994 (published by the Paulo Freire Society, Munich).
- MOSCA J. J., AGUIRRE, L. P. *Direitos humanos. Pautas para uma educação libertadora*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- NEGT, O. *Kindheit und Schule*. Göttingen: Steindl, 1997.
- PONTUSCHKA, N. N. et al. *Ousadia no diálogo*. São Paulo: Loyola, 1993.
- SIEBERT, H. Paulo Freire als Konstruktivist. *ZEP*, v.1, p.12-5, 1999.
- STOLL, S. *Der Situationsansatz im Kindergarten*. Berlin: FIPP Verlag, 1995.
- SÜNKER, H. et al. (Ed.) *Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994.
- TORRES, C. A., MITCHELL, T. R. *Sociology of Education. Emerging Perspectives*. Albany: SUNY Press, 1998.
- ZIMMER, J. *Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft*. Kallmeyer, 1997.
- _____. *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz*. Ravensburg: Ravensburger Buch, 1998a.
- ZIMMER, J. et al., *Entrepreneurship. Wie aus Ideen Unternehmen werden*. Munich: Beck, 1998b.
- _____. *Praxisreihe Situationsansatz*. Ravensburg: Ravensburger Buch, 1998c. 12v.

16 Recordando o legado da Pedagogia do oprimido

Henry A. Giroux

Na verdade, toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado – ou por ser a pura repetição mecânica do presente, ou por ser o que teria de ser – não há lugar para a utopia e, portanto, não há lugar para o sonho, a opção, a decisão, a espera na luta, que é a única forma pela qual a esperança pode existir. Não há lugar para a educação, só para o adestramento.¹

Na *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire argumenta que vale a pena lutar pelos elementos radicais da democracia, que a educação crítica é um elemento básico na mudança social e que a ideologia política é inseparável de nossa compreensão do mundo, do poder e do tipo de vida moral a que aspiramos ter.

A *Pedagogia do oprimido* foi um testemunho monumental da crença de Freire na democracia, assim como de sua duradoura fé na capacidade humana de suportar o peso das ideologias e instituições opressivas. Foi também um depoimento e um ato testemunhal forçados em um espírito de luta, somente mitigado pela dura realidade da prisão e do exílio, e em um profundo senso de humildade, compaixão e esperança.

¹ FREIRE, P. *Pedagogy of hope*. New York: Continuum Press, 1994. p.91.

Intensamente consciente do fato de que muitas versões contemporâneas da esperança têm seu lugar na Disneylândia, Freire lutou contra essas apropriações, falando com paixão, nesse livro, sobre a recuperação e rearticulação da esperança por meio da “compreensão da história como uma possibilidade e não como determinismo”.²

Freire nunca considerou a esperança como uma separação rígida entre a mente e o coração, o pensamento e a ação. Para ele, a esperança era a prática do testemunho, um ato de imaginação moral que permitia aos educadores(as) progressistas e a outros (as) pensar de forma diferente para atuar de forma diferente. Como a esperança demandava uma âncora nas práticas transformadoras, uma das tarefas do educador(a) progressista era “desvelar oportunidades para a esperança, independente dos obstáculos encontrados no caminho”.³

Subjacente à política da esperança, articulada pela primeira vez na *Pedagogia do oprimido*, existia uma visão de pedagogia radical, localizada nas linhas divisórias nas quais as relações entre dominação e opressão, poder e impotência continuavam a ser produzidas e reproduzidas. Para Freire, a esperança, como um elemento de definição da política e da pedagogia, sempre significou escutar e trabalhar com os despossuídos(as) e com outros grupos subordinados, para que eles(as) pudessem falar e agir a fim de alterar as relações de poder dominantes.

Comprometida com o específico e o contingente, a *Pedagogia do oprimido* não ofereceu receitas àqueles(as) que precisavam de soluções teóricas e políticas instantâneas. Era estratégica e atuante: considerada como parte de uma prática política mais ampla, a pedagogia crítica nunca foi vista como um discurso *a priori* a ser reivindicado ou como uma metodologia a ser implementada. Pelo contrário, para Freire, ela era um ato político e de intervenção, organizado em torno de uma “ambivalência instrutiva de fronteiras rompidas”,⁴ uma prática de perplexidade, interrupção, compreensão e intervenção, que é o resultado de lutas históricas, sociais e econômicas.

Na *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire conseqüentemente nos lembrou de que as lutas políticas são ganhas e perdidas naqueles espaços

2 Ibidem.

3 Ibidem, p.9.

4 Citado em BHABA, H. The Enchantment of Art. In: BECKER, C., WIENS, A. (Ed.) *The Artist in Society*. Chicago: New Art Examiner, 1994. p.28.

específicos intermediários que unem as narrativas das experiências cotidianas com a gravidade social e a força concreta do poder instituído. Qualquer pedagogia radical que se intitulasse freireana tinha que reconhecer a centralidade do particular e do contingente na formação de contextos históricos e projetos políticos. Embora ele próprio fosse um teórico de contextura radical, reconheceu a importância de se compreender o particular e o local em relação às forças maiores, globais e transnacionais.

A alfabetização, para Freire, como uma maneira de leitura e mudança do mundo, tinha que ser reconcebida como parte de uma compreensão mais ampla de cidadania, democracia e justiça, a qual era global e transnacional. Tornar o pedagógico mais político, nesse caso, significava um movimento para além da celebração de mentalidades tribais, bem como o desenvolvimento de uma práxis que colocava em primeiro plano “o poder, a história, a memória, a análise relacional, a justiça (não apenas a sua representação) e a ética como questões centrais das lutas democráticas transnacionais”.⁵

A insistência, na *Pedagogia do oprimido*, de que a educação radical envolvia a criação e a mudança de contextos produziu um efeito maior do que a apreensão das potencialidades políticas e pedagógicas encontradas mediante um espectro de posições sociais e práticas da sociedade, as quais incluíam a escola, mas não eram limitadas a ela.

Freire também desafiou a separação entre a cultura e a política ao chamar a atenção para a maneira como diversas tecnologias de poder são usadas pedagogicamente para produzir, regular e legitimar formas particulares de conhecimentos, pertencimentos, sentimentos e desejos. No entanto, não cometeu o erro de muitos(as) dos(as) seus(suas) contemporâneos(as), misturando a cultura com a política do reconhecimento e a textualidade. A política para ele era mais do que um gesto de tradução, representação e diálogo: era também a mobilização de movimentos sociais contra as práticas econômicas, raciais e sexistas opressivas, geradas pela colonização, governos autoritários, capitalismo global e outras estruturas de poder opressor.

5 ALEXANDER, M. J., MOHANTY, C. T. Introduction: Genealogies, Legacies, Movements. In: _____ (Ed.) *Feminist Genealogies, Colonial Legacies, Democratic Futures*. New York: Routledge, 1997. p.xix.

Recusando acomodarse ao estilo das grandes narrativas, a *Pedagogia do oprimido* foi o começo e a mais famosa obra de um corpo de trabalho sempre inquieto e inquietante, impaciente e ao mesmo tempo engajador. Diferente da prosa acadêmica e pública, politicamente árida e moralmente vazia que caracteriza os discursos intelectuais contemporâneos, o trabalho de Freire era consistentemente impelido por uma raiva saudável da opressão e do sofrimento desnecessários que ele testemunhou por toda parte durante a sua vida. Seu trabalho exibiu uma qualidade vibrante e dinâmica que permitia que ele crescesse, recusasse fórmulas fáceis e se abrisse a novos projetos e realidades políticas.

A grande inspiração de Freire nessa obra foi a elaboração de uma teoria de mudança social e compromisso que não era nem vanguardista, nem populista. Ao mesmo tempo que ele possuía uma fé profunda na capacidade popular de cidadãos tornarem-se sujeitos da história e agentes críticos do seu próprio destino, recusou-se a romantizar a cultura e as experiências que produziam condições sociais opressivas. Unindo rigor teórico, relevância social e compaixão moral, deu um novo sentido à política da vida cotidiana e, ao mesmo tempo, afirmou a importância da teoria na abertura de um espaço para a crítica, a possibilidade, a política e a prática. Teoria e linguagem são lugar de luta e possibilidades que dão sentido à experiência e direção política à ação. Qualquer tentativa de reproduzir o binarismo da teoria contra a política foi repetidamente condenada por ele.⁶

Em certa ocasião, Paulo Freire disse-me que não podia imaginar um(a) revolucionário(a) que não apreciasse a boa comida e a boa música. Não estou certo se foi o amor pela comida ou pela música, ou talvez os dois, que permitiu que a sua poesia deslizesse para a política quando ele escreveu a *Pedagogia do oprimido*. De qualquer forma, não há dúvida de que tanto o político quanto o pessoal mutuamente influenciaram sua vida e seu trabalho.

⁶ Freire concordaria, certamente, de todo coração, com o seguinte *insight* de Stuart Hall: "É somente pela maneira com a qual representamos e imaginamos a nós mesmos(as) que passamos a saber como somos constituídos e quem somos. Não há escape da política da representação". (HALL, S. What is this 'Black' in Popular Culture? In: DENT, G. (Ed.) *Black Popular Culture*. Seattle: Bay Press, 1992. p.30.) Ao mesmo tempo, Freire se preocupava tanto com o que fazemos com a linguagem quanto com a decodificação de seu sentido.

Freire sempre foi o estudante curioso, mesmo depois que assumiu o papel de educador crítico. Sua presença em si incorporava o que significa combinar a luta política e a coragem moral, a fim de tornar a esperança prática e o desespero irreal.

A *Pedagogia do oprimido* é um grande livro por ser fundamental na compreensão de como a história se torna um ato testemunhal e de como o presente é influenciado pelo passado. Assim, essa obra pertence tanto aos nossos dias quanto pertenceu à era em que Paulo Freire a concebeu e escreveu.

(DSP)

A experiência educativa popular freireana do Proalto¹

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua.

Paulo Freire (1993, p.91-2)

Por meio do relato da experiência de educação de jovens e adultos do Proalto – Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos: Processo Social para Libertação, da Universidade do Estado do Pará, procuro identificar em suas ações educativas os pressupostos educacionais

¹ Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos: Processo Social para Libertação. Texto elaborado com a colaboração dos educandos e educadores que fazem do Proalto uma prática efetiva de educação popular.

de freireanos e sua contribuição para a formação do educador. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com análise das publicações de Paulo Freire,² e do levantamento de alguns documentos do Proalto, como o histórico, o estatuto, o projeto, os seus relatórios, além de textos produzidos no processo pedagógico.

O Proalto e sua experiência de alfabetização de jovens e adultos

Criado em 1995, por iniciativa de alunos do Centro Acadêmico e de professores do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, esse Programa vem se constituindo em uma prática pedagógica de compromisso político com as classes populares, cuja fundamentação teórica é o pensamento educacional de Paulo Freire. Atende às comunidades da Vila da Barca e do Barreiro,³ localizadas nos bairros periféricos do Telégrafo e do Sacramento, em Belém do Pará, assumindo como objetivo:

o compromisso político-pedagógico com a alfabetização da classe trabalhadora numa dimensão libertadora, através do estabelecimento de uma leitura e compreensão da vida e do mundo, permitindo ao educando refletir sobre a sua própria realidade, e desenvolver sobretudo o hábito de pensar, partindo do conceito de senso comum, para chegar a uma compreensão mais rigorosa da realidade.⁴

O Proalto procura, por meio da relação dialógica com segmentos populares de áreas periféricas do município de Belém (centros comunitários, comunidade eclesial, escolas, sindicatos, clubes de mães e outros), constituir-se em uma ação universitária articulada entre a pesquisa-ação sobre a realidade social dessas comunidades, por um lado, e o ensino e a extensão, por outro, lutando, assim, contra o analfabetismo mediante atividades educativas críticas compartilhadas com a população não escolarizada. Os jovens e os adultos com os quais

2 Ver referências bibliográficas contidas no texto.

3 Comunidades situadas na beira do rio, com existência de pontes de madeira e palafitas. Área alagada, sem saneamento básico e com péssimas condições habitacionais.

4 Projeto: Programa de Alfabetização de Adultos – Proalto: Processo Social para Libertação. Belém-Pará: CCSE-UEPA, 1997. p.2.

trabalha no processo de alfabetização são aqueles das classes populares que não tiveram acesso à escola na idade da chamada escolarização obrigatória (a faixa etária dos 7 aos 14 anos) ou foram dela “expulsos”.⁵

O Proalto atendeu, no período de 1995 a 1998, a um contingente de 74 jovens e adultos, da Vila da Barca e do Barreiro, por meio do Curso de Alfabetização de Adultos. Apresenta ainda como linhas de ação: cursos de capacitação de monitores em alfabetização de adultos, realizados na Capital e no interior do Estado; assessoria a projetos de alfabetização de adultos; realização de eventos; produção de materiais instrucionais, além de estudos e pesquisas no campo da educação de adultos.

Essas ações têm contribuído significativamente para um projeto social na comunidade da Vila da Barca e Barreiro, bem como na formação dos alunos do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA, pois têm possibilitado uma reflexão permanente sobre o fazer pedagógico contextualizado na realidade social desses bairros e dos municípios onde atuam, permitindo a interação de teoria e prática, o que interfere positivamente nos próprios cursos de formação, especialmente no curso de Pedagogia, do qual este Programa é oriundo.

A presença de Paulo Freire na ação pedagógica do Proalto

O Proalto é compreendido como uma proposta político-pedagógica de educação popular por seu interesse pela educação de adultos das classes populares e por compreender a educação como processo social para a libertação. Essa visão político-pedagógica da educação tem suas bases de sustentação teórico-práticas em Paulo Freire, tanto pela sua *história de vida*, evidenciada pelo seu engajamento com a educação dos(as) oprimidos(as) e dos adultos – constituindo-se um referencial histórico na educação brasileira – quanto por sua *concepção de educação popular*, relacionada a uma prática política de transformação social, vinculada a uma organização e mobilização, na qual o saber-fazer das classes populares está presente.

5 Expulsão em razão das exigências burocráticas impostas pelo sistema educacional, por seguidas reprovações, motivo provável para a também oficialmente denominada “evasão escolar”.

Educação freireana, *popular e democrática*, é aquela que o *povo cria*, efetivada *com* as classes populares, isto é, mediante sua participação na construção do conhecimento e no processo educacional, em contraposição àquela direcionada *para o povo*. Educação que, para Freire, se constitua em uma “pedagogia do oprimido” e prática educativa humanista e da liberdade. Pedagogia construída:

com ele e não para ele, enquanto homens [e mulheres] ou povos na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação.⁶

A educação freireana é caracterizada como:

- *situação de classe*, pelo engajamento político-cultural com as classes populares e oprimidas, considerando a sua situação concreta de opressão social;
- *situação gnosiológica*, pelo fato de o sujeito conhecer, construir e reelaborar o conhecimento, por meio da comunicação e diálogo com outros sujeitos;
- *situação de práxis*, tendo em vista a possibilidade dos seres humanos refletirem e agirem sobre o mundo para transformá-lo;
- *situação ético-política*, na medida em que compreende a ação de comunicação e de intervenção sociocultural do homem no mundo, entrelaçada por uma relação de classe e de poder.

Essa visão de educação implica um papel ético-político em relação à formação e libertação dos seres humanos, os quais estão situados em um contexto histórico, social, cultural e político determinado. Por isso, é fundamental, para Freire,⁷ que o educador tenha clareza “a favor de quem” se faz educação.

O trabalho crítico de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvido pelo Proalto, tem como referência a visão freireana de alfabetização: “como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra”.⁸ Essa alfabetização se

6 FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p.32.

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

8 FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982a. p.35.

dimensiona pela leitura crítica do mundo e da palavra, sendo uma ação de conhecimento, criadora e política, devendo ser analisada no contexto das relações sociais de poder e na compreensão dialética do processo de reprodução-transformação sociocultural, do qual a educação faz parte.

A superação da contradição opressor-oprimido só é possível, conforme Freire, pela práxis, isto é, pela “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, e pela criticidade, porque a superação “exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela”.⁹ Esse processo de desvelamento crítico da realidade constitui a conscientização, realizada entre homens e mulheres em sua ação dialógica e de comunicação. Para ele, “não há conscientização se, de sua prática, não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, na luta por sua libertação”.¹⁰

A prática educativa crítica, dialógica e democrática proposta por Freire¹¹ implica reconhecer “o(a) outro(a)” como sujeito do conhecimento e da cultura, reconhecer no(a) “outro(a)” o direito de dizer a sua palavra e estabelecer ações concretas com “o(a) outro(a)”, permitindo a sua participação no processo educativo. Implica valorizar o conhecimento do aluno e do saber popular, desmistificando o poder do saber científico na educação escolar.

Na visão freireana:

Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco, apenas, de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada a ver com libertação nem democracia.¹²

9 FREIRE, P., op. cit., 1983. p.40.

10 FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b. p.109.

11 FREIRE, P., op. cit., 1982a.

12 *Ibidem*, p.30-1.

Esses pressupostos constituem a base da metodologia de trabalho construída pelo Proalto em seu Projeto,¹³ na medida em que:

1 considera o *diálogo* entre os sujeitos, entendido como parte da própria natureza histórica dos seres humanos, no qual se trabalha a interação entre o saber experiencial dos(as) alunos(as) e o saber científico erudito;

2 considera a *oralidade* “como fonte de expressão dos homens e mulheres sobre o seu existir, o seu saber experienciado e a sua cultura”, que permite ao outro dizer a sua palavra, expressar sua visão cotidiana de mundo;

3 considera a *práxis* “como processo dialético permanente de reflexão-ação sobre o fazer educativo”;

4 considera a *críticidade* “que possibilita aos educandos(as) problematizarem a realidade social e explicitarem a ‘razão de ser’ dos fatos ao se estimular a curiosidade e ato de perguntar”;

5 parte de *temas geradores* extraídos da vivência existencial e social dos(das) participantes do processo educativo;

6 procura criar situações variadas de aprendizagem que favoreçam aos educandos(as) serem sujeitos do conhecimento, da história e da cultura;

7 desenvolve técnicas diversificadas procurando trazer para a sala de aula o cotidiano, o estético, o ético e as contradições sociais, por meio de variadas formas de linguagem e instrumentais da escrita.

Na concepção freireana de educação popular, a tarefa da liderança revolucionária e do educador popular é de militância, é de problematizar a realidade, mediante o diálogo com o povo e com os educandos. Para Freire e Shör “os educadores libertadores não são missionários, não são técnicos, não são meros professores, têm de tornar-se, cada vez mais, militantes”.¹⁴

É com base no trabalho de militância, crítico e libertador, proposto por Freire, que o Proalto busca construir sua ação educativa com jovens e adultos das classes populares de uma região plena de riquezas naturais e culturais, mas de vasta pobreza social, a Amazônia.

¹³ Projeto Proalto, 1997, p.9.

¹⁴ FREIRE, P., SHÖR, I., op. cit., 1986, p.65.

Esse registro da presença de Paulo Freire no Proalto evidencia a importância histórica do seu pensamento educacional, que ultrapassa barreiras geográficas e demonstra a atualidade de sua fala e de suas categorias teóricas construídas em processo de reflexão constante do seu fazer social e educacional cotidiano. A atualidade de seu pensamento educacional está em ser historicamente contextualizada na problemática da exclusão e da relação de opressão entre as classes sociais e em constituir-se numa educação crítica, humanista e libertadora, efetivada com as classes populares, superando práticas educativas tradicionais e alienantes que excluem e não atendem às suas necessidades sociais e culturais.

O compromisso político com as classes populares e com o projeto de mudança social vivido por Paulo Freire em suas experiências educativas, expresso em sua construção teórica que historicamente passa da *Pedagogia do oprimido* à *Pedagogia da autonomia*, tem contribuído para: o fortalecimento das ações político-educativas do Proalto, o exercício de reflexão pelos educadores e educadoras sobre a sua prática docente e, sobretudo, para uma postura crítica ante o contexto educacional paraense e brasileiro.

Uma pedagogia da esperança ou trinta anos depois da *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire

Joachim Dabisch

O livro de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, tornou-se popular na Alemanha no fim da década de 1960, época do despertar, quando o movimento dos estudantes redescobriu as já quase esquecidas teorias clássicas do marxismo. A teoria crítica da Escola de Frankfurt, desenvolvida por Max Horkheimer e Theodor Adorno, tornou-se o foco de todos os debates políticos da época. O livro de Herbert Marcuse, *One-Dimensional Man*, deu novo impulso ao movimento. A direita e a esquerda divergiam vastamente: o positivismo ou o pensamento positivista, em geral, era uma questão para conformistas e parasitas, para os reacionários. Por outro lado, Marcuse defendia veementemente o “pensamento negativo” como o único que continha relevância sociocrítica.

Os pais dos(as) estudantes rebelados de 1968 haviam sido combatentes de guerra e, de maneira geral, defensores do regime nazista. Embora os primeiros governos do pós-guerra na República Federal da Alemanha não fossem sucessores de Hitler, eles não haviam concretizado totalmente a esperança do seu povo por uma Alemanha livre e democrática. Em muitas áreas, estruturas autoritárias haviam sido restauradas ou solidificadas. Quando o antigo nazista, Hans Georg Kiesinger, tornou-se

chanceler da República, a juventude crítica perdeu sua fé nas possibilidades da ainda jovem democracia curar-se a si mesma. Enxames de jovens ingressaram no movimento antiautoritário liderado pela *Sozialistische Deutsche Studentenbund* – SDS [Sociedade dos Estudantes Socialistas Alemães].

Na época, a pedagogia alemã quase não havia produzido educadores capazes de acompanhar a rebelião interna dos jovens contra as condições correntes. O lema “*unter den Talaren der Muff von tausend Jahren*” [eles só têm o cheiro rançoso de mil anos embaixo de suas becas] revelava a atitude dos jovens em relação às universidades. Esse lema se referia ao absolutamente incrustado *status quo* das universidades, nas quais a antiquada aparência dos(as) professores(as) assumiu um caráter simbólico. A ciência educacional também era afetada pelas condições pré-democráticas.

Ao mesmo tempo, os estudantes se envolviam nos assuntos de continentes distantes, como a revolução cultural da China, os movimentos sociais revolucionários da América Latina e, especialmente, a revolução socialista em Cuba, a guerra americana no Vietnã e as estruturas feudais da Pérsia. Todas essas tendências eram discutidas em inumeráveis seminários, mesmo contra a vontade do professor e da professora.

Nesses anos, ocorreram extensas reformas no sistema educacional da Alemanha, de tal forma que todos(as) os(as) estudantes pudessem receber uma educação de qualidade. A reformulação curricular foi iniciada com o objetivo de favorecer oportunidades iguais, dar maior poder de decisão e contribuir para a emancipação dos estudantes. Em particular, debatiam-se as idéias de Paulo Freire, as quais foram parcialmente adotadas nesse processo.

As universidades discutiam cada vez mais como seriam as características de um sistema educacional democrático que consistisse no maior número possível de componentes emancipadores. Uma vez que o ensino socialista do leste da Europa continha componentes um tanto autoritários, os(as) estudantes começaram a investigar as idéias de líderes sociorevolucionários e reformistas sociais do Terceiro Mundo. Para os estudantes-pedagogos, o livro de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, parecia ser a chave para uma visão crítica do mundo: o autor não havia parado na análise do *status quo*, mas foi além, fornecendo meios (pedagógicos) de como mudar o mundo.

A pedagogia de Freire deu origem a numerosos modelos educacionais que visavam à mudança social. Um modelo exemplar consistia em um curso de formação para professores na recém-fundada Universidade de Oldenburgo. Em projetos baseados na prática, os temas eram amplamente discutidos, ensinados e aplicados, numa atmosfera de quase igualdade entre professores(as) e estudantes. A experiência da sala de aula era integrada ao curso acadêmico de estudos, em contraste aos bastante fossilizados internatos anteriores. Inspirados, os(as) estudantes mantinham grande motivação profissional, mesmo muitos anos após sua graduação.

Muitos outros grupos e indivíduos integraram as idéias de Paulo Freire ao seu trabalho como, por exemplo, os jardins-de-infância alemães que introduziram a abordagem “situacional”, o que encorajou as crianças a incorporarem suas próprias idéias do mundo ao currículo escolar. Em Brandenburgo, Estado do leste alemão, a matéria “Valores e Padrões Sociais”, que substituiu a “Introdução Religiosa”, era também derivada da pedagogia freireana.

Em Zurique, na Suíça, jovens imigrantes italianos freqüentavam a Escola Vocacional para Imigrantes, que, do mesmo modo, trabalhava a pedagogia de Freire. Na Bélgica de fala alemã e francesa, a *Peace University*, em Namur, foram adotadas muitas de suas idéias em trabalhos concretos pela paz. Na Alemanha e Áustria, pedagogos reformistas freireanos desenvolveram uma rede de comunicação entre si. Além disso, ainda existem vínculos com as “escolas independentes”, especialmente com aquelas do movimento Montessori. A academia para jovens católicos, Cologne-Walberberg, tem trabalhado com os métodos “freireanos” já há muitos anos. O restrito seminário de Hamburgo, no Elba, desenvolveu um projeto intitulado “Lernen Können ja alle Leut” [Todos podem aprender], por meio do qual deficientes mentais aprenderam aritmética, a ler e a escrever. Esse projeto tornou-se bastante conhecido e a produtora de filmes da Alemanha do norte, NDR (Norddeutscher Rundfunk) discutiu um filme a respeito do seu sucesso.

Pedagogos freireanos têm, há anos, apresentado o seu trabalho em convenções da Igreja Protestante. Em Munique, uma rede de grupos de estudos sociopolíticos apoiou o trabalho de Freire, por um novo ângulo desenvolvimentista. Por muitos anos, a Sociedade Paulo Freire, que utiliza sobretudo a abordagem do *Teatro do oprimido*, de Augusto Boal, resultou desse trabalho. A lista de exemplos no que se refere à

Europa de língua alemã poderia ir muito além do que já foi mencionado. É suficiente dizer que a abundância de projetos em outras nações européias comprovam que mesmo nos dias de hoje, três décadas depois, a filosofia freireana encontra-se viva.

Depois de trinta anos de estudo da obra de Paulo Freire, a Universidade Carl von Ossietzky de Oldenburgo estabeleceu um enfoque de pesquisa freireano. Um pouco antes de sua morte, esse educador foi premiado com o título de doutor honorário pelo departamento de educação dessa universidade. Tal prêmio marcou o início de uma cooperação mais próxima com o renomado pedagogo e, também, de uma reflexão sobre as maneiras de aplicar a sua pedagogia na prática. Nesse meio tempo, Ana Maria Freire, sua viúva, tornou-se negociadora entre o seu país de origem, o Brasil, e a Universidade de Oldenburgo.

Esses esforços mútuos deram origem a uma sociedade acadêmica independente, a *Paulo Freire Kooperationsgesellschaft*, que atua como mediadora entre várias áreas de pesquisa agrupadas sob o termo "pedagogia freireana". Em cooperação com pedagogos do mundo inteiro, os diferentes aspectos da pedagogia freireana estão sendo adotados e os seus métodos dialógicos e idéias sobre a mudança social e individual estão sendo aprofundados.

As extensas reflexões de Paulo Freire são brilhantes. No entanto, contrário ao que se esperaria de um pedagogo, elas não possuem um caráter normativo. Suas idéias são abertas, isto é, suscetíveis a objeções e, definitivamente, não estão completas. Ele permitia que as contradições surgissem e, ao mesmo tempo, defendia veementemente a paz e a justiça.

A *Pedagogia do oprimido* é uma acusação contra todos os opressores da terra, sendo não só a favor do oprimido, como também um sinal de fé no futuro, que não permite a perda da esperança. Com base nessa obra desenvolveu-se, conseqüentemente, a *Pedagogia da esperança*.

A pedagogia de Freire traz esperança aos oprimidos e oprimidas de incontáveis países do mundo, aos que buscam uma vida mais digna. É a esperança de que os políticos dos estados pobres e ricos cumpram suas responsabilidades e que os povos das nações do Primeiro Mundo tomem cuidado para que a sua riqueza não termine em uma ajuda humanitária fracassada e em condições de vida miseráveis.

Com a *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire deixou códigos e sinais para a pedagogia que cruzam todas as fronteiras lingüísticas e culturais, independente de onde elas se encontram na terra. Onde quer que a opressão e a injustiça tornem-se intoleráveis, os seus livros são passados adiante e lidos. Onde quer que as pessoas vivam em contentamento e riqueza, as idéias de Freire indicam o caminho para o diálogo, a solidariedade e a construção de *Um Só Mundo*.

(DSP)

A Pedagogia do oprimido na Alemanha

Joachim Schroeder

Um das primeiras manifestações da *Pedagogia do oprimido* na Alemanha pode ser encontrada no periódico político semanal *Derspiegel* (n.9, 1970). Nele, Ivan Illich apresenta as campanhas brasileiras de alfabetização de Paulo Freire e desenvolve as suas próprias teses e demandas pela “desescolarização” da sociedade.

Na Alemanha da década de 1970, a “pedagogia libertadora” da América Latina teve seu devido sucesso, sendo destacada nas primeiras páginas de periódicos educacionais e atraindo a atenção em manchetes como “Acabem com as Escolas! Um Desafio do Terceiro Mundo” e “Escolas sem Muros – Uma Pedagogia das Favelas”.¹

Vários livros sobre o assunto também foram publicados. Já em 1971, Hartmut von Heintig polemizou as teses de Freire e Illich em *Cuernavaca ou alternativas à escola?* Pouco mais de dois anos depois, apareceu a obra *Nova visita à Cuernavaca*, na qual ele adota uma posição bas-

¹ BETRIFFT: ERZIEHUNG. Schafft die Schule ab! Eine Provokation aus der Dritten Welt. 3, 1971; Die Methode Paulo Freire. Pädagogik der Dritten Welt. 7, 1973; Jeder Bürger ein Lehrer. Jedes Haus eine Schule. Beiträge zur Entkolonisierung des Lernens. 6, 1974; Schulen ohne Mauern – Slumppädagogik. 5, 1974.

tante crítica sobre a “desescolarização”.² Em rápida sucessão, três livros de Paulo Freire foram traduzidos para o alemão, ou seja, *Pedagogia do oprimido* (1971), *Educação como prática da liberdade* (1974) e o freqüentemente negligenciado, *Pedagogia da solidariedade*.³

Várias obras que faziam relatos sobre a educação popular latino-americana também foram publicadas.⁴ A questão relativa à transferência de conceitos educacionais procedentes de sociedades periféricas para as sociedades industrializadas de “centro” foi discutida nos seguintes livros: Bendit & Heimbucher (1977), Hernández (1977), Dauber & Simpfendörfer (1981), Jouhy (1985) e Maas (1986).⁵

Entretanto, na Alemanha atual, tanto o interesse como os conhecimentos sobre a educação popular na América Latina são limitados a pequenos grupos distintos. Os intensos e controvertidos debates sobre a “pedagogia do oprimido” não acontecem mais. Ainda assim, existem traços da adoção e desenvolvimento crítico da “pedagogia da libertação”, em alemão.

A seguir, apresento cinco teses sobre as contribuições feitas pela pedagogia do oprimido na construção da teoria e prática educacionais na Alemanha.

A pedagogia do oprimido contribuiu para a descoberta do “Terceiro Mundo” no “Primeiro Mundo”

O “terceiro caminho (educacional) do Terceiro Mundo” era visto com grande interesse na Alemanha da década de 1970, uma vez que os

2 HENTIG, H. *Cuernavaca oder. Alternativen zur Schule?* Stuttgart, 1971; idem, *Cuernavaca revisited. Die Wiederherstellung der Politik.* Stuttgart, 1973.

3 FREIRE, P. *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit.* [Rio de Janeiro, 1970], Stuttgart, 1971; idem, *Erziehung als Praxis der Freiheit.* Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. [Rio de Janeiro, 1967], Stuttgart, 1974a; idem, *Pädagogik der Solidarität.* [Rio de Janeiro, 1970], Wuppertal, 1974b.

4 HERZEN, S., 1979; SCHULZE, H. *Sozialarbeit in Lateinamerika.* München, 1983; PEREIRA, V. P. *Nationalismus und Bewusstseinsbildung in Brasilien, insbesondere bei Paulo Freire.* Frankfurt/Main, 1980; ZIMMER, J. *Pädagogik der Befreiung. Lernen in Nicaragua.* München, 1983.

5 BENDIT, R., HEIMBUCHER, A. *Von Paulo Freire lernen. Ein neuer Ansatz für Pädagogik und Sozialarbeit.* München, 1977; HERNÁNDEZ, J. *Pädagogik des Seins. Paulo Freires praktische Theorie einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung.* Lollar, 1977; DAUBER, H., SIMPFENDÖRFER, W. (Hg.) *Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis. Ökologisches und ökumenisches Lernen in der Einen Welt.* Wuppertal, 1981; JOUHY, E. *Bleiche Herrschaft – Dunkle Kulturen. Essays zur Bildung in Nord und Süd.* Frankfurt/Main, 1985; MAAS, Chr. *Bildungsimpulse aus der Dritten Welt. Was soziale Arbeit und Pädagogik von der Dritten Welt lernen können.* München, 1986.

seus conceitos educacionais eram abertamente críticos quanto aos alicerces das sociedades industrializadas. Como resultado, a adoção dessa crítica foi combinada com a questão sobre o que o Primeiro Mundo poderia aprender com o Terceiro Mundo.

O compromisso com a “pedagogia da libertação”, na Alemanha, coincidiu com amplos debates sobre a hipótese do déficit e da diferença. A questão, na época, consistia em saber como as desvantagens educacionais das crianças marginalizadas, freqüentemente descritas como “crianças da classe mais baixa”, poderiam ser compreendidas e resolvidas. Alguns acreditavam que a experiência de vida dessas crianças fazia que elas se tornassem deficientes, subdesenvolvidas, negligenciadas e retardadas. Portanto, elas precisavam de uma série de medidas educacionais compensatórias e especiais que as tornariam capazes de alcançar as outras. Outros acreditavam que elas não eram deficientes, nem estúpidas, mas meramente diferentes, que suas vidas eram marginalizadas e oprimidas pela cultura burguesa; daí a razão de elas não conseguirem se ajustar nas escolas que transmitiam valores e padrões da classe média.

Com a ajuda de conceitos-chave da pedagogia do Terceiro Mundo, essas diferenças e a marginalização social das subculturas poderiam ser descritas em seus próprios termos. Novos mundos de experiência, com suas próprias regras, sistemas de valores e estratégias cotidianas da “cultura da pobreza” – a qual possui formas específicas de expressões lingüísticas, culturais e simbólicas absolutamente vivas de uma cultura não burguesa – foram descobertas. Além disso, as camadas oprimidas da sociedade alemã tornaram-se mais visíveis.

A preocupação com os oprimidos do Terceiro Mundo distante levou à sua descoberta pelo Primeiro Mundo. Os trabalhadores(as) migrantes, os alunos(as) com problemas educacionais, os analfabetos, os “sem-teto” e os presidiários foram descobertos na sua “cultura do silêncio”, tornando relevante a questão de uma pedagogia dos oprimidos e das oprimidas para o Primeiro Mundo.

As primeiras tentativas de adoção da pedagogia freireana ocorreram na área de educação de trabalhadores migrantes. O desenvolvimento de materiais didáticos e de formas de trabalho semelhantes aos usados nos cursos de língua visava não só contribuir para o desvelamento e a solução da marginalização social desses trabalhadores, como

também permitir uma reflexão sobre a posição social e a organização política das famílias migrantes.⁶

Encontrava-se, freqüentemente, uma orientação pedagógica de libertação na educação especial e remediadora. Esse tipo de educação adotou, em particular, o conceito freireano do diálogo,⁷ passando a perceber o mundo do deficiente e do oprimido e as condições de vida alienantes de estudantes das classes sociais desprivilegiadas com base na própria perspectiva desses grupos. A orientação pedagógica libertadora permitiu, ainda, que educadores se tornassem capazes de dialogar, ganhando, assim, acesso real a crianças e jovens marginalizados.

Outra área importante da “práxis” na qual a pedagogia libertadora causou um impacto foi a dos “sem-teto”. Uma abordagem que focalizava a experiência de vida e a pesquisa-ação tentou descrever a cultura da pobreza encontrada em seus abrigos. O trabalho com grupos marginalizados foi executado mediante a investigação da vida cotidiana dos “sem-teto” e projetos desenvolvidos com crianças e jovens. Projetos práticos, como aqueles que focalizavam os abrigos de Munique-Hasenberg,⁸ utilizaram uma abordagem que combinava a conscientização e o trabalho social. Embora a reivindicação política por “liberar os sem-teto” não conseguisse ser sustentada, esses projetos foram convincentes no que se refere à sua abordagem metodológica e aos materiais que geraram.⁹

6 MIES, M. Die Methode Paulo Freires und ihre Bedeutung für den Sprachunterricht ausländischer Arbeitnehmer. Bonn, 1972; AUTORENKOLLEKTIV. Autonomie der Arbeiterklasse und Sprachverwirrung. In: *Ästhetik und Kommunikation*, v.4, p.11, 1973; HERNÁNDEZ, J. op. cit., 1977; DATTA, P. Politische Alphabetisierung mit türkischen Migrantenjugendlichen. In: DABISCH, J., SCHULZE, H. (Hg.) *Befreiung und Menschlichkeit*. Texte zu Paulo Freire. München, 1991. p.156-64.

7 MANN, I. *Die Kraft geht von den Kindern aus*. Lollar, 1978; IBEN, G. (Hg.) *Das Dialogische in der Heilpädagogik*. Mainz, 1988; GRAPENTIN, J., MANN, I. Vom blöden Haus zum Baum der Erkenntnis. In: DABISCH, J., SCHULZE, H. (Hg.) *Befreiung und Menschlichkeit*. Texte zu Paulo Freire. München, 1991. p.257-64.

8 SEIPPEL, A. Konfliktorientierte Gemeinwesenarbeit als Erwachsenenbildung. In: BAHR, H., GRONEMEYER, R. (Hg.) *Konfliktorientierte Gemeinwesenarbeit*. Neuwied, 1974; WEHNERT, B. u. a. *Zur Praxis von Vorschul- und Schülerarbeit mit Obdachlosenkindern*. München, 1978; PREUBER, 1989.

9 DRYGALA, A. Der Dialog im Lebensweltansatz und in der Handlungsforschung – kann man heute noch so arbeiten? In: IBEN, G. (Hg.) *Das Dialogische in der Heilpädagogik*. Mainz, 1988. p.184-97; IBEN, G. (Hg.) Randgruppenforschung und Schule. In: EBERWEIN, H., MAND, J. (Hg.) *Forschen für die Schulpraxis*. Weinheim, 1995. p.171-82.

A pedagogia do oprimido possuía um poder de fascinação na Alemanha politizada da década de 1970, em razão de sua demanda por uma prática pedagógica independente da escola formal; essa pedagogia contribuiu para o desenvolvimento de alternativas à instrução escolar

A crítica da escolarização “tradicional” fossilizada e alienante – que funcionava como veículo social de colonização da vida diária e da mente dos estudantes – conduziu à demanda popular (na Alemanha) em busca de alternativas à escolarização. O aprendizado começou a ser visto como a internalização crítica ou construção da realidade, mobilizando as pessoas e dando origem a movimentos sociais.

Não é possível fornecer uma visão completa da miríade de grupos de interesse e iniciativas comunitárias que apresentavam alternativas para a educação informal e *extramuros*. Segundo estimativas, existem de 50 a 60 mil organizações comunitárias, grupos de interesse e projetos de auto-ajuda na Alemanha, os quais envolvem 2% da população.¹⁰ Esses grupos incluem centros juvenis e socioculturais, iniciativas relacionadas à saúde, oficinas científicas, firmas independentes e para a reabilitação de drogados, organizações de trabalho com os “sem-teto” e os prisioneiros, bancos ecológicos, grupos do Terceiro Mundo etc.

A abordagem sociopolítica da *educação para a auto-ajuda* é o fator comum que une todos esses grupos, ou seja, seus participantes ou membros assumem responsabilidade por si próprios, participando e contribuindo para mudar as relações sociais.¹¹ Essa forma de educação alternativa:

luta pela autodeterminação, organiza e administra a si mesma. Baseia-se no desejo do indivíduo pela liberdade e autodeterminação; no processo social do aprendizado desenvolve conceitos comuns que melhor se ajustem às necessidades desses indivíduos. As contradições que surgem tornam-se impulso para a contínua busca por respostas... A educação alternativa problematiza. A sua abordagem metodológica é a análise da

10 VILMAR, F., RUNGE, B. Soziale Selbsthilfe – Bildungspolitische Voraussetzungen und Potentiale als Gesellschaftspolitik. In: ZIMMERMANN, H. (Hg.) *Kulturen des Lernens*. Talheim, 1995. p.153.

11 Ibidem, p.159.

realidade social, em relação à qual assume uma posição crítica reconhecendo, ao mesmo tempo, o seu potencial de transformação. É uma pedagogia comprometida, engajada, que reconhece oportunidades e zonas liberadas (espaços livres) na sociedade.¹²

As raízes das bases teóricas e metodológicas dessas iniciativas são múltiplas. Muitas dessas organizações agrupam-se na *Arbeitsgemeinschaft sozialpolitischer Arbeitskreise* (AGSPAK), uma sociedade civil de associação de grupos de interesse sociopolíticos que trabalham nas áreas de educação e economia alternativas, em abrigos para os “sem-teto” e deficientes, com a juventude, nos centros de reabilitação para drogados e criminosos etc. O trabalho de todos esses grupos baseia-se, grandemente, no *ethos* da conscientização da pedagogia da libertação.

Além disso, o trabalho educacional da Academia de Jovens de Walberg (estabelecida em 1967) “segue os passos de Paulo Freire”. Em seu trabalho de politização *extramuros* (educação política), com a juventude e adultos jovens das classes excluídas, a academia busca encontrar os temas geradores nos próprios jovens, associando-os às suas biografias pessoais, experiências e condições de vida, as quais são caracterizadas por várias formas de violência e medos em relação ao futuro.¹³

A pedagogia do oprimido contribuiu para a “desescolarização” da escola

Como já indicado, a adoção da “pedagogia do oprimido”, na Alemanha, ocorreu por ocasião dos debates sobre a “desescolarização”. Como descrito anteriormente, uma multiplicidade de alternativas educacionais à escola formal surgiu com grande rapidez. No entanto, a questão a que se procurava responder era até que ponto a escola como instituição poderia mudar. Já em 1971, em resposta a Illich, Hartmut

12 SCHULZE, H. Erziehung als Praxis der Freiheit – Alternative Bildungskonzepte – Paulo Freires befreiende Pädagogik auch bei uns? In: ZIMMERMANN, H. (Hg.) *Kulturen des Lernens*. Talheim, 1995. p.251.

13 GROß, A. Ins Land der unbegrenzten Möglichkeiten ... Bildungsarbeit auf den Spuren Paulo Freires. In: DABISCH, J., SCHULZE, H. (Hg.) *Befreiung und Menschlichkeit*. Texte zu Paulo Freire. München, 1991. p.120-3; Academia de Jovens de Walberg, 1994.

von Hentig argumentou que a questão real não era a abolição radical do sistema de educação pública nas sociedades industrializadas, mas, sim, a “desescolarização” radical das escolas. Se fossem reformadas, dando espaço às experiências de vida dos estudantes, poderiam se tornar mais humanas e preparar as crianças e os jovens para assumir um comportamento social responsável.

Acreditava-se que as escolas deveriam ser espaços onde essas crianças e jovens pudessem conhecer a si mesmos, adquirir um comportamento responsável e aprender o significado da democracia. Von Hentig propôs que elas fossem liberadas do sistema e que se desenvolvessem alternativas ao aprendizado escolar experimentalmente empobrecido.¹⁴

Apesar da existência de idéias muito diferentes a respeito da “desescolarização” da escola, havia uma causa comum:

O debate sobre a “desescolarização” está assumindo, correntemente, formas teóricas e práticas muito diferentes. O que existe em comum é a “desescolarização” da escola: primeiro, pela mudança do aprendizado para vários espaços de aprendizados; segundo, pelo alinhamento do currículo à experiência vivida dos educandos; terceiro, pelo trabalho de educadores leigos instruídos, que atuam como professores e educandos e que, ocasionalmente, substituem professores academicamente treinados.¹⁵

A seguir, descreveremos alguns exemplos – selecionados de uma multiplicidade de projetos escolares relacionados às três dimensões da “desescolarização” das escolas – que fazem referência explícita à “pedagogia da libertação”:

Espaços de aprendizado

A atividade educacional de uma escola secundária situada em um empobrecido subúrbio de classe operária de Wiesbaden foi reorganizada de acordo com a estrutura conceitual da pedagogia da favela. A escola deveria se tornar um centro comunitário. De acordo com o princípio dos temas geradores, os estudantes deveriam desenvolver projetos de pesquisa sobre os problemas e conflitos encontrados no subúrbio.

14 HENTIG, H. Vorwort. In: ILLICH, I. *Entschulung der Gesellschaft*. München, 1972.

15 ZIMMER, J. Schulen ohne Mauern. In: *betrifft: erziehung* 5, p.17, 1974.

Em preparação para as aulas práticas, eles investigaram o ambiente de trabalho e as condições de vida de seus pais e de outros residentes da área. Um outro projeto envolveu uma pesquisa sobre a renovação do subúrbio: estudantes questionaram os habitantes sobre suas aspirações e medos e desenvolveram modelos de renovação urbana, em competição com partidos políticos.

Uma vez que os estudantes nunca compreendem as relações políticas de poder dentro da escola, eles precisam sair das suas quatro paredes. No início, tentamos manter as crianças longe de situações conflituosas. Hoje, elas são atraídas para a área da resolução de conflitos, uma vez que estes se tornam um projeto.¹⁶

Currículo

Até o momento, a chamada abordagem “situacional” ou contextual representa a tentativa mais ampla em contextualizar a pedagogia da libertação no desenvolvimento do currículo. Com apoio e auxílio financeiro das autoridades educacionais nos estados federais de Rheinland-Palatinat e Hessen (1972-1976), bem como o de Brandenburgo (desde 1990), foram desenvolvidos currículos para a escola primária cujo ponto de partida era a vida diária das crianças. “Temas-chave” e “temas-problema” foram identificados e, subsequentemente, desenvolvidos em vários códigos (textos, fotografias, cartazes, audiotapes etc.).

Como demonstrado pela pesquisa, nem sempre esses códigos representavam adequadamente as experiências referentes aos pertencimentos subculturais e de classe econômica das crianças. Frequentemente, os temas e problemas meramente representavam necessidades e aspirações de indivíduos da classe média. Repetidas vezes, o componente político das situações codificadas se perdia, na medida em que o conteúdo era trabalhado separadamente de suas contradições e condições sociais. Todavia, a abordagem contextual (“situacional”) é a tentativa de aproximação mais bem desenvolvida para a projeção de um currículo do tipo popular e “desescolarizante” (Hemmer & Zimmer, 1975; Bendit & Heimbucher, 1977, p.183-95).¹⁷

16 SCHERER, H. Stadtteilbezogene Schule in Wiesbaden. In: *betrifft: erziehung* 4, p.33-4, 1974.

17 HEMMER, K., ZIMMER, J. Der Bezug zu Lebenssituationen in der didaktischen Diskussion. In: FREY, K. (Hg.) *Curriculum-Handbuch, Band II*. München, 1975. p.188-95; BENDIT, R. HEIMBUCHER, A. op. cit., 1911. p.183-95.

Educadores leigos (não profissionais)

Muitos exemplos de “outros colegas” ou “professores que não são professores” são descritos no livro *Macht die Schule auf, laßt das Leben rein* [Abram as escolas, deixem a vida entrar]. Pais, vizinhos, gente capaz de criar coisas interessantes, pessoas dispostas a dar cursos nas escolas (às vezes na base do trabalho voluntário), peritos aposentados, artistas, músicos e pessoas envolvidas com esporte eram nomeadas, pelas escolas, para que suas habilidades pudessem ser utilizadas para fins educacionais.¹⁸

Muitas das demandas e oportunidades inerentes ao debate sobre a “desescolarização” não parecem muito excitantes, provocativas ou sugestivas nos dias de hoje. No entanto, é importante lembrar os progressos que ocorreram na escola e na educação nas últimas décadas, bem como questionar os mitos sobre a educação que caracterizam a política e a prática educacional corrente: quais são as “vacas sagradas” que precisam ser sacrificadas, em que áreas a “desescolarização” da sociedade foi implantada – com quais resultados desejados e conseqüências indesejáveis. Além disso, é também importante repensar a escola e questionar se o caminho da “desescolarização” oferece um modelo viável para a futura reavaliação do assunto sobre a escolarização.

A pedagogia do oprimido ampliou a didática e a metodologia da educação política

O conceito de conscientização visa ao desvelamento crítico da realidade a fim de permitir uma participação ativa na sua construção.

A profundidade com que a alfabetização está envolvida na matriz das culturas e nas disposições antropológicas tornou-se clara para nós por meio da pedagogia do “Terceiro Mundo”.¹⁹

A alfabetização é um problema cultural-antropológico premente e, portanto, só pode ser tratada apropriadamente no âmbito das teorias antropológicas.²⁰

18 ZIMMER, J., NIGGEMEYER, E. *Macht die Schule auf, laßt das Leben rein*. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule. Weinheim/Basel, 1986.

19 FREIRE, P. op. cit., 1971, 1974a e 1974b.

20 GIEL, K. Der Elementarunterricht in anthropologischer Sicht. In: LENZEN, D. (Hg.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Band 7, Stuttgart, 1985. p.26.

A América Latina forneceu o *insight* que mostrou que o aprendizado da leitura não é apenas uma técnica funcional, mas um processo de aquisição cultural ou aculturação. A alfabetização e o processo de construção do conhecimento são um evento social de profundo significado político. A percepção crítica da realidade por intermédio da leitura é um ato de engajamento crítico em relação à própria realidade ou conscientização. A “pedagogia do oprimido” é radical na medida em que mostra o significado político até mesmo da educação elementar. A capacidade de ler/escrever não é vista como pré-requisito para a educação política, tendo sido demonstrado que a politização ocorre até no processo de aculturação. Como escreveu Hiller,²¹ referindo-se aos textos de leitura para as escolas alemãs:

Se no interesse das crianças desprivilegiadas e marginalizadas demandamos textos apropriados ao desenvolvimento de sua consciência, então não podemos mais nos satisfazer com as respostas usuais dadas pelos textos dos primeiros anos escolares, os quais não suscitam de maneira alguma questões sobre os padrões de interpretação, representação e leis do seu próprio ambiente social. Em resultado, o engajamento crítico com esses textos, sem falar na sua internalização, é impossível. Eles não levantam dúvidas nem críticas sobre a normalidade que, pelo contrário, buscam constantemente confirmar, preservar e transmitir. O que tem acontecido durante a fase de leitura inicial é apenas uma engenhosa colonização da consciência desses estudantes.

A abordagem didático-metodológica da “pedagogia da libertação”, que visa à conscientização, foi adotada e desenvolvida no mais divergente dos campos, o da educação.

Alfabetização

Repetidamente, a abordagem freireana foi utilizada para a leitura, a escrita e a aritmética (decodificação de temas-chave codificados), tanto

21 HILLER, G. G. Zur Alphabetisierung benachteiligter Kinder. In: HILLER, G. G., KAUTTER, H. (Hg.) *Chancen stiften*. Über Psychologie und Pädagogik auf den Hinterhöfen der Gesellschaft. Ulm-Langenau, 1990. p.171-93 (p.175).

22 HAMBURGER ERWACHSENENBILDUNG. (Hg.) *Die geteilte Schrift*. Ein Reader zur Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener. München, 1986; WITKOFSKI, H. Gemeinsam lernen – Alphabetisierung in der Hamburger Erwachsenenbildung (HEB). In: DABISCH, J., SCHULZE, H. (Hg.) *Befreiung und Menschlichkeit*. Texte zu Paulo Freire. München; 1991. p.124-8.

na alfabetização de adultos²² quanto no trabalho de alfabetização com crianças migrantes (Baymak-Schuldt, 1985; Bohn, 1982 e 1988; Nehr et al., 1988; Datta, 1991).²³

Didática visual

O trabalho educacional com códigos foi destacado em *textos icônicos*, particularmente por Hiller:²⁴

As crianças procedentes de famílias que raramente utilizam a linguagem escrita – isto é, a maioria dos estudantes – geralmente labutam com grande esforço nas escolas que oferecem uma educação geral (acadêmica). Virtualmente, todo o conteúdo relevante do aprendizado é apresentado por meio de textos escritos que requerem a decodificação e a interpretação... Os estudantes que, por qualquer razão, lutam para compreender os textos e, especialmente, para criá-los, encontram-se em contínua desvantagem. Há alguns anos, essas preocupações levaram à produção de materiais que usavam, sobretudo, textos icônicos (isto é, material visual de todo o tipo, com referências e matrizes textual-visual interdependentes, instrucionalmente organizado) como base para os processos educacionais... A preocupação com o significado didático de formas icônicas foi estimulada pelo trabalho teórico de Paulo Freire sobre a alfabetização conscientizadora, particularmente por meio de desenhos e caricaturas do seu artista gráfico, Claudius Ceccon.²⁵

A pedagogia da libertação contribuiu para o desenvolvimento de conceitos “dialógicos” na educação política

A pedagogia da libertação também propiciou um estímulo importante na didática do conflito norte-sul. Dos círculos de educação política emergiram repetidos lembretes de que o aprendizado sobre o Terceiro

23 BAYMAK-SCHULDT, M. *Mit offenen Augen lesen lernen*. Türkische Alphabetisierung nach der Methode Paulo Freires. Berlin, 1985; BOHN, E. *Wir sind auf dem Weg*. Ein Schuljahr mit ausländischen Grundschulern. München 1982; Visualisierte Problemsituationen im Deutschals-Zweitspracheunterricht. In: *Interkulturell* 1, p.207-22, 1988; NEHR, M. u.a. *In zwei Sprachen lesen lernen – geht das?* Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung. Weinheim/Basel, 1988.

24 HILLER, G. G. Ikonische Texte. Eine Chance für “Schulversager”. In: ders.: *Ausbruch aus dem Bildungskeller*. Pädagogische Provokationen. Ulm-Langenau, p.98-108, 1989; idem, *Lehren und lernen mit Bildern*. In: DUNCKER, L., POPP, W. (Hg.) *Kind und Sache*. Weinheim/München, 1994. p.257-73.

25 HILLER, G. G. op. cit., 1994. p. 258-9.

Mundo não deveria significar o seu esquecimento. Com a adoção da teoria da dependência, a existência de um vínculo estrutural entre as ricas sociedades de consumo e as misérias do Terceiro Mundo tornou-se clara. Tal vínculo requeria certas ações por parte dos países “supradesenvolvidos”, tendo sido sumarizado na frase: “Pense globalmente, aja localmente”. Em parte pela intenção de delimitar a influência da “pedagogia da libertação”, em parte pelo seu explícito recuo, publicaram-se conceitos e materiais para a educação política cuja finalidade era “fornecer respostas educacionais para as questões globais, locais e individuais, originadas pelo sub e supradesenvolvimento”.²⁶

Materiais pioneiros, cujas estruturas de compreensão conceitual da alfabetização cultural eram deliberadamente provocativas, foram publicados por Fohrbeck & Wiesand.²⁷ Por exemplo: antes que os europeus supostamente iluminados esnobemente se encalem com os exóticos habitantes do Terceiro Mundo – assim prossegue o argumento – eles deveriam se olhar no espelho. Comparados às comumente desprezadas culturas “subdesenvolvidas”, os europeus poderiam reconhecer-se como “nativos”, capturados pelos seus próprios mitos.

Em materiais como o *Atlas der Weltverwicklungen* [Atlas de Sistemas Globais Articulados],²⁸ “um livro ilustrado genuíno sobre a pobreza mundial, a ecologia global e o envolvimento local”, questões-chave de sistemas globais articulados são discutidas com a finalidade de mostrar a interconexão entre o doméstico e o estrangeiro, bem como as formas pelas quais o sistema de dependência estrutural continua a existir na nossa sociedade global.

Vários grupos políticos e agências para o desenvolvimento aderiram aos princípios da “pedagogia da libertação” em seu trabalho educacional, tais como: o *Dritte-Welt-Haus*, já mencionado, o do Peru, o *Jugendhaus Nürnberg*, o *EPIZ* [Centro de Informação sobre o Desenvolvimento], em Reutlingen, e o *Werkstatt 3* [Oficina 3], de Hamburgo. Desde 1975, a *Arbeitskreis Pädagogik Paulo Freire* [Associação Pedagógica Paulo Freire], uma filiação ampla com cerca de cem pessoas,

26 TREML, A. K. (Hg.) *Entwicklungspädagogik, Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung*. Frankfurt/Main, 1980. p.13.

27 FOHRBECK, K., WIESAND, A. J. *Heile Welt und Dritte Welt*. Medien und politischer Unterricht. Opladen, 1971; idem, *Wir Eingeborenen*. Zivilisierte Wilde und exotische Europäer: Magie und Aufklärung im Kulturvergleich. Frankfurt/Main, 1981.

28 DRITTE-WELT-HAUS BIELEFELD: Atlas der Weltverwicklungen. Wuppertal, 1992.

tem articulado trabalhos políticos e de desenvolvimento; em 1994, a Associação passou a ser *Paulo Freire Gesellschaft* (PFG) [Sociedade Paulo Freire].

As Cartas de Freire expandiram-se para um periódico trimestral, o *Zeitschrift für befreiende Pädagogik*. Em 1996, a Cooperativa Paulo Freire foi fundada em Oldenburg. No entanto, mesmo projetos de desenvolvimento concretos, que envolviam países do chamado Terceiro Mundo, atraíram críticas pelas suas formas, algumas vezes condescendentes e outras vezes neocoloniais, de comunicação e relações de trabalho entre os “ricos” e os “pobres”, os “doadores” e os “recebedores”. Essas críticas eram geralmente associadas à demanda por formas de cooperação caracterizadas pelo diálogo, participação e solidariedade. Muitos projetos populares, como os do Chile, do Peru e da Nicarágua, escolheram a educação popular como estrutura comunicativa comum para o desenvolvimento de um projeto de práxis ou *modus operandi* que visava ao diálogo e à conscientização recíproca (ver Carstensen et al.²⁹ para numerosos exemplos).

É evidente que na Alemanha, assim como em todos os países industrializados, cada campo de trabalho educacional, descrito aqui, continuará a depender de uma pedagogia para os oprimidos e marginalizados. Tendo em vista os processos socioeconômicos – o progressivo empobrecimento social e o resultante aumento da violência, do desemprego e da falta de habitação; os processos judiciais não selecionados e os problemas de integração social de refugiados das regiões empobrecidas e devastadas pela guerra; o número crescente de estudantes que abandonam as escolas e de jovens que não encontram locais de aprendizagem, nem empregos, que não têm outra opção que lutar no setor informal ou nas ruas –, é extremamente urgente e importante que se continuem questionando quais são as lições que o empreendimento educacional pode extrair da teoria da dependência e do *insight* derivado da “pedagogia da libertação”: que a pobreza de muitos é a pré-condição para a riqueza de poucos.

(DSP)

29 CARSTENSEN, C., SCHROEDER, J., WÖRZ, S. (Hg.) *Die Welt buchstabieren. Volkserziehung in Lateinamerika*. Begleitband zur Ausstellung. München, 1992.

A Pedagogia do oprimido e o papel central desempenhado por Paulo Freire em minha vida

Joe L. Kincheloe

Criado nas montanhas do Tennessee, em uma cultura protestante fundamentalista, fui formado em uma tradição religiosa que parecia dar sustentação às características mais retrógradas de minha comunidade, situada ao sul dos montes Apalaches. Era fascinado por religião, mas ficava extremamente perturbado com a postura acomodada mantida por esta em relação ao racismo, ao preconceito sexual e ao antiintelectualismo ao meu redor. Minha família era profundamente arraigada à cultura religiosa e logo ficou decidido pelo pastor, irmão mais velho de meu pai, que caberia a mim conduzir a “chama ministerial” para a nova geração.

Assim, aos oito anos, iniciei meu aprendizado com meu tio Marvin, aprendendo a doutrina da Igreja, liturgia, a arte da pregação, a forma de conduzir o serviço religioso e o que dizer (e não dizer) ao enlutado, ao transgressor, ao penitente. Com essa formação, esperava-se que eu me enquadrasse nas expectativas do “chamado” e que fosse motivo de orgulho para a tradição de minha família. Não pude fazê-lo. Sentia-me demasiadamente incomodado com a certeza da crença, a preocupação

com a aparência de agir com propriedade, a satisfação conservadora com o convencionalismo e a política social. Minha revelação a meu tio de que não “ouvira o chamado” ao ministério colocou um ponto final em nossa relação. Muitos parentes acharam por bem jamais me considerar membro do clã novamente: “Você partiu o coração de Marvin”, diziam-me com frequência.

Diante desse histórico religioso, passei a manter, de certa forma, uma relação dialética de interesse e de profundo desconforto com respeito à matéria. Em um pequeno colégio religioso nas montanhas da Virgínia, matriculei-me em vários cursos de ensino religioso com o firme propósito de saciar minha perturbadora curiosidade. Em uma das aulas, tomei contato com a teologia da libertação e escrevi um trabalho de pesquisa sobre o tema, em relação ao Brasil contemporâneo. Obviamente, foi nesse contexto que descobri Paulo Freire.

Estava bastante impressionado com a coragem dos padres radicais e de seus simpatizantes políticos, com os papéis sociais que desempenhavam na luta contra as elites poderosas do Brasil. A história da coragem e do engajamento de Paulo Freire imediatamente atraiu minha atenção para sua pessoa. Em minha pesquisa, escrevi a respeito da necessidade de a igreja norte-americana aprender uma lição com seus vizinhos brasileiros. Fiz especulações acerca do papel da educação em uma sociedade que levou a sério os ensinamentos da *teologia da libertação*.

Após entregar o trabalho, recebi um telefonema do meu professor de religião, pedindo-me que eu o procurasse em sua sala. Certo de que ele pretendia elogiar-me pelo meticuloso trabalho e pelos profundos *insights* que trouxera para a pesquisa, dirigi-me, orgulhoso, ao seu gabinete. Com um sorriso confiante estampado no rosto, sentei-me perante ele, à sua mesa, apenas para ouvi-lo dizer: “Conheço sua capacidade e sua atitude. Também sei que isso não é trabalho seu. Vou lhe dar um ‘A’, mas tenha certeza de que lhe aplicarei um ‘F’ assim que descobrir de onde você roubou isso. Garanto que descobrirei a fonte e, quando o fizer, tomarei as devidas providências junto ao reitor para tratar de sua expulsão”. Não estaria sendo honesto se não admitisse uma ponta de prazer masoquista misturado à dor provocada pela reação.

Em um nível um tanto tímido e insignificante, vim à estabelecer uma relação com Freire e com os teólogos da libertação do Brasil. Infelizmente, em minha carreira acadêmica, ficaria cansado da frequência

com que aquele prazer masoquista ocorreria. Contudo, por ocasião de meu bacharelado, em 1972, identifiquei-me profundamente com Paulo Freire, vendo nele um mentor político e intelectual sem paralelo. Não me senti atraído pela idéia de lecionar em escolas públicas ou particulares nos EUA, porém, se tivesse a oportunidade de pôr em prática uma pedagogia semelhante à de Freire, aceitaria o desafio. Nada que não fosse uma pedagogia do oprimido me interessava.

O desenvolvimento e a adaptação dessa pedagogia em escolas públicas do Tennessee durante os anos 70 não foi uma tarefa altamente compensadora. Os esforços em negociar tal método de ensino nas circunstâncias da época foram algo semelhante a andar numa eterna corda bamba, perguntando-se sobre o momento em que um diretor furioso cortaria a corda. No entanto, minha visão de uma terra prometida pedagógica, inspirada por Freire, deu-me forças para que eu fosse adiante, alimentou minha paixão e imbuíu-me de um entusiasmo positivo que acabou contagiando muitas pessoas.

A leitura de *Pedagogia do oprimido* e de outras obras e artigos de Paulo Freire insuflou minha própria verve de autor e fez-me compreender o quanto ainda tinha de aprender antes que optasse por essa vida. Ao tornar-me ciente de minha necessidade de contextualização e embasamento teórico, matriculei-me em um curso de mestrado em história do pensamento. A experiência demonstrou-se necessária, porém, insuficiente para minha visão de crescimento intelectual. O que me faltou no curso ensinou-me uma grande lição – eu estava interessado, em última análise, no desenvolvimento de uma consciência crítica. E que forma melhor há para se estudar este tema, senão mediante uma análise de política e educação concebida com tamanha amplitude?

Em busca de alguém que compreendesse minha visão acadêmica e política inspirada por Paulo Freire, conheci Clinton Allison na Universidade de Tennessee. Sem a inspiração ideológica de Freire e o incansável apoio de Clint, jamais teria conseguido um lugar na academia.

Com uma posição segura em um curso de doutorado, desafiador e estimulante, logrei reunir um grupo de estudo sobre Paulo Freire, de formação heterogênea. Constituído de professores universitários, graduandos e ouvintes interessados, o grupo leu e discutiu a obra freireana e sua importância para nossas metas políticas e educacionais.

Por um lado, Freire, isto é, sua pessoa, parecia muito distante de mim e de meu pequeno grupo de estudo, em meu apartamento em

Knoxville, Tennessee. Por outro, no entanto, acreditava que poucas pessoas no planeta puderam compreender tão bem meu histórico, minhas paixões, alegrias e engajamentos quanto ele o fez. “Não seria fantástico conhecê-lo algum dia?”, imaginava. “Não há a menor chance”, concluía logo em seguida.

Para muitas das pessoas de meu círculo – meus colegas graduandos prestes a assumir posições de liderança nas escolas públicas do Tennessee; a maioria dos meus professores da universidade, com suas truncadas consciências positivistas; coordenadores com quem me encontrava periodicamente, com suas desgastantes preocupações em relações públicas – meu interesse pela obra freireana era o mesmo que flertar com o satanismo. Que importância, indagavam alguns deles, aquele radical da América do Sul teria para as escolas norte-americanas? Minhas respostas lhes soavam invariavelmente pouco convincentes. Depois de uma tentativa um tanto malsucedida em explicar as conexões existentes, voltava para casa e relia trechos de *Pedagogia do oprimido*, na intenção de tornar minhas exortações mais sofisticadas.

Diante de uma série de desencontros quase que inacreditáveis (com base em minha perspectiva provinciana), encontrei-me em uma posição em que conhecer Freire pessoalmente não era mais uma hipótese remota. Com a ajuda de um amigo, Donaldo Macedo, Shirley e eu jantamos com o famoso pedagogo em um restaurante português em Boston. Aquela noite teve um significado todo especial para mim, por uma série de motivos. Para brincar com Shirley, meus amigos Connie Titone e Donaldo, e também Paulo, falaram sobre sentimentos íntimos e demonstrações de aguçada percepção sobre quem eu tinha sido, quem eu era, quem eu queria me tornar.

Ouvir Paulo Freire falar durante horas sobre o grandioso conceito do amor radical e os aspectos específicos de seu amor radical por Nita superou minhas expectativas sobre o que poderia representar meu primeiro encontro com ele em pessoa. Seu brilho, sensibilidade, senso de humor, sua aura divina e humana eram mais do que imaginara – e meu apreço por ele já era muito alto. Fui arrebatado pelo ardor de seu amor por Nita e alimentei a esperança de ver os radicais enamorados juntos.

Shirley – e minha chance – veio com um convite para ir à casa de Freire em São Paulo. Em outra ocasião, escrevi a respeito de minhas sensações sobre aquela visita e escuso-me de repeti-las aqui. Basta dizer, contudo, que pude ampliar sobremaneira minha compreensão sobre

quem era Paulo Freire, mediante a observação de sua relação romântica com Nita. O amor dos dois pelo time de futebol local e seu engajamento político, intelectual e pedagógico tiveram um significado profundo para aficionados do beisebol como Shirley e eu. Seu amor pelas idéias e observações de Nita e a dedicação aos interesses dela eram destituídos de uma relação egoísta, de uma forma madura. O casal modelou o amor radical em cada um dos aspectos de suas vidas, corporificando-o completamente em sua vida cotidiana. Em minha consciência, era capaz de vê-los vertendo determinados trechos de *Pedagogia do oprimido* da esfera educacional para a romântica. Nesses momentos, sentia-me muito próximo deles: era como se já os houvesse conhecido por toda a eternidade.

A compreensão dessa faceta de Paulo Freire parecia adquirir especial importância para mim. O fato de que ele era capaz de viver sua ideologia em cada aspecto de sua vida fez minha admiração por ele, já de longa data, muito mais significativa. À medida que nós discutíamos, as semelhanças existentes nas primeiras experiências e fases de nossas vidas e minhas intuições sobre o entendimento que ele teria em relação a mim se confirmavam. Independentemente do que aconteceria comigo no futuro, sua apreciação quanto às minhas experiências seria um ponto de referência diante das inevitáveis dificuldades que todos temos de enfrentar.

Quando Shirley me telefonou em meu escritório, naquela fatídica manhã de 2 de maio de 1997, para comunicar-me que Freire havia falecido, senti-me engolfado por uma tristeza implacável, que ainda me embarga em circunstâncias das mais inesperadas. Uma das dimensões de minha tristeza é, sem dúvida, egoísta – não mais terei o prazer de sua companhia. Entristeço-me ao sentir que o mundo tenha perdido parte de sua própria alma, daquela grandeza que muito, muito raramente se revela. E, de modo mais concreto, lamento profundamente que Nita tenha perdido sua alma gêmea, seu lendário romance que a tantos inspirou.

Tal como sofre Nita, choro ainda por todas essas perdas. Mas, também, como ela, agradeço do fundo da alma que Paulo Freire tenha vivido, que tenha abraçado com radical paixão cada momento a ele concedido. Que diferença ele fez em minha vida!

(KGB)

Paulo Freire, um clássico

Mário Sérgio Cortella

Nos “idos” de uma tarde de março de 1986, Paulo Freire proferiu a Aula Inaugural do Curso de Pós-Graduação em Educação (Supervisão e Currículo) da PUC/SP. Ao final da exposição, durante os debates, perguntei-lhe se ele se considerava um clássico e, se assim o fosse, o que pensava da frase do sempre irreverente e instigante Millôr Fernandes: “Clássico é um escritor que não se contentou em chatear apenas os contemporâneos”.

O Mestre, sem perder a fleugma e sem falsa humildade (sinal de sua segura sabedoria), apanhou minha provocação e a reinterpretou de modo incisivo: “Sou um clássico, sim. Não porque subjetiva e presunçosamente deste modo me considere, mas porque, como clássico, sou considerado por todas aquelas e todos aqueles que encontram em minha obra um instrumento para enfrentar um clássico problema: a existência de opressores e oprimidos. Por isso, enquanto esse problema persistir, quero continuar chateando, incomodando e fustigando os que, contemporâneos meus ou não, defendam a permanência das desigualdades”.

A expressão mais contundente dessa postura freireana é exatamente a *Pedagogia do oprimido*. Nela encontramos os fundamentos de uma convicção militante: não é possível estarmos bem com o mundo do jeito que está!

É preciso chatear os que impedem a manifestação do pensamento livre e da individualidade responsável; os que constroem os corpos com a violência da fome e a agressão da doença sem socorro; os que acatam a crueldade da tortura e a degradação brutal do local onde vivemos; o padecimento provocado pela não-convivência com aqueles a quem se ama. É preciso incomodar e incomodar-se com a existência dos que são vitimados pela falta de trabalho, humilhados pela ausência de estudo, desprovidos de um lazer sadio, mortalmente feridos pela discriminação de qualquer tipo e violentados pelo embaraço traumático da religiosidade, sexualidade, amorosidade e liberdade. É preciso, em suma, fustigar as situações nas quais podem apodrecer nossas esperanças e a sacralidade de nossas vidas.

A *Pedagogia do oprimido* é um clássico e, tal como seu autor, esperamos que um dia, com a anulação das condições que tornaram a obra necessária, seja apenas a memória de um tempo no qual nossa plena humanidade ainda se ausentava.

Reflexões sobre a *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire

Maxine Greene

Esse livro, escrito de forma brilhante, não só alinhava as tendências de pensamento que marcaram os séculos XIX e XX, como também se abre a novas e inesperadas possibilidades para todos os interessados em ensino e aprendizagem e para aqueles(as) que estiverem comprometidos(as) com a contestação das chamadas “culturas do silêncio”. Em uma de suas dimensões, o texto “faz” filosofia de primeira linha, e de modo muito responsável. Acredito originar-se de uma vertente marxista humanista e não doutrinária, para, em seguida, fundir-se com diversas respostas existenciais ao surgimento da indústria, às cidades, às “massas” cada vez mais anônimas. O livro permeia, ainda, em vários pontos, as contribuições cumulativas da hermenêutica, percorrendo uma série de noções que chamamos de progressivas, engajando-se ao mesmo tempo com algumas das fascinantes sugestões oriundas da fenomenologia.

O que me surpreende é a notável capacidade de Paulo Freire de infundir as formas da práxis com as quais estava envolvido (e que, não raro, ele mesmo propôs), juntamente com uma teoria avançada e complexa, sem perder, em nenhum momento, contato com a consciência humana tal como ele a conheceu, nem com as criaturas humanas existentes

no mundo como seres físicos e sociais, eterna e maravilhosamente inconclusos. Do modo como ele os viu, muitas vezes imersos em uma sociedade marcada pela iniquidade, combatidos pelo exercício do poder econômico e intelectual, esses homens, mulheres e crianças eram imbuídos da possibilidade de ir além de onde estavam, uma vez criadas as situações que lhes capacitariam formular suas questões, pronunciar seus mundos e aprender o suficiente para transformar o que corroía suas existências como seres livres.

A compreensão fenomenológica era de que essas criaturas humanas não estavam, como sujeitos, fadados a enfrentar fenômenos pre-estabelecidos e delimitados de maneira autoritária – um mundo objetivo, em toda sua solidão alienante. Em vez disso, Paulo Freire foi capaz de enxergar com clareza que a aprendizagem libertadora exigia o reconhecimento da relação transacional entre sujeito e objeto: o “mundo” lá fora significava o mundo tal como experimentado, interpretado, percebido, conhecido – e não o mundo como uma coisa fechada em si mesma. Chegar ao que Freire chamou de “conscientização” consistia em aprender a refletir, juntamente com seus irmãos e irmãs, acerca do mundo tal como vivenciado. Além disso, significava identificar deficiências, lacunas, vazios e agir juntos para reparar o problema.

Libertação, despertar da consciência mais ampla, reparos e a construção de valores e de propósitos: são estas algumas das noções que permanecem com o leitor de *Pedagogia do oprimido*. Talvez tão importante quanto isso (para as mulheres e também para as crianças) seja a idéia de vencer o opressor internalizado, de desenvolver o que alguns têm chamado de “a coragem existencial de ser”.

Para Freire, naturalmente, isso sempre quis dizer estar junto dos(as) outros(as), amar os(as) outros(as), ser companheiro(a) dos(as) outros(as), agir na intenção de desenvolver uma consciência compartilhada com os(as) outros(as) e encontrar a própria voz de alguém, permitindo que ela seja ouvida no âmbito de uma pluralidade de vozes.

Como um grande poema ou obra de dramaturgia, *Pedagogia do oprimido* não se esgota. Há sempre algo mais – outra perspectiva, outra visão, outra possibilidade do que Freire chamou de “um mundo mais amoroso”. O livro sempre está um passo à frente, um pouco adiante do nosso campo de visão. Contudo, capacita para a jornada, à medida que anima e recupera as forças que impelem as pessoas à transformação.

(KGB)

Aspectos semânticos e pragmáticos da pedagogia de Paulo Freire

Manfred Peters

Como lingüista profissional, tenho um interesse especial nos aspectos semânticos e pragmáticos da teoria educacional de Paulo Freire. No entanto, as idéias discutidas a seguir não são de natureza puramente acadêmica, tendo suas raízes em dois projetos concretos, brevemente sumarizados.

O primeiro deles relaciona-se ao programa pedagógico da Universidade da Paz, fundada por Dominique Pire, laureado com o prêmio Nobel da Paz, iniciada há 25 anos. O programa consiste de projetos concretos que envolvem uma grande variedade de grupos – professores(as), líderes sindicais, membros de organizações populares, coordenadores(as) de centros para a juventude etc. Essa pesquisa busca determinar de que formas e até que ponto a língua pode ser instrumental no processo de conscientização.

O segundo projeto consta do programa de desenvolvimento da União Européia, chamado “Alfabetização e Conscientização no Kivu”, da República Democrática do Congo, iniciado e coordenado por mim desde 1993. Os fundamentos filosóficos e metodológicos desse programa também são baseados na teoria educacional de Paulo Freire.

O que aprendi com Paulo Freire? Quais aspectos de sua pedagogia têm sempre tido um valor fundamental para mim?

Na visão freireana, a linguagem não pode ser dissociada do seu contexto social e político ou do seu papel criador de estratégias de ação. Por intermédio de seu estudo dos elementos constitutivos da linguagem, Freire descobriu que existe uma relação íntima entre a reflexão e a ação – as duas dimensões da linguagem – e que mesmo um dano parcial a um desses componentes inevitavelmente causaria prejuízo ao outro. Portanto, para ele, a linguagem real sempre envolve a práxis, e usar uma linguagem real significa mudar o mundo.

Paulo Freire fez a crucial descoberta de que cada ato discursivo contém um componente perlocutório. Levando-se em consideração que a sua filosofia da linguagem é baseada em uma visão de mundo muito específica (a qual julga o ser humano como sujeito, cuja tarefa é controlar e mudar o seu próprio destino), penso que sua visão teórica vai muito além da pragmática clássica (Cf. Austin & Searle).

A linguagem desempenha um papel essencial na conscientização que, para Freire, é um processo de reconquista da própria linguagem. A fim de obter controle sobre sua realidade e estar à altura do seu destino ontológico, o ser humano precisa aprender a “nomear” o mundo. O significado de uma palavra, segundo ele, só pode existir em uma situação concreta, isto é, na relação do indivíduo com o mundo. A base dessa visão é uma teoria semântica específica, a qual define o significado como algo que não é inerente à palavra, possuindo apenas uma existência semântica potencial, que se torna real em um contexto específico.

Essa visão se encontra particularmente clara no trabalho de Freire com as palavras ou temas geradores que, conforme ele argumenta, sempre possuem um significado existencial para o grupo de educandos(as), e cujo valor semântico tem suas origens em condições locais e temporais muito específicas. Repetidas vezes, enfatizou a íntima relação entre a linguagem e a realidade. Assim, em seu ensaio de 1988 sobre as qualidades essenciais necessárias ao pedagogo comprometido, ele diz: “somente se pudermos ler a realidade, seremos capazes de compreender as palavras, o texto. Ler um texto requer não somente a leitura das palavras, mas também a leitura interpretativa do contexto”.

Segundo Freire, existe uma íntima conexão entre a linguagem, a interação e a realidade (com os seus componentes político, cultural,

econômico e social). Essa conexão pode ser representada por meio de um triângulo cujos pólos se condicionam mutuamente, cada um mostrando dois tipos de influências opostas: a interação pode ser dialógica ou antidialógica, a linguagem pode tanto aumentar quanto diminuir a consciência social e a realidade pode humanizar ou alienar.



Qualquer mudança positiva ou negativa em um dos três pólos afeta os outros dois. Assim, o uso da linguagem no desenvolvimento da consciência social altera a interação e a realidade. Da mesma forma, uma mudança na interação (isto é, uma mudança do antidiálogo para o diálogo) melhora o comportamento lingüístico e a realidade.

Talvez seja interessante citar um exemplo extraído da minha própria experiência, o qual mostrou-me a importância das conexões acima discutidas. Embora em certa época eu tenha começado a interessar-me

mais pela lingüística feminista, não consegui perceber, de início, a importância em consumir muita energia para adaptar as formas do feminino (como, por exemplo, os títulos profissionais) ao sistema lingüístico. A meu ver, esse era apenas um problema acadêmico. No entanto, hoje reconheço que estava enganado, pois, ao usar continuamente o gênero feminino quando me refiro às mulheres, estou contribuindo para mudar a interação entre homens e mulheres. Mais precisamente, ao usar o feminino contribuo para que as pessoas se tornem mais conscientes a respeito da discriminação sexual. Assim, posso contribuir, em longo prazo, para a realização de mudanças da realidade cultural, social, econômica e política.

Com Paulo Freire, também aprendi que nenhuma mudança fundamental é possível sem a desmitificação da realidade. O problema da mitificação e o de sua superação sempre foram questões centrais em sua obra. Suas tentativas em resolvê-las forneceram as bases para o trabalho de desenvolvimento da consciência social na África.

• MITOS: Seja qual for o formato em que são transmitidos – lendas, provérbios, canções ou textos religiosos – quando legitimam o poder de um homem sobre o outro, gerando a exploração e a discriminação sexual, precisam ser submetidos à análise crítica. Considere os seguintes provérbios dos Bashi (no idioma Mashi), os quais deixam clara a situação predominante e as mudanças que precisam ser feitas mediante um programa educacional e de desenvolvimento inclusivo:

- *Omukazi arbaba embuga* (o lugar de uma mulher é em casa);
- *Omukazi muguma arhamanya oku atubire* (a mulher não se dá conta do seu declínio quando ela é a única esposa de seu marido);
- *Omukazi abâwa n'obutûdu* (a dor faz a mulher elegante);
- *Eby omukazi by iba* (a propriedade de uma mulher pertence ao seu marido);
- *Orbasima waniungu amubera* (um homem que não gosta de seu pote quebra-o em pedacinhos, isto é, o homem que não gosta de uma mulher bate nela).

Outro provérbio do Congo (no idioma Lingala) diz: "*Kolya na mwasi, koluya na ndoki*" (compartilhe alguma coisa – sua comida, um

segredo, sua cama – com uma mulher e você a estará compartilhando com uma cobra). As canções populares também são muito reveladoras! Uma canção em Suaile, muito conhecida em todos os países dos Grandes Lagos, refere-se ao suposto nível de inteligência das mulheres: "*Akili ya bibi haiwezi kupita ya bwana, akili ya bibi iko sawa ya mutoto kidogo*" (a inteligência de uma mulher não deve nunca superar a de um homem; a inteligência de uma mulher é comparável à de uma criança). E no Burundi as crianças cantam (no idioma Kirundi): "Uma menina é apenas neblina; um menino é a madeira de um cercado. Uma menina é menos que uma criança, ela é apenas neblina que desaparece; um menino cuida das vacas e as traz de volta ao cercado".

É igualmente típica a seguinte história da Ilha Iko, no Kivu, contada por pessoas mais velhas do local e baseada em fatos reais, que diz: quando uma mulher solteira engravidava, ela era abandonada na pequena Ilha Manyunyugu, ainda hoje desabitada, onde morreria de fome ou seria raptada por homens de Ruanda. No entanto, seu parceiro sexual não sofria qualquer tipo de punição.

Como foi demonstrado por Paulo Freire, os mitos obstruem o processo de transformação da realidade. Logo, qualquer abertura da consciência social requer um processo de desmitificação cujo objetivo é desmascarar a opressão e desenvolver estratégias de ação contra ela.

Daí o esforço contínuo dos grupos populares, em meu projeto africano, em desvelar a realidade e criar a *utopia*, no sentido freireano. Esse esforço visa contribuir para que as mulheres e homens passem a desempenhar um papel ativo na tarefa de se criar uma sociedade mais justa e mais cooperativa. Freire mostrou que há uma conexão dialética entre o ato de denunciar o mundo desumanizante da atualidade e o ato de dar esperança sobre o mundo futuro humanizado. A conclusão a que se chega é que apenas os utópicos podem ter esperança e ser profetas, não havendo futuro para os opressores.

Além disso, o trabalho desenvolvido na Universidade de Paz, anteriormente mencionada, está intimamente ligado às idéias de Paulo Freire. De fato, o fundador desse instituto internacional, o vencedor do prêmio Nobel, Dominique Pire, faz do diálogo a base do seu trabalho, definindo-o da seguinte maneira: "Estritamente falando, o diálogo fraternal consiste em cada participante deixar de lado, temporariamente, a sua personalidade e os seus pontos de vista à fim de compreender e

apreciar o ponto de vista de outra pessoa sem, necessariamente, compartilhá-la”.

A preocupação de Paulo Freire com os aspectos coletivos e sociais do diálogo é um complemento essencial a essa abordagem individualista. Para ele, o diálogo é um encontro entre os seres humanos mediados pelo mundo, cuja finalidade é *nomear* o mundo (ou dar-lhe uma identificação lingüística). Logo, não pode haver diálogo entre aqueles que querem *nomear* o mundo e aqueles que se recusam a fazê-lo, nem entre aqueles(as) cuja tendência é negar às outras pessoas o seu direito de usar a linguagem e aqueles e aquelas que foram roubados(as) desse direito. Portanto, a realidade do(a) opressor(a) que luta implacavelmente pela subjugação do oprimido(a) é necessariamente antidialógica.

Em cooperação com minha colega de Berlim, Inge Ruth Marcus, escrevi recentemente um artigo intitulado “Der Kampf um die Seele der Wörter” [“A luta pela alma das palavras”], o qual constará de uma antologia publicada pelo jornal literário belga *Krautgarten*. Paulo Freire também fez uma importante contribuição ao estudo desse tópico: graças à sua investigação sobre os elementos constitutivos da linguagem, concluiu que existe uma conexão íntima entre a reflexão e a ação – as duas dimensões da linguagem – e que mesmo um dano parcial a um desses componentes, inevitavelmente causará prejuízo ao outro. Assim, ele afirma que a linguagem real sempre envolve “práxis”, isto é, o uso da linguagem real significa transformar o mundo. Por outro lado, abster-se do seu uso é equivalente à autonegação, pois significa abster-se de transformá-lo.

A idéia básica consiste no fato de que o homem/a mulher e a linguagem são duas coisas inextricavelmente ligadas e comprometidas entre si. Ao manter sua integridade e ser autêntico, o ser humano é também fiel à sua linguagem e, portanto, um vencedor na luta para conservar sua essência. A conclusão a que se chega é significativa: a essência da linguagem e a alma daquele(a) que a usa são inseparáveis.

(DSP)

Paulo Freire em tempos de exclusão

Miguel G. Arroyo

Na reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), em 1998, fizemos uma homenagem simples à memória de Paulo Freire. Uma aluna que estava terminando o curso de Pedagogia em uma faculdade brasileira deu um depoimento bastante desalentador: “Ao longo dos quatro anos de formação como pedagogos, na copiosa bibliografia indicada, apenas nos foi recomendado um livro de Paulo Freire”. Diante de fatos como esse, que ficará do pensamento freireano nos próximos anos?

Outro fato inquietante: estão aparecendo vários livros reconstruindo a história dos quinhentos anos de educação no Brasil. Serão destacados temas e figuras humanas consideradas imprescindíveis para nossa história, para sua compreensão. Que lugar ocuparão a educação popular e, especificamente, a figura e o pensamento de Paulo Freire? Merecerão uma lembrança ou serão considerados descartáveis na compreensão de nossa história? Possivelmente não sejam temas nem figuras consagrados pelo debate e pesquisa. Serão temas fora de foco, que não pertencem ao nosso patrimônio histórico, nem representam uma marcante inspiração e intervenção social e educativa. Será possível essa

visão? Podemos concluir que, se depender dos centros de pesquisa e formação e de certa historiografia, o pensamento pedagógico freireano já pertence ao passado? Não terá lugar na nossa memória social, nem na história da nossa educação? Não influenciará a prática dos educadores?

Mas um fato vem na contramão desses outros: um grupo de pesquisadores e docentes se propõe a recuperar a memória dos quarenta anos de educação popular. Aí, com certeza, Freire terá um lugar de destaque. Seu pensamento e sua obra encontrarão a atenção merecida, ao menos como um capítulo da história da educação popular latino-americana.

Esses fatos nos colocam diante de uma constatação: o pensamento e a figura de Paulo Freire encontram espaço apenas nas lembranças da educação não formal, tendo dificuldades de serem incorporados na formação de professores, nas pesquisas, nas teorias pedagógicas e na historiografia, que têm como foco a educação formal.

Exatamente esses fatos tão descontraídos são preocupantes, pois confirmam uma imagem que foi fabricada e repassada: a pedagogia de Freire e sua figura histórica têm tudo a ver com a educação popular, com a alfabetização de adultos, com sua politização e conscientização. Nesse lugar, nesse santuário, ele merece um altar. Porém, na história da educação escolar, na história do pensamento e da teoria pedagógica, ele é descartável, é um estranho. Nada mais tranquilo para a educação formal, para certas teorias pedagógicas, curriculares ou da didática, para um certo olhar historiográfico, do que dizer: “Paulo Freire, teu altar é bem merecido, mas em outro santuário; lá terás seguidores e admiradores. Entre nós, na escola, nos cursos de Pedagogia, não passas de um estranho visionário, tu não fizeste história”.

Essa imagem e esse reperto de lugares são muito cômodos. A quem interessa essa dicotomia? Como desconstruí-la? Ou melhor, ela resistirá à realidade que estamos vivendo? Paulo Freire, seu pensamento e sobretudo sua prática de educador pertencem ao passado? São encostáveis no desvão da sem-memória educativa?

Atrevo-me a pensar que estamos em tempos de extrema atualidade de seu pensamento e de sua figura, não porque se escreverá ou se pesquisará mais sobre sua obra ou porque este ou outros livros manterão sua memória acesa, mas porque a realidade social e cultural que alimentou seu pensar e sua prática está tão viva quanto nas décadas em

que Freire e tantos outros educadores e pensadores foram tentando responder teórica e pedagogicamente às interrogações que essa realidade lhes propunha.

Eis a matriz do seu pensamento: olhar para a realidade com sensibilidade pedagógica e entender a dramaticidade das interrogações de seu tempo. Assim começa a justificativa da *Pedagogia do oprimido*.

Mais uma vez os homens [mulheres], desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema... Se fazem problema a eles mesmos... O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter iniludível.¹

Este me parece o núcleo fundante de seu pensamento e de sua prática pedagógica: situar todo ato educativo (também o escolar), toda teoria pedagógica, em sintonia com os desafios postos pela dramaticidade de cada hora, em sintonia com o problema da humanização, com o ser humano como problema – os homens “se fazem problema a eles mesmos”. A pedagogia como humanização aproxima Freire de uma das matrizes pedagógicas mais perenes.

A dramaticidade da hora atual repõe o olhar pedagógico de Paulo Freire com legítima atualidade. Sua pedagogia se articula numa sensibilidade amorosa para com os oprimidos, para com a dramaticidade de suas existências, para com os processos humanizadores-desumanizadores da exclusão e da opressão. Ele não vê a história como um processo linear de humanização, não se confunde com qualquer humanismo pedagógico-romântico.

O pensamento de Freire e sua figura de educador impressionam-me por vincular estreitamente humanização-desumanização e educação.

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É, também, e talvez sobretudo a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização,

1 FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p.29.

dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens [mulheres] como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.²

Aqui podemos encontrar a resposta mais radical à pergunta inicial: a pedagogia freireana tem atualidade? Sim, porque estamos em tempos de brutal desumanização dos setores populares, pois com um mínimo de sensibilidade podemos ter essa dolorosa constatação que a desumanização a cada dia é mais cruel, que a opressão e exclusão se alastram em tempos de globalização.

Será essa dramaticidade que nos interroga como educadores? Aí Paulo Freire será uma referência obrigatória. Podemos dizer que educar é repor os vínculos entre educação e humanização, mas, também, entre educação e desumanização. Não é a procura desses vínculos que costura seu pensamento e sua prática? Não tem sido reencontrar esses vínculos perdidos pelo tecnicismo e pela mercantilização da educação, sobretudo escolar, a grande contribuição do seu pensamento?

Basta olhar para os brutais processos de desumanização de milhões de seres humanos que invadem as vilas miseráveis, as favelas, as ruas, para não termos dúvida de que estamos, como educadores, diante da mesma realidade histórica persistente que justificou a *Pedagogia do oprimido*.

Enquanto vivermos em “tempos de cólera”, de opressão e exclusão, de miséria, desemprego e subemprego, enquanto houver um mínimo de sensibilidade humana, Paulo Freire, com sua figura, continuará incomodando a teoria e a prática educativa formal ou informal. Pouco adiantará encostá-lo em outros altares, em outros templos. É a realidade cruel que nos rodeia que continuará nos incomodando como educadores, como o incomodou sempre.

Assim situada a atualidade da prática e da teoria educativa das pedagogias freireanas na violenta atualidade da desumanização, podemos nos perguntar: Como se manifesta no nosso contexto atual a tensão entre humanização-desumanização-educação?

Já na década de 1960, as tensões que levaram a pedagogia latino-americana a se repensar vinham dos trabalhadores urbanos e sobretudo

dos camponeses. A educação popular, uma história tão rica do pensamento educativo latino-americano, alimentou-se do contato com os subalternos, especialmente com os da terra.

As análises de Freire sobre a opressão, sobre a consciência oprimida, têm como referência, como ele nos diz, “os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa ... esses homens, mulheres, meninos desesperançados, mortos em vida, sobras de gente...”³ A percepção dessa desumanização levou-o a se perguntar sobre outra realidade do campo, das lutas de libertação, de suas redes de socialização, da reinvenção da vida, dos valores, da cultura popular: a realidade de sua humanização.

Mais de trinta anos depois, essa realidade continua ainda mais dramática, com milhões de homens, mulheres e crianças sem terra, sem teto, sem trabalho... Sombras de gente, mas lutando por sua liberação, por seus direitos.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) está aí inquietando, interrogando a sociedade, seus valores, suas estruturas e relações sociais. Está aí como um movimento social, cultural, educativo. Os educadores e as educadoras do MST assumem a figura de Paulo Freire como um símbolo em todos os seus encontros. É uma identidade e uma continuidade entre a ação educativa do MST, como movimento, e a ação pedagógica de suas escolas e de seus educadores(as); uma história educativa que vem de longe.

É a identidade e a continuidade de uma sensibilidade, de uma teoria e de uma prática que tornam Paulo Freire extremamente contemporâneo. Movimentos como o MST, e outros movimentos sociais nas cidades e nos campos, nos dizem que sua figura está viva.

Nesses movimentos sociais do campo ou da cidade, Freire sempre teve e continua tendo um lugar de destaque. Podemos nos perguntar: “Mas, e na educação escolar, na teoria e na pesquisa pedagógica e didática, ele continuará sendo um estranho fora do ninho? Desse ninho?”. Para alguns, sua passagem marcante pela Secretaria Estadual do Município de São Paulo o teria aproximado da escola e do repensar-se da escola. Penso que há fatos sociais e históricos mais radicais que estão aproximando as pedagogias freireanas, e as interrogações que chegam

² Ibidem, p.30.

³ Ibidem.

à escola, a seus mestres, aos currículos, à didática, à história, ao pensamento pedagógico.

Em recente encontro com centenas de professores, *maestras* e *maestros* argentinos preocupados com uma escola e uma pedagogia popular, uma *maestra* lembrou: “A infância pobre, miserável, excluída, não fazia parte de nossa história. Agora ela invade nossas escolas, que fazer? Que pedagogia dará conta?”. Outro professor acrescentou: “Temos na Argentina quatro milhões e meio de crianças sobrevivendo no limite da miséria”.

Sabemos dos milhões de crianças que freqüentam as escolas latino-americanas ou que nem as freqüentam porque têm de sobreviver, ou que dividem tempo de escola com tempos de sobrevivência, com trabalhos indignos. A infância cúmplice da pedagogia, nossa cúmplice como pedagogos desde os tempos da paidéia, está engrossando, hoje, as fileiras de milhões de oprimidos e excluídos, em situações de maior indignidade e desumanização do que nos tempos idos da *Pedagogia da libertação* e da *Pedagogia do oprimido*.

Essa brutal presença da infância e adolescência entre os oprimidos da era da globalização, da sociedade do conhecimento, coloca-nos perante processos complexos e tensos de humanização-desumanização. Aproxima a escola e seus mestres, os currículos, a historiografia, a teoria pedagógica e a didática das questões nucleares que tanto inquietavam Freire, que alimentavam suas reflexões, suas propostas e sua figura de educador. Aproximam inexoravelmente Paulo Freire de milhares de educadores e educadoras latino-americanos que repensam a escola, sua cultura profissional e suas práticas.

Sua teoria não pode mais ser arquivada ou encostada longe do repensar da escola e da história de nossa educação em espaços informais de educação de adultos e jovens oprimidos, a serem alfabetizados e conscientizados em igrejas, sindicatos, ONG's, em programas informais. A cruel realidade de desumanização da infância e adolescência que pede nossa mão de pedagogos nas escolas públicas, confronta-nos com as mesmas questões que são estruturantes de seu pensamento e de sua prática. Nunca ele foi tão atual para o representar-se da escola pública!

É a própria infância que pretendemos conduzir como educadores que se torna nossa pedagoga e nos leva pela mão ao encontro de Freire, de sua sensibilidade e humanismo pedagógico. Ele está entrando na escola, com sua sensibilidade e pedagogia, trazido pela infância. Vem na

mochila, na vida, na tensão entre humanização-desumanização vivenciada pela infância que a cada dia ocupa as cadeiras de nossas salas de aula.

Bastará olhar os rostos desfigurados de crianças e adolescentes para não poder deixar de encará-los como Paulo Freire o fez, para sentir que a infância excluída, oprimida, a infância negada nos interroga e nos pede algo mais do que o letramento, as contas, as noções elementares de ciências. Pede algo mais do que instrução bancária, algo mais do que merenda escolar. Essas crianças e adolescentes nos pedem o que Freire entendeu: que como educadores de escola recuperemos a humanidade que lhes foi roubada já desde a infância; que os reconheçamos como excluídos e oprimidos; que reaprendamos a “pedagogia do oprimido”.

É a dramaticidade da hora presente, da desumanização até mesmo da infância, que traz à escola, à pedagogia escolar, aos educadores dessa infância e adolescência a imperiosa obrigação ética e profissional de assumir o humanismo pedagógico tão marcante em Paulo Freire: que toda a prática educativa, até mesmo a escolar, tenha como norte e intuição primeira a recuperação da humanidade roubada aos educandos, à infância e também à adolescência.

Partindo daí, dessa desafiante premência de recuperar a humanidade roubada das crianças, que poderemos ir ao encontro de sua humanização. Poderemos inventar uma escola mais humanizada. Que falta nos faz! Mas como?

Freire nos aconselha a ter sensibilidade para com os brutais processos de desumanização, mas não ficou nunca aí. Lembremos novamente as suas palavras:

É também, e talvez, sobretudo a partir desta dolorosa constatação (a desumanização) que os homens se perguntam sobre outra viabilidade – a de sua humanização. Se ambas são possibilidades, só a humanização nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.⁴

⁴ Ibidem, p.30.

O pensamento de Paulo Freire é tão atual quanto nos anos 60 e 70, pois excluídos, oprimidos e crianças ainda temos e teremos. Mas é atual, sobretudo, porque essa dolorosa constatação nos leva a nos perguntar a nós mesmos sobre a procura de humanização na própria negação e nas lutas atuais por liberdade, justiça, igualdade, diversidade, por recuperar a humanidade roubada e vincular a escola com todo gesto à procura dos direitos.

Se na década de 1960 Paulo Freire e tantos educadores trouxeram para a pedagogia o problema da humanização como uma preocupação e um fato iniludível, mais de três décadas depois cabe a nós, educadores, ver que ele se tornou tão iniludível ou mais.

A consciência dos direitos humanos, da luta dos oprimidos e excluídos, em prol da liberdade, justiça, igualdade, diversidade, terra, moradia, segurança, emprego, dignidade, avançou. Os movimentos sociais não passaram, surpreendem e chocam nossas sociedades. As organizações em defesa dos direitos humanos estão presentes, atuantes e ofensivas. O ser humano continua se fazendo problema de si mesmo, apesar dos tempos de globalização ou por sua causa.

Esse núcleo fundante do pensamento e da prática de Paulo Freire tem uma atualidade imperiosa para todo pensar e agir educativo. Não se diga que essas lutas pela humanização são somente coisa de adultos. As crianças e adolescentes, com sua presença nas ruas, na cultura, nas escolas, nos incomodam e recolocam velhas questões pedagógicas que continuam desafiantes no presente. Presentes nas ruas, no trabalho, nas escolas, reclamam dignidade, afirmam sua condição de seres humanos, de sujeitos de direitos na experiência de sua negação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente está aí a nos lembrar, educadores de escola, que exatamente em tempos de cólera, de exclusão e opressão, a infância se reconhece alguém, gente, deixa de ser *in-fans* e fala sua linguagem, a linguagem da dignidade e da libertação. Ela está aprendendo a "pedagogia do oprimido" desde a mais tenra idade. E a escola e seus mestres, podemos ignorá-la?

Quem sabe se a infância popular nos adverte da centralidade cada dia maior daquele educador que pensou, teorizou, mostrou-nos que ser educador é recuperar a humanidade roubada e, sobretudo, enxertar nossa prática educativa em todo movimento de libertação que venha dos oprimidos, que venha também de todo gesto, ainda inseguro, de humanização e dignidade que aflora na infância com a qual convivemos.

Paulo Freire: aspectos de seu humanismo radical

Paulo de Tarso Santos

Ao convidar Paulo Freire para vir do Nordeste radicar-se em Brasília, eu estava me dirigindo sobretudo ao técnico da experiência em alfabetização de adultos de Angicos. Meu objetivo, como explicitiei na conversa telefônica que tivemos, era o de realizar uma experiência-piloto que depois estenderíamos a todo o país.

Considerei especialmente a importância política dessa alfabetização em âmbito nacional. Com ela, estaríamos conscientizando rapidamente, pelas características do método, um grande número de analfabetos. Estes se tornariam agentes de mudança na correlação de forças, característica do panorama político nacional daquela época. Mas foi só mais tarde, no Chile, convivendo com Paulo Freire durante o exílio, que tomei consciência plena do alcance político humanista de sua visão filosófica da educação e de seu pensamento atualizado sobre educação de adultos. Em 1993, ele lembrava que:

A Educação de Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular... Não é possível às educadoras e aos edu-

cadres pensar apenas sobre os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares.¹

Em outro texto que começara a redigir em 1968, Paulo Freire salientava que:

Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a. Isto é precisamente o que a “educação bancária não estimula... Sua “disciplina” é a disciplina para a ingenuidade, em face do texto, não para a indispensável criticidade.²

Em uma conferência na Universidade de San Andrés de La Paz, Bolívia, em 1970, salientei que a educação como instituição social tende a ser solidária com as demais instituições de uma determinada sociedade; daí sua atual tendência conservadora, ao atuar como agência de “coesão social”. Nessa conferência, citei Paulo Freire, lembrando que para ele é domesticadora a educação que se desenvolve na sociedade, como se esta fosse uma realidade estática, definitiva, acabada, a cuja normatividade o educando deve incorporar-se, sem espírito crítico, uma vez que essa sociedade não pode ou não deve ser por ele modificada por meio do exercício normal de sua liberdade. Assim, torna-se absoluto algo que é relativo (a estrutura social); não se considera relativa uma forma cultural criada pelo homem e, portanto, por ele modificável por uma ação transformadora. Em suma: o que foi criado pelo homem na busca dos caminhos de sua realização volta-se contra ele, passando a aliená-lo.

Ora, a visão freireana de educação leva a uma relação dialógica entre educadores e educandos, com o objetivo de problematizar a realidade atual e promover a assimilação crítica de idéias, imagem e atitudes que possibilitem a aproximação da nova sociedade, concebida como uma utopia social viável.

Paulo Freire, ao ler o texto dessa conferência, manifestou que como “político da educação” eu estava desdobrando o seu pensamento. O ponto

central desse desdobramento é o reconhecimento de que a educação “democrática” supõe a proposição de novos valores ético-sociais, viabilizadores da utopia de um novo pacto social, o qual possa ser assumido e não apenas “aceito” pelos “oprimidos” – sujeitos, destinatários e beneficiários da pedagogia freireana.

Mas a obra central de Freire, aquela que mais concorreu para o reconhecimento universal de seu pensamento pedagógico, foi, como se sabe, a *Pedagogia do oprimido*. Nela, ele lembra que “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos” é a de “libertar-se a si e aos opressores”.³

Com esse pensamento, Paulo Freire não se detém no “revanchismo” dos oprimidos, embora o considere “explicável”, lembrando que “uma dimensão revanchista ... não significa que a revolução deva esgotar-se nela”. Ou seja, ao “revanchismo” isolado, ele opõe um humanismo realista e revolucionário. Realmente, fica claro que sua opção radical pela conscientização e libertação do oprimido não exclui sua opção – expressa na observação anteriormente citada – por um novo humanismo que, ao libertar o oprimido, cria também a condição básica para a libertação dos opressores. E considerava esta “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos”.⁴

Realmente, em face do tema “humanização e suas implicações”, Freire desenvolve uma visão humanista da educação, prevenindo contra “as ilusões idealistas” e lembrando que “desumanização e humanização não podem ocorrer a não ser na história mesma dos homens, dentro das estruturas sociais que os homens criam e a que se acham condicionados”. E acrescenta que ambas (desumanização e humanização) implicam a “ação dos homens sobre a realidade social – a primeira para a preservação do ‘status quo’; a segunda para a radical transformação do mundo opressor”.⁵

A essa reflexão segue-se outra para lembrar que “a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história”. A isso se segue uma advertência

1 FREIRE, P. *Política e educação*. 3.ed. São Paulo: Cortez, p.27.

2 FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p.9.

3 FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 26.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. p.30.

4 Ibidem.

5 Ibidem.

ao “educador que fez a opção *humanista*” quanto à necessidade “de perceber corretamente as relações dialéticas consciência-mundo ou homem-mundo”.⁶

Com base nas observações anteriormente apresentadas, parece lícito ligar expressões usadas pelo próprio Paulo Freire para concluir que seu pensamento envolvendo teoria e prática de uma ação cultural voltada para “a educação como tarefa humanizante” pode ser catalogada como “humanismo radical”.⁷

⁶ Todas as citações deste parágrafo estão em op. cit. *Ação cultural para a liberdade*, p.98-9.

⁷ *Ibidem*, p.98-9.

Reflexões sobre a construção da *Pedagogia do oprimido*

Paulo Rosas

A *Pedagogia do oprimido* não é o resultado de um *insight*, o lampejo brilhante e fortuito de uma inspiração ou descoberta. É uma construção desenvolvida ao longo de duas décadas, um momento marcante em um processo de elaboração intelectual, e que, como tal, não representaria o término do processo. Não importa se, na partida, não havia clareza quanto ao ponto de chegada, quanto a outros momentos marcantes, outros pontos de chegada, anteriores e posteriores à *Pedagogia do oprimido*, mesmo porque a construção do pensamento pedagógico de Freire prescinde da erudição bibliográfica e da chancela da pesquisa empírica.

O professor Paulo Freire não ignorava a bibliografia pertinente aos problemas que o inquietavam. Porém, como observou o filósofo Ernani Maria Fiori, iniciando o Prefácio da *Pedagogia do oprimido*, “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa idéias, pensa a existência”. Em outras palavras: a construção do pensamento pedagógico de Paulo Freire tem raízes em sua história de vida, pois, como poucos, sabia ele, com maestria, aprender com sua própria história, com base na leitura do mundo em que vivia, de modo comprometido, nos diferentes e complementares papéis, de ator, espectador e crítico.

Por conseguinte, longe de aceitar a atribuição de pesquisador convencional, posicionando-se a prudente distância da realidade diagnosticada, tecnicamente “neutro”, burocratizado, de modo a “assegurar” isenção diante da realidade observada, Paulo Freire passou ao largo em certos critérios metodológicos dominantes nos anos 50. Compreendeu que seria ingênuo, senão hipócrita, imprimir o selo de pura objetividade à análise da educação como problema social, inevitavelmente político.

Filósofo, permitiu-se ousar. Não hesitou em tomar como matéria-prima a ser trabalhada, comprometida e politicamente, a atualidade que estava sendo construída com sua participação: era o ator que denunciava o papel que lhe fora destinado e ousava mudá-lo, na expectativa de mudar os demais papéis, mantenedores da dependência do oprimido diante do opressor.

No contexto dessas considerações, repita-se a história conhecida: diretor do setor de Educação e Cultura do Sesi (1947 a 1954) e, em seguida (1954 a 1957), seu superintendente, Paulo Freire renunciou desde o início à comodidade de executar o projeto de burocrata da educação e cultura, implícito no projeto mais amplo do Sesi, por sua natureza, uma instituição patronal e assistencialista. Inovou e “comprou brigas”, possibilitando, administrativamente, que importantes decisões fossem tomadas *com* a participação dos servidores interessados e não *para* eles, *pelos* demais dirigentes da entidade. Em contatos diretos com operários, falou em uma linguagem indicadora de um relacionamento diferente daquele que eles conheciam. Os patrões e seus “delegados”, entre os quais os professores, ainda quando intencionavam assisti-los em suas “carências” e “ignorância”, deixavam muito claro haver uma distância a separá-los, indicadora do poder de assistir e ensinar – talvez inconscientemente – na medida considerada prudente para não afetar a relação entre *assistentes* e *assistidos*, entre *professores* e *alunos*.

Por seu discurso e suas ações, Paulo Freire iniciava, no Sesi, nos idos da década de 1950, mudanças que deveriam alterar o modelo de relacionamento entre assistentes e assistidos, professores sábios e alunos ignorantes, dominantes e dominados, ao admitir, publicamente, o fato de *aprender com* e não apenas *ensinar a* seus alunos.

No Sesi, começava a ser desenhada a “pedagogia do oprimido”. É o que reconhece Paulo Freire na *Pedagogia da esperança* (Paz e Terra, São Paulo, 1992, p.18): “A *Pedagogia do oprimido* não poderia ser

gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas a minha passagem pelo SESI foi fundamental. Diria até que indispensável a sua elaboração”.

Outras experiências vividas na então Universidade do Recife, no Movimento de Cultura Popular, em Angicos, no Ministério da Educação e Cultura, na prisão, no início do exílio na Bolívia e, sobretudo, no Chile, imprimiram linhas de força no desenho em formação. Todos aqueles momentos viveu Freire com a participação de Elza, ainda que nem sempre ela estivesse fisicamente presente. Era uma participação não passiva, de ouvinte privilegiada, mas dialógica, colaboradora e crítica.

Por outro lado, antes de alcançar o ponto provavelmente mais criativo de sua vasta obra – a “feitura”, diria ele, da *Pedagogia do oprimido* – Paulo Freire acumulou, de 1959 a 1968, uma produção intelectual por si mesma original e relevante, como contribuição ao pensamento pedagógico e à “arte de ensinar tudo a todos”, como pretendia Comênio no século XVII.

De fato, excetuando-se talvez o texto *A propósito de uma administração* (publicado em 1961), tudo o mais que Paulo Freire escreveu no intervalo (1959-1968) de algum modo conduziu à *Pedagogia do oprimido*, desde *Educação e atualidade brasileira*, tese com a qual concorreu à cátedra de História e Filosofia da Educação, que ocupava interinamente na Escola de Belas-Artes da Universidade do Recife (curso de professorado de Desenho). Leio *Educação e atualidade brasileira* como um esboço do pensamento que Paulo Freire aprofundaria ao longo de sua vida. O Anexo I, no qual é descrita a “experiência de Casa Amarela”, focalizando encontros de pais e professores, é um documento que revela a concretização antecipada do que seria teorizado em suas obras posteriores.

Além dos textos elaborados com a finalidade de orientar os monitores quanto à compreensão e à aplicação do “método” ou “sistema” Paulo Freire, em artigos, conferências, seminários, aulas e outras contribuições – por sua natureza nem sempre objetos de publicação –, Freire trabalhava um certo núcleo de conceitos, “temas geradores” do pensamento corporificado na *Pedagogia do oprimido*. Conceitos como os de *domesticação*; de que *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si*; *educação é problematização*; o *papel educativo da pergunta* e, sobretudo, pela insistência com que

falava, a *conscientização*, eram pensamentos, palavras e temas que se integravam ao vocabulário pedagógico de quantos conviviam, liam, ouviam ou colaboravam com o professor Paulo Freire.

Entre 1963 e 1968, Paulo Freire publicou vários livros – no Brasil e em outros países –, sempre aprofundando aquele núcleo de pensamentos, sempre visceralmente comprometidos com a vida, com a existência, diria Fiori no Prefácio da *Pedagogia do oprimido*: “Aprender a dizer a sua palavra” (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970). Dentre eles: *Alfabetização e conscientização* (Porto Alegre: Emma, 1963); *Educação como prática da liberdade* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967), *Educação e conscientização: extensionismo rural*, em colaboração com Fiori et al. (Cuernavaca: Cidoc, 1968); *Acción cultural para la libertad* (Santiago: Icirra, 1968).

Seu pensamento, elaborado em referência à conscientização, avançava na direção das implicações sociopolíticas da educação, de suas inter-relações com a alfabetização, da extensão rural, da descoberta e prática da liberdade.

A publicação de *Educação como prática da liberdade* alcançou ampla repercussão internacional. “É a primeira das grandes obras de Paulo Freire na qual desenvolve de forma mais completa as idéias anteriormente propostas em sua tese intitulada *Educação e atualidade brasileira*”.¹

Estava maduro o processo conducente à *Pedagogia do oprimido*.

1 GADOTTI, M. (Org.) *Paulo Freire – uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996. p.259.

Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire¹ *In memoriam Paulo Freire*

Peter McLaren

O que tenho proposto com base em minhas convicções políticas, minhas convicções filosóficas, é um profundo respeito pela autonomia total do(a) educador(a). O que tenho proposto é um profundo respeito pela identidade cultural dos(as) educandos(as) – uma identidade cultural que implica respeito pela linguagem do outro, a cor do outro, o sexo do outro, a classe social do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro; que implica a capacidade de estimular a capacidade do outro. Contudo, estas coisas acontecem num contexto social e histórico, e não soltas no espaço. Estas coisas acontecem na história e eu, Paulo Freire, não sou dono da história.²

Paulo Freire foi um dos primeiros pensadores educacionais de renome internacional que apreciaram, de forma totalizante, a relação entre educação, política, imperialismo e libertação. Considerado por todos o

1 Este artigo é parte integrante de um texto apresentado na Convenção Anual da Associação Norte-Americana de Pesquisa na Área Educacional, San Diego, abril de 1998.

2 FREIRE, P. A response. In: FREIRE, P. et al. (Org.) *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire*. New York: Peter Lang Publishers, 1997a. p.303-29 (p.307-8).

filósofo precursor da pedagogia crítica, ele foi capaz de reformular efetivamente a pedagogia de forma global, em direção a uma política radical de luta histórica, uma orientação que estendeu a ponto de transformá-la em um projeto de toda uma vida.

Muito antes de falecer, em 2 de maio de 1997, Freire atingira uma dimensão mítica entre educadores(as) progressistas, assistentes sociais e teólogos, como também entre estudiosos(as) e pesquisadores(as) de diversas tradições disciplinares, por fomentar interesse nas formas pelas quais a educação pode servir de veículo para a transformação econômica e social. O que atualmente se chama de “política de libertação” é um assunto de fundamental importância entre os ativistas educacionais em todo o mundo, e para o qual Freire fez contribuições importantes e pioneiras.

A filosofia da pedagogia de Freire: uma opção preferencial pelos pobres

A história de Paulo Freire nos revela, com veemência, as impressões de uma vida vivida às margens do poder e do prestígio. Pelo fato de seu trabalho ter girado em torno da questão da mudança social e política, ele tem sempre sido considerado controverso, especialmente por instituições de ensino na Europa e América do Norte. Embora seja reconhecido como um dos mais importantes filósofos da libertação e um pioneiro no campo da alfabetização e da pedagogia críticas, sua obra continua a ser abraçada, via de regra, por educadores(as) que atuam fora do principal “circuito” educacional.

Não resta a menor dúvida de que a condição marginal dos(as) seguidores(as) de Freire se deve ao fato de que ele estava convicto em sua crença de que a transformação da educação deve ser acompanhada por mudanças significativas na estrutura social e política em que a educação é praticada. Trata-se de uma postura que a maioria dos educadores/das educadoras julgariam politicamente insustentável e desesperançosamente utópica. Certamente, é uma postura que constitui ameaça aos interesses dos que já se encontram bem assistidos pela cultura dominante.

Freire acreditava que a produção ininterrupta do mundo social, mediatizada pelo diálogo, ocorre em interação dialética com as características estruturais da sociedade, tais como suas relações sociais de pro-

dução, formações culturais e alinhamentos institucionais. No processo de alfabetização – processo ao qual ele se referia como “práxis” – o significado circula, é trabalhado e revisto, resultando em interpretação política, construção de sentidos e formação da vontade. O resultado de tal intersubjetividade mediatizada pela práxis jamais pode ser totalmente predeterminado.

Como crítico feroz do neoliberalismo, Paulo Freire percebeu que uma grande tensão ideológica residia na capacidade de as pessoas assimilarem um conceito de política que fosse além de uma identidade consumista engendrada com base na panóplia da lógica de mercado. Além disso, a convivência social e os discursos da vida diária não podem ser definidos, *a priori*, como formas excludentes da esfera política.

O contato pessoal de Freire com camponeses brasileiros, quando jovem, contribuiu de forma decisiva para sua simpatia às rebeldias populares contra a exploração econômica na América Latina, África e em outras partes do mundo. Dadas as contradições básicas subjacentes a uma ordem social involuagrada na exploração da vasta maioria da sociedade brasileira, a tarefa ou missão de Freire concentrou-se na transformação das relações de produção de riqueza social (juntamente com os aspectos ideológicos e políticos a elas vinculados). Todavia, essa tentativa de estabelecer uma nova ordem social, respaldada por um sistema justo de apropriação e distribuição de riqueza social, acabaria relegando-o à condição dos(as) educadores(as) considerados(as) subversivos(as) pelo Estado.

Para Freire, os próprios procedimentos do processo de alfabetização e o ato de “vir a conhecer” devem ser transformados de modo que atribuam posição de destaque às questões de justiça social e da luta pela emancipação. Ensinou-nos que, para que os oprimidos materializem suas próprias atividades em força revolucionária, precisam desenvolver uma consciência coletiva de sua própria condição ou formação como classe subalterna, bem como um *ethos* de solidariedade e independência. Na visão freireana, a pedagogia da alfabetização crítica torna-se o principal veículo para o desenvolvimento de uma “consciência crítica” entre os pobres, levando a um processo de exploração de significados e esforço criativo que combina um profundo significado social a um objetivo comum. A alfabetização torna-se, para ele, esse “processo” comum de participação, aberto a todos. O problema da “cons-

ciência crítica” não pode ser levantado se abstraído dos contextos históricos significativos, nos quais os conhecimentos são produzidos, engajados e apropriados.

Paulo Freire lamentava a dura realidade que se impunha aos oprimidos e às oprimidas, que viviam como apêndices dissociáveis dos sonhos e desejos de outras pessoas. Acreditava que os sonhos dos menos favorecidos e favorecidas eram invariavelmente sonhados por outros, deles distanciados; que eram retirados das lutas cotidianas da classe trabalhadora e se mostravam incapazes de reconhecer os sonhos que ardiam nos recônditos de seus corações, ou então ficavam simplesmente relutantes em fazê-lo. Com base no reconhecimento dos fundamentos das tradições populares e da importância da construção coletiva do conhecimento, o projeto pedagógico de Paulo Freire deu origem a um vocabulário novo e dinâmico, o qual demonstrava interesse pelos oprimidos e oprimidas e se desdobrava em uma nova e poderosa terminologia política, capacitando-os a analisarem sua própria condição na engrenagem da hierarquia calcada em privilégios da sociedade capitalista e a se engajarem em tentativas de deslocamento dos ciclos de reprodução social existentes.

Os programas de alfabetização desenvolvidos por Freire e seus colegas para camponeses completamente destituídos de poder são atualmente adotados em todo o mundo. Ao estabelecer relações entre as categorias de história, política, economia e classe em conceitos de cultura e poder, Paulo Freire logrou desenvolver tanto uma linguagem de crítica como de esperança, que opera conjunta e dialeticamente, cujo êxito na tarefa de ajudar gerações de pessoas privadas de quaisquer direitos sociais e políticos a se libertarem já foi comprovado.

Freire reconheceu que não há como representar a consciência do oprimido e da oprimida fora das premissas da cultura e da sociedade nas quais o(a) professor(a) ou os agentes culturais estejam inseridos.³ Muito antes de os pós-modernistas nos apresentarem sua versão de

3 FREIRE, P. *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press, 1973; idem, *Pedagogy in process: The letters to Guinea-Bissau*. New York: Seabury Press, 1978; idem, *The politics of education: Culture, power, and liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1985; idem, *Pedagogy of the city*. New York: Continuum, 1993a; idem, *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum, 1998a; FREIRE, P., MACEDO, D. *Literacy: Reading the Word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1987.

“política de identidade”, ele compreendeu que as subjetividades dos oprimidos devem ser consideradas pertinentes, heterogênea e ideologicamente falando, não podendo ser representadas extratextualmente, isto é, fora do âmbito discursivo dos próprios valores fundamentais do(a) educador(a) e de seus pressupostos epistemológicos.⁴

Freire entendeu que à medida que os oprimidos e as oprimidas assumem um maior controle de sua própria história, eles estão se inserindo mais rapidamente na sociedade, só que de acordo com seus próprios termos e não mais pelos ditados pela sociedade. Ele merece a reputação de que goza como educador crítico, por ter sido capaz de antever os meios pelos quais o pedagógico (o encontro pedagógico que acontece entre professor/a e aluno/a) encontra-se imbricado no político (as relações sociais de produção na economia capitalista global). Enquanto os(as) educadores(as) tradicionais muitas vezes dissociam o contexto social do eu cauterizando, assim, o movimento dialético existente entre eles, Freire destaca a relação dialética entre o sujeito e o objeto, o eu e o social, a mediação humana e a estrutura social.

Os(as) educadores(as) que atuam no âmbito de uma pedagogia crítica inspirada por Freire devem mais ao autor por suas idéias e impressões filosóficas do que por seus comentários sobre metodologias de ensino.⁵ O vocabulário próprio de Freire, com seus conceitos filosóficos, permite que o mundo dos oprimidos e das oprimidas se torne visível, para inscrever-se como um texto a ser compreendido e constituir objeto de engajamento tanto por parte dos oprimidos(as) como dos(as) não oprimidos(as). Seu trabalho não reduz o mundo a um texto: em vez disso, estipula as condições para a possibilidade da existência de vários discursos concorrentes e conflitantes entre si, ou formas de construir significados com base em experiências vivenciadas. Freire questiona a catacrese de valor ao chamar a atenção para que os(as) educadores(as) se esforcem para identificar as aporias em suas próprias filosofias de ensino e na vida cotidiana.⁶

Em todos os ensinamentos de Paulo Freire, o conceito de verdade torna-se viciosamente nebuloso, pois a verdade passa a ser vinculada

4 McLAREN, P., LEONARD, P. (Org.) *Paulo Freire: A critical encounter*. New York, London: Routledge, 1993.

5 TAYLOR, P. *The texts of Paulo Freire*. Buckingham e Filadélfia: Open University Press, 1993.

6 FREIRE, P., op. cit., 1998a; idem, *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Boulder, CO: Rowman and Littlefield Publishers, Inc., 1998b.

ao posicionamento e à inserção de um determinado indivíduo nas narrativas predominantes *sobre* a verdade. Obviamente, nesse sentido, a própria obra de Freire pode ser usada contra si e ser interpretada como um epifenômeno das narrativas que produzem os efeitos textuais de sua própria obra. Com efeito, Freire muito certamente teria estimulado seus/suas leitores(as) a dissecar e tecer críticas sobre a ideologia de seu próprio trabalho, da mesma maneira que os incentivaria a submeter outros textos à prova.

A influência de Freire na pedagogia crítica norte-americana

Ao descobrir que a pedagogia existia, de modo geral, sob condições patológicas, Freire procurou avançar em novas abordagens de ensino e aprendizado, evitando, com cautela, as variantes “bancárias” que dissociavam a mente do corpo, o pensamento da ação e a crítica social da práxis transformadora. Frequentemente acompanhada pelas abordagens ao ensino e aprendizagem conforme Dewey,⁷ bem como por aqueles que como Habermas⁸ destacam a competência comunicativa e formas não distorcidas de comunicação, a pedagogia crítica constitui um conjunto de práticas que revelam as formas pelas quais o processo de escolarização reprime a contingência de sua própria seleção de valores e os meios pelos quais as metas educacionais são subordinadas a macroestruturas de poder e privilégio.

Para Freire, a pedagogia diz respeito tanto ao coração como à mente, ambos “ensináveis”, tendo tanto a ver com os esforços voltados a mudar o mundo quanto com o repensar das categorias de que nos valem para analisar nossa condição atual no âmbito da história. Nesse sentido, ele levou o debate acerca da pedagogia para além dos círculos comuns, já bem agastados. Em essência, a obra freireana fala sobre a esperança. Em suas próprias palavras: “A esperança é um ímpeto natural, possível e necessário no contexto de nossa inconclusão ... sem ela, ao invés de história, teríamos puro determinismo”.⁹

7 DEWEY, J. *Democracy and education*. New York: Macmillan Company, 1916.

8 HABERMAS, J., MCCARTHY, T. (Trad.) *Communication and the evolution of society*. Boston, MA: Beacon Press, 1979; idem, *Lifeworld and system: A critique of functionalist reason. The theory of communicative action*. Boston, MA: Beacon Press, 1987, v.2.

9 FREIRE, P., op. cit., 1998b, p.69.

Não há controvérsias quanto ao fato de que a obra de Freire tem sido a força motriz por trás dos esforços norte-americanos para desenvolver a pedagogia crítica, a qual consiste em uma forma de refletir, negociar e transformar a relação entre ensino em sala de aula, produção de conhecimento, estruturas institucionais da escola e as relações sociais e materiais presentes na macrocomunidade, sociedade e Estado-Nação.¹⁰ Desenvolvida por professores(as) progressistas que procuram eliminar as desigualdades com base nas classes sociais, essa pedagogia também deu origem a uma ampla gama de grades curriculares desenvolvidas em sala de aula e a projetos políticos contrários ao preconceito sexual, ao racismo e à aversão ao homossexualismo.

Pedagogias críticas de inspiração freireana na América do Norte foram elaboradas com base em uma série de novos desdobramentos teóricos, como as filosofias latino-americanas da libertação,¹¹ a alfabetização crítica,¹² a sociologia do conhecimento,¹³ a escola de teoria crítica de Frankfurt,¹⁴ a educação para adultos,¹⁵ a teoria feminista,¹⁶ a educação bilíngüe e bicultural,¹⁷ a educação para professores (segundo

10 McLAREN, P. *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the social foundations of education*. White Plains, NY: Longman, Inc., 1993; idem, *La lucha continua: Freire, Boal and the challenge of history. To my brothers and sisters in struggle. Researcher*, v.1, n.2, p.5-10, 1997a; McLAREN, P., LANKSHEAR, C. (Org.) *Politics of liberation: Paths from Freire*. New York, London: Routledge, 1994.

11 McLAREN, P., op. cit., 1993.

12 MACEDO, D. *Literacies of power*. Boulder, CO: Westview Press, 1994; LANKSHEAR, C., McLAREN, P. (Org.) Introduction. In: idem, (Ed.) *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. Albany, NY: State University of New York Press, 1993. p.1-56.

13 GIROUX, H., McLAREN, P. (Ed.) *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. Albany, NY: State University of New York Press, 1989; McLAREN, P. *Critical pedagogy and predatory culture*. New York, London: Routledge, 1995; FINE, M. *Framing dropouts*. Albany, NY: State University of New York Press, 1973.

14 GIROUX, H. A. *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1983; McLAREN, P., GIARELLI, J. (Org.) *Critical theory and educational research*. Albany, NY: State University of New York Press, 1995.

15 HALL, B. Please don't bother the canaries: Paulo Freire and the International Council for Adult Education. *Convergence*, v.xxxi, n.1-2, p.95-103, 1998.

16 WEILER, K. *Women teaching for change: Gender, class and power*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey Publishers, 1988; GORE, J. *The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth*. New York: Routledge, 1993; LATHER, P. *Getting smart: Feminist research and pedagogy within the postmodern*. New York, London: Routledge, 1991; ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Education Review*, v.59, n.5, p.297-324, 1989.

17 MORAES, M. *Bilingual education: A dialogue with the Bakhtin circle*. Albany, NY: State University of New York Press, 1996; DARDER, A. *Culture and power in the classroom: A critical*

McLaren) e a crítica cultural neomarxista.¹⁸ Mais recentemente, tal pedagogia tem sido adotada por educadores(as) influenciados(as) por debates acerca do pós-modernismo e do pós-estruturalismo,¹⁹ por estudos culturais²⁰ e pelo multiculturalismo.²¹

Na concepção de Freire, as escolas são locais onde podem ser criados espaços de interação sem qualquer tipo de coerção, por serem parte da sociedade civil. Contudo, mesmo com esse leque altamente divergente de influências, em relação ao cotidiano na sala de aula, a pedagogia freireana muitas vezes é percebida de forma errônea como sinônimo de instruções completas de linguagem, como programas de alfabetização para adultos e novas abordagens “construtivistas” ao ensino e aprendizagem, baseadas nos trabalhos de Vygotsky. Nem todos esses programas são necessariamente freireanos, mas precisam ser julgados em relação à especificidade cultural de sua própria filosofia, sua práxis e seu *ethos*, como resposta crítica no tocante à formação de uma ordem social mais justa e humana.

Lankshear & McLaren²² fizeram uma síntese de seis princípios de aprendizagem com base no trabalho de Freire, que têm por objetivo fornecer

foundation for bicultural education. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1991; WINK, J. *Critical pedagogy: Notes from the real world*. White Plains, NY: Longman Publishers, 1997; CUMMINS, J. *Empowering minority students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education, 1989.

- 18 McLAREN, P. Freire an pedagogy: The challenge of postmodern and the politics of race. In: FREIRE, P. et al. (Ed.) *Mentoring the Mentor*. New York: Peter Lang Publishers, 1997b. p.99-125.
- 19 KINCHELOE, J. *Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey Publishers, 1993; KANPOL, B. *Towards a theory and practice of teacher cultural politics: Continuing the postmodern debate*. Norwood, NJ: Ablex Publications, 1992; ARONOWITZ, S., GIROUX, H. *A Postmodern education*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1991.
- 20 GIROUX, H., McLAREN, P. (Ed.) *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*. New York, London: Routledge, 1994; GIROUX, H. A. et al. *Counternarratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. London, New York: Routledge, 1996;
- 21 SLEETER, C., McLAREN, P. (Org.) *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany, NY: State University of New York Press, 1995; McLAREN, P. *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millenium*. Boulder, CO: Westview Press, 1997c; KINCHELOE, J., STEINBERG, S. *Changing Multiculturalism*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1997; SLEETER, C., GRANT, C. *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. Columbus, OH: Merrill Publishing, 1998; LEISTYNA, P. *Presence of mind: Education and the politics of deception*. Boulder, CO: Westview Press, 1999; MCCARTHY, C. Rethinking liberal and radical perspectives on racial inequality in schooling: Making the case for nonsynchrony. *Harvard Education Review*, v.58, n.3, p.265-79, 1988.
- 22 LANKSHEAR, C., McLAREN, P., op. cit., 1993, p.43-4.

aos professores e às professoras alguns principais pontos de referência para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas:

1 O mundo deve ser abordado como um objeto a ser compreendido e conhecido por meio dos esforços dos(as) próprios(as) educandos(as). Além disso, seus atos cognoscentes devem ser estimulados e fundamentados em suas próprias existências, experiências, necessidades, circunstâncias e destinos.

2 O mundo histórico e cultural deve ser abordado como uma realidade criada e passível de transformação que, a exemplo dos seres humanos, passa por um processo constante de reformulação e construção pelo esforço humano, de acordo com representações ideológicas da realidade.

3 Os(as) educandos(as) precisam aprender como estabelecer conexões, de forma ativa, entre suas próprias existências, as situações vivenciadas e a formação da realidade que vem ocorrendo até a presente data.

4 Eles devem considerar a possibilidade de “novas formas” de realidade, as novas possibilidades de *ser* que emergem dessas novas formas em processo de elaboração, e devem se comprometer com a tarefa de moldar uma nova história capacitadora e regenerativa. As novas maneiras de fazer a realidade constituem tarefa social, coletiva e compartilhada, na qual precisam ser ouvidas as vozes de todos os participantes.

5 Na fase de alfabetização, os(as) educandos(as) começam a observar a importância da escrita para a execução desse projeto compartilhado. Ao adquirir a competência da escrita nesse processo de trazer suas experiências e significados para o mundo em construção e reconstrução ativa (de relações e práticas vivenciadas), os alunos irão, efetivamente, experimentar sua própria potencialidade no próprio ato de compreensão do que significa ser um sujeito humano. Na fase de pós-alfabetização, a base de ação é a exploração de temas geradores assistidos pela palavra escrita. A abordagem do tema da “cultura ocidental”, conforme concebido por pessoas como Hirsch e reificado em grades curriculares e pedagogias amplamente adotadas, bem como a busca por transcender esta concepção, envolve justamente o tipo de práxis pretendida por Freire.

6 Os(as) educandos(as) precisam começar a compreender de que forma os mitos presentes nos discursos dominantes são precisamente

os mitos que os oprimem e os marginalizam – mas que podem ser transcendidos por meio da ação transformadora.

Enquanto os críticos desaprovam a abordagem educacional de Freire por sua visão idealista de transformação social, seus defensores, até mesmo o próprio Freire, têm se queixado de que a pedagogia crítica vem sendo muitas vezes domesticada e reduzida a abordagens de aprendizado dirigidas aos alunos e às alunas, desprovida de crítica social.

Já considerada pelos melindrosos guardiões do sonho americano um opróbrio, a pedagogia crítica passou a ser tão completamente psicologizada, tão liberalmente humanizada, tão tecnologicizada e tão pós-modernizada do ponto de vista conceitual que sua relação atual com lutas mais amplas pela libertação, com ênfase por parte de Freire na luta de classes revolucionária, parece estar seriamente atenuada, senão fatalmente emudecida.

Em virtude de Paulo Freire acreditar que o desafio de transformação das escolas deveria estar direcionado à superação da injustiça socioeconômica, atrelada às estruturas político-econômicas da sociedade, qualquer tentativa de reforma na rede escolar que seja supostamente inspirada por ele – mas que se preocupa exclusivamente com modelos sociais de representação, interpretação e comunicação, não estabelecendo qualquer relação entre esses modelos e as medidas e estruturas de redistribuição que os reforçam – deixa de fora as idéias mais importantes de sua obra.

A abordagem de Freire estabelece uma compreensão bastante incisiva dos modelos de distribuição e redistribuição com o propósito de transformar – e não apenas interpretar – as estruturas econômicas a eles subjacentes que geram relações de exploração.

Freire também se preocupa com a prática de uma política de diversidade e auto-afirmação – não só com uma prática que simplesmente termina em si mesma, mas que dissesse respeito a uma política mais ampla de libertação e justiça social. Portanto, uma pedagogia para libertação no estilo de Freire é totalizante, sem que para tanto se imponha como dominante, visto que sempre consigna um tratamento dialético ao “ato cognoscente” específico ou local, como um processo político que ocorre na arena conflituosa das relações capitalistas de exploração, uma arena em que grandes grupos de pessoas são submetidos, palpável e inegavelmente, a privações e sofrimentos desnecessários em decorrência da alienação e da pobreza.

Uma “pedagogia do oprimido” envolve, então, não apenas uma redistribuição de recursos materiais, mas também uma luta por significados culturais em relação às múltiplas posições sociais de alunos/alunas e professores/professoras, bem como à sua situação na esfera da divisão global do trabalho.

Será que o nome de Freire transformou-se em um significante mutável a ser atribuído inadvertidamente a qualquer referente, em meio ao terreno multifacetado da educação progressiva? Até certo ponto, isso já é fato. Os progressistas liberais têm as atenções voltadas para o seu humanismo; os marxistas e neomarxistas atêm-se à sua práxis revolucionária e à sua história de trabalho com regimes políticos revolucionários; os liberais de esquerda identificam-se com sua utopia crítica; e mesmo os conservadores, não sem alguma relutância, respeitam sua posição em defesa da ética. Não há dúvida de que sua obra será domesticada por seus seguidores – na medida em que determinados aspectos do *corpus* desta obra são apropriados sem o devido tratamento crítico e são descontextualizados do projeto político maior do autor, que consiste em lutar pela realização de uma democracia genuinamente socialista – no intuito de fazer que se encaixe da melhor forma em vários programas políticos conflitantes. Desse modo, é importante ler Freire no contexto de todo o *corpus* de suas obras, desde *Pedagogia do oprimido*²³ até sua reflexão recentemente publicada sobre o referido trabalho, *Pedagogia da esperança*²⁴ e, ainda, *Pedagogia da autonomia*.²⁵

A pedagogia freireana: suas limitações

Todos aqueles que têm uma participação importante no significado da vida e da obra de Paulo Freire continuarão a discordar quanto às formas pelas quais sua política e sua pedagogia devem ser interpretadas. A generalidade afirmativa de suas formulações e declarações acerca da pedagogia podem ser altamente frustrantes, tendo em vista que assinalam preocupações importantes, mas não fornecem o embasamento

23 FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 1993b;

24 Idem, *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 1994.

25 Idem, *Pedagogy of freedom*, 1998b.

teórico necessário à propositura de alternativas mais progressivas e programáticas para as teorias e perspectivas que ele critica. Por exemplo, pouco se fala a respeito de como os professores e professoras podem passar da reflexão crítica à prática crítica.

No entanto, os pontos fracos em Freire também constituem fonte de sua força e caracterizam a durabilidade de seu pensamento. É precisamente sua recusa à verbalização de soluções alternativas que permite que seu trabalho seja “reinventado” nos contextos em que os leitores se encontram, admitindo, portanto, uma “tradução” específica de acordo com o contexto, cruzando fronteiras geográficas, geopolíticas e culturais. Além disso, confere ao *corpus* de suas obras um caráter universal, na medida em que permite que esses trabalhos conservem sua força heurística (tanto quanto ocorre com os escritos de Marx), de tal forma que podem ser empregados por educadores(as) para tecer críticas e fazer contestações a práticas pedagógicas adotadas em todo o mundo.

De fato, Freire insiste que seus(suas) leitores(as) o reinventem no contexto de suas lutas locais. O que poderia ser mantido em todas as circunstâncias desse processo de reinvenção é a ética de solidariedade constante e ininterrupta professada por ele, além de uma utopia sem culpas ou arrependimentos. Afirma que “o educador(a) progressista deve estar sempre caminhando com suas próprias pernas, continuamente reinventando a mim e reinventando o que se entende por democrático em seu contexto cultural e histórico específico”.²⁶

Alguns atribuíram à obra de Paulo Freire o conceito arquimediano da visão utópico-idealista da sociedade. Contudo, esse tipo de crítica corre o risco de ignorar a utilidade prática de sua pedagogia, especialmente ao se levar em conta o sucesso das campanhas de alfabetização com base em seu trabalho.

Freire atém-se à presença oculta das sementes da redenção em meio a um mundo que vem seguindo em direção à loucura. Além disso, sua política de libertação resiste subsumir em um conjunto codificado de princípios universais; em vez disso, ela anima um grupo de imperativos éticos que, juntos, servem como uma precipitação de nossa resposta ao chamado do outro, que está sofrendo com o coração pesaroso

²⁶ FREIRE, P., op. cit., 1997a. p.308.

e o estômago vazio. Tais imperativos não determinam uma fé utópica ingênua no futuro; pressagiam uma forma de esperança ativa, irreverente, que não faz concessões em relação às possibilidades do presente.

O legado do racismo deixado pelo opressor europeu radicado no Novo Mundo – em que os negros e os latinos não passam de uma espécie de invertebrados inferiores – foi duramente condenado, mas nunca submetido a uma análise sistemática por Freire. E embora ele tenha sido um crítico feroz do racismo e do preconceito sexual, não problematizou de modo suficiente, conforme observa Kathleen Weiler,²⁷ sua conceituação de libertação e também de opressão, no que se refere à sua própria experiência como indivíduo do sexo masculino.

Da perspectiva da pedagogia crítica norte-americana, a política de libertação de Freire participa de sua própria inércia política resultante da gama limitada de narrativas, com base nas quais constrói sua práxis de esperança e transformação. Por exemplo, Paulo Freire deixou de articular completamente sua posição sobre o Cristianismo²⁸ e a tendência masculina em seu método de alfabetização.²⁹ Raramente abordou as formas pelas quais a opressão está entremeada nas bases da etnia, classe e orientação sexual.

Como ressaltam diversos críticos norte-americanos, Freire deixou de tratar, na íntegra, da questão dos privilégios do homem branco³⁰ ou do interesse e da mediação dos afro-americanos desvinculados de um movimento mais amplo de práticas emancipacionistas.³¹ Quando ele efetivamente enfocou esta questão, muitas vezes retirou-se para o campo de abstrações místicas, o que subtraiu o significado mais profundo do patriarcado como prática de opressão.³² Não obstante, de forma alguma essas lacunas diminuem a genialidade, a coragem e a compaixão da obra freireana.

²⁷ WEILER, K. Myths of Paulo Freire. *Educational Theory*, v.49, n.3, p.353-71, 1996.

²⁸ ELIAS, J. *Paulo Freire: Pedagogue of revolution*. Melbourne, FL: Krieger Publishing Company, 1994.

²⁹ TAYLOR, P., op. cit., 1993.

³⁰ LADSON-BILLINGS, G. I know why this doesn't feel empowering: A critical race analysis of critical pedagogy. In: FREIRE, P. et al. (Ed.) *Mentoring the mentor*. New York: Peter Lang Publishers, 1997. p.127-41.

³¹ MURREL JR., P. (1997). Digging again the family wells: A Freirean literacy framework as emancipatory pedagogy for African-American children. In: FREIRE, P. et al. (Ed.) *Mentoring the mentor*. New York: Peter Lang Publishers, 1997. p.19-58.

³² WEILER, K., op. cit., 1996.

A modalidade de visão teórica proposta por Freire é decididamente modernista, porém, conforme argumentei em outra ocasião,³³ certas armadilhas dos discursos pós-modernistas são imanentes – no entanto, quase não registradas – na sua articulação peripatética de mediação humana. A teoria social identificada como “pós-moderna” corre sério risco de ignorar a realidade nua e crua de que trabalhadores/trabalhadoras em todo o mundo compartilham de uma sujeição comum à exploração capitalista. As realidades brutais da economia global são freqüentemente diluídas nas teorias sociais pós-modernas. Por outro lado, pedagogias da libertação, como a desenvolvida por Freire, endossadas por discursos marxistas modernos, muitas vezes ignoram gravemente questões de raça, sexo e orientação sexual. Freire demonstrou-se ciente de tais omissões³⁴ e começou a abordá-las com apaixonada convicção em seu mais recente trabalho.

Não obstante o fato de que desconstrucionistas como Stuart Parker³⁵ terem demonstrado que boa parte do trabalho da tradição educacional crítica, exemplificada pela obra freireana, acaba se situando nas premissas modernistas de autonomia do(a) professor(a) – as quais servem essencialmente como “recursos de encantamento” que podem ser desconstruídos como ficções discursivas –, a obra de Freire ocupa um papel de vital importância. Sua contribuição mantém-se como referencial não apenas por sua metodologia de alfabetização, mas, em última análise, por sua capacidade de criar uma pedagogia de consciência prática que pressagia a ação crítica.³⁶

A principal conquista de Paulo Freire continua sendo a de seu papel como o “Peregrino do Óbvio”, um termo que ele empregava com freqüência para descrever seu papel pedagógico. Certamente que as limitações de sua obra representam mais do que “poeira” retórica de importância menor, porém, como é reconhecido por seus próprios críticos, elas nem de longe comprometem a importância central de Freire como um dos maiores pensadores educacionais do mundo, um filósofo

33 McLAREN, P., op. cit., 1997c.

34 FREIRE, P., op. cit. 1998a, 1998b; FREIRE, P. et al. (Trad.) *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach*. D. Boulder, CO: Westview Press, 1997b.

35 PARKER, S. *Reflective teaching in the postmodern world: A manifesto for education in postmodernity*. Buckingham, Filadélfia: Open University Press, 1997.

36 TAYLOR, P., op. cit., 1993.

à altura dos(as) mais influentes educadores(as) deste século ou de qualquer outro.

O testemunho a desequilíbrios duradouros de poder em nível global – o problema mundial da supercapacidade, a destruição aleatória levada a cabo por mercados desprovidos de regulamentações na esteira do novo capitalismo de segunda-mão, a imposição de valores cambiais sobre todos os produtos de valor, a criação de uma cultura uniforme de puro consumo, a *Wal-Martização* da cultura global, o vampirismo das sanguessugas capitalistas sugando o sangue das veias abertas da América do Sul, os políticos oportunistas, os ataques desferidos contra culturas de diásporas e as novas ondas xenófobas – acabaram gerando uma grave inércia política nas fileiras da esquerda norte-americana, de modo geral, e na esquerda educacional do país, de maneira específica.

A lógica da privatização e do livre comércio – em que a mão-de-obra social representa uma medida de valor e os excedentes de mão-de-obra constituem a essência do lucro – atualmente constitui o tecido de nossa vida em todo o mundo. A lógica do capitalismo transnacional tem fornecido as diretrizes das políticas e práticas educacionais de modo tão flagrante e a tal ponto que a educação vem sendo reduzida a um subsetor da economia.

Na medida em que o futuro da educação encontra-se intimamente relacionado à capacidade de os professores tornarem-se criticamente mais auto-reflexivos ao analisarem as formas pelas quais suas próprias vidas e as vidas de seus alunos e alunas vêm sendo inscritas por práticas discursivas cerceadoras e por relações sociais materiais – as quais sustentam elites poderosas, em detrimento da maior parte da população –, a obra de Freire torna-se indispensável à evolução progressiva do pensamento educacional. Naturalmente que o avanço contínuo da pedagogia crítica e da práxis freireana não pode ser dissociada da crise do já ultrapassado mundo burguês, cujo maior sintoma inclui a lógica consumista como ideal democrático estabilizante. Freire sempre foi um revolucionário e, como tal, nunca abandonou o sonho de uma transformação radical do mundo. Em suas próprias palavras:

A minha rebeldia contra toda espécie de discriminação, da mais explícita e gritante à mais sub-reptícia e hipócrita, não menos ofensiva e imoral, me acompanha desde minha infância. Desde a mais tenra idade que reajo, quase instintivamente, contra toda palavra, todo gesto, todo

sinal de discriminação racial. Como também de discriminação contra os pobres que, bem mais tarde, se definia contra a discriminação de classe.³⁷

Enquanto os hagiógrafos de Paulo Freire se digladiam na arena educacional sobre o que exatamente representa o “verdadeiro” Freire e seu legado, sua obra continuará a se fazer sentir nas vidas dos que o conheceram e o amaram. De igual importância é o fato de que seu trabalho continuará influenciando gerações de educadores(as), estudiosos e ativistas em todo o mundo.

Freire reconheceu que a descolonização dizia respeito a um projeto que desconhecia um destino final, um término. É uma luta de toda uma vida, que requer percepção contra-intuitiva, honestidade, compaixão e grande disposição para varrer da história pessoal o germe da “consciência ingênua” ou da compreensão que se coaduna ao senso comum.

Após assimilar o legado de lutas revolucionárias dos oprimidos e das oprimidas que nos foi transmitido por Freire, torna-se impossível conceber a prática pedagógica esvaziada de crítica social.

Freire legou-nos reservas bem sedimentadas de idéias e percepções referentes à pedagogia sobre as quais se podem erguer futuras obras voltadas à educação progressista. Ainda há motivo para se ter esperança de projetos pedagógicos cooperativos por parte daqueles que defendem uma luta pedagógica freireana com base nas classes, uma pedagogia feminista ou uma pedagogia informada pela teoria e política homossexual, o que pode levar ao ressurgimento de um pensamento educacional da maior seriedade, no qual a categoria da libertação pode continuar a ter e fazer sentido.

A internacionalização do mercado e suas dimensões que ignoram fronteiras sugerem-nos claramente que, para deter os ataques contínuos do mercado sobre a subjetividade humana, os ativistas culturais devem se aliar além das fronteiras nacionais.

O poder do amor

O que distingue Freire da maioria dos(as) outros(as) educadores(as) de esquerda nestes tempos de razão cínica é a sua insistência, sem a mínima vergonha de fazê-lo, na importância do poder do amor. O amor, afirma, é a característica mais fundamental do diálogo e a força constitutiva que anima todas as pedagogias de libertação:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens/as mulheres. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e re-criação, se não há amor que a infunda. 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. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens/as mulheres. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens/as mulheres, não me é possível o diálogo.³⁸

Para Freire, o amor sempre estabelece um projeto político, pois um amor pela humanidade que permaneça desvinculado da política representa um enorme desserviço ao seu objeto. Somente é possível amar em razão da presença de outros. Um amor que não liberta, alimenta-se de seu objeto como um verme de um cadáver. Seu narcisismo destrói o outro ao fazer que o outro se volte totalmente para ele; ele transforma o outro em matéria inerte, da qual se utiliza para fertilizar sua própria imagem. Aqui, o ato de amor torna-se ato de auto-amor, pois o sujeito se torna seu próprio objeto, consumindo-se em uma orgia necrófila. Enquanto o amor autêntico abre o seu eu para o Outro, o amor narcisista culmina em uma espiral autodestrutiva ao negar o Outro, que permanece às portas da autocompreensão. Apenas quando o Outro é encontrado atrás dessa porta que o eu pode encontrar seus olhos, ouvidos e voz autênticos, no ato de compreensão dialógica e recíproca.

O amor não só incorpora a luta como também a conduz para além de sua própria fonte. Em termos freireanos, o amor revolucionário sempre aponta na direção do comprometimento e da fidelidade a um projeto global de emancipação. Este comprometimento é sustentado ao se impedir que o niilismo e o desespero imponham sua própria inevitabilidade que diz não à vida no tocante à dissensão social e à turbulência

37 FREIRE, P., 1994, p.144.

38 FREIRE, P. op. cit., 1993b. p.70-1.

cultural. Amparado nas narrativas de transgressão e dissonância, o amor torna-se o alicerce da esperança, não podendo jamais ser reduzido a declarações ou pronunciamentos pessoais, mas existindo sempre em relações assimétricas de ansiedade e solução, interdependência e singularidade.

O amor, nessa acepção freireana, torna-se o oxigênio da revolução, nutrindo o sangue da memória histórica, e é mediante o diálogo recíproco que ele pode servir como forma de testemunho àqueles que lutaram e sofreram antes de nós, e cujo espírito de luta resistiu aos esforços para exterminá-lo e retirá-lo dos anais das conquistas do homem/da mulher. Recusando-se a abraçar a lira de Orfeu e tampouco a coroa de espinhos, a pedagogia de Freire enfrenta as forças implacáveis da dominação capitalista com um otimismo "agridoce". Freire compreendeu que, embora muitas vezes abandonemos a esperança, nunca somos por ela abandonados. Assim é porque a esperança estará para sempre gravada no coração humano, inspirando-nos a ir além dos limites carnis de nosso ser.

O agente freireano atua em silêncio, mas constantemente, nas margens da cultura e nos interstícios de setores públicos em processo de sucateamento, distante das arenas de poder onde se assistem a espetáculos públicos de acusações e caça às bruxas sobre o que há de errado em nossas escolas. Os(as) educadores(as) da linha de Paulo Freire não concebem seu trabalho como um antídoto aos males socioculturais da atualidade e ao grau cada vez menor de ambição acerca do comprometimento da sociedade contemporânea com a democracia. Seus esforços estão pacientemente voltados à criação de espaços contra-hegemônicos de luta política, a estruturas epistemológicas radicalmente alternativas e interpretações e práticas culturais contestatórias, bem como a domínios de defesa para grupos destituídos dos principais direitos políticos e sociais.

A pedagogia de Paulo Freire é de suma importância para se revisitar, construir e reinventar no âmbito da especificidade contextual do quadro sociopolítico dos dias de hoje, com suas traumatizantes desigualdades. Como Freire, precisamos devolver à libertação o lugar que verdadeiramente lhe cabe, como o projeto central da educação.

(KGB)

O amor na pedagogia de Paulo Freire

Peter Park

Ao homenagear neste volume a obra *Pedagogia do oprimido*,¹ sinto-me honrado em apresentar algumas reflexões acerca do papel do amor nos ensinamentos de Paulo Freire.²

Nesses trinta anos desde a primeira edição do clássico livro, Paulo Freire atingiu milhões de pessoas por meio de seus escritos e apresentações públicas ao redor do mundo. Seus outros livros, mais de uma dezena, também são amplamente lidos, sendo Freire, até sua morte, avidamente procurado como professor e conferencista. Exerceu enorme influência ao propor novas formas de pensar a alfabetização e a educação em geral, ao ajudar comunidades a lidar com seus problemas mediante análises participativas e ao desenvolver sistemas educacionais em países recém-saídos de sistemas opressores, como a Nicarágua e a Guiné-Bissau. Este fato se deveu, indubitavelmente, à sua pene-

1 FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press, 1970.

2 Este é um excerto ligeiramente modificado de um trabalho que apresentei na primeira conferência sobre *Pedagogia do oprimido* em Omaha, Nebraska, EUA, em 1996.

trante análise da opressão e à sua revolucionária pedagogia, que demonstrou ser eficaz.

A força da pedagogia freireana deriva também de outra fonte, diversa e independente da força de sua teoria e da eficácia metodológica de sua prática. Todavia, esse aspecto da pedagogia freireana não tem sido adequadamente avaliado nem sistematicamente analisado. Refiro-me aqui à corporificação do amor em seus ensinamentos e em sua pessoa, muito embora ele tenha repetidamente enfatizado a importância do amor na educação.

Os escritos de Paulo Freire, especialmente *Pedagogia do oprimido*, estão infundidos de uma paixão que advém de sua enfática identificação com a dor dos(a) oprimidos(as). Essa paixão, juntamente com o poder de sua análise e a retidão de sua causa, arrebatava o(a) leitor(a). Seus escritos deixam claro que ele se consagra à causa dos(as) oprimidos(as), o que torna simples e natural que o(a) leitor(a) seja levado(a) a um tipo de coalizão, senão união, com o autor. Isto é ainda mais verdadeiro nas situações em que o leitor tenha tido experiências pessoais com a opressão ou dela tomado conhecimento.

Freire está muito presente em seus escritos, ensinando não apenas por meio do contar, mas convidando o(a) leitor(a) a juntar-se a ele em suas idéias e práticas revolucionárias. Cria um espaço em que perspectivas podem misturar-se e dialogar umas com as outras. Há também um atributo sensual em seus escritos, que ajuda o leitor a ligar-se a ele em um nível não cognitivo, mas emocional, o que é um ingrediente importante na criação do relacionamento humano.

A despeito do fato de a sua escrita ser permeada por uma terminologia por vezes conceitualmente difícil, ela se caracteriza por uma curiosa cadência oral e tem a sonoridade de uma história já muitas vezes contada. O ato de narrar histórias é uma das mais antigas formas de nos relacionarmos como seres humanos e de estabelecermos uma comunhão. Na verdade, em seus últimos escritos, especialmente aqueles produzidos após seu retorno do exílio para o Brasil, ele introduz, de forma explícita, histórias de sua infância e outras cenas de sua vida. Essas histórias objetivam, sem dúvida, ilustrar pontos teóricos que ele está tentando estabelecer, mas, de maneira ainda mais importante, trazem o leitor para a esfera de vida do autor.

Nos livros que ele costumava dizer que eram “falados”, em forma de diálogo com amigos ou colegas, Freire está sendo deliberadamente

relacional e está em comunhão. Mediante o simples expediente de estabelecer uma conversação com um parceiro de escrita, ele cria uma atmosfera de inclusão, que se estende até o(a) leitor(a) e lhe dá a oportunidade de ser partícipe do diálogo. Seu tom, nesses livros, é tipicamente coloquial, o que propicia um tipo de conexão mais íntima. Esse mecanismo também favorece revelações de cunho pessoal, essenciais para o desenvolvimento de um estado de vulnerabilidade e confiança, necessários à criação de relações pessoais.

O melhor exemplo dessa abordagem talvez seja o livro que Freire “falou” com Myles Horton, *We Make the Road by Walking*.³ Freire inicia o diálogo convidando Horton a falar sobre sua vida, desde a infância, o que o parceiro começa a fazer. Freire retruca, então, com recordações de sua própria infância. É fácil reconhecer que este é um método freqüentemente utilizado pelas pessoas para se conhecerem. Mediante a adoção desse artifício, os autores não apenas ilustram os princípios do diálogo, mas também conseguem fazer que o(a) leitor(a) inicie um relacionamento com eles. A narrativa de histórias é uma constante nesse livro, por parte de ambos, que são mestres atilados nesta forma de arte popular. Por esse processo, nós, os(as) leitores(as), aprendemos sobre educação libertadora radical e conhecemos os autores de forma relacional, ou seja, estando em comunhão com eles e talvez amando-os.

Embora tanto Freire quanto Horton sejam, nesse livro, igualmente adeptos da prática da arte do diálogo, há uma marcante qualidade no estilo do discurso que distingue o primeiro do segundo. Freire, ao dirigir-se a Horton, freqüentemente chama-o pelo nome, como no trecho: “Myles, quando você diz que ainda estava à procura de um modelo...”⁴ Essa maneira de falar propicia uma conexão afetiva, quase como tocar alguém com a mão. Isso pode ser o maneirismo de um orador latino, mas, qualquer que seja sua origem, seu efeito é indubitavelmente o de criar uma forma de intimidade. Esta seria a versão verbal da linguagem corporal que as pessoas utilizam para estabelecer relacionamentos, a qual Freire praticava com freqüência em contatos pessoais.

Paulo Freire ensinava com sua pessoa, o que era especialmente verdadeiro em salas de aula, diálogos públicos e em outros fóruns ao

3 HORTON, M., FREIRE, P. *We Make the Road by Walking*. Philadelphia: Temple University Press, 1991. [N. T. – A edição brasileira desta obra está no prelo, pela Editora Vozes.]

4 *Ibidem*, p.52.

vivo. Em tais aparições públicas, víamos sua mente, alma e corpo juntarem-se como um ser unificado, e não um teórico da educação descorporificado, o que ele não era. Mesmo em grandes auditórios, ele estava sempre em conversação com sua audiência, apossando-se, com extraordinária sensibilidade, do espaço onde a audiência estivesse no momento. Bem diante de nossos olhos, ele por vezes compartilhava conosco sua alegria e felicidade; em outras, compartilhava sua dor física e emocional, sua frustração, raiva e pesar, conforme a situação o exigisse.

Quando Elza, sua primeira mulher, faleceu, ele chorou sua perda em público, em conferências nas quais foi o orador homenageado. Isso permitiu que os participantes dessas conferências se unissem afetuosamente a ele em sua tristeza. E, mais tarde, quando se apaixonou por sua atual esposa, Nita, e tornou a casar-se, ele compartilhou, radiante, sua alegria de amor e contou inúmeras histórias sobre seu namoro e sua nova vida de casado, a ponto de, por vezes, causar embaraço em sua audiência, especialmente na América do Norte, onde as pessoas esperam que uma figura pública intelectual apresente um discurso impessoal e desprovido de emotividade. Mas esse era o comportamento de um homem experiente na arte de criar relacionamentos pessoais por meio do desvendar de sua alma para aqueles(as) que lhe eram caros(as): seus ouvintes que estavam lá para dialogar com ele.

Os discursos de Freire eram constantemente salpicados de histórias, algumas de sua experiência como professor e outras de sua própria vida pessoal. Muitas delas eram curtas e diretas, e ele as contava com a destreza e a facilidade de um artista que já as tivesse contado inúmeras vezes.

O poder da história como forma de arte está na transmissão de uma idéia por meio de um canal não racional, que apela imediata e diretamente aos nossos sentidos intuitivos, antes de nos darmos conta do que está acontecendo. Histórias obtêm freqüentemente sucesso em situações nas quais teorias elaboradas, repletas de termos técnicos, fracassam, mas também servem para estabelecer uma ligação entre o narrador e sua audiência, por intermédio das quais o primeiro compartilha de si mesmo com outros(as), criando, assim, um laço. Elas estabelecem um espaço comum no qual as experiências recontadas agem como símbolos dessa comunhão.

Esse é o papel de construtora de comunhão que as narrativas, desde contos de dormir até mitos altamente elaborados, têm desempenhado

na história humana. São contadas e recontadas inúmeras vezes, e, a cada vez, os tecidos das ligações humanas da narrativa se fortalecem. Essa é a importância da narrativa das histórias de Freire na pedagogia do amor.

Em encontros pessoais, quer públicos, quer particulares, Freire aparecia como uma corporificação do humanismo que sua pedagogia estimula. Ele nos impressionava com a generosidade de espírito, que o fazia considerar qualquer forma de solicitação de atenção em público – uma pergunta, um comentário ou até mesmo um desafio – com respeito e mente aberta. Ao mesmo tempo, ele nos tocava com sua humildade, a qual não era fruto de falsa modéstia, para dizê-lo com suas próprias palavras.

Freire era também capaz de um amor incondicional ao defender clara e firmemente suas opiniões quando abordava temas controversos e apresentava diretrizes sobre os objetivos e a prática da educação. Deixava clara a distinção entre educação autodirecionada e a permissividade do vale-tudo, seja em sua atuação pública, seja como Secretário da Educação da Cidade de São Paulo, seja em seus ensinamentos.

À luz desses exemplos da prática do amor de Freire em termos bem humanos, é fácil perceber por que as pessoas se apaixonam por sua pedagogia e pela sua própria pessoa. Vemos aqui uma situação na qual *philos*, *ágape* e *eros* se unem para criar um poderoso veículo pedagógico. Bell Hooks, uma seguidora e admiradora de Freire, falou dessa experiência em seu encontro com a pedagogia freireana e de seu breve encontro pessoal, em termos adequados para um homem amoroso. Ela demonstra, de forma convincente, como o amor pode tomar uma forma passional na pedagogia libertadora.⁵

Para Freire, ser um bom professor significa amar seus/suas alunos(as) de tal forma que esses(as), por sua vez, possam contribuir para humanizar suas comunidades. Deu-nos a magnífica linguagem e a poderosa prática da pedagogia crítica, mas, com igual valor, ele nos mostrou a importância do amor para nossa própria libertação como seres humanos completamente realizados.

É com base em comunidades fortes, nas quais o amor prevalece, que podemos refletir de maneira crítica sobre as estruturas sociais

5 HOOKS, B. *Teaching to Transgress*. Education as the Practice of Freedom. Londres: Routledge, 1994.

dominantes que oprimem os(as) fracos(as), mobilizando-nos para superá-las. Esse ensinamento está no âmago da pedagogia freireana, a qual Paulo Freire praticava em seus escritos e em seus encontros com as pessoas. Esse é o modelo que ele deixou para ser seguido por nós, como educadores(as) e como seres humanos.

(KGB)

Por que Paulo é o principal pedagogo na atual sociedade da informação?

Ramón Flecha

É difícil que a literatura das ciências sociais faça referência a obras educativas. Isso acontece somente com raras exceções, sendo a mais patente delas a obra de Paulo Freire, com sua *Pedagogia do oprimido*. Qualquer um pode comprovar, por meio dos bancos de dados, como Freire é ao mesmo tempo o autor mais influente dentro da literatura educativa e também o pedagogo com maior número de referências nas ciências sociais em geral.

Entre as causas dessa grande exceção, destacamos duas: o giro dialógico das ciências sociais atuais orienta-se em direção às contribuições da obra freireana; a atual sociedade da informação necessita do compromisso proposto por Freire.

As ciências sociais atuais são dialógicas. Com a *Teoria da ação comunicativa*, iniciou-se uma orientação em direção a razoamentos comunicativos. Desde então, Habermas transformou-se no autor mais referenciado. Os demais cientistas sociais de importância internacional (Beck, Giddens, Touraine) começaram a nortear os seus trabalhos para a mesma orientação comunicativa. Muitas pedagogas e pedagogos aplicam na educação a literatura das ciências sociais de quatro ou cinco décadas atrás. Por isso,

muita literatura educativa continuou se orientando por concepções estruturalistas ou genealógicas opostas ao diálogo, prescindindo ou renegando as contribuições do pedagogo do diálogo.

Pouco a pouco, as contribuições comunicativas das novas ciências sociais estão, contudo, chegando à literatura educativa, e muitas educadoras e educadores se encontram com a “surpresa” de que os principais cientistas sociais atuais têm a mesma orientação dialógica que Paulo Freire. Surpreendem-se até por terem esquecido que na *Pedagogia do oprimido* Freire desenvolve uma teoria da ação dialógica mais de uma década antes da publicação da teoria da ação comunicativa, de Habermas.

Esse giro dialógico das ciências sociais está se desenvolvendo em sociedades que precisam do compromisso proposto pela *Pedagogia do oprimido*. Faz tempo que as sociedades industriais estão sendo substituídas por outras informações. Durante anos, o único modelo de sociedade da informação foi o da dualização social, gerando a exclusão da maioria da população. Durante essa primeira época, os valores democráticos e igualitários da obra de Freire foram perseguidos pelas propostas pós-modernas que proclamavam o fim das alternativas emancipadoras, sem defender o diálogo, a democracia e a igualdade.

Os movimentos sociais igualitários e a intelectualidade crítica foram abrindo espaço para uma alternativa progressista: uma sociedade da informação para todas as pessoas. Paulo Freire desempenhou um papel-chave no surgimento dessa alternativa, proclamando que a questão estava em “transformar as dificuldades em possibilidades”¹ e escrevendo que “uma das tarefas mais importantes para os intelectuais progressistas é desmistificar os discursos pós-modernos sobre a inexorabilidade desta situação”.²

Exemplificando esse papel relevante, lembro-me muito bem das conversas que tive com Freire, Nita, Donald e Castells, por ocasião do Congresso de Barcelona, em 1994, quando Castells ficou muito impressionado com a continuidade do compromisso de Paulo Freire na luta contra as desigualdades. Nesse congresso, realizou uma análise crítica da sociedade da informação, na mesma linha que o fez em seus três volumes sobre a era da informação.

1 FREIRE, P. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 1997. (Publicação original em 1995)

2 *Ibidem*, p.25-6.

Muitos deterministas consideram antiquadas algumas palavras da *Pedagogia do oprimido*: libertação, compromisso, diálogo. Desconhecedores da dinâmica da sociedade da informação e da atual literatura das ciências sociais, acreditam que superaram o Freire dos anos 60. Entretanto, não é que o tenham superado; é que, na realidade, ainda não chegaram a ele, já que um número crescente de movimentos sociais e intelectuais está entrando no novo milênio com um reelaborado compromisso na luta pela igualdade e pela democracia, que muitos encontram representado na obra e na vida de Paulo Freire.

As sociedades da informação esperam que as Faculdades de Administração ensinem a fazer dinheiro. Mas, uma das coisas que esperam da educação é que ela melhore a sociedade. A *Pedagogia do oprimido* é a obra que demonstra, de maneira convincente e motivadora, que a educação pode fazer esse papel, quando é feita com uma orientação crítica, libertadora e dialógica. Por essa razão, cada vez mais educadores e educadoras abandonam os fatalismos reprodutivistas ou pós-modernos, voltando-se para uma pedagogia da esperança, do diálogo e da transformação. Essas pessoas, e a educação que promovem, descobrem nas obras de Freire reflexões que enriquecem as suas práticas educativas. As sociedades da informação encontram, nessas pedagogias, energias libertadoras e igualitárias que cada vez mais são exigidas por diferentes setores da sociedade.

Entre as muitas experiências que estão sendo realizadas com a orientação dialógica de Paulo Freire, destacaremos duas: tertúlias literárias na educação de adultos e comunidades de aprendizado nas escolas de crianças e jovens.

As tertúlias literárias para pessoas adultas são círculos nos quais pessoas classificadas nos censos de população como “analfabetas” chegam a usufruir da leitura de livros de Kafka, Dostoiévski, Joyce ou Cervantes. Essas tertúlias se organizam com base na dinâmica dialógica da educação libertadora proposta por Freire. Esse aprendizado dialógico gera um salto extraordinário na aprendizagem instrumental da Literatura e outras disciplinas (Arte, Filosofia, Política), supondo ao mesmo tempo um incremento de sua participação e solidariedade social.

A transformação de escolas em comunidades de aprendizado faz que as escolas pobres (que preparam milhares de meninas e meninos para sua exclusão das sociedades da informação) transformem-se em

comunidades em que todas as pessoas que se relacionam com essas crianças colaboram no aumento do seu aprendizado instrumental e no desenvolvimento da solidariedade. Equipes de professores, famílias, alunos, associações e voluntários dialogam e estabelecem, em consenso, processos de aprendizagem orientados a superar o fracasso escolar e a exclusão das sociedades da informação.

Somente os que desconhecem as dinâmicas dialógicas, tanto das atuais sociedades da informação quanto das recentes ciências sociais, podem surpreender-se que Paulo Freire não seja somente o pedagogo mais referenciado, mas, sim, que sua influência aumente a cada dia.

Todas e todos os que lutamos pela igualdade e contra a opressão nos reportaremos continuamente à sua obra, procurando orientações como a que está em sua *Pedagogia do oprimido*: "Onde quer que exista um homem [uma mulher] oprimido, o ato de amor radica em comprometer-se com a sua causa. A causa da sua libertação. Este compromisso, devido ao seu caráter amoroso, é dialógico".³

³ FREIRE, P. *La pedagogia del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1970. p.107.

Considerações sobre a *Pedagogia do oprimido*

Renate Nestvogel

Muitos participantes dos meus seminários sobre o desenvolvimento da educação colonial e pós-colonial, dos assim chamados países do Terceiro Mundo, leram a *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire. Esse livro possibilitou que eles(as) tivessem acesso a pessoas muito distantes do seu cotidiano, o que resultou numa maior preocupação e envolvimento pessoal em relação ao que ocorre em outras partes do mundo. Vários(as) deles(as) sentiram-se motivados a viajar para esses países, a fim de descobrir essa outra realidade por si próprios.

Além de aumentar o interesse por outros países, o livro abriu seus olhos para suas próprias condições e condicionamentos. De forma iluminada, a obra *Pedagogia do oprimido* ampliou e diferenciou as nossas estruturas mentais e conceitos, ou o filtro por meio do qual percebemos e interpretamos o mundo e a nossa posição nele. Tornou-se altamente significativa para nossa própria biografia e criou conhecimentos e *insights* que engajaram a totalidade do nosso ser, e não apenas as nossas dimensões cognitivas. Tudo isso causou um impacto que perdura até os dias de hoje. Muitos(as) estudantes puseram em prática os conceitos de Freire nas suas atividades educacionais, como, por exemplo, em cursos com trabalhadores migrantes, meninas e mulheres.

Na década de 1980, quando estive no Zimbábue, fiquei, várias vezes, profundamente comovida com o entusiasmo com o qual muitas pessoas liam o livro, proibido por tanto tempo e que acabou tornando-se um símbolo de libertação pessoal e nacional.

Em 1990, transferi-me para outra cidade, para uma universidade que possui um currículo diferente e pouco espaço para as questões globais, na qual o aprendizado intercultural, a migração e o racismo são enfocados de forma direta e pragmática. Ao contrário do que ocorreu nas décadas de 1970 e 1980, percebi que, com exceção de uma minoria, os(as) estudantes se sentiam relutantes ou mesmo abertamente contra a discussão de questões “desagradáveis” que pudessem referir-se a eles(as) diretamente, como, por exemplo, o seu próprio racismo e preconceito, e não apenas os de outras pessoas. A conseqüente falta de orientação foi ignorada por algum tempo e compensada pelo divertimento, atividades de lazer e orientação profissional.

Sinto atualmente, no entanto, que uma nova necessidade de orientação e valores, nessa época de pós-abundância, está aumentando. Esta é uma época em que a *Pedagogia do oprimido* pode nos ajudar muitíssimo a descobrir um sentido para a vida, a encontrar novas formas de comunicação e interação humanas em uma sociedade altamente individualista, a sentir que somos responsáveis por outras pessoas além de nós mesmos, que o nosso bem-estar encontra-se vinculado ao dos(as) outros(as) e a descobrir também que as diferentes facetas da opressão mental e emocional, em nós mesmos, bloqueiam nosso envolvimento na luta pela justiça social e democracia para todos e todas.

(SDP)

Trinta anos de *Pedagogia do oprimido*

Renate Zwicker-Pelzer

Um artigo sobre a atual relevância da *Pedagogia do oprimido*

No momento atual, é difícil descrever a importância da pedagogia de Freire para a Alemanha. Se a pedagogia para a libertação será mencionada, ou não, nas faculdades e universidades de educação, isso depende do conhecimento a respeito de Paulo Freire nos círculos docentes universitários.

De maneira geral, a ciência da educação parece estar mais interessada na situação da educação na “escola” ou, ainda, na pedagogia/educação para adultos, que não se preocupa com teorias acadêmicas e na qual o planejamento e o gerenciamento educacional ocupam posições prioritárias. Eficácia e garantia de qualidade representam categorias cujos limites não são claramente definidos para fins de conformidade política da ciência da educação.

Em minha própria experiência como especialista na área educacional e professora universitária, comecei a ministrar cursos de assistência

e educação sociais há cinco anos. Tomei essa iniciativa por uma série de motivos relacionados à pedagogia de Paulo Freire. Dentro do programa procuro enfatizar, fundamentalmente, “conceitos e princípios básicos da assistência social”. Esse campo profissional compreende métodos de assistência social, didática e metodologias de educação social, ciência da educação e da assistência social. Os cursos são concluídos ao final de oito semestres, após os quais o aluno recebe o diploma. São incluídos diversos programas de atividades práticas em entidades de assistência social.

O estreito vínculo com a prática real estimula os(as) alunos(as) a ficarem mais próximos dos problemas sociais, psicológicos, econômicos e políticos das pessoas em nossa sociedade. As restrições, as limitações e a falta de liberdade que lhe são impostas constituem o verdadeiro ponto de partida para os trabalhos de assistência social profissional. Desse modo, os estudos sobre essa área são “realmente” sempre calçados numa “pedagogia do oprimido”. Digo “realmente”, tendo em vista as limitações que muitas vezes ocorrerão em virtude das definições de conteúdos educacionais; da organização da educação e aprendizagem; da atitude dos(as) professores(as) em relação aos alunos e às alunas que, por vezes, se assemelha mais a uma domesticação do que propriamente a um diálogo entre eles/elas; do cansaço e das normas impostas aos estudos; e por várias outras razões.

Nosso conteúdo programático contém as seguintes matérias: conceitos e princípios básicos da assistência social, sociologia, política, medicina, psicologia, educação aplicada aos veículos de comunicação, direito e teologia. Todas essas disciplinas apontam para as principais questões que residem na “essência”, na abordagem fundamental para a qual estão dirigidos nossos esforços:

- De que modo vemos e esclarecemos nossa atitude profissional em relação aos oprimidos e às oprimidas de nossa sociedade?
- Como conseguimos nos encontrar com os(as) alunos(as) nos diálogos e nos tornarmos modelos para seu trabalho prático com os oprimidos e as oprimidas?
- De que forma desenvolvemos nossa teoria acerca do engajamento com essas pessoas sem nos distanciarmos do rigor da abordagem científica?

Compartilho sobretudo com colegas da ciência da educação e da assistência social, bem como com outros interessados, o significado da im-

portância dos conceitos e da imaginação de Paulo Freire no campo educacional, embora seu nome nem sempre seja particularmente mencionado. Isso acontece por algumas razões e relações:

1 Durante os últimos trinta anos, os princípios de diálogo após Freire aprofundaram-se com base em outros pontos de referência semelhantes, por exemplo, os de Paul Watzlawick, pesquisador da Califórnia na área de comunicações, com seu axioma da comunicação.

2 Gregory Bateson e suas categorias de aprendizagem em *Steps to an Ecology of Mind* [Passos para uma ecologia da mente]. Tais categorias consideram as pessoas sujeitos da aprendizagem.

3 Domesticação *versus empowerment* – conceitos sobre como as pessoas assumem o controle de seus próprios destinos, quando habilitados e em comunhão, e participam ativamente de questões políticas.

4 Conceitos holístico-humanísticos de terapia e consulta, como os demonstrados por Virginia Satir, Fritz Perls, Carl Rogers e outros, considerando o contexto das emoções, a disposição física e o processo mental de desenvolvimento.

Esses são apenas alguns dos muitos aspectos envolvidos, aos quais ainda poderia acrescentar outros elementos.

A questão central referente ao meu próprio desenvolvimento da pedagogia de Paulo Freire gira em torno das diferenças entre os gêneros. O poder e a opressão são fato em todos os países do mundo, constituindo, ao mesmo tempo, um desafio. Há uma maior probabilidade de que as mulheres se vejam com menos poder, mesmo nos países industrializados. Boa parte da pedagogia e também da política serão feitas à revelia das condições da mulher, sem ela, a seu favor ou contra ela. E por um longo tempo, a mulher não foi o sujeito de sua própria história.

Por vezes lamento o fato de que Paulo Freire não tenha falado muita coisa a respeito da opressão da mulher e da diferença entre os gêneros. Mas talvez isso apenas represente um desafio para mim, trinta anos depois, no limiar do século XXI.

Patriarcado – Feminilidade. Desafios em desenvolver maiores distinções e desdobramentos da pedagogia de Freire

Há séculos temos conhecimento do patriarcado e do qualificativo patriarcal como a definição do pensamento pelo homem, e das atitudes,

modos de comportamento e formas de dominação daí advindas. A mulher, com frequência, refugia-se na atitude de vítima, culpando-se por sua condição, adotando precisamente o comportamento que dá sustentação ao regime patriarcal, mais preocupado em destruir do que em reunir as forças e a energia da mulher.

Faz-se necessário evitar uma exclusão ainda maior da mulher porque a ambos os gêneros se oferece, no mínimo, a oportunidade de se humanizarem mais no momento em que lançam um olhar crítico sobre a questão da exclusão. As mulheres representam mais da metade da população mundial, e efetivamente lidam com o tempo de uma forma diferente em seu cotidiano: emergir, crescer, amadurecer – todas essas ações constituem categorias de seu tempo, um momento de cultivar as relações e os relacionamentos humanos.

Assim, uma maior feminilidade não pode adquirir o significado de uma nova reserva para a mulher. Para mim, é mais importante escrever uma nova história das relações humanas como a experiência elementar que os seres humanos podem ter, uns com os outros, e com o mundo. Permitir tal proximidade não é uma exigência às mulheres ou mesmo aos homens, de uma forma isolada. Mulheres e homens – nós, portanto – somos capazes de chegar ao “ser mais” humano, juntos ou separados, buscando os meandros dos princípios, estruturas e formas pelas quais o sistema patriarcal atual exerce sua influência sobre nós e ao nosso redor.

O patriarcado não deve ser considerado o oposto de um mundo feminino. O patriarcado está dentro de nós – tanto em homens quanto em mulheres – e mais feminilidade não é sinônimo de um mundo dominado por mulheres. Mais feminilidade, em uma visão para ambos os gêneros, pode significar construir uma ponte para uma nova humanidade.

Acredito ser importante que não mais contemplemos e compreendamos os instrumentos de análise que Paulo Freire apresenta como “neutros” ou “não marcados por gênero”. A opressão especificamente dirigida à mulher permeia as (clássicas) categorias opressor-oprimido em todo o mundo.

No tocante às mulheres como sujeito de aprendizagem, vou aprendendo, cada vez mais, que elas não apenas pensam de formas diferentes: elas são diferentes, refletem e agem de maneira diferente. Atribuo

grande importância à concreção específica da mulher, introduzindo os métodos de Paulo Freire em nosso contexto. Em minha prática, descobri:

- Como a mulher codifica e decodifica de forma diferente.
- Como a mulher age de maneira diferente de acordo com ela própria.
- Como a mulher também se sente bloqueada e restrita.

Começo a observar como os homens são capazes de descobrir certos aspectos do elemento feminino, especialmente em situações nas quais as mulheres são cerceadas no ato de vivenciar e desenvolver sua feminilidade. Por essa razão, é importante para a mulher aprender não só entre mulheres, mas também para e com outra mulher, sem que para isso necessite de qualquer tipo de legitimação. Parece-me que o mesmo se aplica aos homens, mas também ao diálogo entre os gêneros, em que se permita amadurecer uma nova consciência para o feminino. Essa nova consciência é ao menos fonte de energia para a libertação da dominância das atitudes patriarcais e da dominação do mundo.

Em minha opinião, as diferenças entre os gêneros saltaram aos olhos de forma mais evidente durante os últimos anos, revelando uma nebulosa injustiça. Trabalhar sobre isso, realizar pesquisas e desenvolver perspectivas de ser um(a) propagador(a) desses aspectos parecem-me um grande desafio neste limiar do novo século, diante das possibilidades do novo milênio.

(KGB)

Um olhar freireano sobre a universidade, a licenciatura e o currículo

Roberto Luiz Machado

Uma das características da pós-modernidade é exatamente já não estarmos muito certos das certezas e continuarmos a nos perguntar e a nos testar. Enquanto educadores progressistas, é essa a educação que me parece nos deveríamos obrigar a desenvolver, a praticar com nossos companheiros, povo brasileiro. Não uma educação da pura memorização mecânica, e não o escamoteamento de verdades.

Paulo Freire¹

Participar, nos anos 90, de uma Cátedra dedicada à leitura da obra de Paulo Freire, pareceu-nos, num primeiro momento, uma atividade que se apresentava distanciada do contexto político-cultural em que sua obra foi escrita, bem como deslocada dos objetivos a que ela se propunha em um determinado período histórico-político brasileiro. Todavia, à medida que nossas leituras e discussões se aprofundavam, pudemos perceber que as idéias e as concepções contidas na obra freireana permeiam, ainda hoje, as questões ligadas à educação brasileira.

¹ FREIRE, P. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, R. V. et al. *Formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 1998. p.47.

Considerando que a leitura se efetiva no diálogo entre o leitor e o autor, acreditamos que nossa própria leitura se pautou por esse processo. Cada participante da Cátedra, ora buscava na realidade subsídios para exemplificar os argumentos do autor, ora encontrava em sua obra alicerces teóricos para subsidiar as mais diferentes questões educacionais ali envolvidas. No meu caso, meu trabalho de tese, o processo de reformulação curricular do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Assim, a compreensão das principais idéias freireanas realizada no decorrer da Cátedra foi, de um modo geral, a tentativa de relacioná-las com as questões de ensino tão discutidas atualmente no âmbito educacional.

Desde a década de 1980, a sociedade brasileira vem passando por uma modificação em nível sócio-político-econômico, cujos reflexos atingem, frontalmente, a educação brasileira como um todo. Nunca a educação brasileira foi tão discutida e tão severamente criticada como em nossos dias, tanto pelo segmento governamental como pela sociedade em geral. Somos conscientes de que estamos vivendo um período em que a exagerada certeza posta pela modernidade já não nos oferece o ancoradouro de nossas ações. Estamos passando por um momento caracterizado por incertezas, por indagações, por mudanças de posturas, de conceitos e de ética.

Recorrendo às explicações de Paulo Freire ao se referir às mudanças de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta, nos demos conta de que estamos vivenciando essa mesma transição, embora com características diferentes. Como toda transição, ela se caracteriza por uma passagem de um estado a outro, de uma época à outra, de um modo de pensar a outro e, sucessivamente, em todos os níveis. Qual seria, então, a relação dessa transição com as questões educacionais?

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por momentos difíceis, levando-se em conta a forte ditadura estabelecida no país, em que toda a forma de pensar contrária às formas do poder estabelecidas eram tomadas como "idéias subversivas". Nesse período, as posições políticas e ideológicas eram representadas por sujeitos que se localizavam em dois extremos: de um lado, os que queriam mudanças; de outro, os que não as aceitavam. Ou ainda: de um lado, os que não aceitavam mais as concepções vigentes e clamavam por modificações estruturais; de outro, os que de toda maneira se propunham a conservar, a qualquer preço, o estado atual das coisas.

A superação dessa circunstância não se dá em um momento específico, mas por meio de um longo processo caracterizado por avanços e recuos. As duas posições, em um dado momento, se interpenetram, coexistindo situações da velha e da nova estrutura. Paulo Freire explicita essa questão da seguinte maneira:

Sendo a fase de trânsito o elo entre uma época que se esvazia e uma nova que ia se consubstanciando, tinha algo de alongamento e algo de adentramento. De alongamento da velha sociedade que se esvaziava e que despejava nele querendo preservar-se. De adentramento na nova sociedade que anunciava e que, através dele, se engendrava na velha.²

No período de transição, podemos verificar, segundo Freire, um grande teor dramático a impregnar as mudanças de que se nutre a sociedade, especialmente porque esta fase se caracteriza por um tempo em que as opções e as contradições se fortificam, entremeando as variadas formas de ser, visualizar, comportar-se e valorar o ontem com outras formas de ser, visualizar e valorar carregadas de futuro. Tudo isso, quanto mais forte se faz, mais emocional se torna. É também indispensável a integração do homem e da mulher na apreensão do mistério das mudanças para que delas eles não sejam um simples joguete.³

Aprofundando as contradições entre o velho e o novo, vemos também, nesse momento, o surgimento de atitudes alternativas por parte do sujeito-oprimido, dentre as quais fazemos nossa captação crítica, o que é encarado pelo sujeito-opressor como enfermidade, como idéias exóticas das quais o povo deve ser preservado. Tal atitude representa umas das características de uma "sociedade fechada".⁴

Entendemos, então, que a década de 1990, de forma bastante análoga, caracteriza-se por essa transição, solicitando de nós, a cada momento, uma nova postura para o enfrentamento dos desafios que o novo milênio nos sinaliza.

Nosso interesse, nesse estudo, ancora-se em uma reflexão dos cursos de formação de professores, levando em conta sobretudo as novas determinações das políticas públicas destinadas a esse nível de ensino.

2 FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p.56.

3 *Ibidem*, p.54.

4 *Ibidem*, p.63.

Muito se tem criticado e pouco se tem vislumbrado para a educação brasileira dos próximos anos. Analisando as discussões e as decisões governamentais referentes à educação, vemos surgir, juntamente com o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Avaliação Institucional (PAIUB/MEC), a Avaliação do Ensino Médio (SARESP) e a Proposta das Diretrizes Curriculares, destinados aos cursos universitários, especialmente àqueles já submetidos à avaliação. Dentre eles, os cursos de Letras, objeto de análise de nosso trabalho de tese.

Retomando nossas idéias iniciais sobre as críticas que envolvem a educação brasileira – incluindo os cursos que preparam os professores para atuarem no 1º e 2º graus –, podemos destacar que as discussões e críticas apontam, substancialmente, para a falta de definição clara da identidade dos cursos de licenciatura, a clássica separação entre formação específica e a formação pedagógica, a falta de integração entre teoria e prática e a interdependência disciplinar.

Analisando, então, a proposta das Diretrizes Curriculares (abril, 1998) para os cursos de Letras, em geral, em documento ainda em discussão, constatamos de um modo geral que as idéias expressas em tal documento (baseadas na Lei n.9.394, de 20.12.1996 – LDB) direcionam para modelos educacionais que invistam na flexibilidade, na mobilidade e na inovação.

Dentre os objetivos elencados ressaltamos os seguintes:⁵

1 Estimular a criação cultural, o desenvolvimento de espírito científico e do pensamento reflexivo (Art.43, I).

2 Formar diplomados ... aptos para a inserção em setores profissionais ... para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua (Art.43, II).

3 Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e à criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento de homem e do meio em que vive (Art.43, III).

4 Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação (Art.43, IV).

⁵ Os grifos são de nossa autoria.

5 Estimular o *conhecimento de problemas do mundo presente*, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (Art.43, VI).

6 Promover a extensão, *aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios* resultantes da criação e da pesquisa científica e tecnológica (Art.43, VII).

Os objetivos acima redefinem a formação do profissional em Letras que, de um modo geral, ainda se apresentam reduzidos à relação professor-conhecimento-aluno. Portanto, se os atuais objetivos apontam para uma formação alicerçada na aquisição de um determinado conhecimento, no desenvolvimento de um conjunto de habilidades e em uma adequada capacidade crítica, parece-nos que, efetivamente, um redimensionamento estrutural significativo se faz necessário. Para que isso aconteça, entendemos que uma modificação conceptual e estrutural deva ser instaurada nos referidos cursos, redefinindo o potencial de atuação de seu futuro profissional, a postura do corpo docente e a filosofia que permeia a formação como um todo. Todos esses elementos deverão estar corporificados em uma nova ação, tanto administrativa quanto acadêmica.

Um dos pontos importantes dessa questão seria ampliar o contexto de formação do profissional em Letras, ultrapassando o universo do ensino. Em outras palavras, um processo que tenha como objetivo a formação de um profissional do ensino não poderia mais estar ancorado exclusivamente na transmissão do conhecimento, nem estar inserido em uma relação verticalizada professor-aluno. Tal formação efetivaria um profissional fadado à incapacidade de agir, de se locomover e de se adaptar às necessidades do mundo educacional atual.

Para que possamos fazer uso dos conhecimentos científicos, dois comportamentos são necessários: o primeiro, que o profissional se aproprie dos conhecimentos desde sua formação inicial; o segundo, que tenha condições de se atualizar regularmente tendo em vista o desenvolvimento desses conhecimentos. Para tanto, um dos caminhos de acesso a esses comportamentos é a instalação de problemas e de dúvidas por parte dos(as) formadores(as) de professores(as), ocasião em que formadores e “formandos” devem participar conjuntamente na

busca de soluções provisórias, contribuindo, assim, para uma tentativa de formação de futuros produtores(as) de novos saberes.

Os argumentos até aqui expostos, mediante a análise do documento que explicita as diretrizes para os cursos de Letras, podem ser resumidos nas seguintes diretrizes: desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; entendimento do homem com o meio em que vive; conhecimento de problemas do mundo presente, em particular dos nacionais e regionais; e abertura à participação da população. Essas diretrizes nos fazem acreditar, com base em uma postura otimista da educação, que nunca houve momento tão fértil quanto este para colocarmos em ação as idéias freireanas, posto que todos os documentos oficiais (LDB, Parâmetros Curriculares), segundo as análises realizadas, demonstram posturas que oscilam entre todas as tendências pedagógicas, das tradicionais às progressistas.

Percebemos que é utilizado, nos documentos, um discurso híbrido e ambíguo, colocando os profissionais da educação, tão acostumados ao discurso prescritivo e tendencioso, em uma posição de extrema insegurança. Ironicamente, todas as ações em benefício de uma boa formação encontram-se centralizadas no bom desempenho do professor. Segundo o documento, é o professor o responsável por sua opção pedagógica e o possuidor de uma autonomia para realizar sua tarefa como educador. Essa postura progressista antagoniza a maneira moderna de pensar a educação, que aponta para a estrutura educacional como a única responsável.

O paradoxo dessa questão é que, paralelamente a essa suposta autonomia dada ao professor(a), temos um processo avaliativo externo, decorrente das decisões governamentais, que permeia atualmente todos os níveis de ensino. Essa avaliação é, por um lado, bastante criticada pelos critérios adotados, mas, por outro, acreditamos ser necessária quando da utilização de critérios mais elaborados.

Se nosso objetivo, nesse momento, é apontar algumas ações que possam mediar a elaboração mais adequada de uma proposta curricular de formação de professores(as), é necessário, antes de tudo, que explicitemos nossa concepção educativa a ser adotada. Acreditar na educação significa ser um educador totalmente comprometido com o processo formativo de cidadania e, sobretudo, com uma educação significativa, pois, segundo propõe Freire, necessitamos de uma formação para a

decisão, para a responsabilidade social e política.⁶ Repensar o currículo de um curso de formação, levando-se em conta as concepções de Paulo Freire, implica, necessariamente, rever alguns posicionamentos quanto à universidade, à licenciatura e ao próprio currículo.

Nossas perspectivas para esse entendimento se caracterizam pela mediação, ou seja, pela procura de novos caminhos e de novas posturas, sem perder de vista as posições dos contextos envolvidos nessa questão: a sociedade e a universidade brasileira.

Um dos primeiros momentos de nossa reflexão é apontar para a concepção que temos de universidade. As concepções de licenciatura e currículo, na verdade, são decorrentes desse nosso entendimento. Diversas posições criticam severamente o papel da universidade; contudo, podemos resumí-las em dois patamares: de um lado, os que defendem triunfalmente sua realidade e seu papel como “templo do saber”; de outro, os que a acusam do caráter repressivo e não criativo de seu atual fazer universitário.⁷ Dessas duas posições se desprendem conceitos de universidade completamente extremistas, em que os primeiros tentam negar o papel social dessa instituição, e os segundos a destinam somente para tal tarefa.

Nossa perspectiva de universidade se localiza em um movimento de ir e vir dessas duas posições. Não podemos mais pensar em uma universidade que se feche nela mesma, que esteja distanciada da realidade, que não leve em conta as transformações sociais e que não faça de seus trabalhos e pesquisas algo significativo. No entanto, também não pensamos em uma universidade que não se questione, como espaço privilegiado do saber, que esteja somente atrelada às demandas sociais e que somente produza trabalhos com fins aplicativos. Portanto, nossa concepção de universidade é orientada para contemplar esses dois posicionamentos, e para melhor explicitar tal postura recorreremos às idéias de Moraes, que a define da seguinte maneira:

As universidades devem ser lugares de investigação, documentação, criatividade e ensino. Tudo isso, porém, é movido por uma intencionalidade: investiga-se e documenta, para dadas finalidades, cria-se para alguém e ensina-se a alguém. E, nesse ponto, fica inevitável o questionamento quanto

⁶ *Ibidem*, p.96.

⁷ MORAIS, R. *A universidade desafiada*. Campinas: Unicamp, 1995. p.18

ao grau de aproximação e compromisso que cada instituição universitária mantém com a sociedade que a criou, a subsidia financeiramente e a acolhe.⁸

Em suas palavras, esse autor não defende a idéia de que a universidade deva perder de vista o universalismo, caracterizando suas atividades de pensamento e de investigação de modo puramente empírico ou, ainda pior, em interesses puramente nacionalistas. Entretanto, não pode deixar de realizar pesquisas que tenham em seu bojo as necessidades básicas da sociocultura na qual ela se encontra.

Compreendemos, então, que a universidade deverá estar alicerçada em um equilíbrio de suas atividades produtivas entre as necessidades locais e as universais, entre o papel de cultivar o existente e de renovar, entre o velho e o novo, entre o tradicional e o progressivo, entre o erudito e o popular.

Pensar a universidade, nessa perspectiva, é pensar na mudança de paradigmas que regem tal entidade; é colocá-la, mesmo com suas ambigüidades e crises de identidade, perante os desafios que a contemporaneidade nos impõe. Tal postura exige que se faça uma revisão estrutural profunda, pois as iniciativas superficiais tendem a ser somente um modo alienante de agir.

É nesse fazer-universitário que procuraremos inserir nossa concepção de curso de licenciatura e de currículo. Quatro grandes dimensões, baseadas nas concepções delineadas durante a Cátedra Paulo Freire, servirão de alicerces para nossa análise: as dimensões praxiológica, antropológica, sociológica e epistemológica. Tentaremos explicitá-las tomando por base as idéias de Freire, juntamente com as idéias de outros profissionais da área.

Dimensão praxiológica

Atualmente, as discussões das diretrizes curriculares para o ensino superior apontam para um desenho curricular que atenda aos interesses dos estudantes, oferecendo-lhes uma estrutura curricular que lhes permita uma autonomia na construção de sua vida acadêmica. Para tanto, os cursos

⁸ Ibidem, p.21

deverão, dentro do possível, oferecer uma formação que integralize três terminalidades: a pesquisa, a licenciatura e o bacharelado.

Centralizando nossa preocupação na formação do professor em Letras, nossa atenção se dirige mais precisamente para a licenciatura, o que não significa que a questão da pesquisa não esteja contemplada nessa formação, pois a verdadeira formação somente pode ser concretizada em uma postura de ação-reflexão-ação.

Embora muito se tenha falado e muito se tenha discutido sobre a licenciatura, vale lembrar que, por ser multifacetado e sobretudo revestido de muitas representações, esse é um tema polêmico. Isso significa que a licenciatura, como objeto de estudos, é tema de inúmeras análises e pesquisas alicerçadas por diferentes posicionamentos. Dois elementos são básicos para a discussão dessa questão: o primeiro é que a licenciatura não forma outro senão o(a) professor(a); o segundo é que o contexto ensino/aprendizagem deve ser o foco centralizador desse processo.⁹

Isso posto, passamos a analisar dois elementos ainda considerados antagônicos dentro da formação, o teórico e o prático, dois aspectos que, mesmo levando-se em conta algumas experiências já realizadas no campo da formação, ainda não encontraram um equilíbrio mais efetivo, sobretudo no que se refere ao currículo oficial das licenciaturas de um modo geral. Normalmente, o que encontramos no currículo de formação de professores é um espaço muito grande dedicado aos conhecimentos teóricos e um espaço muito reduzido dedicado à prática, atividade normalmente denominada estágio, situada no final da formação.

É nesse aspecto que, em nossa concepção de licenciatura, a dimensão praxiológica passa a ter relevância na formação do professor, uma vez que a maioria das grades curriculares que corporificam a formação de professores(as), até então, apresenta uma certa dificuldade em tratar dessa questão, colocando-a como fator de terminalidade e não como fator inicial de reflexão.

Quando percebemos que, em geral, a formação do(a) professor(a) se efetiva de modo totalmente distante e alienado das questões da prática educativa, estabelecemos uma referência com as idéias de Paulo Freire, quando trata da questão do diálogo. Para ele, não pode haver

⁹ Entendo como contextos ensino/aprendizagem os formais e os informais.

diálogo quando nos sentimos participantes de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente” ou são “nativos inferiores”.¹⁰ Referimo-nos aqui à relação dialógica entre os sujeitos cognoscentes e aqueles com o objeto do conhecimento. Acreditamos, como Freire, que essa relação deva ser estabelecida entre a formação e o contexto. De que modo um professor que não tenha tido em sua formação a real situação de ensino-aprendizagem, como preocupação principal de análise e pesquisa, poderá dialogar com essa realidade?

Não obstante, ao analisar o Projeto do Curso de Letras da UFSM (alicerçado ainda pela Lei n.5.692/71), encontramos na definição de seus objetivos a seguinte proposta: fornecer a seus alunos a formação cultural e humanística necessária para compreenderem a sociedade em que vivem, dela participarem e nela atuarem, bem como dar-lhes um instrumento teórico indispensável ao exercício de suas atividades profissionais.

Compreender, participar e atuar resumem o objetivo, o que evidencia mais uma vez nossa questão anterior. Como compreender, participar e atuar na sociedade, mais precisamente no espaço-pedagógico, se ambos os contextos não se encontram presentes na organização curricular como tema-gerador, visto que ao longo do projeto curricular vislumbramos somente disciplinas (obrigatórias e optativas), sem nenhum vínculo com a realidade social?

São essas observações iniciais que nos fazem optar pela dimensão praxiológica como eixo da formação, reafirmando aqui as palavras de Paulo Freire quando assevera que “tanto a linguagem do educador ... quanto a linguagem do povo não existem sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos”.¹¹

Dimensão antropológica

Há mais de uma década que os estudos que focalizam a profissão de docente não simplificam mais essa atividade a um conjunto de compe-

10 FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p.80.

11 *Ibidem*, p.87

tências e habilidades. Os trabalhos realizados nessa área não dicotomizam o eu pessoal do eu profissional, fato que muito contribuiu para a crise de identidade dos professores(as).

Atualmente, os estudos de vida dos docentes, tomado como objeto de investigação educacional, muito têm contribuído para o processo de identificação do(a) professor(a), bem como para o próprio entendimento da ação pedagógica. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino,¹² comprovado pelos diferentes modos de organizar a aula, de se movimentar, de se dirigir aos alunos e alunas, e também pelas diferentes maneiras de escolher o material pedagógico.

Nesse sentido, ressaltamos a dimensão antropológica como concepção importante para repensar o currículo do curso de Letras, entendendo que a formação do(a) professor(a) não pode mais se preocupar em instrumentalizar os sujeitos somente com conhecimentos e com diferentes técnicas, devendo se preocupar, sobretudo, com a formação desses sujeitos como seres humanos, pois disso dependerá sua ação humanizadora, apontada por alguns sociólogos como a atitude premente para o próximo milênio.

É recorrente observar nos projetos de cursos de licenciatura o perfil do(a) profissional almejado, projetado somente na sua instrumentalização, nas suas capacidades em relação ao conteúdo e nos seus interesses quanto à área de estudo. Essa postura de formação centraliza a figura do(a) professor(a) somente no plano instrumental, remetendo à idéia de que a dimensão profissional deve se sobrepor à pessoal. Eliminando a dimensão humana, estamos diante de uma formação que crê na possibilidade da conclusão, da não-consciência do mundo e, sobretudo, na separação do homem e da mulher de sua atitude profissional.

É importante que se tenha a dimensão antropológica alinhada à formação, para melhor desvendar o agir humano. Educar não significa somente atuar no entrecruzamento de conhecimentos e métodos; significa, antes de tudo, relacionar-se com o humano em uma ação humanizadora, uma das condições que permeiam as matrizes da teoria pedagógica. Dessa maneira, o re(pensar) o currículo de um curso de

12 NÓVOA, A. (Org.) *Vida de professores*. Porto: Porto, 1991. p.7.

formação de professor significa passar por questões de formação de sua identidade, a qual, segundo Nóvoa, não é um dado adquirido, nem uma propriedade e nem um produto, mas um lugar de lutas e de conflitos. É um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Dimensão sociológica

É nessa dimensão que a formação do(a) professor(a) pode ser re- vigorada pelas questões sociais, produzindo, dessa maneira, a relação entre educação e sociedade. Tal dimensão desafia o processo formativo, impondo-lhe o resgatar do papel social da academia.

Segundo Severino,¹³ há uma pulsação entre um jogo de forças que se concretizam na educação, de tal modo que, por um lado, a maneira desta se organizar reflete e reproduz integralmente a forma de estruturação da sociedade; por outro lado, o processo de atuação especificamente educacional pode ter efeitos desestruturadores sobre a sociedade, sendo, então, fator de mudanças.

Essa postura se refere ao contexto social, pois a educação é uma mediadora da sociabilidade. A prática educativa tem também a finalidade intrínseca de inserir os sujeitos oriundos de novas gerações no universo social, uma vez que eles não poderão existir fora desse tecido (Severino, 1994).

A dimensão sociológica, em nosso entendimento, tem a importante função de restabelecer o papel do(a) educador(a) perante as mudanças sociais. Por mais que se acredite no distanciamento das decisões políticas em relação ao sujeito-educador, dependendo de sua formação, ele ou ela podem reproduzir o sistema ou transgredi-lo, conscientemente, por meio de sua ação.

Se a proposta de formação não oportunizar uma maneira pela qual os sujeitos em formação possam ser capazes de estar no mundo e saber-se nele,¹⁴ estaremos formando um sujeito imerso no mundo, adaptado a ele, sem ter consciência dele e disso. Nesse sentido, não podemos falar em um sujeito comprometido com a sociedade, a não ser que ele tenha a oportunidade de se afastar de seu contexto para ficar com

ele, admirando-o, retornando para transformá-lo e, com isso, saber-se transformado.

É interessante observar que, na medida em que o compromisso com o social é uma práxis, torna-se indiscutível a necessidade do conhecimento da realidade, a qual somente será válida se nossa ação humana for fundada no científico. Exige-se, assim, um constante aperfeiçoamento em torno da ação, refutando-se qualquer forma de visão crítica ingênua da realidade ou, ainda, uma visão idealista. Remete-se aqui à visão estática e imutável da realidade, quando esta passa a ser compartimentada. Remete-se, em outras palavras, a uma visão focalista.¹⁵

Dimensão epistemológica

Considerar a dimensão epistemológica uma das quatro dimensões para repensar a licenciatura e, em conseqüência, o currículo significa explicitar a concepção freireana de conhecimento que adotamos, o qual é significativo por ser situado, datado e dialogado. Para Freire:

se é dizendo a palavra que “pronunciando” o mundo, os homens e [as mulheres] o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens e [as mulheres] ganham significação enquanto homens [mulheres].¹⁶

Nessa perspectiva, o conhecimento vinculado ao currículo não seria fruto de uma arbitrariedade, mas o fruto da conexão entre o curso de formação de professores(as) e os espaços educativos, revestindo tal conhecimento de um teor ativo. O intercâmbio entre essas duas instâncias engendraria uma produção discursiva, provinda de locais sociais específicos, sendo teorizados em um local, também específico: a comunidade universitária. Essa aliança produziria uma ação formativa não caracterizada pela “teoria” e pela “prática”, mas por práticas teóricas, minimizando, dessa forma, o grande paradoxo da formação: a dicotomia entre uma e outra.

13 SEVERINO, A. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

14 FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.16.

15 *Ibidem*, p.21.

16 FREIRE, P., op. cit., 1987, p.79.

Assim, alicerçados por essas quatro dimensões iniciais, concebemos o currículo como um artefato social que corporifica nossa postura perante o processo de formação. Ainda que nosso objetivo não seja oferecer um modelo curricular, pois acreditamos que este deva ser construído conjuntamente com os sujeitos envolvidos, podemos apontar algumas perspectivas para a sua construção, tendo em vista contemplar as questões anteriormente delineadas.

O currículo poderia ser pensado em uma dimensão mais abrangente do que aquela que estamos acostumados. Poderia ultrapassar os limites da mera listagem de disciplinas, pois bem sabemos que ele é construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre pessoas. As instituições educacionais processam conhecimentos, mas também, em conexão com esses conhecimentos, produzem pessoas. Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas, naturalmente, essas diferenças não são meras diferenças individuais. São diferenças culturais ligadas à classe, à raça, ao gênero, dentre outros. Não deveria também ser visto somente como expressão, representação ou reflexo dos interesses sociais determinados, mas, igualmente, como produtor de identidades e subjetividades sociais determinadas: ele não apenas representa, ele faz.¹⁷

Nesse sentido, pensamos que o currículo deveria ser, em primeiro lugar, um artefato concreto, real e significativo, deixando transparecer as verdadeiras intenções da formação. Ele deveria oferecer subsídios estruturais que permitissem incorporar questões oriundas da práxis (do espaço ensino-aprendizagem), transformadas, não em disciplinas pre-existentes, mas em grandes eixos norteadores. Em segundo lugar, ele deveria conceber um olhar plural sobre os processos educativos, fazendo emergir novas visões, novos entendimentos do que venha ser a educação hoje, dando-lhe, assim, uma dinâmica e uma versatilidade no pensar de velhos temas lidos sobre uma nova ótica. Por fim, o currículo poderia levar em conta que a prática não é somente movida por teorias, mas também pelo conjunto de valores que foram sendo acumulados socialmente, dando forma ao nosso agir e às nossas ações.

Ainda que nossas discussões até aqui apresentadas não esgotem nossas preocupações – universidade, licenciatura e currículo – gostaríamos de finalizar este texto argumentando que talvez tenhamos en-

contrado nas idéias de Paulo Freire um viés muito importante para re(pensar) o currículo de licenciatura em Letras, em conexão com os desafios da mobilidade que a contemporaneidade nos impõe.

Finalizamos este trabalho dizendo que a tarefa para nós passou a ser o que Freire chama de “percebido-destacado”, pois sentimos-nos mobilizados a agir em tal questão, descobrindo, assim, o “inérito-viável”, como bem coloca a professora Ana Maria Araújo Freire em notas da *Pedagogia da esperança*. O “inérito-viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou por outra que pretenda os mesmos fins.

17 SILVA, T. T. *Identidades terminais*: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

Rosa María Torres

“Não me compreendem”, dizia-me em uma entrevista em São Paulo, em 1985. “Não compreendem o que eu disse, o que eu digo, o que eu escrevi”.¹ Mistificado por uns, demonizado por outros, incompreendido por muitos, Paulo Freire freqüentemente não se sentia reconhecido nas versões de si mesmo, as quais, citando seu pensamento, eram devolvidas pelos teóricos e práticos, setores progressistas e setores reacionários, no mundo inteiro. Várias vezes referiu-se aos seus críticos e aos seus seguidores dizendo que localizassem historicamente as suas obras, reconhecessem a evolução do seu pensamento e sua própria autocrítica, que acompanhassem a sua trajetória mais recente e que lhe permitissem, de uma vez por todas, ter o direito a continuar pensando, aprendendo e vivendo além das suas obras e, particularmente, além de *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do oprimido* (1969), duas das suas obras mais conhecidas, nas quais muitos seguidores e críticos o deixaram virtualmente suspenso. O Paulo Freire das últimas

1 TORRES, R. M. *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*. Quito: Cecca/Cedeco, 1986.

três décadas, o que morreu em São Paulo em 2 de maio de 1997, é um Freire tanto ou mais vivo do que aquele dos anos 60 ou 70, mas lamentavelmente desconhecido por muitos.²

Seguidores e críticos freqüentemente coincidiram em reduzi-lo a uma caricatura de si mesmo, enquadrando seu pensamento em uma única área (em geral, a alfabetização de adultos) e restringindo-o a uma série de clichês e mesmo a um método. Mundialmente, o nome de Freire evoca termos como: *alfabetização, conscientização, educação de adultos, educação popular, educador-educando, educação bancária, círculo de cultura, palavra geradora, tema gerador, universo vocabular e universo temático, diálogo, codificação e decodificação, unidade teoria-prática, ação-reflexão-ação, pesquisa participante, problematização, crítica, pensamento dialético, transformação da realidade, pedagogia do oprimido, cultura do silêncio, invasão e libertação cultural*.

Alguns falam do “método” (ou da “metodologia”) Paulo Freire, outros da “teoria” Paulo Freire, outros da “pedagogia” Paulo Freire, outros da “filosofia” (e da “filosofia antropológica”) de Paulo Freire, outros do “programa” Paulo Freire, outros do “sistema” Paulo Freire. Certa vez, eu lhe perguntei com qual dessas denominações sentia-se mais cômodo. Ele respondeu: “Com nenhuma. Eu não inventei nem um método, nem uma teoria, nem um programa, nem um sistema, nem uma pedagogia, nem uma filosofia. São as pessoas que precisam colocar nomes nas coisas”.³

Cidadão do mundo, o nome de Paulo Freire permaneceu, não obstante, estreitamente vinculado à América Latina. Na Europa, América do Norte, África e Ásia, muitos educadores identificam a América Latina com ele, assim como tantos outros associam a região à salsa, à guerrilha, à revolução, ao Che, Fidel, Pelé ou Maradona. Talvez seja a América Latina e particularmente o Brasil, seu próprio país, o local onde Freire foi

objeto, ao mesmo tempo, da acolhida mais cálida e da crítica mais dura. O certo é que, em vida e mesmo após sua morte, suas idéias e posturas sempre geraram sentimentos fortes, adesões e repúdios apaixonados, interpretações muito diferentes e até opostas ao seu pensamento.

Para alguns, Freire era um subversivo, revolucionário, expoente da esquerda radical, submetido, como tal, à prisão e ao exílio, sendo associado por muitos ao marxismo, ao socialismo e até ao comunismo. Para outros, um educador apolítico, um tíbio “humanista e culturalista”, um ideólogo da *conscientização*, sem uma proposta política de genuína transformação social. Para uns, um pensamento complexo, uma teoria e uma práxis educativa avançada. Para outros, um pensamento incompleto, com falta de rigor científico, que necessitava de elaboração teórica, que continuou repetindo a si mesmo e perdeu atualidade.

Dentro e fora da América Latina, muitos admiradores atribuem a Freire questões que, na realidade, fazem parte do legado histórico da tradição educativa democrática em âmbito mundial, na qual ele encontrou fontes de referência e inspiração. Dessa forma, há os que atribuem, como suas contribuições *originais*, as seguintes questões: o respeito ao educando e ao seu saber; o reconhecimento da realidade do educando como ponto de partida e insumo fundamental no processo do ensino-aprendizagem;⁴ a importância do diálogo como recurso pedagógico; e até a invenção de termos como *práxis*⁵ ou *conscientização*.⁶ Ao mesmo tempo, outros negam-lhe toda a originalidade ou reivindicam para si tê-lo “superado” no plano teórico, político-ideológico ou pedagógico, particularmente no terreno da alfabetização e da educação de adultos.⁷

2 Registramos aqui, cronologicamente, com intenção de ajudar o leitor, algumas das principais publicações de Freire (o ano de publicação registrado corresponde à publicação original): *La educación como práctica de la libertad* (1967); *Educación y concientización: extensionismo rural* (1968); *Acción cultural para la liberación* (1968); *Pedagogía del oprimido* (1969); *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1969); *Cartas a Guinéa-Bissau. Registro de una experiencia pedagógica en proceso* (1977); *La importancia del acto de leer* (1982); *Sobre educación (Diálogos con Sergio Guimarães)* (1982); *Educación en la ciudad* (1991); *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido* (1993); *Profesora sí, tía no: Cartas a quien pretende enseñar* (1993); *Cartas a Cristina* (1994); *A la sombra de este árbol* (1995); *Pedagogía de la autonomía* (1997).

3 Conversa pessoal com Paulo Freire no Rio de Janeiro, em abril de 1992.

4 “Campeão de um novo método de ensino, o ‘método Paulo Freire’, no qual a realidade do educando é levada em consideração no contexto da atividade de aprendizagem” (FUCHTNER, H. cit. in GADOTTI, M. et al. (Org.) *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez-Unesco-Instituto Paulo Freire, 1996. p.51.).

5 “Práxis” é um termo trabalhado teoricamente na educação Paulo Freire. Significa “o processo de ação e reflexão que as pessoas realizam sobre o seu mundo com o propósito de transformá-lo”. (Em: *Praxis*. Philadelphia: The Philabundance Newsletter, Fall, 1994.) Na realidade, *práxis* foi um termo criado pelos antigos gregos, logo retomado e trabalhado dentro do pensamento marxista.

6 *Conscientização* é um termo que foi criado, em 1955, no ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), ao qual estavam vinculados destacados intelectuais e cientistas sociais brasileiros preocupados com o desenvolvimento nacional e com a construção de um pensamento brasileiro autônomo. Entretanto, foi Freire quem deu destaque mundial a esse termo.

7 “Nosso método – e nisso nós afastamos bastante da mecânica seguida por Paulo Freire – está montado 85% sobre a lógica da linguagem, em suas dimensões visual e auditiva, e somente

De fato, desde os anos 70 e até hoje, ininterruptamente, muitos proclamaram ter superado o “método” Freire de alfabetização, o qual é reduzido por alguns a um conjunto de ferramentas e técnicas (técnica da palavra geradora, diálogo entre educador e educando, codificação e decodificação de *slides* etc.) e entendido por outros como uma ampla abordagem de ordem filosófica, sociológica e ideológica (conscientização, pensamento crítico, unidade teórico-prática, transformação social, projeto de libertação etc.).⁸ Do mesmo modo, enquanto uns vêem Paulo Freire como o iniciador e inspirador do movimento latino-americano de educação popular, outros consideram que a educação popular baseou-se, fundamentalmente, em um distanciamento e superação do pensamento freireano.

A percepção generalizada em relação a Freire, como foi dito, é a de alguém vinculado à educação de adultos; alguém que criou um método de alfabetização de adultos (conhecido indistintamente como “método” Paulo Freire, “método” psicossocial ou “método” reflexivo-crítico), que ensina a ler e escrever em pouco tempo, não somente a cartilha ou o manual, mas, sim, a própria realidade; alguém que sugeriu o diálogo, a relação horizontal e a igualdade plena entre educadores e educandos; alguém que propôs a educação eminentemente como conscientização e a conscientização como ferramenta para a libertação dos analfabetos, dos oprimidos.

Entretanto, Freire repudiou muitas dessas percepções e as denunciou como falsas leituras de seu pensamento. Certamente, para surpresa de muitos, ele nunca reivindicou ter criado um método, um método para ensinar a ler e escrever, em particular, ou um método educativo, em geral; nem pretendeu, muito menos, ter elaborado uma pedagogia, uma teoria do ensino e da aprendizagem. Por outro lado, insistiu reiteradamente em que sua análise e sua crítica à “educação bancária”

⁸ 15% com base nas experiências da linguagem” (Operación Uspantán, “Materiales Necesarios”, Guatemala, mimeogr.). “O desenvolvimento desta nova metodologia de alfabetização de adultos (PRA – Participatory Rural Appraisal) emerge de uma crítica do enfoque freireano que, ironicamente, converteu-se no novo enfoque tradicional da alfabetização”. (*Education Action* (London), n.2, Actionaid, p.3, July 1994).

⁸ “O método de alfabetização que vamos usar não é somente um método de ‘conscientização’, pois a consciência só não conduz a nada. É um método ‘dinamizador’ da ação e reflexão do povo” (Equipe de Educação da Coordenadoria de Refugiados Salvadorenhos na Costa Rica. *Cuaderno de Orientaciones para el Alfabetizador* (San José, Costa Rica), 1982).

não se referiam unicamente ao âmbito da educação de adultos, mas, sim, à educação como um todo e, além disso, à sociedade para a qual essa “educação bancária” servia de base. A alfabetização de adultos – como sempre repetiu Freire – foi apenas o ponto de partida e de intervenção que lhe permitiu olhar criticamente a totalidade do fenômeno educativo.

Muita gente pensa que eu desenvolvi todos estes temas porque sou especialista em alfabetização de adultos. Não, não e não. Não é assim. É lógico que a alfabetização de adultos é algo que eu estudei profundamente, mas estudei este tema devido a uma necessidade social do meu país, como um desafio. Em segundo lugar, estudei a alfabetização de adultos dentro do contexto da educação e dentro do contexto de referência da teoria do conhecimento, mas não como algo em si mesmo, porque como tal não existe.⁹

Nesse sentido, ele se distanciou dos que, até citando o seu pensamento, entenderam como equivalentes educação popular e educação de adultos, ou a mudança educativa e a educação não-formal: “A educação popular não se confunde nem se restringe somente aos adultos. O que caracteriza, o que define a educação popular não é a idade dos educandos, mas sim, a opção política”.¹⁰

Da mesma forma, negou enfaticamente ter promovido o equívoco de uma relação de ensino-aprendizagem na qual se anule o papel do educador e a diretividade necessária do ato de ensinar: “O educador que diz que é igual aos educandos ou é demagogo, ou mente, ou é incompetente. Toda educação é diretiva, e isto já foi dito na *Pedagogia do oprimido*”.¹¹

Paulo Freire foi copiosamente analisado à luz dos grandes pedagogos e pensadores vinculados à educação e comparado com eles. Muitos o associaram ao movimento da “escola ativa” e estabeleceram nexos de todo tipo com alguns dos seus impulsores (Dewey, Decroly, Montessori, Claparède, Freinet). Outros uniram os nomes de Freire e Illich em torno da proposta desescolarizadora. Em ambos os casos, Freire respondeu, diferenciando-se.

⁹ To Know and to Be: A Dialogue with Paulo Freire, *Youth Affairs* (New Delhi), June 1979.

¹⁰ FREIRE, P. 1985.

¹¹ Ibidem.

Em relação às propostas da “escola ativa”, disse:

A escola ativa efetivamente trouxe contribuições muito importantes a nível metodológico. Criticava a relação entre educadores e educandos e criticava também a fragmentação da escola tradicional, mas não ultrapassava este limite da crítica. Eu critico o que a “escola nova” criticava da escola tradicional, mas critico também o modo de produção capitalista.¹²

Quanto à proposta desescolarizadora de Illich – pois a posição de Freire nunca foi destruir ou negar a escola, mas, sim, transformá-la – declarou:

A impressão que se tem quando estudamos Illich é que a escola, como instituição, aparece como possuindo uma essência demoníaca, o que equivale dizer que é imutável. No meu entender, somente ao analisar a força ideológica que está por trás da escola como instituição podemos compreender o que ela é, mas pode deixar de ser.¹³

Freire não foi alheio à crítica nem à autocrítica em torno de sua obra. Em numerosas oportunidades reconheceu ingenuidade, subjetividade, ambigüidade e falta de clareza político-ideológica nos seus primeiros escritos, e uma quota de responsabilidade no que ele considerava “apropriações” ou falsas leituras do seu pensamento.

Particularmente, muitas vezes referiu-se à ingenuidade inicial da sua noção de conscientização. “Estava ideologizado, ingenuizado como pequeno burguês intelectual”, já admitia em 1973.¹⁴ “Comecei a me preocupar com o uso da palavra ‘conscientização’. O desgaste que esta palavra sofreu na América Latina e depois na Europa foi tal que há cinco anos ou mais eu não a utilizo”, dizia em 1974.¹⁵ “A leitura menos ingênua do mundo ainda não significa, todavia, o compromisso com a luta pela sua transformação, muito menos a própria transformação mesma, como parece pretender o pensamento idealista”, salientava em 1986, em Paris, ao receber o prêmio “Educação pela Paz”, da Unesco.

12 Ibidem.

13 Ibidem.

14 FREIRE, P., 1973.

15 FREIRE, P., 1974.

A atualidade (ou não) de Freire

A atualidade (ou não) de Paulo Freire é um tema que está em discussão há algum tempo. No caso da América Latina, o campo está novamente dividido entre os que vêem em Freire um pensamento antiquado e preso a um determinado contexto e momento histórico e os que, por outro lado, defendem a plena vigência de sua obra. Um breve olhar pela educação latino-americana ao longo das três últimas décadas traz algumas luzes nesse sentido.

No que diz respeito ao campo específico da alfabetização/educação de adultos nos anos 70, e até meados dos 80, a grande maioria dos programas e campanhas mencionava Freire e dizia inspirar-se, de alguma maneira, nas suas proposições. Dentro do movimento de *educação popular*, ele era uma referência inevitável, seja para incorporá-lo ou para diferenciar-se dele. Hoje, a reconhecida “crise” desse movimento, bem como sua “refundamentação”, é para alguns, entre outras coisas, deixar Freire para trás e, para outros, voltar a ele mediante uma releitura crítica e contemporânea de seu pensamento e de sua obra.¹⁶

O impulso que a alfabetização infantil adquiriu nos últimos anos, com base em teorias, enfoques e metodologias renovadoras dentro do âmbito escolar, reativou a menção e o debate em torno de Paulo Freire e sua comparação com autores como Piaget, Vygotsky ou Ferreiro. Do encontro entre alfabetização de adultos e alfabetização infantil começaram a surgir constatações sobre a proximidade entre as proposições de Freire e aquelas do construtivismo, em relação a premissas tais como: o respeito ao mundo e à experiência do educando; as visões da aprendizagem e do processo pedagógico; o educando como sujeito e não como objeto; a alfabetização como ato criador e como ato de conhecimento, não como apropriação de uma simples técnica; ou o aprendizado da língua escrita como um aprendizado inseparável do contexto.¹⁷

16 No que se refere a essa segunda postura, ver, por exemplo: TORRES, R. M., op. cit., 1986; _____. De críticos a constructores: educación popular, escuela y “educación para todos”. *Educación de adultos y desarrollo (Bonn)*, n.47, IZZ-DVV, 1996; PONTUAL, P. *A contribuição de Paulo Freire no debate sobre a refundamentação da educação popular*. Vitória, 1996 (Mimeogr.); ARAMENDI, R. Al que entra a un debate sin que lo llamen, lo echan sin que se vaya. *Educación de adultos y desarrollo (Bonn)*, n.47, IZZ-DVV, 1996.

17 Ver, por exemplo: UNESCO-OREALC. Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe (Seminário Regional, Brasília, 1987), Santiago, 1988; HARA, R. *Alfabetização de adultos*.

Em relação ao campo educativo, em geral, se percorrermos a produção intelectual vinculada à educação latino-americana ao longo das três últimas décadas, nós perceberemos que a menção de Freire no texto e na bibliografia de tais publicações, abundante nos anos 70 e início dos 80, foi diminuindo sensivelmente e até desaparecendo. Esse “*degradê*” coincide com o ideário que orientava a educação latino-americana nesses anos, organizado em torno de objetivos de *desenvolvimento, democratização e transformação social*.

Nesse contexto, Freire e outros ideólogos e pensadores da educação – desde campos variados como a filosofia, a sociologia, a história, a ciência política, a antropologia ou a lingüística – foram sendo substituídos, gradualmente, por economistas, administradores e/ou tomadores de decisões no campo educacional, macroestudos multinacionais centrados no provimento de informações e pesquisa quantitativa, além de novos atores protagonistas no cenário educativo internacional, tais como o Banco Mundial.¹⁸

Paulo Freire, entretanto, com sua presença, seu pensamento, sua influência sobre o pensamento de outros, nunca perdeu a atualidade. A despeito de que o isolaram nos anos 70 e o emparedaram entre os limites da alfabetização e da educação de adultos,¹⁹ ele continuou vivo, aprendendo, pensando e escrevendo. Deixou – forçado – o seu Brasil

Ainda um desafio. São Paulo: CEDI, 1991; RIBEIRO, V. M. M. et al. *Metodologia da alfabetização*: pesquisas em educação de jovens e adultos. São Paulo: CEDI-Papirus, 1992; BECKER, F. *Da ação à operação*: o caminho da aprendizagem: Jean Piaget e Paulo Freire. São Paulo, 1983. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. (Mimeogr.).

18 Estudos sobre as reformas educativas da década de 1970 na América Latina dedicam, em geral, um espaço especial a Paulo Freire e à influência do seu pensamento no contexto e no momento atual. (Ver, por exemplo: RAMA, G. (Coord.) *Mudanças educacionais na América Latina, situações e condições*. Unesco-Cepal-Pnud, Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 1983). Isto não acontece nas reformas educativas dos anos 90.

19 A resenha elaborada pelo Banco Mundial sobre o estado do conhecimento quanto à alfabetização de adultos em nível mundial (ver: ABADZI, H. What We Know About Acquisition of Adult Literacy: Is There Hope?. *World Bank Discussion Papers* (Washington D.C.), n.245, 1994) inclui Freire na bibliografia a partir de um único livro – *Pedagogia do oprimido* (1968) – e faz uma única menção a Freire dentro do capítulo dedicado ao tema “motivação”: “A investigação psicológica sugere que, entre os setores muito pobres, o sentimento apreendido de indefesa pode ser um obstáculo para a motivação... Esta é a situação que o famoso promotor da alfabetização, Paulo Freire, tentou melhorar mediante o aumento da consciência dos pobres em torno de suas propostas e ensinado-os a escrever palavras relacionadas (por exemplo ‘pobreza’, ‘latifundiário’). Ambos os fatos – suspender Freire na década de 1960 e referir-se à conscientização como uma técnica para motivar os pobres a alfabetizar-se – são reveladores de um profundo desconhecimento de Freire e da sua obra.

natal, em 1964, e saiu para percorrer o mundo, voltando em 1980 disposto a “aprender tudo de novo”, como ele mesmo disse.

Entre 1989 e 1992, Freire foi Secretário de Educação do Município de São Paulo, a cidade mais populosa do Brasil (17 milhões de habitantes). Ao longo desses anos, perdeu sua primeira mulher, Elza, e voltou a casar-se. “Nita me devolveu a vida”, comentou-me certa vez. Produziu muitos livros, participou de uma infinidade de conferências e eventos, foi membro de inúmeras associações, grupos e comitês, e recebeu incontáveis prêmios e homenagens internacionais, até mesmo a Medalha Comenius, outorgada pela Unesco, em 1994.

Apesar das mudanças, muitos de seus seguidores e críticos pareciam querer remetê-lo inexoravelmente à alfabetização e à educação de adultos. Suas leituras, preocupações e reflexões foram englobando temas muito variados, relacionados sempre com sua obra anterior, mas em um diálogo contínuo com as novas conjunturas e as novas realidades. Assim, o Freire dos anos 80 e, sobretudo, dos anos 90 é alguém que trata temas como política e reforma educativa, com aspectos diferentes aos do sistema escolar formal – financiamento, currículo, pedagogia, formação docente, administração –, partindo de uma busca pela qual sempre se empenhou em superar os enfoques setoriais e ir ao encontro da totalidade.

Os professores foram tema e interlocutores cada vez mais destacados no seu pensamento e no seu discurso. Seus últimos livros – em particular *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar (1993) e *Pedagogia da autonomia* (1997) – foram inteiramente dedicados aos professores e ao tema docente. Sua última obra, por decisão de Freire, teve uma tiragem de 30 mil exemplares (tiragem muito alta para os padrões brasileiros), sendo vendida a aproximadamente R\$ 3,00 (US 1,80), pois o autor queria assegurar o seu acesso maciço aos professores. A edição, efetivamente, esgotou-se em poucos dias.

Entretanto, não se trata, como bem me corrigia o autor em nossa entrevista em 1985, de um Freire esquizofrênico, dividido em dois: o Freire de ontem e o Freire de hoje. Trata-se de um só em movimento, em permanente estado de aprendizagem e em contínua superação de si mesmo. Mistificado e satanizado quando começava a tornar-se conhecido, convertido muito rapidamente em *teoria* e *método*, defensores e acusadores terminaram lhe negando o direito de equivocarse e

corrigir-se, de avançar e aperfeiçoar, de continuar desenvolvendo e aprofundando as suas idéias, como é permitido a qualquer pessoa e como requer qualquer intelectual sério e honesto.

De fato, quando voltamos a ler Freire sempre encontramos algo novo. Mas, para encontrar algo novo, a própria pessoa precisa ter avançado desde a última leitura.

Os múltiplos Paulo Freire

- Conversando no aeroporto de Bombaim, Índia, um jovem paquistanês revela-me que sua decisão de tornar-se professor foi *arrancada* de si mesmo, depois de ter lido um livro de Paulo Freire.
- O relatório de um programa de alfabetização realizado numa prisão em Santa Lucia, no Caribe inglês, afirma:

Descobrimos que o método Freire nutre-se da dificuldade, porque as dificuldades formaram parte integral do próprio processo. Antes que inconvenientes insuperáveis, as dificuldades eram problemas a resolver em uma situação de diálogo e a converter-se, dessa forma, em matéria do processo de aprendizagem.²⁰

- Em um livro sobre descentralização educativa na Argentina, afirma-se que os Conselhos de Escolas, criados em 1988, fundamentam-se em princípios inspirados por Paulo Freire, já que a co-gestão de pais, alunos e mestres significa “devolver ao povo âmbitos de ingerência e decisão dos quais foram deslocados, no momento da constituição dos sistemas formais de educação, das mãos dos Estados Nacionais”.²¹
- Um homem em um trem de Williamsburg a Nova York lia a *Pedagogia do oprimido*. A controladora, ao passar, pergunta-lhe se é verdade que seu autor é comunista. O homem explica que não, que esta é a fama que algumas pessoas deram para desprestigiar-lo, que o que faz Freire é defender a justiça e o ser humano.
- Uma professora de primeiro grau em uma escola do Equador contou-me que trabalha com seus alunos o “método Paulo Freire” o qual,

ela explicava, consiste em “que as crianças dêem a sua opinião e escrevam com as suas próprias palavras”.

- Em um painel sobre alfabetização de adulto, na África, discutia-se se o “método Paulo Freire” é ou não adequado para Botswana. Um expositor afirmou que sim, pois “ajuda a conscientizar, assim como incentiva o diálogo”. Um outro expositor discordou, argumentando que “Freire propõe mudar toda a sociedade, e as pessoas nas comunidades rurais possuem um âmbito limitado de pensamento e ação”.
- Em um seminário internacional sobre educação, uma mulher europeia diz que sua filha de oito anos aprendeu a duvidar do que dizem os livros e do que lhe é ensinado na escola. Afirma que sua filha, sem saber, é uma discípula de Paulo Freire.
- Em uma visita a um centro de alfabetização em um bairro da periferia do Cairo, uma das alfabetizadoras me pediu se eu poderia enviar-lhe um livro de Paulo Freire, de quem ouvira falar.
- Em uma reunião sobre a Convenção dos Direitos da Criança, um catedrático norte-americano explica que uma colega sua está desenvolvendo um programa para atender adolescentes com problemas, em uma escola pública nos Estados Unidos, inspirada no “método Paulo Freire”.
- O diretor de uma escola rural no Nepal contou-me que leu, há muito tempo, um livro de Paulo Freire (não lembrava o título) e que ali aprendeu que “os analfabetos não são ignorantes e que merecem respeito”.
- Na África do Sul, em 1993, em um congresso nacional sobre educação de adultos, muita gente se surpreendeu ao descobrir que Paulo Freire estava vivo e continuava escrevendo. O regime do *apartheid*, que proibiu sua leitura durante muitos anos, tinha conseguido o seu verdadeiro objetivo: erradicar não somente seus livros, mas o próprio Freire.
- Um programa de capacitação de professores, em Madhya Pradesh, Índia, diz ter encontrado nos textos de Freire e na sua filosofia sobre os oprimidos a inspiração para delinear os princípios de participação e dignidade docente no qual o programa se fundamenta.
- Um casal de médicos japoneses, que me ajudaram a escolher o menu num restaurante em Tokyo, dizem ter lido e desfrutado dois livros de autores latino-americanos: a *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire e *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez.

20 JULES, D. *Education as Conscientization: A Case Study of a Prison Literacy Project in St. Lucia*. St. Lucia: Folk Research Center, 1978. (Mimeogr.).

21 Em: TIRAMONTI, G. Descentralización educativa en la Argentina: entre la promesa y el desencanto. In: ESPÍNOLA, V. (Ed.) *La construcción de lo local en los sistemas educativos descentralizados: los casos de Argentina, Brasil, Chile y Colombia*. Santiago: CIDE, 1994. p.95.

Em todo o planeta, nos lugares e culturas mais diversos, cada pessoa foi encontrando em Freire essencialmente o que necessitava e o que queria encontrar. É precisamente aqui que talvez se radique parte da explicação sobre a multiplicidade de leituras da sua obra. Ninguém saberá nem poderá concordar com o que Freire disse ou não disse. O próprio Freire não teria assumido – e talvez até nem intuísse – a infinidade de “Freires” que as pessoas foram inventando.

Dessa perspectiva, pouco importa se uns o entenderam melhor do que outros, se existiram os que compreenderam realmente o seu pensamento ou não. A maior contribuição de Paulo Freire talvez seja ter conseguido comunicar-se e conectar-se com a fibra mais amorosa e genuína de muitas pessoas – babel de idades, raças, credos, posições econômicas, sociais e ideológicas, níveis educativos, profissões e ocupações – ajudando-as a saberem que existe algo chamado educação e algo chamado pobreza/marginalização/opressão, que existe uma relação entre ambas, que tal relação pode ser tanto de cumplicidade quanto de ruptura, útil tanto para oprimir quanto para libertar.

Paulo Freire, o grande comunicador, o grande inspirador, conseguiu que milhões de pessoas no mundo descobrissem e extraíssem o melhor de si mesmas: seu lado humano, terno, generoso, sua capacidade para comover-se, a convicção e a energia necessárias para converter-se em voluntário, em inventor, em herói, em revolucionário. Em um mundo em que se agigantam velozmente tanto a riqueza como a pobreza, no qual o individualismo arrasa com o sentido comum e com a mais básica solidariedade, onde proclamam não só o fim das ideologias, mas também o fim do trabalho, Freire continuou falando, até o último momento, de esperança, de libertação e de utopia, palavras que muitos já consideram fora de moda e em desuso.²²

É isto, decididamente, o que perpassa toda a sua vida e o que confere grandeza à sua obra: sua mensagem de esperança, de luta, de perseverança, de não-resignação, de não-claudicação. Freire nos deixou um legado que é muito maior, atual e duradouro, do que qualquer teoria educativa e qualquer método de alfabetização possam ser.

(MXO)

²² “Eu queria morrer deixando algumas palavras de luta”, dizia-me precisamente em uma última entrevista realizada em 1994 (publicada em: *Novidades Educativas* (Buenos Aires), n.79, 1997).

O diálogo como prática pedagógica contribuindo para a superação da indisciplina escolar

Rosana Aparecida Argento Rebelo

Introdução

Em novembro de 1995, após ter sido aprovada em concurso público municipal para o quadro de especialistas,¹ efetivei-me como Coordenadora Pedagógica, e no processo de efetivação escolhi² trabalhar na então denominada Escola Municipal de Primeiro Grau³ “José Honório Rodrigues”, situada no distrito de Vila Curuçá, periferia da zona leste da cidade de São Paulo. Conforme os dados obtidos no *Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo*, o distrito de localização da referida escola ocupava lugar entre os vinte primeiros no Índice de Exclusão (IEX), nas categorias: social, autonomia, qualidade de vida, desenvolvimento humano e equidade.⁴

¹ Em 1995, a Prefeitura de São Paulo promoveu concurso público para os cargos de Supervisor Escolar, Diretor de Escola e Coordenador Pedagógico, que compõem o quadro de especialistas da Rede de Ensino Municipal.

² Os candidatos aprovados em concurso são convocados a comparecer à Supeme (Superintendência Municipal de Educação) para o ato da escolha, ou seja, escolher a unidade escolar de preferência, desde que haja vaga, para nela trabalhar.

³ Com a Lei de Diretrizes e Bases n.9.394/96, a partir de 1998 as Escolas de Primeiro Grau passam a denominar-se Escolas de Ensino Fundamental.

⁴ SPOSATI, A. *Mapa da Exclusão/Inclusão Social*. São Paulo: Educ, 1996. p.52-6.

Escola pequena, comparada a tantas outras da região, atendia na ocasião 960 alunos, com idade entre sete e vinte anos, distribuídos entre as 24 classes dos quatro turnos de seu funcionamento.⁵ Quando lá chegamos, eu e minha colega, também Coordenadora Pedagógica⁶ recém-efetivada, ficamos assustadas com o que vimos. Toda pichada, suja, com mato por todo lado, cadeiras velhas empilhadas nas salas de aula e nos banheiros, demonstrava a desvalorização dos diversos espaços da escola como ambientes favoráveis para o desenvolvimento dos processos de socialização e ensino/aprendizagem. Era notória a falta de *pedagogicidade*⁷ nos espaços fora dos limites das salas de aula.

Ali, as relações interpessoais se davam de maneira vertical, e a diretora, figura inatingível, representando o poder absoluto, impunha a sua palavra de tal forma que impedia manifestações e questionamentos por parte dos agentes educativos, provavelmente porque, segundo Paulo Freire, “nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos [as oprimidas] todos [todas] passassem a dizer: Por quê?”⁸

Observamos, no entanto, que na sala de aula a atitude dos professores e professoras se invertia. De oprimidos e oprimidas na relação com a diretora, passavam a “seres superiores que ensinavam a ignorantes”.⁹ Transformavam-se, portanto, em opressores e opressoras, com uma prática conservadora. Em poder da palavra e do conhecimento que julgavam verdadeiros exigiam, de alunos e alunas, obediência, silêncio e passividade, para que neles(as) depositassem conteúdos fragmentados e distantes de suas realidades, necessidades e experiências.

Contrárias a esse tipo de educação que Freire denominou bancária, e acreditando em uma educação voltada para a construção do conhecimento e da valorização do homem como sujeito histórico, portanto,

5 As Escolas Municipais de Primeiro Grau, com poucas exceções, funcionam em quatro turnos diários, sendo: o primeiro, das 7h às 11h; o segundo, das 11h10 às 15h10; o terceiro, das 15h20 às 19h20; o quarto, das 19h30 às 23h. Para contemplar as oitocentas horas referentes ao período noturno – previstas na LDB n.9.394/96, a partir de 1998 – o horário da escola em questão passou a ser: o primeiro turno, das 6h50 às 10h50; o segundo turno, das 10h55 às 14h55; o terceiro turno, das 15h às 19h; o quarto turno das 15h05 às 23h05.

6 As Escolas Municipais de Ensino Fundamental comportam em seu quadro de funcionários dois/duas Coordenadores(as) Pedagógicos(as) para atender aos quatro turnos diários.

7 FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. p.50.

8 FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p.75.

9 FREIRE, P. *Educação e mudança*. 21.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p.38.

responsável pela transformação social, tínhamos clareza do trabalho a ser desenvolvido como Coordenadoras Pedagógicas.

Assim, visando à transformação dos processos de socialização e ensino/aprendizagem na escola, bem como a conscientização da importância do trabalho coletivo nessa mudança, iniciamos nossa tarefa. Partimos das reuniões de planejamento realizadas em fevereiro de 1996, com a apresentação dos resultados obtidos na Avaliação Final da Unidade,¹⁰ em 1995. Apresentamos também a proposta de reflexão sobre o item que mais chamava a atenção: a indisciplina como um dos principais motivos do fracasso escolar.

Naquele ano de 1995, o índice total de retenção dos alunos e alunas, nos anos finais de cada ciclo,¹¹ chegara a 42%. Analisando as falas dos professores e professoras nas referidas reuniões, pudemos perceber que eles(as) não tinham consciência, em decorrência da má formação, do tipo de educação narrativa que estavam proporcionando aos alunos e alunas, e que muitas das atitudes desses(as), consideradas disciplinadas, eram na verdade, de modo também inconsciente, uma forma de chamar a atenção para aquele tipo de ensino indesejado, domesticador, fragmentado e desconectado da realidade local, como o praticado na escola.

Considerando esses dados relevantes e inconformada com a justificativa dos educadores e educadoras – que, avaliando isoladamente o comportamento dos alunos e alunas, insistiam em afirmar serem eles(as) os responsáveis pela não-aprendizagem –, senti a necessidade de desenvolver uma pesquisa sobre o tema: *indisciplina escolar – será o aluno o único indisciplinado?*

Aproveitando a minha pesquisa, elaborei este texto, no qual pretendo discutir sinteticamente a problemática que envolve a indisciplina

10 Consta no Calendário Escolar uma reunião final elaborada, a critério da escola, para discussão sobre os avanços e as dificuldades do ano que se finda e sugestões para o ano seguinte, visando à superação daquelas dificuldades. Nessa reunião, é fundamental a participação de representantes de todos os segmentos da escola.

11 Desde 1992 as Escolas Municipais de 1º grau da cidade de São Paulo são estruturadas em três ciclos: o inicial e o intermediário, com três anos cada; o final, com dois anos. A retenção por aproveitamento só ocorre no último ano de cada ciclo. Nos outros anos, a retenção dar-se-á só para os alunos que faltarem mais que 25% das aulas dadas. A partir de 1999, as Escolas Municipais de Ensino Fundamental passam a ter apenas dois ciclos, sendo o ciclo I formado pelos quatro anos iniciais e o ciclo II, pelos quatro anos finais. Os critérios para retenção e promoção permanecem os mesmos.

escolar como resultado, a meu ver, de uma concepção bancária de educação, ressaltando o diálogo, principal categoria de Paulo Freire, como prática pedagógica de superação dessa indisciplina.

A (in)disciplina escolar analisada com base em duas concepções de educação: a bancária e a dialógica

Segundo o dicionário Aurélio, temos como sinônimo de disciplina a “subordinação do aluno ao mestre...; submissão a um regulamento...”; e como sinônimo de indisciplina a “desobediência, desordem, rebelião”.¹²

É importante sabermos que:

A disciplina escolar implantada, paulatinamente, no começo da Idade Moderna, com base na noção da fraqueza da infância¹³ e do sentimento de responsabilidade moral dos mestres diante da salvação da alma das crianças, na visão de Ariès (1981, p.180), é também uma decorrência do necessário disciplinamento da sociedade como todo, na passagem do feudalismo para a sociedade urbano-industrial, visando fazer crescer a docilidade e a utilidade de todo o sistema. É a contribuição da escola na produção dos corpos dóceis de Foucault. É a modelagem do indivíduo, desde a infância, para a nova forma de trabalho na sociedade fabril: o trabalho assalariado, como denuncia Enguita.¹⁴

Portanto, o conceito de disciplina como aprisionamento e obediência é uma construção social, que contempla os interesses de uma ideologia dominante e aparece na escola como integrante da *educação bancária*,¹⁵ pois valoriza a figura do professor e da professora, a transmissão de conhecimentos acumulados por uma única cultura e silêncio dos alu-

12 FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. 1.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. p.224-358.

13 “A idéia moderna de que o ser humano é moldável e transformável favorece o desenvolvimento de uma nova concepção de infância, vista como uma categoria de idade diferenciada que passa a ser centro de atenção e preocupação. Ao mesmo tempo, em decorrência dessa visão, emerge nesse período um conjunto de procedimentos e técnicas para controlar, corrigir, medir os indivíduos, visando torná-los dóceis e úteis” (RODRIGUES & XAVIER apud ABRAMOWICZ, A., MOLL, J. (Org.) *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papyrus, 1997. p.76.)

14 RODRIGUES, M. B., XAVIER, M. L., op. cit., 1997, p.79.

15 FREIRE, P., op. cit., 1988, p.58-9

nos e alunas, dificultando o pensar autêntico e servindo como instrumento de opressão, controle e violência do homem e da mulher, que, não fazendo parte dessa cultura dominante, sentem-se sem identidade e revoltados com a exclusão social da qual são vítimas.

Podemos dizer que essa prática de *educação bancária*, criticada por Paulo Freire por ser opressora, tem, entre outros, o objetivo de disciplinar todos aqueles que fazem parte do processo ensino/aprendizagem, contribuindo para a manutenção do *status quo*. Essa prática antidialógica, por priorizar apenas a palavra do professor e da professora, por considerá-los os únicos detentores do saber, contraditoriamente gera indisciplina, pois desconsidera as manifestações das diversas culturas existentes no interior da escola, ao impedir alunos e alunas de se expressarem conforme o contexto social em que vivem.

A indisciplina escolar, analisada por esse prisma bancário, pode ser entendida como o conjunto de atitudes ameaçadoras aos preceitos capitalistas, representantes da cultura dominante, estabelecidos como verdades absolutas, impostos pelo currículo escolar aos integrantes do processo educativo. Porém, uma outra visão de disciplina nos remete a uma concepção de educação que tem como principal objetivo, ao contrário da anterior, a libertação do homem. Essa concepção é proposta por Paulo Freire e denominada por ele *educação problematizadora*.¹⁶ Nessa visão, educar é um ato de amor, respeito a todas as visões de mundo, esperança e troca de experiências entre os envolvidos. Por isso, o diálogo é fundamental nesse processo educativo libertador:

Pois é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não podendo reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.¹⁷

O diálogo deve ser, ao mesmo tempo, ação/reflexão, portanto, práxis. Ao mesmo tempo que refletimos e denunciemos o mundo em que vivemos, agimos para a sua transformação. Como prática educativa,

16 Ibidem, p.67.

17 Ibidem, p.79.

o diálogo deve ocorrer em uma relação horizontal, na qual tanto educador como educando buscam saber mais em comumhão.

Coerente com essa concepção dialógica, a disciplina é pedagógica e entendida como organização, pois surge da autoridade, compromisso e competência docente. A finalidade dessa prática disciplinar não é a de silenciar o(a) aluno(a), mas de ultrapassar os limites do espontaneísmo e do conhecimento como senso comum; por isso é pedagógica, colaborando com o desenvolvimento da autonomia intelectual e da autodisciplina dos(as) alunos(as), aspectos fundamentais na busca da libertação do homem de injustiças sociais.

O papel do(a) professor(a) é, então, importante, não como figura central, mas como coordenador(a) do processo educativo, que usando de sua autoridade democrática cria, em conjunto com alunos(as), um espaço pedagógico interessante, estimulante e desafiador, para que nele ocorra a construção de um conhecimento científico significativo.

Nessa perspectiva, a indisciplina escolar não é só representada pelas manifestações ativistas, mas também pelas atitudes passivas dos alunos e alunas, pois tanto uma quanto a outra são encaradas como denúncia da insatisfação social. Diante desse contexto, cabe à escola progressista desenvolver um trabalho pedagógico com base na realidade na qual está inserida.

Não quero dizer com isso que devemos permanecer nas preocupações e necessidades apresentadas pelos alunos e alunas, o que contribuiria para o aumento das diferenças sociais já existentes, mas partirmos dessas necessidades para que, passando por elas, os alunos e alunas possam entender a realidade da qual fazem parte e intervir *conscientemente* para melhorá-la.

Diante do exposto, podemos dizer que a indisciplina e o fracasso escolar, presentes na escola, estão relacionados com fatores sociais externos, refletidos no seu interior, bem como com um currículo escolar fechado, autoritário, que valoriza uma prática docente domesticadora, que não dando a devida atenção a esses fatores sociais contribuem para a permanência de uma escola e sociedade excludentes.

Reafirmo minha tese inicial de que a prática dialógica deve ser prática constante no espaço escolar, como meio de superação da indisciplina, pois valorizando a relação professor/aluno, o pensar crítico e a construção coletiva, desenvolve a participação, a criatividade, o respeito,

a cooperação, a tolerância e a conscientização das nossas possibilidades como seres participantes na construção do conhecimento do mundo em busca de uma sociedade mais justa.

Conclusão

Este texto tem a intenção de subsidiar o Projeto Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental "José Honório Rodrigues", mediante a reflexão sobre a função social da escola, o papel do educador e da educadora, dos alunos e alunas, no cotidiano escolar, tendo como objetivo, sobretudo, a reversão do quadro da indisciplina escolar.

Acreditando na educação como prática da liberdade, temos procurado desenvolver, nessa escola: ações de formação teórica com docentes para que conheçam e discutam as várias concepções de educação; projetos variados com a participação dos alunos e alunas e dos pais; práticas pedagógicas voltadas para a construção do conhecimento com base na realidade local, enfatizando uma relação de respeito, na qual todos os segmentos têm a liberdade de expressão. Estamos trabalhando, enfim, para a construção de uma escola com a função social de fazer pessoas felizes, visando sempre a um olhar crítico sobre as condições concretas em que vivemos, para que tenhamos condições de analisá-las e transformá-las, se necessário.

Propomos, mais uma vez, como educadoras comprometidas com uma visão progressista de educação, que mudemos nossas posturas perante o ato educativo, não nos importando somente em transmitir o conteúdo dos livros didáticos, mas construindo o conhecimento com base na realidade dos alunos e alunas. Em uma relação horizontal, tanto eles/elas como nós, educadores, estaríamos ao mesmo tempo ensinando e aprendendo, por meio do diálogo reflexivo. E qualquer tentativa de controle do outro seria entendida como necrófila, porque impediria a vocação ontológica do homem e da mulher de *serem mais*.¹⁸

Assim, a educação deixa de ser excludente, pois respeita as várias manifestações culturais existentes dentro da escola. Desse modo, aumenta

¹⁸ Ibidem, p.34.

o interesse dos(as) alunos(as) por aquilo que lhes é significativo e modifica o olhar dos professores e professoras sobre as atitudes antes vistas tão-somente como indisciplina, podendo, agora, serem consideradas participativas e relevantes para a construção de um pensar crítico e transformador.

Diante da sociedade globalizada que valoriza o individualismo e a competição, agravando as situações de miséria e violência, trilhar um caminho inverso, desenvolvendo um trabalho de valorização da organização coletiva e do respeito às coisas públicas, é nossa função como educadores(as) preocupados(as) com a formação de cidadãos conscientes e participativos.

É uma utopia, um sonho possível! Que tal tentarmos?

Perspectivas de libertação?¹ Da possibilidade de conexão da educação para a libertação nos dias de hoje

Simone Fuoss

“Você veio dialogar conosco e agora tem a última palavra mais uma vez!”² exclama Paul Salatou, um professor colega meu, dos Camarões.

Na condição de cidadã europeia, gostaria de retomar a discussão e escrever a respeito de uma corrente pedagógica proveniente do Hemisfério Sul, da América Latina, Índia e África. Gostaria de demonstrar que a educação como prática da libertação, ou a pedagogia libertadora, pode estabelecer pontos de contato com os debates travados na Europa acerca da educação, sem que negligenciemos as diferenças existentes. Para tanto, primeiramente faz-se necessário que eu esclareça minha própria posição. Falo com base no meu próprio contexto educacional, na Alemanha, tanto do ponto de vista prático como teórico. Posso, no máximo, afirmar estar falando com base em um contexto europeu.

1 Meus agradecimentos a P. P. Pluddeman (Cidade do Cabo, África do Sul), pelo trabalho de tradução por ele realizado.

2 FUOSS, S. Globales Lernen ist vor allem für Europäer wichtig geworden. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik und internationale Bildungsforschung, 3/1998, Frankfurt.

Teste da conexão

Conseqüências da globalização

Os conceitos associados à “educação alternativa”³ parecem não ser relevantes àqueles e àquelas entre nós que atuam como educadores na Europa. Essa situação permanece inalterada, muito embora a maioria das conseqüências da globalização possam ser identificadas em todos os continentes, tais como a separação, determinada pelo regime capitalista, entre vencedores(as) e perdedores(as), e a diferenciação daí resultante entre “metrópoles” e “periferias” (J. Galtung). A despeito de tal situação, essas características se fazem menos evidentes no dia-a-dia do Norte (geográfico) do que nos *barrios* e nas favelas do Sul (não obstante o fato de que o número de desempregados participantes de programas de rádio com perguntas e respostas tenha aumentado drasticamente). Assim, pode haver dificuldades, por motivos políticos e ideológicos, em endossar a educação libertadora defendida por nosso colega sul-africano Es'kia Mphahlele, uma vez que:

- 1 ela antagoniza com a filosofia educacional ocidental predominante, que valoriza o individualismo;
- 2 visa à descolonização do ser, à destruição de pensamentos internalizados (a mentalidade colonial) e à ação, por parte do colonizado;
- 3 constitui um novo sistema de valores e apresenta-se como uma combinação entre um humanismo africano e europeu.

Nesse sentido, e nas palavras de Neville Alexander, os projetos educacionais voltados à libertação na África do Sul são sustentados pelos valores do “anticapitalismo, da luta contra o preconceito racial e sexual, da participação democrática, da igualdade de oportunidades”.⁴

Identidade

Aqui, deparamos com uma barreira psicológica: Como podemos nos comportar de forma “anticapitalista” se vivemos completamente

3 ALEXANDER, N. *Schule und Erziehung gegen Apartheid, Befreiungspädagogik in Südafrika*. Frankfurt, 1988.

4 ALEXANDER, N., op. cit., p.69.

inseridos no “sistema” do Norte? Paul Salatou faz a mesma indagação: “Como evitar que os oprimidos e as oprimidas se identifiquem de imediato com os opressores/as opressoras?”⁵

Interesses voltados à pesquisa

As perguntas referentes a pesquisas de relevância mundial também não conduzem diretamente aos fundamentos da pedagogia libertadora, pois os interesses e as expectativas de pesquisa sobre o papel da educação não guardam semelhança nem mesmo entre as metrópoles do Norte, e menos ainda entre as metrópoles e as periferias. Buehler⁶ sustenta que os “oprimidos” ou “destituídos” manifestam a necessidade de pesquisa orientada à ação e libertação práticas, ao passo que os “mais favorecidos” dão preferência às atividades de ordem empírica e às abordagens conceituais.

Política educacional e ideologias dominantes

O grau de diferenciação entre as várias exigências de políticas educacionais, a ponto de se tornarem até mesmo contraditórias, pode ser exemplificado por meio do Estado alemão de Baden-Württemberg, onde trabalho. Nas escolas do Estado, há uma tendência bem marcada quanto a ênfase em “temas-chave”, orientados ao desempenho e ao sucesso, à *garantia de qualidade*, com intuito de *desempenho ótimo*, mediante *conteúdos programáticos* com *avaliação interna e externa*, *treinamento no trabalho* e *aconselhamento visando à orientação* de interesses. Assim, a avaliação poderia facilmente imbuir-se do significado de “libertação”, também no sentido do conceito freireano de “conscientização”.

Entretanto, a pergunta de maior interesse aqui – que somente pode ser respondida em termos genéricos dentro de nosso contexto – é a seguinte: “Controle de qualidade – *quo vadis?* Será que o controle de qualidade e o desempenho ótimo são igualmente importantes? Pelo prisma ideológico, parece que sim. O que definitivamente não está em

5 SALATOU, P. In: AGBAGLA, C. et al. *Corrèpondances, vers une pédagogie de libération*. Yaoundé, 1999.

6 BÜHLER, H. *Grenzen der Bildungsforschung zwischen dem Norden und dem Süden*. Münster, 1998.

jogo aqui, contudo, é a luta anticapitalista pela libertação, no intuito de “alcançar o delicado equilíbrio entre a auto-suficiência e a participação como membro de uma comunidade em que cada indivíduo dependa do outro...”⁷

Temas geradores e relativos à escolarização

Tampouco a questão do interesse pelo ensino favorece uma orientação educacional libertadora. Os estudantes envolvidos têm a oportunidade de contribuir com seus “temas geradores”? Podemos falar de “educandos/educandas” de modo geral ou temos de estabelecer distinções? Vale observar a irritação perante a excessiva importância atribuída aos conhecimentos gerais e, em reação, a temas que vão desde uma regulamentação extremamente rigorosa existente, como, por exemplo, na luta por uma reforma ortográfica, até a subjugação à linguagem dominante e a códigos comportamentais. Onde podemos encontrar incluídos os diversos temas e registros de linguagem dos educandos(as) com relação a seus próprios temas geradores e ao seu interesse em instituições educacionais (a não ser em uma abordagem genérica e de cunho educacional-terapêutico)?

Uma tentativa sistemática

Gostaria de mencionar um levantamento que realizei em minha própria escola de ensino fundamental (*Hauptschule*). Encontra-se situada ao sul da Alemanha, na região da grande Stuttgart, onde algumas das grandes empresas globalizadas, como, por exemplo, a Mercedes-Chrysler e a IBM, exercem enorme influência no mercado de trabalho. A maioria dos meus alunos e alunas vem de lares em que ao menos um dos pais trabalha em uma dessas empresas. Esses trabalhadores se consideram uma burguesia entre os membros de sua classe, por estarem felizes e orgulhosos de haverem conseguido emprego nessas firmas.

No entanto, meu principal argumento reside no fato de que as crianças que vão para a *Hauptschule*, ou para uma escola orientada a ati-

vidades profissionais em qualquer parte da Alemanha, enfrentam realidades bastante semelhantes às encontradas por estudantes e jovens em outras áreas periféricas em todo o mundo.

Se confirmada essa hipótese, as abordagens educacionais libertadoras visando à conscientização seriam importantes também para eles, por meio de métodos adequados – indo possivelmente além das tendências atuais das “metrópoles”, que se irradiam para as “periferias”.

Vamos, portanto, tentar...

Estudantes de quatro séries diferentes receberam um questionário-entrevista com oito questões, cujas respostas resumirei por meio das principais palavras-chave utilizadas. As palavras-chave encontram-se relacionadas de acordo com a frequência com que ocorrem (as que são mencionadas primeiro refletem a opinião da maioria do universo pesquisado). Após a seqüência “mas também”, aparecem as opiniões expressas uma única vez.

Libertação para quê?

Entendimento do que significaria liberdade para os(as) entrevistados(as) de onze anos de idade: “Ter chance de fazer o que gosta, como brincar com os amigos/amigas, passear (viajar), não ter de comportar-se de maneira convencional (“fazendo travessuras”), ficar na escola ou ser dispensado(a) da escola como instituição, sem ser por ela “aprisionado”.

Interpretaria a maior parte das opiniões aqui manifestadas como uma necessidade da “liberdade de ser criança”, que se apresenta, de forma bastante recorrente, contra um mundo de expectativas convencionais e comportamento “adequado”, mas que também depende de liberdade financeira (poder sair e divertir-se, bem como circular com liberdade).

Paulo Freire lembra-nos da autonomia por meio da liberdade, que também promove um engajamento crítico com a “convenção”, sem que se perca, de imediato, o que segue:

Há um fundamento ético de nossa presença no mundo. Para isso, precisamos de liberdade aliada à capacidade de assumir riscos, de decidir,

⁷ ALEXANDER, N., op. cit., p.75.

de romper com as coisas ... de arriscar. Faz parte de meu sonho persuadir as pessoas de que a liberdade leva à autonomia, desde que siga o caminho da autoconstrução e do esforço constante. Liberdade e independência, neste caso, andam de mãos dadas...⁸

Tal caminho para a liberdade é apenas um ponto distante, ainda que visível, no caso dos jovens e das jovens de minha escola. Eles(as) se encontram completamente absorvidos(as) por suas atividades de lazer, até mesmo o consumismo; e essa cultura do lazer e da diversão é o reverso da moeda da inevitável e terrível luta que têm de enfrentar à procura de um emprego. Não é a solidariedade que caracteriza a juventude, mas uma falta de entendimento comum quanto aos mercados consumidores da diversão.

Os entrevistados de dezesseis anos entendem a "liberdade", em sua faixa etária, como "diversão", "poder sair com os amigos", curtir a vida; dormir até tarde. Aos 25 anos, liberdade adquire o sentido de ter um emprego de sua própria escolha, ter tempo para diversão, "ganhar um dinheiro" (um salário decente), ter tempo para os amigos, *mas também* assumir responsabilidades e, portanto, estar sujeito a restrições (por exemplo, por parte da família, pelo trabalho).

No meu entender, tais visões demonstram o anseio da juventude pela auto-expressão e o desejo de fuga do mundo sério dos adultos pelo maior tempo possível. A preocupação com a conquista de um emprego importante é parte integrante das aspirações das pessoas na mesma medida do desejo de constituir família.

O que você faria com as aspirações claramente manifestas da juventude? Paulo Freire responde da seguinte forma:

Como professor, tenho de estar ciente do poder das ideologias, que não posso substituir por completo – mas que posso encarar com alguma sabedoria, ou seja, com uma atitude caracterizada pela distância crítica, pelo constante estado de alerta e pela desconfiança sistemática que me protege da certeza absoluta.⁹

Tal distância crítica é praticamente impossível de se atingir no caso da existência de insegurança material. A aceitação dessa afirmação é

⁸ FREIRE, P. *Pedagogy of freedom: ethics democracy and civic*. Maryland, 1998. Cap. 4.

⁹ Ibidem.

quase universal. O sistema capitalista exerce grande controle sobre seus defensores, especialmente nos locais em que ainda não se desenvolveu uma sólida crença na comunidade e no desejo de libertação. Trata-se de uma questão aberta e também a força motriz dos(as) esperançosos(as) decidir se eu, como professora, proponho-me a provocar os jovens a esse ponto e se eu poderia, ao mesmo tempo, facilitar experiências capazes de estabelecer uma comunhão e, ainda, se essas iniciativas poderiam levar adiante tais experiências ao ponto do questionamento de valores bem consolidados. Questionar valores consolidados significa vislumbrar as próprias utopias. Implica, ainda, uma abordagem cautelosa, visando permitir tal intercâmbio (mesmo em interações do cotidiano). O pré-requisito básico é o respeito, que tem de ser aprendido, como explica Freire.

Tendo em vista o "aconselhamento" como tarefa pedagógica, Freire recorre à "educação" para capacitar a pessoa que precisa tomar uma decisão quanto a um determinado curso de ação (ética) a acostumar-se ao princípio fundamental do "respeito".

A educação transforma-se até mesmo em sonhos, ideais, utopias, metas. A isso chamo de natureza política da educação. As raízes desse tipo de educação jazem na educabilidade do ser humano. Essa educabilidade está fundada na imperfeição humana, histórica. Somos necessariamente éticos, na medida em que, constantemente, temos de tomar decisões... Isso não me leva à questão da neutralidade da educação, mas sim ao respeito a todos aqueles que com ela estão envolvidos.¹⁰

A referida citação exemplifica, com clareza, um aspecto relativo à educação libertadora, por oposição à pedagogia sistêmica.

Independente do princípio de "respeito", toda a personalidade do professor é mediatizada nesse tipo de ensino: "Não posso ser um professor sem que me apresente, diga quem eu sou, minha relação com o mundo, minhas convicções políticas, em que medida há congruência entre o falar e o fazer. Não posso fugir à avaliação dos alunos sobre mim".¹¹

Essa autenticidade "total" parece ser ignorada por Huschke-Rhein¹² no que se refere a [aconselhamento no âmbito da] pedagogia sistêmica,

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

¹² HUSCHKE-RHEIN, R. *Systemische Erziehungswissenschaft, Pädagogik als Beratungswissenschaft*. Weinheim, 1998.

a abordagem pedagógica defendida pelo autor. Ao se testar a personalidade “política” do professor, a resposta e a crítica do “aconselhando(a)” [educando(a)] também se faz desejável. Voltarei a discutir essa questão.

Libertação de quê? Dependência de quê?

As pessoas e os assuntos dos quais os jovens de onze anos não podem se libertar incluem: deveres de casa e escola – em minha opinião monótonos, posto que são atividades e instituições desprovidas de significado. Eles têm o direito de exigir que lhes sejam apresentados motivos convincentes para sua própria escolarização, pois muitos jovens levam suas vidas mais a sério do que a vida que se pode imaginar com a prática meticulosa de detalhes. Sem dúvida, planejam “o grande passo” e necessitam de ajuda para ingressarem em nossa sociedade. Contudo, muitos deles(as) permanecem abertamente dependentes do sistema educacional, identificando-se com ele. Buscam uma fuga individual, que, por sua vez, oferece a seus professores e a suas professoras a oportunidade de simplesmente ignorar o questionamento desses jovens quanto à completa falta de significado de todo o sistema, tachando-os(as) de portadores de um “comportamento suspeito” individual, e de assim garantir a manutenção do sistema. Parece-me interessante questionar se o apelo de histórias individuais relacionadas à própria vida é realmente um caso de tentativa de fuga, ou se é uma relutância em pensar estruturalmente, o que é, como sabemos, o pré-requisito para a libertação.

Realidades sociais das quais os jovens de dezesseis anos não podem libertar-se compreendem suas próprias famílias, a escola, o trabalho (posteriormente), seus próprios filhos, as leis, brincar no computador, *mas também* gastar dinheiro, seus próprios egos e o ódio de uma nação em guerra consigo mesma. Os jovens nessa faixa etária mencionam tanto aspectos desagradáveis de suas vidas como aqueles com os quais se identificam e dos quais não gostariam de se libertar. Trata-se de ver o mundo como algo imutável, de ter idéias definidas acerca do futuro, as quais, em si mesmas, são incertas o suficiente para impedir qualquer tipo de pensamento sobre outras alternativas.

Aqui, os oprimidos e as oprimidas identificaram-se claramente com a situação opressora em que se encontram. Paulo Freire descreve tal

situação como a ausência da necessária liberdade de pensamento: a liberdade que nos move e que nos permite arriscar, subjuga-nos ao processo de padronização de formas e procedimentos, em relação aos quais somos julgados. O fatalismo pode surgir: tudo é inevitável, a história segue o seu curso. Prefiro rebelar-me contra essa manipulação e essas estratégias que destroem uma pessoa, quer dizer, lutar pela restauração de utopias. A educação, especialmente por compaixão e humanidade [*Menschlichkeit*], necessita desses ideais.

Huschke-Rhein fala simplesmente de aconselhamento/orientação visando à “auto-organização”, o que, como se pode evidenciar, não necessariamente implica o princípio de compaixão/humanidade [*Menschlichkeit*].

Em minha experiência, isso dá abertura a uma oportunidade educacional: os professores e as professoras que seguem uma conduta autêntica são vistos com curiosidade. Isso dá a chance de “tornar conhecidas” formas alternativas de pensar. Muitos(as) jovens são capazes de se sentir estimulados(as) por uma série de abordagens diferentes, buscando uma existência mais livre em seu dia-a-dia. Por exemplo: durante dois intervalos de aula por semana, alunos(as) do grêmio estudantil mantêm um centro de música, em que são tocadas músicas populares. Os(as) representantes do grêmio que cuidam do centro de música são sempre um par formado por um(a) aluno(a) mais velho(a) e um(a) mais novo(a). Os(as) mais novos(as) normalmente não são respeitados(as) pelos(as) mais velhos(as), que simplesmente os deixam de lado e trocam o CD como bem entendem. Surgiu a questão sobre se os(as) jovens mais velhos(as) seriam capazes de defender sua posição entre os outros(as) de sua faixa etária.

De que forma os mais velhos dão apoio aos mais novos e protegem o centro de música de eventuais interferências externas? E com base em que regras? De que maneira os alunos mais velhos poderiam apoiar os mais novos e garantir o cumprimento das responsabilidades àqueles atribuídas, em vez de simplesmente assumir o controle da situação e tratá-los com muito pouca condescendência? A conscientização das pessoas, em oposição à “lei” interna dos estudantes atualmente vigente, seria uma forma dessa tentativa de dar apoio.

Observação: essa discussão só foi possível por causa da ausência do professor responsável, que, portanto, não representou a ideologia

dominante como “autoridade” mas, em vez disso, teve acesso às próprias regras dos alunos, ao delegar autoridade aos alunos supervisores.

Libertação, como?

Entre os elementos capazes de ajudar os entrevistados de onze anos a se libertarem foram relacionados os seguintes: amigos/amigas, muito dinheiro, boa forma física, mas também “muita paciência e crença na liberdade” e um tanque [de guerra].

As “ferramentas” dos(as) jovens de dezesseis anos eram: “Bom senso, coragem e autoconfiança”, bons amigos/boas amigas, apoio, “espírito de luta”, “autoconfiança, amigos e força!”, “ter grande força de vontade”, “pensamento lógico”, *mas também* “ambição”, “uma imaginação fértil”, “orgulho”, “fé”, “armas”.

O que se torna bastante evidente é a “força do eu” como fonte central de poder, que corresponde à nossa sociedade individualizada e necessariamente dificulta o esforço coletivo. Em minha visão, isso resulta em uma compartimentalização cada vez maior das abordagens ao conhecimento, às pessoas e às situações. A regra básica de unir forças com alguém, que também demonstra uma necessidade de igual premência por um eu mais forte, não é levada em consideração de modo suficiente, nem mesmo em conferências internacionais pela paz e pela justiça.

Quando encontro pessoas com opiniões amplamente divergentes, a base de nosso diálogo é o respeito às diferenças e a congruência entre o que digo e a forma como vivo/ o que faço. Minha atitude se fundamenta na premissa de que sei algumas coisas, e outras não.¹³

Somente com base nesse respeito sou capaz de abrir um caminho para mim mesmo e perceber o significado de “solidariedade”, que dificilmente penetra a consciência de meus alunos e minhas alunas. Por exemplo:

felizmente acusam-me de ser uma pessoa idealista e sonhadora, contanto que continue a acreditar nos seres humanos e no fato de que o desemprego global é consequência da globalização econômica e do desenvol-

13 FREIRE, P., op. cit., 1998.

vimento científico e tecnológico destituídos de um código de ética que leve em consideração os interesses de todos, ou seja, a ética da solidariedade humana.¹⁴

Libertação?

No caso do grupo de onze anos, dois terços aproximadamente dos exemplos do cotidiano abordam o tema da liberdade/libertação. Cerca de 50% dos participantes do grupo de dezesseis anos fazem menção a esse tema na vida cotidiana e os outros 50% não.

Teço comentários sobre essa tendência com um *insight* cada vez maior em relação ao que deve parecer, aos jovens, pressões inevitáveis com intenção de adaptá-los aos padrões aceitos de comportamento e às condições do mercado de trabalho em nossa sociedade.

A liberdade/libertação como um valor positivo é, na maioria das vezes, interpretada por uma perspectiva individual, e passou a significar a preocupação em levar uma vida confortável, não muito alienada. Muitos(as) de meus alunos/minhas alunas apenas se permitem pensar sobre comunidade, em estabelecer conexões ou na esperança contida na dinâmica do trabalho em grupo, no momento em que “lhes apresento” minhas próprias convicções. Ao fazê-lo, estou caminhando no terreno do embate ideológico contra a ideologia dominante, e viso à mesma meta, ou seja, persuadir as outras pessoas a adotarem a minha própria ideologia. Que direito tenho eu de fazer isso? Será por causa de uma sensação de pena pelos que são felizes no momento que manifestam seu egoísmo? Serão as experiências estimulantes e inspiradoras daqueles que começaram a me compreender? Será a convicção de que a libertação em busca de justiça é, do ponto de vista ético, o maior de todos os objetivos? Sim, é, de fato, e em nome da compaixão. Entretanto, essa é uma decisão contra a indiferença, a resignação, a solidão, a desesperança, o hábito, a racionalização, contra clichês e lugares-comuns.

Levar os alunos e as alunas a sério, apesar dessas decisões tão bem marcadas, implica o seguinte:

não tenho o direito de usurpar o direito do sonhador de sonhar – estou lidando com pessoas, não com objetos. Estou fazendo um trabalho

14 Ibidem.

engajado com pessoas e seus sonhos, esperanças e aspirações, pessoas que por vezes são tímidas e por vezes atraídas pela aventura e que atualmente vêm sendo bombardeadas por uma ideologia que procura destruir os sonhos e as utopias humanas/compassivas autênticas.¹⁵

Primeira conclusão

No momento em que os envolvidos têm voz ativa, poder-se-ia concluir, com certa facilidade, que os alicerces da educação para a libertação estão confirmados. Por um “envolvimento mundial”, posso confirmar as previsões da globalização, mais precisamente, que meus alunos e minhas alunas no parque industrial do sul da Alemanha situam-se na periferia (no que se refere à política de trabalho) do mercado global, lembrando que, a despeito de suas esperanças, apenas cerca de 30% de todos(as) os(as) alunos(as) em idade de sair da escola conquistaram uma ou outra posição de aprendizagem profissional. O que também fica evidente é a identificação com o sistema existente, por exemplo, com as pressões de uma vida profissional ou com a tendência à individualização (o enfoque no “eu” como fonte de poder, por oposição a formas de organização e solidariedade).

A “contextualização” pode ser identificada pelos temas específicos dos alunos, bem como por suas necessidades recreativas. Nesse sentido, existem diferenças bem conhecidas em todo o mundo entre o urbano e o rural.

Pedagogia sistêmica e pedagogia da libertação?

Mas por que motivo a abordagem sistêmica da educação goza de posição privilegiada na Europa nos dias de hoje? Quais são as conexões, muitas vezes sugeridas, com uma educação para a libertação? Por que não falamos de uma educação para a libertação?

O trabalho em grupo deveria ser uma possibilidade

Como sabemos, o trabalho em grupo (*networking*) não é simplesmente um termo em voga no discurso teórico. Poder-se-ia partir da

premissa de que, pelas razões anteriormente apontadas, o impacto global de conseqüências econômicas igualmente globais e as análises específicas de determinados contextos ensejariam implicações educacionais suficientes para permitir que o professor/a professora percebessem a necessidade de abordar esses temas geradores. Tal visão da realidade não poderia ser mais distorcida.

Dentro do espírito de trabalho em grupo, a educação para a libertação certamente viabiliza a conexão ao discurso educacional corrente, mesmo que o faça só em parte. Em minha opinião, estruturalmente falando, é alguma coisa na linha de estruturas “geradoras”. Huschke-Rhein fala de uma pedagogia sistêmico-ecológica, sobre a qual tecerei comentários de forma mais pormenorizada adiante e em relação à qual farei distinção mais bem definida, comparativamente à educação para a libertação.

Aprendizagem geradora é aprendizagem construtivista

A teoria educacional sistêmica está estruturada ao redor de uma percepção do mundo construída com base no individual. Mesmo as ações constituem, na concepção de Huschke-Rhein, “uma forma de construir o mundo e o eu”. “Todo processo educacional pode ser entendido como uma forma de construção de sistemas psíquicos e sociais”.¹⁶ O princípio da “auto-organização” de sistemas ativos encontra-se na essência desse paradigma construtivista. Os desafios impostos pelo ensino, nas escolas, que devem ser aprendidos, incluiriam, por exemplo, combinar obrigações diárias com diversão, como um valor em relação ao tempo e à noção de utilidade. Seria interessante testar se o objetivo da mudança de perspectiva teria sido realmente atingido, isto é, do enfoque voltado a histórias individuais fascinantes para generalizações e, portanto, para relevância ética. Tal reconstrução da realidade percebida jamais demonstra ser tarefa fácil.

Em relação ao pensamento sistêmico e à psicologia de aprendizagem, a construção da realidade e a ativação dos processos de aprendizagem nas mentes dos alunos somente podem ocorrer quando novos

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ HUSCHKE-RHEIN, R., op. cit., 1998.

conhecimentos podem ser associados ou vinculados aos conhecimentos já adquiridos, no âmbito das estruturas existentes. Uma “conexão” ou “ligação”, a qual constitui a motivação mais interessante, acontece por meio dos temas-geradores de cada pessoa. De acordo com Huschke-Rhein, tais processos de aprendizagem podem, na prática, ser organizados externamente, isto é, com a intenção de “ativar a auto-organização”.¹⁷ Nesse ponto, Huschke-Rhein dá abertura a uma “regulação a partir do exterior”, no intuito de promover a auto-organização.¹⁸ Aí reside, de fato e de forma velada, o perigo da clássica concepção bancária da educação!

Nesse exemplo, a teoria educacional, portanto, Huschke-Rhein, exerce uma função de aconselhamento, ou seja, leva adiante a construção auto-organizada da realidade. A questão dos princípios segundo os quais isso deve ocorrer não pode ser respondida pela pedagogia sistêmica, mas pela educação para a libertação, abordada com parcialidade.

Aprendizagem geradora é aprendizagem contextual

Huschke-Rhein nos lembra que há que se considerar que toda a prática também é transformada “de forma criativa e construtiva” pelo próprio educador, exatamente como ocorre com a “determinação do contexto” em que se está trabalhando.¹⁹ O texto segue afirmando que “uma abordagem sistêmica não trabalha com metas estritamente determinadas”; em vez disso, apresenta “objetivos múltiplos”, pois implica fases de incerteza e metas conflitantes que “respeita”: “A formulação de metas deve fazer justiça à lógica do sistema”.

Nesse ponto, a educação para a libertação vai um passo além, pois formula metas políticas e não relacionadas a conteúdos que “permeiam” diversas categorias (tais como justiça, conscientização, autenticidade, autonomia mediatizada pela liberdade). A consequência é que a educação para a libertação não procura formular metas de acordo com uma “lógica sistêmica”: ao contrário, ela busca influenciar a lógica sistêmica propriamente dita. Isso é o que eu chamo de partidarismo, que não

17 *Ibidem*, p.8.

18 *Ibidem*, p.15.

19 *Ibidem*, p.17.

encontro na pedagogia sistêmica, que não se preocupa demasiadamente com as formas organizacionais do sistema “autopoético”.

Aconselhamento visando à auto-organização ou participação

Segundo Huschke-Rhein, a educação como ciência vem mudando sua “visão de si mesma e seu campo prático de atuação”,²⁰ direcionando-se a uma “ciência voltada ao aconselhamento”.²¹ O autor sustenta que os conteúdos e métodos definidos como conhecimentos gerais e as tradições e valores vistos como orientações gerais estão desaparecendo aos poucos, juntamente com seus exemplos ilustrativos. Entretanto, são exatamente esses elementos que constituem a base da “arte de conduzir os alunos e as alunas”.

O aconselhamento passou a adquirir o significado de “dar a alguém um impulso para a auto-regulação”,²² ou ainda, “o potencial ativador da auto-organização”,²³ com o objetivo da “autodescoberta”, em uma imprecisão e “auto-organização” tipicamente pós-moderna. Essa afirmação é vista por Huschke-Rhein como uma modéstia pós-moderna da teoria da educação aberta a críticas, e o autor desiste da defesa da “aplicabilidade geral” em favor de “hipóteses provisórias (e) o argumento da plausibilidade”.²⁴

Permanece ainda não questionado, contudo, o fato de que o geral vem se tornando mais particular, o que, portanto, dificulta o desenvolvimento de uma orientação mais clara. As discussões em torno de uma mudança de paradigma, não apenas em relação à teoria da educação, aventou argumentos suficientes favoráveis ao trabalho com evidências e optou por descartar a noção de generalidade, cuja utilidade já estaria ultrapassada. Em minha opinião, a pedagogia sistêmica atinge seus próprios limites no ponto em que o aconselhamento transforma-se na solução educacional, tal como ocorre na visão de Huschke-Rhein, uma abordagem que pretende aprimorar a auto-organização a ponto da autodescoberta.

20 *Ibidem*, p.9

21 *Ibidem*, p.9.

22 *Ibidem*, p.10.

23 *Ibidem*, p.15.

24 *Ibidem*, p.18.

A educação para a libertação assume uma posição crítica em relação a esse entendimento, que soa até tecnológico, da volta à “autodescoberta”, que deixa de refletir a dinâmica de se ter “encontrado o eu”: a análise de estruturas de poder em contextos muito particulares, que contribuem mediante a conscientização e o desenvolvimento da autoconfiança para uma “autodescoberta” dolorosa, não é uma questão relevante para a pedagogia sistêmica. Já pela perspectiva da educação para a libertação, tal análise constitui a base para ações criadoras conscientes (auto-organização). A pedagogia sistêmica parece oferecer uma cópia de ações feitas às cegas, que podem ser facilmente conectadas ao conjunto de normas existentes no sistema, sem, no entanto, entrar em conflito com este, o que permitiria aumentar a gama de possibilidades.

Ao empregar o termo “autodescoberta”, Huschke-Rhein tropeça inadvertidamente na educação para a libertação, uma vez que “descoberta” implica necessariamente um ato consciente, ao qual, na concepção sistêmica, é atribuído um único significado, ou seja, “adquirir a consciência sobre o conjunto momentâneo de regras da própria pessoa, no âmbito do sistema ‘autopoético’”. De acordo com Habermas, isso corresponde à clássica metateoria dos constituintes do discurso científico. Por oposição, a “auto-organização” pode ser apreendida somente como conhecimento acerca de estrutura e organização.

Tendo em vista a modéstia pós-moderna, gostaria de lembrar a Huschke-Rhein que, a despeito do desaparecimento gradativo de tradições, novos conjuntos de rituais e convenções passam a ocupar o cenário, no qual podem ser encontrados “formadores de opinião” e “figuras exemplares”! Naturalmente que o peso de tal envolvimento diminui, se fundamentado em um sistema “autopoético”, individualizado, e não em um sistema grupal, de muitos parceiros(as). Para mim, uma questão de fundamental importância é o histórico pessoal desses(as) parceiros(as), que atualmente trabalham juntos(as) nas áreas do “Primeiro Mundo/ Terceiro Mundo”. Os históricos da maior parte dessas pessoas, ativistas de cinquenta anos de idade, em média, revelam um vínculo com algum tipo de Igreja ou com alguma “experiência vivenciada no Terceiro Mundo”.

A auto-regulação é responsabilidade exclusiva do eu?

Conforme as conclusões de Huschke-Rhein, aconselhamento e “regulação do sistema” são as respostas conceituais ao “colapso da

tradição e da autoridade”, o que caracteriza a era atual.²⁵ Do ponto de vista da educação para a libertação, isso não basta, pois as estruturas sistêmicas permanecem inalteradas e as estruturas já existentes saem fortalecidas. Desse modo, continua válido acusar a pedagogia sistêmica como uma forma de promover a estabilização do sistema. Na melhor das hipóteses, a pedagogia sistêmica demonstra-se capaz de apresentar possibilidades existentes para uma autodescoberta estabilizante.

De acordo com Huschke-Rhein, a abordagem sistêmica da educação trata o princípio do trabalho em grupo como resposta à “individualização”, “singularização” e “des-tradicionalização” de nosso “cenário educacional pós-moderno”. Entende-se por trabalho em grupo a cooperação entre as áreas especializadas e a conseqüente associação a contextos. Trata-se de formação de grupos entre áreas altamente especializadas. Com base nessas premissas, Huschke-Rhein procura ancorar “perfis de responsabilidade” pós-modernos em sua própria ética sistemática, “que são fragilmente alinhavados e parecem diferentes das de seus predecessores, de uma seriedade terrível”.²⁶

A educação para a libertação entende tal abordagem como demasiado imprecisa: com base na experiência prática, é uma primeira etapa necessária à abordagem da questão da frustração na escola, como, por exemplo, ser capaz de assumir o papel de “especialista” em algumas áreas específicas. Experiências básicas referentes a qualificações principais e trabalho em equipes podem estabelecer uma conexão com essa abordagem. Entretanto, ainda não levamos em conta as motivações, metas e estruturas organizacionais às quais e para as quais os sistemas especializados empreendem sua atuação em grupo.

Como resultado da falta de análise estrutural, o egoísmo e a exploração têm o seu lugar na pedagogia sistêmica, tanto quanto a ação solidária que enseja uma injustiça ainda maior. E os primeiros ainda não estão sequer preocupados com responsabilidade, pois a “responsabilidade por si próprio” equivale à “autopoética”, e não vale a pena ser mencionada.

Quando Huschke-Rhein enfatiza que a pedagogia é uma mistura de trabalho com as próprias mãos, “intuição e arte”, os defensores da

²⁵ Ibidem, p.17.

²⁶ Ibidem, p.9.

educação para a libertação querem apenas destacar que a consciência dos próprios valores de um indivíduo e a “regulação a partir do exterior” são necessárias para reagir à manipulação cega. Sistemas interessados em sua própria “autopoética”, no caminho para o “autodescobrimento”, não questionam de imediato a justificativa dos métodos empregados. “Por quê?”

Segunda conclusão: estabelecer conexões sem entrar em curto-circuito

Huschke-Rhein assinala que a vantagem da pedagogia sistêmica reside no fato de que ela não está vinculada a um único contexto e, nesse ponto, parece compartilhar com a educação para a libertação o problema da preocupação com a contextualização:

A abordagem sistêmica demonstra-se capaz de compreender tanto a dinâmica do homem como indivíduo e a capacidade dele (sic!) se auto-organizar como também a estrutura sociocultural dos processos educacionais e seus contextos, e nesse sentido supera as abordagens tradicionais à teoria da educação.²⁷

Ninguém está isento da necessidade de definir a libertação para si próprio, o que igualmente se aplica à “autodescoberta” e à “solidariedade”:

Não creio que eu esteja estendendo o significado da palavra “libertado” de maneira tão pouco natural. Porque falo sobre a libertação das pessoas para a compaixão. Dessa forma, também não posso aceitar que a educação liberte uma pessoa que dispõe de seus conhecimentos como um instrumento para explorar os outros. Porque tal atitude implica a tentativa de absorver energia da sociedade para ganhar a vida, sem contribuir de modo mais significativo ou, no mínimo, em termos comparáveis. A pessoa passa a acreditar que seus conhecimentos a elevaram por sobre a sociedade até alturas vertiginosas. Essas pessoas permanecem não livres, porquanto não vêem a liberdade e a humanidade dos outros e das outras no mesmo patamar elevado que a sua própria.²⁸

(KGB)

²⁷ Ibidem, p.16.

²⁸ NYERERE, J. Our Education must be for Liberation. *The Tanzania Education Journal*, v.3, n.8, p.27, 1974.

36 Uma análise da Pedagogia do oprimido

Shirley R. Steinberg

Não sou uma pessoa que goste de contabilizar e medir. Não atribuo muito valor ao pensamento métrico, no entanto, vejo-me agora obrigada a mensurar a década passada, como a que definiu, em grande parte, o espírito de Paulo Freire.

Redescobrimo o passado

Outro dia, revirando meus papéis, deparei com um trabalho que havia escrito em 1989. Uma análise de *Pedagogia do oprimido*, escrita para um curso de educação internacional que fizera na Universidade de Lethbridge, em Alberta. Ao lembrar-me de que Nita me pedira para escrever a respeito do livro, decidi revisitar minha jornada pela pedagogia durante esses dez anos, desde o momento em que, pela primeira vez, tomei contato com os textos de Paulo Freire.

Vou ser sincera. Optei, naquele momento, por uma análise da *Pedagogia do oprimido* porque o livro não era extenso. Não estava disposta a me embrenhar em um grosso volume e precisava escolher alguma coisa com influências internacionais. “Pedagogia” era curto, de

autoria de um brasileiro, e abordava questões relacionadas a pessoas não privilegiadas. Era tudo o que sabia a respeito ao comprar o livro, com o único propósito de analisá-lo. O próximo passo seria conseguir a aprovação da professora para fazer o trabalho, pois o livro era considerado “marginal” – ela preferiria um texto mais afeito aos cânones.

Considerei a linguagem um pouco empolada, logo evidenciando que se tratava de uma tradução para o inglês. Pouco sabia sobre o Brasil e menos ainda sobre Freire – provavelmente mais pelo curso de formação de professores(as) em que me formei do que por minha própria falta de conhecimento.

Este artigo sobre o livro de Paulo Freire tem por objetivo demonstrar o que eu pensava ingenuamente a respeito da *Pedagogia do oprimido* e o que penso hoje.

À época (1989)

Como filósofo da educação, as opiniões de Freire são por vezes definidas como neomarxistas. O autor desenvolveu sua própria pedagogia, a ser aplicada a todas as pessoas, com base na tese de que os “oprimidos” tornam-se livres e passam a ter acesso ao controle sobre suas próprias vidas. Logo no primeiro capítulo, o livro já deixa no(a) leitor(a) a impressão de que não é intenção de Freire “vender” sua filosofia de uma forma suave. Sua abordagem é dotada de grande força, e o tom parece dogmático, ao exigir do leitor que reconheça a afirmativa de que os oprimidos são, basicamente, desumanizados e, portanto, destituídos da possibilidade de “ser mais humanos”.

Freire define a luta pela libertação como um aspecto importante para a re-humanização de todas as pessoas. A premissa básica de libertação dos oprimidos reside no conceito, reiterado ao longo da obra, de que os(as) oprimidos(as) devem ser seus próprios libertadores – dê que, enquanto não libertarem a si mesmos, a libertação não pode acontecer. (Ressalte-se que o livro foi escrito em 1970, e que esse conceito reapareceu em uma série de correntes filosóficas, sendo a pedagogia feminista a que mais se destacou nesse sentido.)

O “medo da liberdade” reflete um problema que também frustra quaisquer tentativas de emancipação. O desconhecido inspira medo, e juntamente com a libertação vem a responsabilidade – razão pela qual muitos permanecem em sua condição de oprimidos, sob os auspícios da segurança. *Os irmãos Karamazov*, de Dostoievsky, lança um olhar sobre a Igreja Católica com base nessa perspectiva.

Com essas idéias, Freire afirma que essa pedagogia deve ser “construída *com*, não *para* os oprimidos”. Eles, oprimidos, devem ser co-autores de seus próprios destinos, sendo o problema a ingenuidade e ignorância em relação à sua própria opressão. Freire faz uso de uma metáfora para a libertação como um parto doloroso. Essa metáfora também foi empregada em *Women’s Ways of Knowing [Os caminhos da mulher em seu processo de conhecimento]* (1988). A polêmica em torno da solução para a libertação leva a mais conceitos filosóficos, mas Freire não prescreve exatamente como deve ocorrer esse “parto”.

O livro de Freire começa com um tom revolucionário, que permeia toda a obra. Sou de opinião de que um conservador seria incapaz de investir em qualquer um dos aspectos abordados na pedagogia do autor, pois qualquer adaptação às práticas pedagógicas correntes seria inconcebível ao verdadeiro pensador libertador. Este deve permitir-se assumir uma postura radical, na forma de revolução, no intuito de promover e sustentar a libertação.

Por diversas vezes, Freire assume uma postura altamente moral e um tanto dogmática. “[Somente] a pedagogia do oprimido, que se anima de generosidade autêntica, humanista, se apresenta como uma pedagogia do homem”. Ele opta por definir a propriedade moral de sua pedagogia com a força de um redentor. Freire, entretanto, é conhecido no mundo acadêmico como alguém que rejeita a condição de guru que, não raro, lhe é atribuída. Não obstante, para seu leitor, torna-se impossível não ser influenciado pelo zelo missionário que ele impõe. Dessa forma, ele conquista seguidores de maneira bastante natural. Esse zelo também convida à crítica, sobretudo por parte daqueles que desprezam pensamentos emancipacionistas como o marxista.

Paulo Freire sustenta que o poder político é essencial para a libertação, que está fora do alcance do oprimido. As respostas a esse dilema podem ser encontradas na educação, a qual deve ser realizada por e com o oprimido. Freire destaca que os dois estágios da pedagogia como prática da libertação são: primeiro, permitir ao oprimido que perceba a condição de opressão em que se encontra e “engajar-se em sua transformação”; segundo, reconhecer que, uma vez transformada a opressão, todas as pessoas tornar-se-ão liberas, estarão permanentemente livres. O autor atenta, ainda, para o perigo de a libertação do oprimido ocorrer de forma inapropriada, em que esses simplesmente passam à

condição de novos opressores. A assertiva de Freire é de que atos de violência podem ser uma consequência natural da revolução e de que um "ato de revolta da parte do oprimido [pode ser] capaz de dar início ao amor".

Creio que seja razoável afirmar que esse livro revela um caráter notadamente marxista e que não deixa margem para que o leitor faça concessões. Não faço objeção à premência da emancipação dos oprimidos, no entanto, sinto-me pouco à vontade na tentativa de vislumbrar exatamente de que modo essa revolução pode ser concretizada. Pergunto-me se Freire tem ou terá a satisfação de ver suas teorias plenamente desenvolvidas e aplicadas em uma situação real.

Atualmente

Ao reexaminar essa análise, fico interessada em verificar como eu me enredei na estrutura tradicional de ensino e de elaboração de trabalhos acadêmicos, prendendo-me a um modo de redação muito específico. Surpreendo-me também ao reler idéias e linguagem datadas de uma década, e pergunto-me "exatamente em que eu estava pensando". Minhas palavras fazem-me rir. Empreguei a linguagem do capitalismo no momento em que equacionei o aprendizado de uma filosofia com o "investir" naquele pensamento. Escrevendo com base em uma esfera tradicional, refiro-me ao marxismo como uma "outra" esfera em minha análise pueril. Tenho a nítida impressão de que estava escrevendo para a professora, com receio de admitir qualquer atração mais forte pelo pensamento freireano.

À época

Creio que a pedagogia de Freire funcione bem nas áreas urbanas centrais de baixa renda e nos guetos.

Atualmente

Talvez seja essa a frase que me causa mais embaraço. De minha torre de marfim, como estudante de graduação, releguei Freire à obviedade. As premissas não verbalizadas estão todas aí. Que quis dizer com áreas urbanas centrais de baixa renda e guetos? E quanto às demais áreas? Estava completamente cega em relação ao novo gueto, o gueto dos

elegantes subúrbios da classe média. Não me ocorreu que a pedagogia do oprimido pudesse ser aplicada em outros casos?

À época

Freire discute a importância do amor, que se infunde no diálogo. É essencial permitir que as pessoas se comuniquem com propósito e liberdade. Contudo, a vertente filosófica do livro é evidente e o meu lado realista clama por uma orientação sólida e alguns exemplos de implantação adequada. (Minha orientadora gostou desse parágrafo.)

Atualmente

Meu Deus! O que queria eram planos de aula! Desejava uma estrutura e taxonomias para opressão e emancipação. Minha carreira acadêmica na área educacional moldara-me de tal forma que me fazia ansiar por prescrições e receitas de ensino. Filosofia era um pouco demais. Precisava de um método de aprendizagem "feijão-com-arroz".

À época

Creio que Freire seja um pioneiro em determinar o que os oprimidos precisam para chegar à emancipação. A adoção de sua filosofia pelos educadores faz-se essencial por oferecer às pessoas uma oportunidade justa de avanço no mundo. Entretanto, é necessário que todos aqueles que se dedicam à libertação do oprimido reconheçam que, como professores, não somos o centro da sala de aula, e que precisamos transferir a cobiçada posição que detemos para os alunos, permitindo-lhes capacitar-se de modo que solucionem suas próprias vidas.

Atualmente

Uma vez mais, classifico as noções de Paulo Freire e ponho palavras em sua boca com arrogante pioneirismo em fazê-lo. Em momento algum ele chamou para si a responsabilidade de identificar o que as pessoas oprimidas "necessitavam" para que a emancipação ocorresse. Esse parágrafo lembra-me, ainda, sobretudo, do que costuma acontecer quando muitos de meus colegas e alunos tomam as palavras de Freire como um evangelho. A ironia sobre o ensino democrático não reside no fato de que exija que "transfiram" nossas aulas e a posição que detemos (mais uma vez a linguagem capitalista) a nossos alunos e

alunas. Freire jamais sugeriu que coubesse ao professor e à professora abdicarem da tarefa de ensinar e simplesmente permitir que “a educação” acontecesse.

Recordo-me de um professor de meu curso de doutorado que sentiu que era “freireano” (seja lá o que isso significa) e que, como tal, entrou na sala, desembrulhou um sanduíche, olhou para todos nós, cofiou a barba e nos pediu que conduzíssemos a aula. Desejava que “seguíssemos o fluxo” e não pretendia “passar-nos seu conteúdo programático” para que aprendêssemos. Meu amigo Nelson Rodriguez e eu acabamos rindo muito nesse dia, pois a única coisa que aprendemos foi que não havíamos aprendido nada. Ora, estávamos ali para ensinar e aprender! Ter ali plantado um professor que se autoproclamou democrático para “sentir as vibrações” não era pedagogia, tampouco ensino, e nem mesmo uma circunstância que despertasse grande interesse.

Tenho também observado aulas em escolas em que o professor opta pela “democracia” como forma de pedagogia, não compreendendo que uma sala de aula democrática seja a mesma coisa que uma sala de aula “em verdadeira queda livre”. Muitas dessas aulas são tremendamente caóticas e pouco funcionais. Correndo o risco de parecer medieval, acredito que o ensino ainda necessita de professores, não de facilitadores. E que os/as professores/as estão ali para orientar, auxiliar e conduzir os alunos e alunas à descoberta e ao conhecimento. Entendo que os/as professores/as são construtores(as) de significado e se empenham em ajudar seus(suas) alunos(as) a construir tal significado. Que engraçado continuar chamando uma aula completamente sem rumo de democrática! Dez anos me ensinaram muito!

À época

No capítulo 3, Freire fundamenta boa parte de seu pensamento e descreve práticas de decodificação e diálogo. É o único capítulo que efetivamente propõe mecanismos concretos sobre o que fazer para desenvolvermos uma pedagogia do oprimido. No entanto, a leitura não flui com facilidade e a terminologia é um tanto confusa.

O último capítulo do livro reverte-se para um tom notadamente filosófico, na medida em que discute o conceito das classes que oprimem e das classes oprimidas. O autor também prossegue em sua discussão em defesa do diálogo. É um capítulo excessivamente complexo

e demasiadamente envolvido em seus aspectos filosóficos e terminológicos. Isso, mais do que qualquer coisa, pode impor um obstáculo à leitura de Freire. Contudo, creio que houve muito a ganhar e espero que a leitura de outros livros de sua autoria seja mais simples.

Esse livro representa uma ferramenta essencial para qualquer educador moderno. Não está desatualizado, e muitos leitores podem perceber até mesmo que se trata de uma obra escrita à frente de “seu tempo”. A única melhoria que teria a acrescentar seria a eliminação da linguagem exclusivista, ou seja, o uso recorrente de pronomes e termos unicamente no gênero masculino.¹ Leitura difícil, porém, proveitosa. Os leitores de Marx reconheceriam a paixão de Freire, e essa mesma paixão serve para chamar a atenção do leitor para compreender a importância, a importância de se assumir uma postura pró-ativa na pedagogia do oprimido. “Leitura obrigatória” para alunos de cursos de formação de professores.

Atualmente

Quanta arrogância! Novamente uma reclamação de que o livro não me leva exatamente onde eu deveria chegar. Queixo-me da linguagem, jamais reconhecendo que essa linguagem apresentou-me nova terminologia e conceitos, e que o rigor da educação requer que compreendamos o léxico da pedagogia, tanto o crítico como o não crítico, para que possamos praticá-la. Como estava programada para sentir-me ofendida por qualquer linguagem que não fosse a corrente! E minha concepção de moderno, que idéia ridícula acreditar que estava lutando para me tornar uma “educadora moderna”! E a eterna queixa, o argumento essencialista de que a linguagem era exclusiva pelo fato de não ser inclusiva! Nem uma reflexão sequer sobre a época em que o livro foi escrito.

¹ Na tradução para o inglês, os exemplos citados pela autora são *bis* (classificado neste caso, segundo a gramática inglesa, como adjetivo possessivo masculino) e *mankind* (solução encontrada pela tradutora da versão em inglês para o termo “homens”, recorrente no original em português, empregado genericamente pelo autor para designar homens e mulheres), que supostamente suprimiriam ou reduziriam a importância do papel da mulher. É importante destacar o fato de que, reconhecendo essa linguagem machista, notadamente desde *Pedagogia da esperança* (1992), Paulo Freire solicitou às casas editoras, em todos os idiomas para os quais o autor fora traduzido, que as novas edições de *Pedagogia do oprimido* trouxessem os termos “homens/mulheres”, “educandos/educandas” etc. (N. T.)

O toque final de arrogância: uma “leitura obrigatória”. Ao lançar o livro em uma espécie de resenha à moda do *New York Times*, uni-me às legiões de críticos literários de poltrona que optaram por ver somente o que é fácil para aplicarem e criticarem o que não é confortável. É muito simples implicar a idéia de patriarcado sem verificar a etimologia da redação.

Ênfase no presente

Esta década significou muito para mim. De fato, aprendi e fiz progressos. Esse exemplo de análise da *Pedagogia do oprimido* foi uma descoberta fantástica. Diverti-me com a reflexão e o senso de humor que encontrei em meu antigo eu, meu jovem eu. Sinto-me agradecida por ter sido influenciada e transformada pelo trabalho de Paulo Freire.

Sei que Freire jamais pretendeu ter seguidores. Queria apenas justiça. Ao longo desta década, tive a oportunidade de passar algum tempo com ele e sentir sua humanidade e seu brilho. Talvez uma de minhas grandes causas seja fazer de tudo para garantir que seu trabalho não seja trivializado ou taxonomizado por gráficos, transparências e livros contendo planos de aula. Precisamos tomar nossos rumos tendo nosso amigo Paulo como referência, ele que não foi nem um guru, nem um profeta, mas um professor.

(KGB)

**Parceria: os perigos da educação
(com)partilhada**

Solange Salussolia Vaini

Introdução

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo tem passado por um processo de sucateamento deliberado nas duas últimas administrações. O que temos presenciado é a corrupção, o clientelismo, o fisiologismo e outros “ismos” proliferando na Prefeitura, não ficando a educação imune a essas práticas, desestabilizando a educação e as escolas, deixando-as à sua própria sorte. A drástica redução de investimentos na área, com cortes de verbas, precariedade na manutenção dos prédios escolares e reformas adiadas, tem levado algumas escolas a pensar na “adoção” como uma saída para seus inúmeros problemas.

Este artigo é uma síntese da análise reflexiva que fiz da relação entre escola e empresa, configurado no programa “Adote uma escola”, que vem sendo desenvolvido a partir de 1993 pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e desenvolvida no trabalho de dissertação: *Parceria: os perigos de uma educação (com)partilhada: a influência da iniciativa privada no currículo de uma escola pública municipal de São Paulo*, defendido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Tutela ou parceria

O Decreto n.33.895, de 16.12.1993, regulamentou o processo das parcerias no Município de São Paulo, e o termo utilizado foi “adoção”.¹ Ficava autorizado, então, que empresas contribuíssem para a melhoria das escolas, doando materiais, fazendo manutenção do prédio etc., permitindo-se a colocação do nome da beneficiária na fachada ou de acordo com a necessidade da empresa.

O programa “Adote uma escola” tem como objetivo, segundo a administração municipal, desenvolver uma relação cooperativa entre escola, comunidade e empresa, promovendo uma melhoria na educação municipal. Se olharmos somente deste ângulo, até poderemos concordar, mas descortinando suas concepções e práticas administrativas e pedagógicas devemos tomar muitos cuidados. Devemos refletir sobre a questão.

O projeto de implantar a Qualidade Total² na educação, aliada ao programa “Adote uma escola”, deve ser visto como parte da lógica neoliberal de transformar a educação em produto de mercado, abrindo possibilidades de privatização da rede, por meio do estudo elaborado pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP)³ para o Município de São Paulo.

Mesmo que a privatização da rede pública municipal não aconteça explicitamente, mediante a venda ou a concessão de prédios para a iniciativa privada, os repasses de recursos públicos ou a isenção de impostos para as empresas que participam desses programas não seriam uma maneira de privatizar o público?

A guerra fiscal acirrada entre estados e municípios que concedem isenções fiscais, a ajuda financeira e outras barganhas a montadoras e

empresas que se instalam em seu território trazem sérias conseqüências, como a drástica diminuição de recursos financeiros, impossibilitando o repasse de verbas para áreas sociais, como a educação.

Considerando as relações entre os setores público e privado, em nosso país, e os inúmeros exemplos de barganha política e financeira que ocorrem entre eles, não podemos deixar de considerar essas reflexões. O incentivo do Governo Federal às “parcerias” e à adesão das partes envolvidas seria somente pela descoberta de que as empresas devem desempenhar um papel social?

No caso de “adoção” descrito neste trabalho, os benefícios que a empresa recolhe de sua ação social, ao adotar a escola, podem ir além dos descontos nos impostos, desde que cada ônibus da empresa tenha estampado o selo “Empresa Amiga da Criança”, criando um referencial para os usuários, legitimando, à parte da comunidade, que as adoções são o caminho mais viável para a melhoria da educação pública.

Assim, a Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSU) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) centram os discursos de melhoria da educação pública nos recursos financeiros, mas reduzem os gastos em educação e estimulam a iniciativa privada a atuar na escola. Reforçam e perpetuam um currículo ideologicamente neutro, ocultador da verdade e dos fatos, mediante a burocracia e o autoritarismo, e mascaram a pretensa neutralidade curricular em ações centralizadoras, autoritárias e pragmáticas.

Embora nos documentos apresentados pela SME o programa fale em “aprimorar a contínua formação do aluno e do cidadão”, em melhorar a “qualidade de ensino”, em “integração escola/comunidade”,⁴ as ações desenvolvidas refletem um caráter assistencial em relação à criança “carente” da escola pública, tomando-a em tutela.⁵

Já na concepção empresarial (mas não somente nela), um dos motivos para se adotar a escola pública é em razão de sua incapacidade de proporcionar uma boa educação e por sua “irresponsabilidade” social quando, ao reprovar várias vezes um aluno, acaba por expulsá-lo. Assim, a empresa entra por seus portões para prestar-lhe um favor, proporcionando condições para que a “educação” ocorra.

1 De acordo com o dicionário, o verbete adoção significa “aceitação voluntária e legal de uma criança como filho” (FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio – Século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999) ou, ainda, aceitar, reconhecer. O termo usado reflete uma visão assistencialista e paternalista que se tem da escola nas relações estabelecidas entre ela e a sociedade; paternalismo entendido como uma forma da ideologia dominante de manter a harmonia e o consenso social em prol de si mesma.

2 Em 1993, criou-se o projeto de implantação da Qualidade Total na Educação, no Município de São Paulo.

3 O estudo elaborado pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo mostra as alternativas de gerenciamento da Educação no Município de São Paulo, a pedido do prefeito Paulo Maluf (1993/1996).

4 Secretaria Municipal de Educação, *Programa Adote*, 1997.

5 Tutela: encargo ou autoridade que se confere a alguém, por lei ou por testamento, para administrar os bens e dirigir e proteger a pessoa de um menor que se acha fora do pátrio poder... Defesa, amparo, proteção... (FERREIRA, A. B. H., op. cit., 1999.)

A política do favor, hoje difundida pelo mecanismo do “é dando que se recebe”, mostra que o ... clientelismo político sempre foi e é, antes de tudo, preferencialmente uma relação de troca de favores políticos por benefícios econômicos, não importa em que escala.⁶

Atualmente, a SME mantém o programa com as mesmas ações norteadoras defendidas pela concepção neoliberal, no qual prevalece o discurso do livre mercado e da desobrigação do Estado para com os setores sociais, saúde, educação e transporte, entre eles. Para essa concepção, a resposta parece simples: colocar a escola no jogo do livre mercado. Pretendem transferir para a comunidade – pais, alunos e professores – algumas responsabilidades que são de obrigação do Estado.

Esse mesmo programa “Adote uma escola” é nomeado por aqueles que dele participam como “parceria”. Atualmente, este termo vem sendo usado por vários setores da sociedade, especialmente em educação, para definir uma série de atuações na área, sobretudo da iniciativa privada em relação à escola pública.

Pedro Pontual, no seu trabalho sobre o MOVA-SP, fez uma análise sobre o termo “parceria”,⁷ apontando as condições necessárias para que esta se efetive. Para o autor, “parceria” significa partilha de poder entre as partes envolvidas em um trabalho comum, no caso, a educação. Define parceria como

um processo de construção conjunta de vontades (objetivos) do Estado e da Sociedade na produção de serviços públicos, onde ambos compartilham responsabilidades específicas, mantendo sua identidade enquanto atores distintos e autônomos.⁸

Em outra passagem, assevera:

A parceria é parte de uma estratégia de partilha de poder e, portanto, exige alterações e concepções por parte dos movimentos e entidades

6 WANDERLEY, L. E. Rumos da ordem pública no Brasil: a construção do público. *São Paulo em perspectiva*, v.10, n.4, p.98, out.-dez. 1996.

7 A definição de parceria, pelo dicionário Aurélio, significa “reunião de pessoas para um fim de interesse comum...” e a palavra parceiro quer dizer “igual, semelhante”. Guarda, portanto, a *idéia básica de compartilhar*. (FERREIRA, A. B. H., op. cit., 1999.)

8 PONTUAL, P. *Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o Governo Municipal da cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina: A experiência do MOVA-SP, 1989-1992*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

populares e do aparato estatal. Assim sendo, sua construção ocorre ao longo de um processo.⁹

Devemos continuar nos questionando: as partes envolvidas (Estado e empresa) na educação pública são realmente “parceiras”? Possuem interesses comuns para que a “parceria” se efetive? Iniciativa privada e escola possuem os mesmos objetivos político-pedagógicos em relação à educação? Acredito, como Freire, que não.

Durante muito tempo, as concepções de educação defenderam e ainda defendem a neutralidade do ato educativo, propondo ações e técnicas ao professor, desconsiderando os conflitos presentes na escola.

Não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade.¹⁰

Entretanto, sendo a tarefa educativa uma tarefa de natureza eminentemente política, por se dar por meio de opções e de concepções científicas e ideológicas que condicionaram o professor e a professora a respeito dela e do mundo, o ato educativo torna-se um ato de poder. Esse poder refere-se ao saber, ao conhecimento que é transmitido na escola, pelo qual institui-se, desde que não haja criticidade, uma relação autoritária entre a escola e a comunidade, pois esta não é vista por aquela como possuidora de conhecimentos.

O saber científico, considerado por todos nós como o Saber, levamos a considerá-lo um saber em nós mesmos. Ele nos torna poderosos e, como tal, autoritários. Através dessa concepção do saber como poder, vemos claramente como a estrutura social pode ser explicada a partir de lutas pelo poder ... menospreza o saber que não é científico e, inconscientemente, o saber popular; para o intelectual e político, o senso comum popular mostra-se como um não-saber e, enquanto não-saber, como um não-poder.¹¹

O saber popular é desconsiderado pela escola e, no caso da parceria, pela empresa, ao propor aos professores, por exemplo, que se tra-

9 PONTUAL, P., op. cit., 1995.

10 FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995. p.37. (Questões de nossa época, 23).

11 FREIRE, P., FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. p.57 (Educação e comunicação, 15).

balhe com uma cartilha sobre direitos humanos, com fórmulas prontas (e ideais) sobre como ser um “cidadão”. Exemplo dessa desconsideração é a cartilha publicada pelo Ministério da Educação¹² em forma de versos, que trabalha os conceitos de família, lar, escola, amigos etc., da seguinte maneira:

“As coisas mais belas da vida
Além da matéria vã
Por elas, o rico e o pobre
Em pé de igualdade estarão.”

Ou ainda,

“E então haveremos de ter
Da vida, o que sempre se quis
Saúde para dar e vender
Amor e um destino feliz.”

Nessas condições, o que temos presenciado dentro da escola são crianças, jovens e adultos, entre eles os professores, tornarem-se dia a dia mais *desumanizados*, inseridos em um cotidiano visto por eles como imutável, o *destino dado* sem chances de modificação. O fatalismo é uma constante, e o apelo às explicações míticas, sobre sua realidade, é crescente.

Dentro de um contexto social marcado pela desesperança, como pensar a educação diferentemente da mera transmissão de saberes? Como pensá-la em um espaço público, alegre, com vida e cheio de esperança? De que mudar é possível?

Autonomia e prática dialógica transformadora

Pensamos ser preciso desencadear um processo de construção de canais participativos dos diferentes setores sociais da comunidade, com professores, funcionários, pais e alunos no cotidiano da escola dividindo responsabilidades entre esses atores.

¹² CORAZZA, A. *Ativos, contentes e espertos*. Brasília: MEC, 1997.

O Conselho de Escola, criado na gestão Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991), é um dos espaços privilegiados para fomentar a participação da comunidade escolar, em um processo de ação-reflexão-ação, por meio de seu projeto político-pedagógico. Um dos aspectos da democratização da gestão escolar é trazer todos esses atores para participarem da construção do projeto, refletindo, discutindo e decidindo sobre seus rumos.

O poder público, como instância administrativa maior, deve estimular e subsidiar fóruns de discussão, proporcionando a abertura de canais de participação, articulados em todos os níveis com a Secretaria de Educação, que concretizem uma transformação nas relações da sociedade com os órgãos administrativos superiores, bem como com a escola.

Uma escola democrática e autônoma não funciona ou não sobrevive em uma administração hierárquica, burocrática e autoritária. Como de pouca “utilidade seria um indivíduo autônomo num mundo ou numa sociedade cheia de opressões, de privações, de dominação, devidamente materializadas e estruturadas nas diferentes organizações...”,¹³ assim também será a escola.

Esses fóruns ou canais de participação deveriam fazer parte da política da administração municipal, para promover uma gestão pública e democrática que, integrada à política pedagógica de reorientação curricular e formação permanente do educador, dará legitimidade às transformações em curso.

Se acreditamos que é possível a participação da sociedade na elaboração e desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola, que leve em consideração o conhecimento do aluno e do seu contexto social, que respeite os tempos necessários a cada um, incluindo ao invés de excluir, tendo-a como espaço privilegiado dessa “práxis” – por que ter somente a iniciativa privada como parceira?

- Pensar a escola como espaço transformador das relações sociais, recriando as formas de democracia, cidadania e participação estabelecidos em nossa sociedade, e pensar em parceria como uma estratégia de partilha de poder pressupõe uma revisão das formas de participação, gestão, autonomia e currículo na escola pública municipal.

¹³ CÓRDOVA, R. A. *Educação, instituição e autonomia: uma análise da gestão educacional no Município de São Paulo no período 1989/1992*. São Paulo, 1997. p.10. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Tendo como parâmetros esses pressupostos, devemos pensar em uma educação que propicie à comunidade escolar sua efetiva participação no cotidiano da escola e na forma de gestá-la, concorrendo para um aprendizado democrático e autônomo, recuperando a dimensão humana do indivíduo.

Assim, ao falar em currículo na escola pública municipal, isso nos leva, inexoravelmente, a pensá-lo pela ótica de Paulo Freire. Suas idéias sobre a escola e o currículo não são meras técnicas e receitas de práticas, tão impregnadas em nosso cotidiano escolar. São propostas e sugestões de reflexões. Seus princípios sobre a educação apontam caminhos para a construção da autonomia do educando e da escola. O currículo arcaico,¹⁴ que não tem dado conta das mudanças que vêm ocorrendo, provoca apatia e desesperança dentro das nossas salas de aula. O ato de conhecer torna-se um ato mecânico e desprovido de significados. É um currículo que reflete a educação denominada por Paulo Freire “bancária”, que apenas reforça o poder (saber) de uma elite opressora que quer se manter, se preservar.

Uma das possibilidades de mudar as relações dentro da escola de hoje (ano 2000) é trabalhar com esta concepção de educação e de currículo,¹⁵ que os agentes educativos da SME/PMSP conheceram e implantaram na gestão de Freire, entre 1989-1992.¹⁶ Que se implantem uma educação e um currículo que tragam novamente, para dentro da escola, o saber popular como uma das formas de conhecimento, em um permanente diálogo com o mundo, refletindo e agindo sobre ele!

Freire propõe trabalhar com os educandos em um movimento de ação-reflexão-ação sobre a realidade. Para ele, pensar o mundo é julgá-lo, é dar significado. O educando que está inserido em um mundo opressivo não concebe uma solução para seus problemas. Cabe ao educador, que mantém um distanciamento dessa realidade, buscar em

14 Mário Sérgio Cortella faz uma distinção entre arcaico e tradicional no artigo “O futuro e o risco da nostalgia”, no periódico *Educação* n.215, sendo o arcaico, nas escolas, o que é ultrapassado, envelhecido negativamente; tradicional é o que deve ser resguardado, protegido.

15 Em 1989, quando Paulo Freire assume como Secretário de Educação no Município de São Paulo, “conversa” com os educadores da rede sobre a “nova cara” da administração, por intermédio da carta divulgada pelo Diário Oficial do Município. Fala em diálogo, encontros, formação permanente e expectativas de mudança na rede, com a discussão do novo Regimento Comum das Escolas.

16 Esse trabalho teve prosseguimento com o professor Mário Sérgio Cortella, que o sucedeu como Secretário Municipal de Educação.

uma dinâmica contextualizadora “dar condições (ao educando) de reflexivamente descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”.¹⁷

Esse processo se concretiza na busca das respostas aos porquês, aos contra quê e contra quem, aos a favor de quê e de quem etc. Problematiza-se, assim, o próprio discurso que a comunidade tem de si própria e da realidade em que se encontra inserida – por meio de uma metodologia que procura escrever a própria história local e gerar alternativas de ação, orientada por respostas a essas perguntas, bem como pela construção das verdades comprometidas com as superações dos problemas da comunidade e da escola.

Desencadear um movimento de Reorientação Curricular nas escolas e trazer a reflexão da inexistência de práticas pedagógicas neutras, mudando as relações estabelecidas no seu interior, faz-se necessário e urgente. O desafio de se perceberem educadores e educandos como sujeitos *constitutivos* e *construtivos* pode se dar na explicitação dos conflitos existentes na relação dentro da escola e na sociedade.

O diálogo como parâmetro existencial e metodológico deve marcar a passagem da “práxis” educativa voltada para o(a) aluno(a) e sua comunidade, fazendo da escola um dos canais de comunicação e de superação do formalismo e do autoritarismo, práxis desafiadora que não se efetiva se não houver dialogicidade.

Um currículo para a emancipação de nossos alunos – sejam crianças, jovens ou adultos – far-se-á com a conscientização de que o espaço escolar e as práticas desenvolvidas pelos educadores não são uma tarefa neutra, assim como não o é a nossa posição no mundo. Mas as possibilidades de construção de um currículo emancipatório na rede municipal, atualmente, são limitadas, se pensarmos que hoje a escola não trabalha com a participação coletiva, considerada por um viés democrático, libertador e construtor da cidadania. Optar por desenvolver um currículo emancipatório na escola pressupõe a participação da comunidade, não como a que vem ocorrendo, mas por meio do verdadeiro diálogo freireano, do comprometimento e da autonomia, reconhecendo, pois, que o indivíduo é capaz de escrever sua própria história e gerar alternativas de ações a si próprio e à comunidade escolar.

17 FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p.3.

Considerações finais

Acredito que a "parceria", como uma estratégia de partilha de poder e de saberes, deve ter como objetivo a possibilidade de descentralizar as instâncias decisórias, partindo das opções coletivamente assumidas. Essa estratégia não faz parte da "ação filantrópica como tutelamento", que as empresas que participam dos programas de "adoção" vêm impondo.

Defendo a escola pública para todos e todas, democrática e de qualidade, que expresse as relações, que aponte para a perspectiva de uma transformação social. Isso significa optar pela tomada de consciência pessoal e coletiva das implicações concretas de saberes e discursos. Significa tornar-se protagonista de sua produção cultural, de buscar coletivamente formas de organização das resistências, que marquem as práticas educativas. Significa procurar alternativas democráticas, construir para além da parceria pragmática, dominadora, conformista e uniforme, hoje existente, buscando a partilha crítica, participativa e transformadora, na perspectiva freireana. Finalmente, defendo a escola pública na qual se pratique um currículo emancipatório, que pressupõe a participação, o diálogo, o comprometimento e a autonomia da comunidade, reconhecendo, assim, que cada pessoa é capaz de escrever sua própria história.

Comunicação e cultura no fim do século XX: a atualidade de Paulo Freire

Venício A. de Lima

Na comunicação se dá a "co-participação dos sujeitos no ato de pensar" ... Implica uma "reciprocidade que não pode ser rompida" ... A [educação é] comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados".¹

Poucos são os autores das ciências humanas e sociais, neste fim de século XX, que conseguem sobreviver ao seu próprio tempo. Vivemos um período da história no qual as mudanças, além de radicais, acontecem em grande velocidade. Dessa forma, os paradigmas explicativos sobre o homem e seu lugar no mundo, bem como as análises e interpretações daí decorrentes, tornam-se obsoletos, ainda no *lifetime* de seus autores. Um breve retorno aos textos que há apenas trinta anos orientavam a pesquisa e a reflexão sobre os problemas sociais no Brasil e na América Latina, ou eram referência obrigatória nas universidades de todo o mundo, revelará um índice extremamente alto de obsolescência precoce. Além disso, não há mais paradigmas universais, proclamam os pós-modernos!

¹ FREIRE, P. [1968] *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971. p.67-9, passim.

Apesar dessa realidade, que é uma das características da transitoriedade contemporânea, alguns poucos autores conseguem sobreviver às mudanças e permanecem fecundos e atuais, mesmo depois de seu próprio tempo. Este é certamente o caso de Paulo Freire.

Creio ter sido um dos primeiros a trazer as idéias de Freire para o campo dos estudos de Comunicação, ainda na década de 1970. Fora do Brasil, além da Educação, ele já era amplamente estudado em outras áreas – Filosofia, Serviço Social, Teologia, Lingüística – mas poucos haviam se dado conta do potencial teórico de suas idéias para o estudo da Comunicação e da Cultura.

Influenciado pelos emergentes *American Cultural Studies*, tinha esperança de encontrar a especificidade de uma possível vertente teórica latino americana e/ou brasileira e pareceu-me apenas natural procurar as pistas da especificidade que buscava na teoria e na prática de Paulo Freire. Embora essa especificidade – geográfica, histórica e cultural – tenha se revelado inexistente, a pesquisa deixou claro que Freire antecipou o que viria a ser consagrado pelos Cultural Studies americanos, mas, especialmente, pelos British Cultural Studies, que se constituíram em torno do Center for Contemporary Cultural Studies, em Birmingham.

Com base no trabalho que desenvolveu como consultor internacional das Nações Unidas, em projetos de reforma agrária e extensão rural, no Chile, na década de 1960, Paulo Freire identificou a necessidade de se repensar a comunicação *como* cultura. Cultura e comunicação, no sentido amplo de ter em comum, compartilhar, estar conectado pela mesma teia simbólica construtora de sentido, dentro de um contexto histórico desigual e contraditório.

O que torna a contribuição de Freire singular e original é que ele foi à raiz conceitual da idéia de comunicação e nela incluiu a dimensão política da igualdade, de ausência da relação desigual de poder e de dominação. Comunicação implica um diálogo entre sujeitos mediados pelo objeto de conhecimento que, por sua vez, decorre da experiência e do trabalho cotidiano. Ao definir a comunicação como relação entre sujeitos – necessariamente iguais – toda relação de poder fica excluída. O próprio conhecimento, gerado pelo diálogo comunicativo, só será verdadeiro e autêntico quando comprometido com a justiça e a transformação social. A comunicação é, por definição, *dialogica*. Fora dessas

premissas, não há comunicação, não se produz cultura. O que se tem é a in-comunicação e a “cultura do silêncio”.²

A emergência de novas e revolucionárias tecnologias, neste final de século, obriga a uma rediscussão conceitual da Comunicação, cada vez mais interligada à Cultura. Esse, aliás, é um aspecto fundamental que ainda não foi absorvido na sua devida proporção pelos teóricos do campo intelectual da Comunicação. Não é mais possível continuar operando como se as novas tecnologias não estivessem a transformar o próprio *objeto* da área. É necessário que se construa uma nova perspectiva teórica integradora que dê conta dessa realidade tendencial, na qual a comunicação social se confunde com a comunicação interpessoal, e as telecomunicações e a informática se imbricam criando “virtualidades reais” e uma nova cultura virtual “real”.

Tudo isso ocorre porque a *revolução digital* – a possibilidade de redução de textos, sons e imagens a *bits* (à *digitalização*) – está dissolvendo as fronteiras entre as *telecomunicações*, a *comunicação social* e a *informática*, isto é, está provocando a *convergência tecnológica* entre o telefone, a televisão e o computador, ou entre a televisão, a *internet* e o computador. As diferentes tecnologias que eram necessárias para as várias transmissões analógicas – telégrafo para texto, telefonia para voz, radiodifusão para sons e imagens etc. – estão sendo substituídas por redes digitais integradas por usos múltiplos – via cabo ótico, satélites ou radiodigitais, eles próprios avanços tecnológicos fundamentais.

É essa *convergência tecnológica* que está fazendo emergir um novo campo intelectual integrado, englobando as três áreas até agora separadas e demandando um radical repensar teórico e conceptual. Dessa forma, a construção de paradigmas *diferentes* para orientar o estudo e a pesquisa da Comunicação – vale dizer, das *telecomunicações*, da *comunicação social* e da *informática* – passa a ser, progressivamente, além de desnecessária, inadequada e fundada em uma realidade em transformação, que em pouco tempo deixará de existir.

Qual a contribuição que as idéias de Paulo Freire podem trazer para essa nova configuração do campo intelectual da Comunicação?

² Sobre a singularidade de Paulo Freire ver LIMA, V. A., CHRISTIANS, C. Paulo Freire: The Political Dimension of Dialogic Communication. *Communication*, v.4, n.1, p.133-55, 1979. Uma tradução desse texto foi publicada em *Síntese*, v.IV, n.16, p.111-30, 1979.

Uma das *tendências*, particularmente promissora, que pode ser identificada como característica do novo cenário tecnológico, integrado e integrador, é a *interatividade*, isto é, a possibilidade de interação simultânea entre emissor e receptor (leitor e/ou espectador). Pois bem, a ausência dessa interação emissor-receptor sempre foi um dos elementos definidores da comunicação social ou comunicação de “massa”. Na imprensa, no rádio, na TV e no cinema, a *unidirecionalidade* da produção e distribuição simultânea e uniforme de mensagens, que não podem ser alteradas, para grandes leitores/audiências, é um dos traços fundamentais. A própria noção de “massa”, inicialmente herdada da sociologia européia, de forma acrítica, referia-se à sociedade recém-saída da Revolução Industrial, homogênea e composta por indivíduos anônimos, com pouca ou nenhuma interação entre si. As sociedades deste fim do século XX, que já estão sendo chamadas de “sociedades interativas”, são, certamente, muito diversas dessa sociedade de massas idealizada no século XIX.

No Brasil, a introdução de novas tecnologias como o PC, o fax, a telefonia celular e a *internet*, além da recente expansão da telefonia fixa, tornou possível a participação em tempo real – ainda muito restrita, é verdade – de leitores/espectadores interferindo diretamente na cobertura e/ou programação da *mídia*, isto é, possibilitou uma forma até aqui inédita de interatividade emissor-receptor (potencialmente *dialógica?*) na chamada comunicação de “massa”.

Certamente, aqueles que se interessam em compreender o homem e seu lugar no transitório mundo contemporâneo, muito se beneficiariam se tomassem como referência a definição *dialógica* de Comunicação e Cultura que Freire desenhou nos idos dos anos 60. É nesse novo tempo histórico que a contribuição de Paulo Freire se revela atual e suas idéias ainda criativas e desafiadoras.

Parte 2

Levantamento bibliográfico

Este Levantamento bibliográfico não tem a pretensão de esgotar todas as referências, que, na realidade, se fazem necessárias, dos trabalhos de Freire. É uma contribuição que se soma a outras existentes com a intenção de, assim, ir completando o mais possível o rol da vasta obra do educador. Nessa convicção – mesmo porque até hoje não se conseguiu elencar as obras de estudiosos diversos em torno do mundo que o citam ou nelas se centram – é que no item 2 deste levantamento estão incluídos unicamente os trabalhos *in memoriam*. Principais fontes: acervo particular de Ana Maria Araújo Freire e de João Viegas Fernandes – Quem foi Paulo Freire? – da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

Bibliografia de Paulo Freire: livros, ensaios e entrevistas

a) Livros individuais (exclusivamente em língua portuguesa)

- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Introd. de Francisco Weffort. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____. *Extensão ou comunicação?* Prefácio de Jacques Chanchol. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1975.
- _____. *Alfabetização e conscientização*. Lisboa: Base, 1975.
- _____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. *Ação cultural para a libertação e outros escritos*. Lisboa: Moraes, 1977.
- _____. *Cartas à Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. *A Mensagem de Paulo Freire – Teoria e prática da Libertação*. Porto: Nova Crítica, 1977.
- _____. *Educação e mudança*. Prefácio de Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- _____. *A importância do ato de ler* (em três artigos que se completam). Prefácio de Antônio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1982.
- _____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- _____. *Cartas a Cristina*. Prefácio de Adriano S. Nogueira. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- _____. *À sombra desta mangueira*. Prefácio de Ladislau Dowbor. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Olho D'Água, 1995.
- _____. *Pedagogia de autonomia*. Prefácio de Edna Castro de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Prefácio de Balduino A. Andreola. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

b) Livros em parceria ou co-autoria (exclusivamente em língua portuguesa)

- FREIRE, P., GUIMARÃES, S. *Sobre educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. v.I.
- FREIRE, P., VANNUCCHI, A., SANTOS, W. *Paulo Freire ao vivo*. São Paulo: Loyola, 1983.
- FREIRE, P., GUIMARÃES, S. *Sobre educação* (diálogos). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. v. II.
- FREIRE, P., BETTO, Frei, KOTSCHO, R. *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática, 1985.
- FREIRE, P., FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P., GADOTTI, M., GUIMARÃES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, P., SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P., GUIMARÃES, S. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FREIRE, P., NOGUEIRA, A. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- FREIRE, P., MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, P., PASSETTI, E. *Conversação libertária*. São Paulo: Imaginário, 1998.
- FREIRE, P., GUIMARÃES, S. *Aprendendo com a própria história II*. (no prelo)
- FREIRE, P., HORTON, M. *Nós fazemos o caminho, caminhando* (título provisório). Petrópolis: Vozes, 2000. (No prelo).

c) Capítulos em livros com outros autores

- FREIRE, P. Exílio e identidade. In: CECCON, C., OLIVEIRA, R. D., OLIVEIRA, M. D. de. *Vivendo e aprendendo*. Experiências do IDAC em educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- _____. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- _____. Criando métodos de pesquisas e alternativas: aprendendo a fazer melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- _____. O sentido da avaliação na prática de base. In: VV. AA. *A educação popular nas Comunidades Eclesiais de Base*. São Paulo: Paulinas, 1985.
- _____. O partido como educador-educando. In: DAMASCENO, A. et al. *Educação como ato político partidário*. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo. In: D'ANTOLA, A. (Org.) *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.
- _____. The progressive teacher. In: FIGUEIREDO-COWEN, M., GASTALDO, D. *Paulo Freire at the Institute*. London: Institute of Education, University of London, 1995.
- _____. Educação e participação comunitária. In: CASTELLS, M. et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. et al. (Ed.) *A Response*. Mentoring the mentor. New York: Peter Lang, 1997.
- _____. Depoimentos: Paulo Freire. In: GOLDFELD, Z. *Encontros de Vida*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- _____. Depoimento: Paulo Freire. (Entrevista a Mário Sérgio Cortella e Paulo de Tarso Venceslau). In: MAUÉS, F. (Coord.) *Rememória: entrevistas sobre o Brasil do século XX*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997.

- FREIRE, P. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, R. V. (Org.) *Formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- _____. Um diálogo com Paulo Freire (com Donaldo Macedo). In: Mc LAREN, P. (Org.) *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

d) Escritos diversos

- FREIRE, P. A educação de adultos e as populações marginais. O problema dos mocambos. In: II CONGRESSO NACIONAL DE ADULTOS, 1958. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, julho de 1958.
- _____. A educação de adultos e as populações marginais. O problema dos mocambos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rio de Janeiro)*, v.30, n.71, p.81-93, jul.-set. 1958.
- _____. *Educação e actualidade brasileira*. Recife, 1959. Tese (Doutorado) – Universidade do Recife.
- _____. *A propósito de uma administração*. Recife: Imprensa Universitária, 1961.
- _____. Escola primária para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rio de Janeiro)*, v.35, n.82, p.15-33, abr.-jun.1961.
- _____. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Revista de Cultura da Universidade de Recife (Recife)*, v.4, p.5-23, abr.-jun. 1963.
- _____. Papel da educação na humanização. *Revista Paz e Terra (Rio de Janeiro)*, 1971.
- _____. Investigación y metodología de la investigación del “tema generador”. *Estratégia (Buenos Aires)*, n.30, dic. 1974a.
- _____. A propósito del tema generador e del universo temático. *Estratégia (Buenos Aires)*, n.30, dic. 1974b.
- _____. Sugerencias para la aplicación del método en terreno (com Raúl Velozo Farias). *Estratégia (Buenos Aires)* n.30, dic. 1974c.
- _____. Tercer Mundo y teología. Carta a Rogério de Alcida Cunha. *Estratégia (Buenos Aires)*, n.30, dic. 1974d.
- _____. *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*. Lisboa: Base, 1978.
- _____. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? *Educação & Sociedade (Campinas)*, v.1, n.1, p.64-70, set. 1978.
- _____. Terceiro mundo e teologia. Carta a um jovem teólogo. In: *Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- _____. *Fazer a escola conhecendo a vida* (com Adriano Nogueira e Débora Mazza). São Paulo: Papyrus, 1986.

- FREIRE, P. *A alfabetização como elemento de formação da cidadania*. Brasília, maio de 1987. (Mimeogr.)
- _____. Alfabetização na perspectiva da educação popular. In: I SEMINÁRIO ESTADUAL SOBRE CIDADANIA E ALFABETIZAÇÃO, Maceió, nov. 1990. (Mimeogr.)
- _____. Educación popular y procesos de aprendizaje. *Tarea (Lima)*, n.23, mayo de 1990.
- _____. *Paulo Freire conversando com educadores*. Montevideo: Editorial Roca Viva, 1990.
- _____. Fiquem maduros, jamais envelheçam. *Revista Carícia. (São Paulo)*, ano XVII, n.209, março 1991.
- _____. Canción obvia. In: *Puonto de Vista (Quito)*. Edición especial: Paulo Freire 70 años de juventud, ano 11, n.487, 1991.
- _____. Palavra de Paulo Freire. *El Canelo (Chile)*, ano VI, n.30, 1991.
- FREIRE, P., CAMPOS, M. Lecture du mot, lecture du monde. In: Rencontre avec Paulo Freire. Dossier Documentaire. Paris: Paideia, 1992.
- _____. Paulo Freire em El Salvador. Programa “Alfabetizando para La Paz”. Del Comité Intergremial para la Alfabetización, CIAZO. San Salvador, outubro de 1992.
- _____. Que saudade da professorinha. *Revista Nova*, ano 9, n.81, dez. 1994.
- _____. Identidad cultural y educación. In: *La importancia estratégica de la formación de las personas adultas a la comunitat valenciana*. Valencia: UIMP, março, 1995. t.II.
- _____. Contexto concreto-Contexto teórico. In: *La importancia estratégica de la formación de las personas adultas a la comunitat valenciana*. Valencia: UIMP, mar. 1995. t.II. (Texto extraído de *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho D'Água, 1995).
- _____. Educação e participação comunitária. *Inovação (Lisboa)*, v.9, n.3, p.305-12, 1996.
- _____. *Paladinos da alfabetização*. Assembléia Legislativa da Bahia. Salvador. 1996. p.21-35, 41-9 e 50-3.
- _____. *Mudar é difícil, mas é possível*. Recife: CNI/SESI, fev. 1997.
- _____. *Na escola que fazemos: uma relação interdisciplinar em educação popular* (com Adriano Nogueira e Débora Mazza). Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. Alfabetização e miséria. *Revista Comunicação Universitária (Belém)*, v.I, n.2, 1999.
- _____. Alfabetização e miséria. *Cadernos do Centro de Educação*, ano 1, n.2, maio 1997.
- _____. Paulo Freire e educadores de rua: uma abordagem crítica. *Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos de Rua*. Rio de Janeiro: Unicef/ SAS/ Funabem, s.d.

- FREIRE, P., CAMPOS, M. Citação. *Caderno de Tese do XX Congresso "Paulo Freire" dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul*. s.d.
- _____. Agradecimentos após receber o título de cidadão Uberabense. *Revista Fazendo Escola (Uberaba)*, ano 3, n.4, s.d.
- _____. Educação: compromisso e ética. *Revista Fazendo Escola (Uberaba)*, ano 3, n.4, s.d.
- _____. Compromisso ético e compromisso político das autoridades e dos educadores. *Revista Fazendo Escola (Uberaba)*, ano 4, n.5, s.d.

e) Algumas entrevistas concedidas

- CECCON, C. Paulo Freire no exílio, ficou mais brasileiro ainda. *Pasquim*. Número especial. Rio de Janeiro, dezembro, 1978.
- FREIRE, P. Educação é prática da liberdade. *Tempo e Presença*, n.159, out. 1979.
- _____. Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena. In: VIII ASSEMBLÉIA DO CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – Regional MT. Cuiabá, junho de 1982.
- ALVES, L. R. Conversam: Paulo Freire e Luiz Roberto Alves. In: *Contos e casos populares: para quem tem dois, dez ou dezenas de anos*. São Paulo: Imprensa Metodista, 1984.
- CHASIN, J., DANTAS, R., MADEIRA, V. Caminhos de Paulo Freire. *Ensaio*, n.14. 1985.
- FAJARDO, E. Paulo Freire: "conhecer não é adivinhar, mas tem a ver com adivinhação. *Revista do Brasil (Rio de Janeiro)*, ano 2, n.4, 1985.
- PÉREZ, E., MARTÍNEZ, F. Paulo Freire en Cuba: diálogo com Paulo Freire. *Tarea: Revista de Educación y Cultura (Cuba)*, n.19-20, 1988.
- FREIRE, P. Over midia en beeldvorming. In: *Intercambio*. Doetinches. Paulo Freire Stiching, 1988.
- _____. Educação: o sério compromisso de arriscar. *Jornal UTE Informa*, n.27, Minas Gerais UTE, fev. 1989.
- JORNAL da Educação em Notícias. O mago da educação brasileira, ano I, n.6, Bauru – SP: Secretaria Municipal de Educação, 1989.
- REVISTA LEIA. O semeador de palavras. ano 11, n.125, mar. 1989.
- GADOTTI, M. A educação neste fim de século. *Forma (Lisboa)*, n.38, dez. 1990.
- OMNI. *Interview Paulo Freire*. New York, v.12, n.7, apr. 1990.
- VEJA. Encontros de uma geração mais velha. São Paulo, ano 25, n.24, 1992.
- COOK, J. Conversations with Paulo Freire. *Lesley Magazine*. Boston, Winter, 1992.
- FREIRE, P. Nós podemos reinventar o mundo (com Moacir Gadotti). *Revista Nova Escola*, ano VIII, n.71, nov. 1993.

- ZIBAS, D. Paulo Freire, *La pedagogia del oprimido* treinta años después. *Propuesta Educativa (Mexico)*, año 5, n.9, out. 1993.
- JORNAL ZERO HORA. A universidade é muito fechada. Porto Alegre – RS, 21.10.1994.
- FREIRE, P. Cidadania é criação política. Ação. *Jornal da Associação Nacional dos Funcionários do Banco do Brasil*, ano VIII, n.62, Brasília. 19.5.1994.
- KLEIN, L. F. Entrevista com Paulo Freire. *Revista de Educação – CEAP (Salvador-BA)*, ano 3, n.9, junho, 1995.
- RODRIGUES, N. Paulo Freire. Crítico, radical e otimista. *Revista Presença Pedagógica (Belo Horizonte)*, ano 1, n.1, jan.-fev. 1995.
- SILVA, N. O profeta da esperança. *Dois Pontos (Belo Horizonte)*, v.3, n.24, jan.-fev. 1996.
- SUCUPIRA, A. C. Paulo Freire e sua visão de rebeldia. *Revista Pais & Teens*, São Paulo: Instituto Paulista de Adolescência, ano 2, n.3, fev.-abr. 1997.
- LEFEUVRE, A., MORAIS, F. Rencontre avec Paulo Freire. *Le Nouvel Éducateur (Nantes)*, n.87, 1997.
- REVISTA DE EDUCAÇÃO – AEC. Paulo Freire conversa com os alunos. Brasília, v.27, n.106, jan.-mar. 1998.
- SILVA, M. E. Conversando com Paulo Freire. *Revista Fazendo Escola*, ano 3, n.4, s.d.
- TORRES, R. M. Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha. *Novedades Educativas (Buenos Aires)*, año 9, n.79, s.d.

Bibliografia sobre Paulo Freire: trabalhos diversos em homenagem à sua memória (inclui textos em diversas línguas)

a) Produção acadêmica, livros e revistas

- AGUIRRE, M. A. *Pertinencia y necesidad del pensamiento de Paulo Freire en la educación colombiana de hoy: la indignación en respecto y la esperanza: ideales necesarios para luchar en el contexto de la intolerancia*. Cali: Universidad del Valle, 1999 (Mimeogr.)
- AMARAL, L. Democratizar ensino foi objetivo como secretário. *Folha de S. Paulo*. 3º caderno, p.5. São Paulo, 3.5.1997.
- AMORIM, M. L. *Saber y formación humana: un análisis de la educación através de la obra de Paulo Freire*. Madrid, 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Complutense.
- ANDREOLA, B. In Memoriam de Paulo Freire. Paulo Freire: el pedagogo de la esperanza. *Revista de Enseñanza y Tecnología (Madrid)*, n.7, junio 1997.
- _____. Paulo Freire corporificou a pedagogia do diálogo. *Revista do CPERS* – Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul/Sindicato dos Trabalhadores em Educação, n.2, jun. 1997.
- ANHANGUERA, J. Paulo Freire, pedagogo e educador revolucionário. Morreu o professor. In Memória. *Serviço Lusa/“A Capital”*, 3.5.1997.
- ANTUNES, N. Paulo Freire e o professor. *Cadernos do Centro de Educação*, ano 1, n.2, maio 1997.

- APPLE, M., e NÓVOA, A. (Org.) *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto, 1998.
- AZEVEDO, N. A um certo Paulo Freire. *Cadernos do Centro de Educação*, ano 1, n.2, maio 1997.
- BARRETO, V. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BARROS FILHO, C. Como ter autonomia obedecendo regras. *Educação*, ano 23, n.193, maio 1997.
- BETTO, Frei. Paulo Freire: a leitura do mundo. *O Globo*, Rio de Janeiro, 3.5.1997, p.19.
- _____. Paulo Freire: a leitura do mundo. *Dois Pontos: Teoria e Prática em Educação (Belo Horizonte)*, v.4. n.32, maio-jun. 1997.
- BITTENCOURT, S. Não posso continuar sendo humano se faço desaparecer em mim a esperança. Paulo Freire. *Folders IX Semana da Educação*, 1997.
- BRÖKING-BORTFELDT, M. Paulo Freire und die Theologie der Befreiung. In: *Dialogische Erziehung*, n.1, 1999.
- CABRAL, J. Vivo no mundo inteiro. *Extra Classe. Jornal do SIMPRO*, ano 2, n.11, p.20, Porto Alegre, maio de 1997.
- CAMPOS, F. Paulo Freire: a actualidade e a urgência da sua práxis e do seu discurso. *Revista de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa*, v.VII, n.1, 1998.
- CARMO, M., GOMES, M., SILVA, M. Educadores homenageiam Freire. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 3.5.1997, p.4.
- CASALI, A. Paulo Freire: o educador na história. *Educação, Sociedade e Culturas (Portugal)*, n.10, p.95-109, 1998.
- CINTRA, B. *Paulo Freire entre o grego e o semita*. São Paulo: Cortez, 1998.
- CIRIGLIANO, G. Para una Pedagogía del excluido. *Jornal El Tempo*, Buenos Aires, 7.2.1999.
- CORDOVIL, C. A educação como ato político. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 3.5.1997, p.3.
- CORTELLA, M. S. Pontos de vista. *Jornal Giz*, São Paulo, ano V, n. 9, out. 1998.
- COSTA, M. Escola com palavras do dia-a-dia. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 17.5.1997, p.5.
- _____. Método usa dia-a dia para alfabetizar. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 3.5.1997, 3º caderno, p.5.
- DIMENSTEIN, G. Inteligência vem do berço. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 4.5.1997, p.1-25.
- _____. Educador se sentia cansado. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 3.5.1997. Capa.
- FAGUNDES, L., AXT, M. Pensar, refletir e produzir a utopia. *Jornal do SINPRO - Extra Classe*, Porto Alegre, 3.5.1997, p.7.

- DABISCH, J. Der Bewusstseinswandel Katholischer Intellektueller in Südamerika. *Dialogische Erziehung*, n.1, 1999.
- _____. (Org.) *Dialogische Erziehung. Informationer der Paulo Freire-kooperation*, Oldenburg n.2, 1998.
- DAMKE, I. Paulo Freire: um educador apaixonado. *Revista de Educação - AEC (Brasília)*, n.110, 1999.
- DOBBERAHN, F. Impulse Paulo Freires für die Religionspädagogik. *Dialogische Erziehung*, n.1, 1999.
- EAYRS, M. From the Editor. *ELT New & Views*, n.2, jun. 1997.
- FAERMAN, M. A pedagogia da liberdade. *Revista Educação (São Paulo)*, ano 23, n.194, Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de São Paulo, jun. 1997.
- FERNANDES, J. V. Uma teoria e práxis educativa para o desenvolvimento global dos seres humanos. Inter-relação entre os conhecimentos, os afetos e os valores na obra de Paulo Freire. In: *Caminhos para o encontro educativo*. Portugal: Escola Superior de Educação, Universidade do Algarve; Espanha: Departamento de Educación, Universidad de Huelva, 1997.
- _____. Relevância universal da obra de Paulo Freire. *Inovação*, v.11, n.3, 1998.
- FERREIRO, E. Paulo Freire: pedagogía de la indignación. *Avance y Perspectiva*, v.16, sept.-oct. 1997.
- FLECHA, R. El Freire que conocí. *Cuadernos de Pedagogía (Madrid)*, n.259, jun. 1997.
- FREIRE, A. M. A. Um pouco de minha vida com Paulo. *Cultura Vozes (Petrópolis)*, ano 91, v.91, n.4, jul.-ago. 1997.
- _____. A bit of my life with Paulo Freire. *Taboo - The journal of culture and education (New York)*, v.II, Fall 1997.
- _____. A Journal of composition Theory (JAC). In memory of Paulo Freire. Florida, v.17, n.3, 1997.
- _____. In memoriam de Paulo Freire. In: *Paulo Freire in memoriam: Lernen befreit. Der Evangelischen Akademie Loccum. Universität Hamburg*, v.9, Bis 11 Jul. 1997.
- _____. Discurso em Homenagem a Paulo Freire e Che Guevara. In: *Anais do VI Congresso Nacional do Partido Social Brasileiro (PSB): 50 Anos*. Brasília, 1997.
- _____. *Nita e Paulo: crônicas de amor*. São Paulo: Olho D'Água, 1998.
- _____. Lembrando Paulo Freire: um diálogo. *Revista Presença Pedagógica (Belo Horizonte)*, v.4, n.21, maio-jun. 1998.
- _____. As idéias Raimundas de Paulo Freire. *Roda Mundo*. Informativo do Instituto Brasil de Educação Ambiental. Rio de Janeiro, ano II, n.2, set. 1998.
- _____. O amor de Nita e Paulo Freire. *Revista Ao Mestre com Carinho (São Paulo)*, ano I, n.1, jul. 1998.

- FREIRE, A. M. A. Depoimento da Professora Ana Maria Freire (Nita). In: *Informativo CEE* (Conselho Estadual de Educação de Pernambuco). Recife, ano III, n.1, dez. 1998.
- _____. Paulo Freire: una experiencia en El Salvador. *El Universitario (El Salvador)*, ano 12, n.197, mayo 1998.
- _____. Inauguración de la Plaza Paulo Freire en la Universidad de El Salvador. *El Universitario (El Salvador)*, Época XII, n.197, mayo 1998. (Encarte).
- _____. Paulo Freire: recuerdos de su esposa. Homenaje a Paulo Freire. *Cuadernos de Pedagogia (Barcelona)*, n.265, enero 1998.
- _____. Paulo Freire: seu tocar, seu olhar e seu escutar. *Revista de Educação AEC*. Número em homenagem a Paulo Freire. Brasília, v.27, n.106, jan.-mar. 1998.
- _____. Paulo Freire: to touch, to look, to listen. E Paulo Freire: seu tocar, seu olhar e seu escutar. *Convergence*. A Tribute to Paulo Freire. Canadá, v.31, n.1 e 2, 1998.
- _____. Sobre a metodologia Raimundo-Freireana. *Roda Mundo*, Informativo do Instituto Brasil de Educação Ambiental. Rio de Janeiro, ano III, n.3, jul. 1999.
- _____. Un poco de mi vida junto a Paulo. *Voces de la Universidad*, ano V, n.21, Universidade Nacional de Rio Cuarto, ago. 1999.
- _____. Privilégio, pobreza de poder: elegia a Paulo Freire e Privilege, Poverty and Power. Nita's Elegy to Paulo Freire. *Democracy and Education: Privilege, Poverty and Power*. Remembering Paulo Freire's Work, v.13, n.1, Spring, 1999.
- _____. Paulo Freire: esperança que liberta. In: STRECK, D. (Org.) *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. Für Paulo Freire: Erziehung als Sprung in die Freiheit. Das Karnévolmsmotto 1999 der Samschule Leandro de Itaquera aus São Paulo. Tradução de Barbara Buck. *Dialogische Erziehung*, n.4/99, fev. 2000.
- FREITAG, B. Meus encontros com Paulo Freire. *Dois Pontos: Teoria e Prática em Educação (Belo Horizonte)*, v.4, n.32, maio-jun. 1997.
- FREITAS, A. L. S. de. *A conscientização como princípio metodológico da formação de professores*: registro da reflexão sobre uma experiência ineditamente-viável na política educacional da Administração Popular em Porto Alegre. Porto Alegre, 1999. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica.
- GADOTTI, M. Idéias & Fatos: o legado de Paulo Freire. *Cultura Vozes (Petrópolis)*, ano 91, v.91, n.4, jul.-ago. 1997.
- GAJARDO, M. O legado de Paulo Freire. *O Mensageiro de Santo Antônio*. Associação Antoniana dos Frades Menores Conventuais. Santo André – São Paulo, ano XL, n.9, nov. 1997.
- GERALDI, J. *Paulo Freire: narrador e pensador*. Campinas: IEL/Unicamp, s.d. (Mimeogr.)
- GIOVANETTI, M. A. Educação crítica expressão do “ser e estar no mundo”, segundo Paulo Freire. *Dois Pontos: Teoria e Prática em Educação (Belo Horizonte)*, v.4, n.32, maio-jun. 1997.
- GROSSI, E. O desbravador da aprendizagem. *Jornal Zero Hora*. Porto Alegre, 3.5.1997, 2º caderno, p.8.
- HURTADO, C. et al. Homenaje a Paulo Freire. *Hombres do Maiz. Revista Centroamericana de Desarrollo Humano (San José)*, ano VII, jul.-ago. 1997.
- IDIAZABAL, I. et al. Paulo Freire en Ekarpenak. *Ikastaria Cuadernos de Educación*, n.10, p.1-137, Eusko Ikaskuntza, Donostia, 1999.
- JOSAPHAT, Frei C. Paulo Freire sonhou salvar o Brasil pela educação. s. d. (Mimeogr.)
- LIRA, L. Educar é preciso. *Jornal da Integração*, ano I, n.3, maio 1999.
- MACHADO, A. M. Tulutatulê. *Jornal da Cidadania*. Rio de Janeiro, junho de 1997, p.3.
- MACEDO, D. Lembrando Paulo Freire. *Taboo – The journal of culture and education (New York)*, v.II, 1997.
- MACLAREN, P. Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre a política educativa de Paulo Freire. In: *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Prefácio de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. GIROUX, H. Pedagogia radical: o legado de Paulo Freire. *Pátio Revista Pedagógica (Porto Alegre)*, ano I, n.2, ago.-out. 1997.
- MAHESHANANDA, D. A personal remembrance and conversation with Paulo Freire: educator of the oppressed. *Global Times (Denmark)*, v.6, n.4, july-aug. 1997.
- MARIANI, S. Entrevista com Balduino Andreola. O filósofo da pedagogia libertária. s. l.: Adverso, s.d.
- MAYRINK, J. M. Pedagogia se mantém atual. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 3.5.1997, p.3.
- MERCADANTE, A. Ao mestre com carinho. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 4.5.1997, p.2.6.
- MORAIS, J. F. R. Paulo Freire: inovação e carisma na madorra educacional. *Dois Pontos: Teoria e Prática em Educação (Belo Horizonte)*, v.4, n.32, maio-jun. 1997.
- MOREIRA, J. A herança de Freire. *Boletim Acorda Brasil*. MEC, ano 1, n.1, 1997.
- MOURA, T. M. de M. *Alfabetização de adultos: Freire, Ferreiro, Vygotsky*. Contribuições teóricas-metodológicas à formulação de propostas pedagógicas. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica.

- NATALI, J. Bonachão, não aparentava currículo raro. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 3.5.1997, 3º caderno, p.4.
- NOBRE, A., WAGNER, C. Escolas inovadoras eternizam Paulo Freire. *Jornal Zero Hora*, Porto Alegre, 4.5.1997, p.48.
- NEGREIROS, M. Morreu ontem em São Paulo o educador brasileiro Paulo Freire. A Pedagogia do Oprimido. *Público*, ano 8, n.2608. Edição Lisboa: Porto, maio de 1997.
- NOBRE, T. Paulo Freire: uma vida pela educação. *Revista Cidade Nova (São Paulo)*, ano XXXIX, n.7, jul. 1997.
- NORRIS, A. Testaments to Freire. *Educational Action*. Issue 8. Actionaid. London, october, 1997.
- OLIVEIRA, I. O pensamento educacional de Paulo Freire. *Revista Comunicação Universitária (Belém)*, v.I, n.2, CCSE-UEPA, 1999.
- PAPERT, S. Jean Piaget. *Time* 100. Latin American Edition. New York March 29, 1999.
- PEREIRA, D. de S. *A educação dos povos aborígenes da Colúmbia Britânica: a universalidade analógica da proposta político-pedagógica de Paulo Freire*. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica.
- PIGNATO, V. Paulo Freire y El Salvador. *El Universitario (El Salvador)*, Época XII, n.197, mayo 1998.
- PHNUYAL, B. Paulo Freire: una herencia de esperanza. *Actionaid. Acción Educativa (London)*, n.8, oct. 1997.
- _____. A homage of commitment to Paulo Freire. *Educational Action*. Issue 8. Actionaid. London, october, 1997.
- PONTUAL, P. et al. Paulo Freire: pedagogia, história, conocimiento y libertad. Suplemento Especial. Educación, el debate continúa. *El Universitario (El Salvador)*, año 12, n.197, mayo 1998.
- PLENASIO, A. Maestro, ahora descansa. s. d. (Mimeogr.).
- PRAIS, M. de L. Paulo Freire, educador mundial da paz. *Fazendo Escola*, ano 3, n.4, Secretaria Municipal de Educação de Uberaba – MG, s. d.
- RAMALHO, J. Paulo Freire, cidadão ecumênico. *Revista Tempo e Presença*, n.293. Koinonia. Rio de Janeiro, maio-jun. 1997.
- REBELLATO, J. L., BARREIRO, J. et al. Homenaje a Paulo Freire. *Revista de la Multiversidad Franciscana de América Latina (Montevideo)*, n.7, dic. 1997.
- RÉGIS, M. O esquecido: maior educador brasileiro de todos os tempos, Paulo Freire. *Revista IstoÉ*, n.1595, São Paulo, 26.4.2000.
- RIBEIRO, J. Essência visionária. *Cenário (São Paulo)*, ano II, n.10.
- Plenary session opens fifth CONFITEA. In Hamburg '97. Daily newspaper of the n.2, fifth international conference on adult education. July 1997.
- RIVERO, J. Paulo Freire (1921-1997). *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (Santiago)*, n.43, 1997.

- REVISTA Expressão*. Educação Libertadora e o ensino fundamental. Campo Grande, ano I, n.2, jun./jul. 1997.
- REVISTA IstoÉ*. Paulo Freire. O brasileiro do século. N. especial, 7. São Paulo, 1999.
- ROLIM, M. Professores e Paulo Freire. *Jornal do Comércio*. Recife- PE, 13.5.1997, p.4.
- ROURE, W. Paulo Freire, simplicidade e genialidade na defesa dos oprimidos. In: Sessão solene de Outorga do Título de Cidadão Honorário de Brasília *post mortem* ao Educador Paulo Freire. Brasília: Teatro Nacional, 1997.
- SABINO, M. Sem método. Morre o renomado educador brasileiro Paulo Freire. *Revista Veja*, n.19, p.127, 14 de maio de 1997.
- SANCHES, P. O Brasil perdeu o seu maior educador. *LUMEN – Revista de Estudos e Comunicações (São Paulo)*, v.III, n.6, 1997.
- SANTIAGO, V. Pescador quer saber “juntar palavras”. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 3.5.1997, 3º caderno, p.5.
- SANTOS, M. Um guardião da utopia. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 3.5.1997, p.2.
- SAUL, A. M. O mestre de ensinamentos e exemplos. *Jornal do MEC*, Brasília, jun. 1997.
- SCHLEGEL, R. Indignação recheia último texto de Freire. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 11.5.1997, 3º caderno, p.3.
- SCOCUGLIA, A. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1997.
- SILVA, A. Paulo Freire: la conscientización como método. *Cuadernos de Pedagogia (Madrid)*, n.40, abril 1978.
- SILVA, N. Um sonho de liberdade. *Dois Pontos: Teoria e Prática em Educação (Belo Horizonte)*, v.4, n.32, maio-jun. 1997.
- SOARES, M. Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método. *Revista Presença Pedagógica (Belo Horizonte)*, v.4, n.21, maio- jun. 1998.
- SOTO, E. Um método para transformar o homem. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 3.5.1997, p.3.
- SOUZA, J. F. O pensamento educacional de Paulo Freire. *Cadernos do Centro de Educação*, ano 1, n.2, maio 1997.
- TEDESCO, A. Paulo Freire – da Opressão à Libertação. *Cadernos do Centro de Educação*, ano 1, n.2, maio 1997.
- TORRES, R. M. Los múltiples Paulo Freires. In: *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*. Quito: CECCA/CEDECO, 1986.
- TRINDADE, H. Paulo Freire, o educador vivo. *Jornal Zero Hora*, Porto Alegre, 2.6.1997, p.21.
- TURNER, L. *Paulo Maestro*. Cuba: s. d. (Mimeogr.).
- ULHÔA, M. I. A educação como prática libertadora. *Sem-Terra (São Paulo)*, ano I, n.2, 1997.

- UGARTETXEA, A. Paulo Freire, mundu ttipien pedagogia utzi digun maisua. *Revista Argia (País Basco)*, 1997.
- _____. Paulo FREIREren ikuspegi pedagogikoa ez dago idatzia, egoera konkretu bati erantzuteko sortutakoa da. *Revista Hik basi*, n. 20. País Basco, 1997.
- _____. Egunon Irakasle! Bom dia professor! *Revista Eskola Publikoa Ekaina (País Basco)*, 1997.
- VIEZZER, M. Paulo Freire e as relações de gênero. *Cunbary Informa*, ano V, n.24. Rede Mulher de educação, São Paulo, jul.-ago. 1997.
- VIEIRA, J. Paulo Freire o educador: presença e memória. *Revés do Avesso*. Política Cultura Ecumenismo, São Paulo, ano 6, n.5, maio, 1997.
- VOGLIOTTI, A. Paulo Freire: pedagogia, historia, conocimiento y libertad. Argentina. *Voces de la Universidad*, ano V, n.21, Universidade Nacional de Rio Cuarto, ago. 1999.
- ZIBAS, D. Paulo Freire: la pedagogía del oprimido treinta años después. *Voces*, año IV, n.19, dec. 1997.
- ZITKOSKI, J. Paulo Freire: um exemplo de educador, comprometido com os oprimidos. *Jornal O Alto Uruguai*. Alto Uruguai – RS, 10.5.1997.
- _____. Paulo Freire: um exemplo de educador, comprometido com os oprimidos. *Jornal O Alto Uruguai*. Alto Uruguai – RS, 17.5.1997.
- _____. *Horizontes da refundamentação em educação popular*: uma proposta com base na razão dialógica de Freire e na razão comunicativa de Habermas. Porto Alegre, 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

b) Edições especiais de homenagem: livros e revistas

- TABOO The Journal of culture and education. New York: Peter Lang Publishing, Inc. v.II, Fall 1997.
- DOIS PONTOS – Paulo Freire: a pedagogia da esperança de libertação humana continua. Belo Horizonte, v.4, n.32, maio-jun. 1997.
- CADERNO de Teses. Homenagem a Paulo Freire e Che Guevara. Partido dos Trabalhadores – PT. Rio de Janeiro, ago. 1997.
- PÁTIO. Pedagogia Radical: o legado de Paulo Freire. Porto Alegre, ano I, n.2, 1997.
- ACCIÓN Educativa. Actionaid Paulo Freire: una herencia de esperanza. Londres, n.8, oct. 1997.
- FORTIN, D. *Paulo Freire: un maître, un ami*. Hommage. Québec: s. n., juillet, 1997.

- HOMBRES DE MAÍZ – Homenaje a Paulo Freire. San José, año VII, n.48, 1997.
- LOCCUMER Protokolle – Paulo Freire *in memoriam*: Lernen Befreit. n. 21/97. Loccum, 1998.
- McLAREN, P. et al. *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- EL UNIVERSITARIO – Paulo Freire: pedagogía, historia, conocimiento y libertad... *Suplemento especial do CLAZO*. El Salvador, Época XII, n.197, mayo 1998.
- DOKUMENTATION zum Besuch von Ana Maria Freire – Der Car von Ossietzky Universität Oldenburg na Prof. Dr. H.c. Paulo Freire (Bernard Franken) Oldenburg: Paulo Freire Kooperation, 1998.
- AEC do Brasil – Paulo Freire. *Revista de Educação da Associação Católica do Brasil*, ano 27, n.106, 1998.
- DIÁLOGOS – Paulo Freire hoy. Barcelona, año IV, v.15-16, dic. 1998.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA – Homenaje a Paulo Freire. Barcelona, n.265. enero, 1998.
- REVISTA COMUNICAÇÃO Universitária. Belém, v.I, n.2, CCSE-UEPA, 1999.
- DEMOCRACY & Education – Privilege, Poverty and Power: remembering Paulo Freire's Work. Democracy & Education. The Institute for Democracy in Education. Ohio University, Athens, spring, 1999.
- FAZENDO ESCOLA – Paulo Freire, educador mundial da Paz. Uberaba, ano 3, n.4, s. d.

Parte 3

Anexos: Cátedra Paulo Freire

Criação da Cátedra Paulo Freire pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo da Pontifícia Universidade Católica – SP

Justificativa

Após longo exílio, Paulo Freire, cidadão do mundo (como ele próprio afirmou em seu retorno), é acolhido pela PUC/SP. Dentro desta Universidade e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo,¹ que desenvolve suas atividades acadêmicas até 1997, quando de sua morte.

Em homenagem à memória do maior educador do país, e que o mundo consagrou como um dos maiores deste século, a PUC/SP criou a Cátedra Paulo Freire. Será um espaço privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas/estudos em nível de Pós-Graduação, sobre a obra de Paulo Freire e suas repercussões teórico-práticas para educação dentro e fora do Brasil.

O Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo, local onde o Mestre lecionou, orientou e pesquisou durante seus últimos dezoito anos de atividade acadêmica, assumirá a responsabilidade do gerenciamento da Cátedra.

¹ Na gestão do Reitor Antonio Carlos Caruso Ronca.

O Programa se encarregará de propor atividades, divulgá-las e realizá-las semestralmente, recebendo pesquisadores interessados em estudar Paulo Freire e sua vasta obra.

A Cátedra estará sempre aberta a pesquisadores de outras instituições de pesquisa e universidades do Brasil e do exterior. Sua inauguração se dará no segundo semestre de 1998, com um Seminário comemorativo dos 30 (trinta) anos da *Pedagogia do oprimido*.

Serão 15 semanas de altos estudos sobre a mais importante obra de Freire, que ficarão a cargo da Profa. Dra. Ana Maria Araújo Freire. A historiadora é autora de livros, dentre os quais a *História do analfabetismo no Brasil*; organizadora das notas no livro de Paulo Freire *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*.

Objetivos: 1. desenvolver estudos e pesquisas, em nível de Pós-Graduação, sobre a obra de Paulo Freire, suas repercussões teórico-práticas no Brasil e no exterior; 2. oportunizar o intercâmbio de pesquisadores e interessados no estudo e releitura da obra de Paulo Freire; 3. criar um banco de dados de trabalhos desenvolvidos sobre a obra de Paulo Freire; 4. criar rede de pesquisadores sobre a obra de Paulo Freire; 5. documentar e divulgar a produção e realização da Cátedra Paulo Freire.

Temáticas: 1. 30 anos da *Pedagogia do oprimido*; 2. Alfabetização de adultos; 3. As exigências da prática freireana para a formação permanente dos educadores; 4. Currículo na teoria e prática de Paulo Freire; 5. Ética e política na obra de Paulo Freire; 6. A pesquisa na obra de Paulo Freire; 7. Os fundamentos da obra de Paulo Freire; 8. Repercussões da obra de Paulo Freire no Brasil e no exterior.

Público-alvo: 50 participantes (Mestrandos, Doutorandos, Pesquisadores da PUC/SP e de outras IES). A cada semestre será convidado um docente qualificado para o desenvolvimento das atividades da Cátedra Paulo Freire. O curso terá duração de 15 semanas com 3 horas semanais.

Planejamento do primeiro curso

Professora convidada: Ana Maria Araujo Freire

Período: 2º semestre do ano de 1998

- 1) TEMA: "30 ANOS DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO"
- 2) OBJETIVO: ler a mais conhecida obra do educador Paulo Freire – *Pedagogia do oprimido* – e os principais escritos dele que a antecederam, bem como o livro em que a "reencontrou" – *Pedagogia da esperança*, com a preocupação fundamental de focar o processo de construção da educação libertadora pelo autor.
- 3) DESTINAÇÃO: mestrandos e doutorandos da PUC/SP e de outras universidades brasileiras.
- 4) PERÍODO: de 10 de agosto a 30 de novembro de 1998, das 9h às 12h, todas as segundas-feiras letivas, na sala n.4 B 11, 4º andar.
- 5) CRÉDITOS: 3 (três)
- 6) METODOLOGIA DE TRABALHO: leitura antecipada da bibliografia básica; aulas expositivas dialógicas; atividades teórico-práticas fora da sala de aula, com posterior discussão em classe; e elaboração da *Memória do Curso*, com o maior número possível de recursos gráfico-visuais.

- 7) ATIVIDADES PROGRAMADAS: constatar a presença ou não da práxis freireana nas práticas de algumas instituições ou em outras atividades abaixo elencadas
- A) Películas de cinema: *Central do Brasil*, *Cinema Paradiso*, *Vidas secas*, *Terra estrangeira*, *Salaam Bombay*, *Mulheres diabólicas*, *Sociedade dos poetas mortos*, *Anos dourados*, *Os anos JK*, *Jango*, *Vargas* e *O que é isso companheiro?*
 - B) Tema-enredo para o carnaval de 1999 da "Escola de Samba Leandro de Itaquera".
 - C) Escolas de 1º Grau Paulo Freire: Municipal de São Paulo; Municipal de Guarulhos; particular criada pelos funcionários do Banco do Brasil, Jundiaí; particular, na cidade de São Paulo.
 - D) Elaboração de bibliografia de e sobre Paulo Freire, sobretudo em torno da *Pedagogia do oprimido*.
 - E) Entrevistar algumas pessoas, comprovadamente relacionadas com a obra freireana, com o objetivo de uma avaliação por parte delas, da atualidade, influência e relevância da *Pedagogia do oprimido*.

Obs.: Cada aluno deverá, obrigatoriamente, desenvolver ou estar vinculado a: analisar um dos filmes indicados e mais uma outra atividade programada.

- 8) AVALIAÇÃO: todos os alunos e alunas serão avaliados pelo desempenho durante o desenvolver do curso e por trabalho final. Os relatórios, entrevistas e trabalho final de todos os alunos(as) deverão compor a *Memória do Curso*.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- _____. *Pedagogia da esperança*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 22.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Educação e atualidade brasileira*. Recife, 1959. Tese (Doutorado) – Universidade do Recife.
- _____. *A educação de adultos e as populações marginais*. Anais do II Congresso Nacional de Educação de adultos. Rio de Janeiro, 1958.
- _____. *24 anos da Pedagogia do oprimido*. Depoimentos diversos. Encarte publicado pela editora Paz e Terra.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- FREIRE, A. M. A. *Paulo Freire: vida e obra*. 1998. (Mimeogr.)
- _____. *Nita e Paulo – crônicas de amor*. São Paulo: Olho d'Água, 1998.
- Entrevista concedida a Peter Mayo, julho de 1998. (Mimeogr.)

CRONOGRAMA E TEMAS DAS AULAS:

AGOSTO

- Dia 10 – ABERTURA SOLENE e apresentação da professora, alunos e alunas, discussão do Curso e preparação do material bibliográfico.
- Dia 17 – Discussão do Relatório de 1958 e da Tese de doutoramento: identificar as principais categorias freireanas. Início da ruptura com modelo tradicional de educação. Proposição de nova compreensão de educação.
- Dia 24 – Discussão do livro *Educação como prática da liberdade* (idem).
- Dia 31 – Discussão do Cap. I da *Pedagogia do oprimido* (levantamento das principais categorias, apreendendo, entendendo e trabalhando a nova compreensão de educação político-libertadora proposta por Freire).

SETEMBRO

- Dia 14 – Discussão do Cap. II da *Pedagogia do oprimido* (idem).
- Dia 21 – Discussão do Cap. III da *Pedagogia do oprimido* (idem).
- Dia 28 – Discussão do Cap. IV da *Pedagogia do oprimido* (idem).

OUTUBRO

- Dia 5 – Rediscussão das 4 obras de Paulo Freire, enfocando os principais temas-problema denunciados por ele e o fio condutor da criação político-epistemológica da educação libertadora proposta pelo educador em questão.
- Dia 19 – Idem, idem.
- Dia 26 – Discussão da *Pedagogia da esperança*.

NOVEMBRO

- Dia 9 – Discussão da *Pedagogia da esperança* e dos depoimentos de autores diversos sobre a *Pedagogia do oprimido*.
- Dia 16 – Rediscussão e aprofundamento teórico das categorias-temas-problemas-encaminhamento e propostas de solução de Paulo Freire por meio das 5 obras estudadas. Elaboração de uma síntese das conclusões do grupo.
- Dia 23 – Rediscussão para identificação da teoria freireana nas *práticas das atividades* programadas e efetivamente realizada pelo(a) aluno(a).
- Dia 30 – Avaliação geral do curso dentro da concepção do diálogo amoroso freireano: Diálogo teórico-prático com a obra de Freire em si mesma por cada

um dos participantes (apropriação do conhecimento) e entre alunos(as) e destes com a professora (entrosamento e crescimento pessoal e intelectual do grupo), evolução e continuidade dos conteúdos teóricos propostos e a relação deste com as atividades práticas desenvolvidas. Memória do Curso, Bibliografia, objetivos e a própria proposta da avaliação.

Ana Maria Araújo Freire

Discursos da aula inaugural

Abertura da Cátedra Paulo Freire

Isabel Franchi Cappelletti

Como coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, que já é para mim um prêmio de confiança dos colegas e alunos, recebo ainda a gratificação maior de abrir esta sessão de lembrança e reconhecimento a Paulo Freire.

Estamos iniciando hoje uma atividade pedagógica – Cátedra Paulo Freire – para dialogar com sua sempre presença, através de sua obra, voltada para uma educação democrática, aberta, pública, tendo no horizonte de suas reflexões a exclusão social. Foram páginas e páginas que nos fizeram assumir, a nós e ao mundo inteiro, uma pedagogia dos oprimidos. Nós, que convivemos com Paulo no cotidiano acadêmico, nas discussões, nas ações, que saboreamos a gostosura de suas sínteses, custou-nos um pouco sair do impacto de sua perda. Hoje, estamos felizes de poder homenagear esse grande educador que sobrevive a qualquer morte, desenvolvendo atividades pedagógicas que acreditamos ser como Paulo gostaria que fosse.

Ao falar de Paulo, sua presença tão viva em nós, é como se nos puséssemos ao seu lado, tentando apressar o passo e reorientar a caminhada pelas sendas e sentidos que abriu e construiu.

Não foi somente pelo trabalho e projetos educativos no Nordeste, berço de seus sonhos sempre sonhados, nem pelo seu carisma e nome, que por si só animaram jovens e jovens a integrar-se no Brasil inteiro a um programa de acesso à cidadania dos milhares de analfabetos.

Quando excluído de nosso convívio e de sua geografia, Paulo multiplicou-se, tornando disponível sua prática generosa. Foi sua vida repartida, mais lanterna e espelho do que “estrela” que levou tantos educadores a comprometerem-se com a pesquisa de uma educação democrática.

Paulo Freire era um homem que rompia todos os limites: trans-borda-va. Aqui mesmo em nosso Programa criou um núcleo de pesquisa voltado para a temática da exclusão escolar, que hoje representa o espaço ideológico de toda a nossa investigação e ação pedagógica.

Mas, o que mais nos encanta em Paulo é que o renome e o reconhecimento universais não mudaram suas condutas e atitudes. Em suas próprias palavras, sempre recusou os fatalismos, preferindo a rebeldia; nunca se dobrou à tirania e à dureza das circunstâncias em que teve de atuar. Era um homem forte, mas nem por isso impôs ou foi imposto. Nunca o vimos disputando o poder ou as facilidades burocráticas que o prestígio justificado lhe daria. Nunca sua participação em nossos encontros e reuniões se tornou uma presença inibidora. Nunca sua força pessoal nos acuou e nos empurrou além da consciente aceitação. Nunca falou sem dialogar e sem ouvir.

Sempre, mesmo querendo ser discípulo, todos fomos feitos por ele, seus parceiros.

Nesta Cátedra, sua lembrança e sua proposta educacional estarão sugerindo conotações que cada um de nós deve reinterpretar em seu modo de ser e interagir: convivência, partilha, colóquio, disponibilidade, co-responsabilidade, humildade. Não que todos devamos ser reinvenções de Paulo Freire. A unidade de idéias e de um projeto de ação não é resultado de almas gêmeas. Sua força pessoal nos convida ao debate, ao combate, não à disputa e à competição. E sua figura mediadora e moderadora pressupõe a síntese harmônica de nossas diferenças e até mesmo de nossas divergências.

A Cátedra hoje instalada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo não representa somente uma homenagem. Reunimo-nos aqui, pedagogicamente, buscando espaços para a concretização de seus objetivos. Não pretendemos mais um Curso; temos como expectativa o desenvolvimento de estudos e pesquisas, intercâmbio de pesquisadores, criação de um banco de dados de pesquisadores nacionais e internacionais, documentação e divulgação dos trabalhos desenvolvidos.

Por decisão do Colegiado do Programa, convidamos a Prof^a Ana Maria Freire para assumir o início das atividades neste 2º semestre de 1998, desenvolvendo o tema “30 anos da Pedagogia do oprimido”. A documentação deste trabalho significa um importante passo em direção aos objetivos pretendidos.

Em nome dos professores e alunos deste Programa, queremos agradecer à ilustre educadora por ter aceito a responsabilidade da difícil tarefa de colocar os alicerces da Cátedra Paulo Freire.

Queremos agradecer, ainda, ao Magnífico Reitor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca, que nos honra com sua presença nesta sessão de abertura. Sem seu apoio, por certo este caminho teria dificuldade de ser construído.

Cátedra Paulo Freire: nossa tarefa de revivê-lo e recriá-lo

Ana Maria Araújo Freire

Amigas e amigos de Paulo Freire:

Hoje é dia de festa e de regozijo. Estamos inaugurando a Cátedra Paulo Freire, no mesmo espaço que ele ocupou, com orgulho e responsabilidade, no período fértil de sua maturidade de experiências e de sabedoria provocada por sua inteligência e capacidade criadora.

Foi aqui na e com a PUC/SP que Paulo iniciou mais uma de tantas outras etapas que teve de (re)construir em sua vida. E a última, porque a morte o levou com seus projetos e sonhos, com utopias de construir, com os outros e as outras, um mundo mais justo e mais bonito.

Não podemos esquecer que a última vez que o vimos foi aqui no anfiteatro do TUCA. Inerte, sem vida. Sem olhar, sem tocar. Talvez escutando o nosso choro. Com o semblante transparecendo a mesma

dignidade e bondade de sempre. Com um pedaço de giz que lhe puseram nas mãos, não nos deixando esquecer sua vida de mestre que foi para tantos de nós.

Paulo teve uma primeira infância feliz: aprendeu a ler e a escrever com seus pais à sombra das mangueiras frondosas da casa onde nascera. Vieram os tempos difíceis de seu segundo exílio, como gostava de dizer (o primeiro foi ter saído, ao nascer, do útero de sua mãe), em Jaboatão.

Teve o privilégio de ter podido aprofundar o saber sistematizado e de ter se iniciado na carreira docente num dos mais importantes educandários do Recife de então, onde o conheci com meus quatro anos incompletos.

Conversou com e ouviu os trabalhadores de várias áreas de Pernambuco, trabalhando com eles no Sesi durante dez anos. Aprendeu com eles porque praticava a virtude da humildade. Assim, pôde transformar o conversar e o ouvir em dialogar e escutar.

Criou um Método de Alfabetização, dizem muitos. Na verdade, sabemos, uma compreensão revolucionária da educação, porque mostrava caminhos viáveis não só para a leitura da palavra, mas também e dialeticamente para a superação da condição de oprimido, de excluído da sociedade, da leitura certa do mundo.

Defendeu tese e obteve título de Doutor e Livre-Docente pela então Universidade do Recife, escrevendo coisa pouco comum para a época: *Educação e atualidade brasileira*. Sua ousadia lhe custou, entretanto, o 2º lugar no concurso. Continuou lecionando Filosofia e História da Educação para os universitários e servindo à comunidade, em geral, através de várias atividades no Serviço de Extensão Cultural da mesma Universidade.

Perseguiram-no. Conheceu seu terceiro exílio. Bolívia, Chile, EUA e Genebra. ICIRA, Instituto de Desarrollo Agropecuario, Unesco, Universidade de Havard, Conselho Mundial das Igrejas. Livros, títulos, seminários, cursos e assessorias. Viagens, muitas viagens de trabalho, incessantes, por quase todo o mundo, sempre aberto ao diálogo. Dedicção, amor, engajamento total, sacrifícios mesmo, em favor dos oprimidos do mundo. Etapas novas exigindo novos "começares".

Sua sabedoria o fez apreender, pensar e sistematizar as coisa simples, óbvias, que estavam aí para serem vistas, tiradas do cotidiano. Não as guardou para si, socializou seus conhecimentos. Fez-se para isso "o andarilho do óbvio".

Sabía, como muitos poucos, escutar e amar. Não só as pessoas e os outros animais, mas também as coisas, os fatos, os gestos, os feitos, as tramas, enfim, o mundo em sua relação com os homens e as mulheres. Fez-se assim um dos maiores educadores políticos deste século.

Num dia de 1979, o então Grão-Chanceler da PUC/SP, Dom Paulo Evaristo Arns, procurou Paulo em Genebra. Na casa dele e de Elza, conversas mil a três vezes sobre o Brasil, sobre nossos problemas da educação de então e, por isso mesmo, sobre a necessária volta de Paulo educador. Naquele momento, argumentava Paulo arcebispo, que não só estaria em foco a vontade de Paulo em voltar para seu contexto de origem, deixando assim o de empréstimo, mas a necessidade mesma de contar o Brasil novamente com a lucidez e a clareza do pensar e do agir de seus homens e de suas mulheres, que dele tinham sido obrigados a se afastar. O justo medo do retorno nos tempos em que a Anistia não era ainda uma certeza, fez que a conversa de estendesse por mais tempo. O convencimento para a volta, o "SIM!" de Paulo, obtido naquela mesma noite, fez que o tempo alongado do diálogo acarretasse a perda do vôo, por Dom Paulo, para São Paulo.

Nesse mesmo ano de 1979, em agosto, Paulo veio reaprender o Brasil. Voltou à Suíça cheio de esperanças num Brasil novo do qual participaria direta e ativamente. Organiza-se. Deixa seu posto no Departamento de Educação do CMI, onde era respeitado e que lhe oferecia excelentes condições materiais e de criação no campo educacional, para se dedicar ao trabalho na PUC/SP. Viveu novamente o gosto de voltar para casa. Tinha sonhado com isso durante quase dezesseis anos. O exílio, entre outras coisas, tinha lhe roubado esse sentir tão simples: voltar!

Em cada uma dessas mudanças de endereço, começava uma vida de trabalho numa instância superior de sua práxis educativa, iniciada nos anos recifenses, sem ter jamais perdido seu endereço político-pedagógico-ideológico. Sem que demonstrasse cansaço ou se queixasse das perdas anteriores. Tinha consciência disso. Assim, sua decisão de voltar para o Brasil, que implicava um novo começar, não o amedrontou. Tinha certeza de que queria, como pessoa, voltar à sua cultura e como cidadão voltar à sua luta político-pedagógica de e no seu próprio país.

Assim, chegou Paulo para lecionar na PUC/SP, em junho de 1980, carregando dentro de seu corpo consciente não só o seu saber teórico,

mas também um saber de experiência feito pelo mundo no campo político-pedagógico-epistemológico, usando palavras tão ao seu gosto. Apreendido nos seus quefazeres e no seu constante reconstruir-se. E chegou com essa vontade e essa certeza de quem queria trabalhar aqui no Brasil, com os brasileiros, nesse espaço paulistano que estava podendo lhe dar garantias que o seu Recife tão amado e decantado não lhe podia oferecer naquele momento histórico ainda tão carregado do autoritarismo militar.

Por tudo isso, considero que a criação da Cátedra Paulo Freire, hoje inaugurada pela comunidade acadêmica dessa Universidade, é mais que uma justa homenagem a Paulo, meu marido; é um dever em nome da justiça a um homem que se dedicou a ela, com criatividade, afinco, seriedade e amor, por quase vinte anos de sua vida.

Esperei por esse dia de hoje. Não quero e não devo negar. Falei da importância de que aqui continuasse a ser a morada utópica, o lugar privilegiado do pensar Paulo no dia da inauguração da "Sala Paulo Freire", em 19 de setembro do ano passado, exatamente no espaço onde ele, tantas vezes, tinha dialogado educação, pedagogizando-se e pedagogizando seus colegas de trabalho.

Entretanto, longe de mim estava a idéia que viria a presenciar essa Cátedra ser inaugurada, não só pelos antigos companheiros de Programa, que tão entusiasticamente a concretizaram com a anuência da Reitoria, mas por mim mesma, em comunhão com vocês todos.

Inaugurando-a, não só na qualidade de viúva de Paulo, que faria, conforme a praxe, apenas um discurso formal de agradecimento, mas também, ou melhor, sobretudo como uma intelectual freireana que vem lutando, ao lado de outros verdadeiros freireanos, para a perpetuação das idéias, do pensamento, da compreensão de educação libertadora, da práxis político-educativa de Paulo.

Podem ter uma certeza todas e todos os membros dessa comunidade "puquiã": a de que a confiança em mim depositada não será traída ou descuidada. Toda a minha esperança, inteligência e esforço, além de meu amor a Paulo, estou dedicando a essa Cátedra.

Desde o dia 1º de julho, após ter recebido a notícia da criação dessa Cátedra, através da professora Dra. Isabel Capeletti, em nome do colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, do qual é coordenadora, venho me dedicando a revisitar a obra de Paulo, a

pensar o que ele pensou, a fazer o planejamento desse 1º Curso da Cátedra, com rigor freireano, mas sobretudo com o espírito, com a generosidade e com a fé na educação e nos e nas educandos que Paulo sempre teve. Planejamento, portanto, dentro dos princípios da dialogicidade ético-antropológico-político-ideológico-epistemológica de Paulo.

Finalizo, porque outros quererão falar e devemos, eu e os alunos que se propuseram a nesse curso se engajar, começar nossas tarefas ainda hoje.

A eles e elas acentuo a nossa responsabilidade de assumir, a partir deste momento, a tarefa de aprofundar os conhecimentos teórico-práticos de Paulo, para assim concretizarmos efetivamente essa Cátedra.

A todos e todas aqui presente ou não, pertencentes a PUC/SP ou não, não importa, reafirmo meu empenho e interesse na perpetuação do legado de Paulo. É justo, é preciso, é dever e gosto meus.

Retomo o momento em que, radiante, Isabel me participou da "boa nova" e me perguntou se aceitava ser a 1ª professora da Cátedra. Ao que se seguiu de outra chamada telefônica, a de Ana Maria Saul, expressando sua alegria também e me parabenizando.

Por fim, quero agradecer àqueles e àquelas que se envolveram nessa tarefa de criar e desenvolver um centro de pesquisas e estudos freireanos, através da Cátedra Paulo Freire, ligado ao Programa onde ele trabalhou e ao qual tanto serviu. Estaremos juntos nela e por ela porque estamos, espero e confio, com Paulo.

Muito obrigada!

Sobre os autores

Alípio Márcio Dias Casali – Prof. Dr. do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Ana Mae Barbosa – Profa. Dra. Titular de Arte e Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

Ana Maria Araújo Freire – Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Primeiro Curso da Cátedra Paulo Freire da mesma Universidade

Antonio Fernando Gouvêa da Silva – Participante do Primeiro Curso da Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorando em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor das Redes Públicas Estadual e Municipal de São Paulo. Assessor Pedagógico em Secretarias Municipais de Educação (Angra dos Reis, RJ; Porto Alegre, RS; Gravataí, RS; Caxias do Sul, RS e Chapecó, SC).

Arantxa Ugartetxea – Mestre em Educação. Licenciada em Pedagogia. Membro da Sociedade de Estudos Bascos EUSKO IKASKUNTZA, Espanha.

Arve Brunvoll – Prof. Dr. em Filosofia. Professor da Academia Norueguesa de Professores e da Escola de Religião e Educação de Bergen, Noruega.

Bauduíno Antonio Andreola – Prof. Dr. Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Visitante do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas e Professor Colaborador Convidado do PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Célia Linhares** – Profa. Dra. Titular de Política Educacional da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. Pesquisadora do CNPq.
- Danilo R. Streck** – Prof. Dr. do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul.
- Donald Macedo** – Prof. Dr. de Inglês e Diretor dos Programas de Educação Bilíngüe e Inglês como Segunda Língua (ESL) na Universidade de Massachusetts, EUA.
- Fábio Manzini Camargo** – Participante do Primeiro Curso da Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor de cursos de Graduação na mesma Universidade e nas Faculdades Integradas Campos Salles. Mestrando do Programa de Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Frei Carlos Josaphat, OP** – Teólogo dominicano, Professor Emérito da Universidade de Friburgo, Suíça. Atualmente leciona na Escola Dominicana de Teologia, em São Paulo.
- Gottfried Mergner** – Prof. Dr. da Faculdade de Pedagogia da Universidade Carl von Ossietzky de Oldenburg até o seu falecimento em maio de 2000.
- Gregory Tewksbury** – Prof. Dr. do Programa de Estudos em Educação do Eugene Langue College, da Nova Escola de Pesquisas Sociais, NY, EUA.
- Gustavo F. J. Cirigliano** – Doutor em Filosofia e Letras. Ex-Professor de Filosofia da Educação na Universidade de Buenos Aires e na Universidade Nacional de La Plata, Argentina.
- Hans-Martin Große-Oetringhaus** – Responsável pelo ensino na Organização Internacional dos Direitos da Criança “Terre des Hommes”.
- Heinz-Peter Gerhardt** – Prof. Dr. da Faculdade de Administração Pública. Bonn, Alemanha.
- Henry A. Giroux** – Prof. Dr. de Educação e Estudos da Cultura, Watterbury Chair da Universidade da Pensilvânia, EUA.
- Isabel Franchi Cappelletti** – Profa. Dra. Titular do Departamento de Tecnologia da Educação, Vice-Coordenadora e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Ivanilde Apoluceno de Oliveira** – Participante do Primeiro Curso da Cátedra Paulo Freire Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutoranda do Programa Educação – Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Professora da Universidade do Estado do Pará e da Universidade da Amazônia, Belém do Pará.
- Joachim Dabisch** – Prof. Dr. da Faculdade de Pedagogia da Universidade Carl von Ossietzky de Oldenburg. Diretor do Paulo Freire Kooperation, Alemanha.
- Joachim Schroeder** – Prof. Dr. do Departamento de Educação da Universidade de Hamburgo, Alemanha.

- Joe L. Kincheloe** – Prof. Dr. da Belle Zelle Chair, Brooklyn College, NY, EUA.
- Mário Sérgio Cortella** – Filósofo e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Departamento de Teologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1991-1992).
- Maxine Greene** – Profa. Dra. de Filosofia do Teachers College, da Universidade de Columbia, NY, EUA.
- Manfred Peters** – Prof. Dr. de Lingüística e Diretor da Faculdade de Filosofia e Letras, da Universidade Jesuíta Notre Dame de la Paix em Namur, Bélgica. Presidente da Universidade da Paz, fundada pela Prêmio Nobel da Paz Dominique Pire. Desde 1994, é engajado em campanhas de alfabetização na África Central.
- Miguel G. Arroyo** – Prof. Dr. da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Paulo de Tarso Santos** – Ex-Ministro da Educação e Cultura. Ex-Secretário de Educação do Estado de São Paulo e funcionário das Nações Unidas, juntamente com Paulo Freire como técnico em problemas da educação e desenvolvimento rural (1964-1970).
- Paulo Rosas** – Prof. Dr. da Universidade Federal de Pernambuco. Diretor do Centro Paulo Freire, de Pernambuco.
- Peter McLaren** – Prof. Dr. de Estudos da Educação e Informação da Escola de Graduação da Universidade da Califórnia – Los Angeles (UCLA), EUA.
- Peter Park** – Prof. Dr. do Instituto Fielding. Professor Emérito da Universidade de Massachusetts, EUA.
- Ramón Flecha** – Prof. Dr. Catedrático da Escola Universitária e Diretor do Centro de Investigação Social e Educativa (CREA), da Universidade de Barcelona, Espanha.
- Renate Nestvogel** – Profa. Dra. da Universidade de Essen, Alemanha.
- Renate Zwicker-Pelzer** – Profa. Dra. da Faculdade Católica de Nordrhein-Westfalen, Alemanha.
- Roberto Luiz Machado** – Participante do Primeiro Curso da Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorando do Programa Educação – Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.
- Rosa María Torres** – Pedagoga, lingüista e jornalista educativa equatoriana. Especialista em educação básica. Assessora internacional em educação. Ex-funcionária dos órgãos internacionais Unicef, Unesco e Fundação Kellogg.
- Rosana Aparecida Argento Rebelo** – Participante do Primeiro Curso da Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coor-

denadora Pedagógica, em Escola da Rede Municipal de São Paulo. Mestranda no Programa de Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Simone Fuoss – Especialista em Educação pela Universidade de Tübingen.

Professora de escolas secundárias na Alemanha. Consultora para os programas “Escola e Desenvolvimento”, na África Ocidental.

Shirley R. Steinberg – Profa. Dra. da Universidade Adelphi, EUA.

Solange Salussolia Vaini – Participante do Primeiro Curso da Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação pela mesma Universidade. Professora da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Venício A. de Lima – Mestre e Doutor em Comunicações pela Universidade de Illinois, EUA. Consultor independente em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul.

SOBRE O LIVRO

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 27,5 x 49,5 paicas

Tipografia: Classical Garamond 11/14

Papel: Offset 75 g/m² (miolo)

Cartão Supremo 250 g/m² (capa)

1ª edição: 2001

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Produção Gráfica

Edson Francisco dos Santos (Assistente)

Edição de Texto

Nelson Luís Barbosa (Assistente Editorial)

Tereza Maria Lourenço Pereira (Preparação de Original)

Solange Scattolini Felix e

Carlos Villarruel (Revisão)

Editoração Eletrônica

Lourdes Guacira da Silva Simonelli (Supervisão)

Edmilson Gonçalves e

Luís Carlos Gomes (Diagramação)