

2021.2

# Revista Esripturas

REVISTA ELETRÔNICA DE HISTÓRIA  
DA UNIVERSIDADE DE  
PERNAMBUCO/CAMPUS PETROLINA

Dossiê

**100 anos de Paulo Freire:  
histórias do presente/passado e do futuro**

Org.

**Prof. Dr. Afonso Celso Scocuglia (UFPB)**  
**Prof. Dr. José Eustáquio Romão (Uninove)**

# **Revista Escripturas**

*Revista Eletrônica de História da Universidade de Pernambuco/campus Petrolina*

*Electronic Journal of History of the University of Pernambuco /Petrolina campus*

ISSN – 2526-6543

Volume 5, Número 2, 2021  
Publicação: 14 de janeiro de 2022

R454 Revista Escripturas: revista Eletrônica “100 de Paulo Freire: história do presente, passado e do futuro”. [recurso eletrônico]. / Afonso Celso Scocuglia; José Eustáquio Romão. [Orgs.]. - Colegiado de História, Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina. v. 5, n. 2, 389p. (2021). - Dados eletrônicos. - Petrolina: Colegiado de História, 2021- .

Recurso digital.; il.

Semestral: 2021-2

ISSN 2526-6543

Disponível em: [www.revistaescripturas.com](http://www.revistaescripturas.com)

1. Paulo Freire. 2. Práxis freiriana. 3. História. 4. Educação. 5. Historiografia. I. Scocuglia, Afonso Celso (UFPB); Romão, José Eustáquio (Uninove); Vieira, Fernando Mattioli; Dias, Thiago Alves. II. Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina. II. Colegiado de História. III. Universidade de Pernambuco. IV. Título.

CDD-374.012  
907.2

# Sumário

## DOSSIÊ

### "100 ANOS DE PAULO FREIRE: HISTÓRIAS DO PRESENTE/PASSADO E DO FUTURO"

#### *Apresentação*

Afonso Celso Scocuglia

José Eustáquio Romão .....5-13

#### *Paulo Freire, 100 Anos: do Passado/Presente ao Futuro*

Afonso Celso Scocuglia .....14-27

#### *Prisma freireano: Paulo Freire y la descolonización pedagógica para América Latina. Um filósofo revolucionário al servicio popular*

Carlos Francisco Bauer .....28-54

#### *Espaços e tempos das influências no pensamento de Paulo Freire: uma cartografia intelectual*

Sandro de Castro Pitano .....55-75

#### *Entre o Evangelho e o Capital: cristãos e marxistas no Brasil dos anos sessenta ao redor da ideia de cultura*

Carlos Rodrigues Brandão .....76-104

#### *Autonomia, educação e emancipação: diálogos entre Paulo Freire e Theodor W. Adorno*

Ariosvalber de Souza Oliveira .....105-121

#### *A presença da Educação Popular e Saúde nas cartas de Carlos Rodrigues Brandão*

Fernanda dos Santos Paulo .....122-144

#### *Pelos caminhos da docência em Paulo Freire: reflexões sobre as memórias de uma trajetória de esperança*

Maria Eurácia Barreto de Andrade

Sineide Cerqueira Estrela .....145-163

#### *Andarilhagens na Formação Permanente com Docentes: auto(trans)formação com Paulo Freire e as tessituras com a Educação Popular*

Cristiane Garcez Noronha Duttel

Patrícia Signor .....164-180

*Paulo Freire e a formação docente: convergências e divergências entre as racionalidades técnica, prática e crítica*

Danilo Romeu Streck

Diandra dos Santos de Andrade .....181-200

*O ensino da literatura: contribuições da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia Histórico-Crítica, uma ruptura com o tradicional*

Josefa Lieuza Leite

Maria Edileuza da Costa Maria .....201-218

*A práxis política democrática de Paulo Freire frente o obscurantismo na contemporaneidade*

Valdirene Eliane Bailon de Souza

José Márcio Silva Barbosa .....219-236

*Paulo Freire e le frontiere dei diritti*

Andrea Mulas .....237-255

*O amor e seu lugar na linguagem: educabilidade e ciência nos caminhos de Paulo Freire e Humberto Maturana*

Arilu Cavalcante Pequeno

Luiz Gonzaga Gonçalves .....256-271

*Política e Educação em Freire: um debate teórico-conceitual sobre a politicidade da educação*

Eliacy dos Santos Saboya Nobre .....272-292

*A base epistemológica de Paulo Freire na gênese da Tertúlia Literária Dialógica*

Marcio Fernando Gomes .....293-316

*Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: do passado indesculpável ao presente ativo na tessitura do futuro*

Inês Barbosa de Oliveira .....317-338

*Paulo Freire: O Diálogo e seu Legado*

José Eustáquio Romão .....339-354

## **RESENHAS**

*Kohan, Walter Omar (2021). Paulo Freire. A Philosophical Biography. Translation by Jason Wozniak and Samuel D. Rocha, London: Bloomsbury.*

Magda Costa Carvalho .....355-366

## **ARTIGOS**

*"Criada eu; vossa mercê se engana. Eu sou ama somente."* Demandas e resistências por melhores condições de trabalho doméstico no Recife na segunda metade do século XIX

Tatiana Silva de Lima .....367-389

## APRESENTAÇÃO

### DOSSIÊ

#### **100 ANOS DE PAULO FREIRE: HISTÓRIAS DO PRESENTE/PASSADO E DO FUTURO**

 Afonso Celso Scocuglia

 José Eustáquio Romão

Este é um longo dossiê. E não poderia ser de outra forma, como ocorre com os dossiês tradicionais publicados em periódicos científicos. É que seu alvo é um educador e pensador cujo legado extrapola, por suas dimensões, todos os limites, seja na diversidade de seus campos de sua aplicação, seja na cobertura de universos planetários. Além disso, ele vem sobrevivendo e – o mais interessante: vem se consolidando a cada ano que passa no século atual – desde sua formulação na segunda metade do século XX.

Quando se publica um dossiê em um periódico científico, em geral, tem-se a pretensão de destacar determinado tema ou determinado pensador. No caso em tela, trata-se de um dossiê que pretende destacar o legado de Paulo Freire. Comemorando o centenário de nascimento dele e convencidos de que não há melhor maneira de homenagear um pensador e um educador do que demonstrando a atualidade de suas contribuições teóricas e práticas, os trabalhos aqui apresentados são de pesquisadores freirianos que celebram o maior pensador e educador brasileiro – assim considerado por agências de pesquisa insuspeitas –, exatamente demonstrando sua atualidade.

Os artigos que compõem este dossiê dialogam, direta ou indiretamente, com o pensamento e com a ação de Freire em vida. É evidente que a obra *Pedagogia do oprimido* (1970) – publicada pela primeira vez no Uruguai e, logo em seguida, nos Estados Unidos e vindo a lume em mais cinco países antes de ser publicada no Brasil – tornou-se o “carro chefe” de seu legado no século passado e vem se tornando um dos livros mais traduzidos e mais lidos no mundo do século XXI, consolidando o conhecimento e o reconhecimento de Paulo Freire como um dos mais importantes pensadores e educadores em

todos os rincões do Planeta. Por isso, as resistências e as críticas que vem encontrando no próprio Brasil, não confirmam o adágio popular de que “santo não faz milagres em casa”, mas é apenas a expressão da “birra” de um grupo, felizmente minoritário, vinculado ao que há de pior no País, incluindo o Presidente da República, que defende a estupidez em lugar da ciência; o ódio em lugar da confraternização nacional e internacional; a xenofobia, o racismo e a homofobia, em lugar do reconhecimento da riqueza da diversidade e do respeito ao direito de todas e de todos e a destruição ambiental em lugar da sustentabilidade. Aliás, seria de estranhar que apoiassem Paulo Freire – uma quase unanimidade mundial –, na medida em que suas propostas representam exatamente o oposto: a clarividência científico-epistemológica, confrontando a ignorância e as trevas; o amor como substrato de qualquer relação humana; o respeito à diversidade, sem confundir diferença com desigualdade; a defesa incondicional dos direitos humanos e a harmonia planetária auferida no cuidado com a Terra, que deve ser entregue intacta às futuras gerações.

A variedade temática, assentada na unidade dos referenciais freirianos dos artigos deste dossiê, confirma um dos sonhos acalentados por Paulo Freire em relação à riqueza de qualquer empreendimento humano: a **unidade na diversidade**.

No primeiro artigo, Afonso Celso Scocuglia defende a tese de que Paulo Freire não congelou suas ideias em um passado estanque, ao contrário, suas temáticas e problematizações contribuem para a história da educação do tempo presente. Procura demonstrar tal assertiva argumentando sobre os “cinco tempos históricos” da construção da obra de Freire. Remete-a ao século XXI e chama a atenção para a atualidade e prospectiva do seu pensamento-ação. Assim, o artigo (embasado em outras sendas de pesquisa do próprio autor) inaugura o dossiê focando o centenário de nascimento do educador do presente e do futuro.

O segundo artigo, de Carlos Francisco Bauer, circunscreve-se na nova leva de trabalhos que têm vindo ao lume depois que Anibal Quijano desenvolveu o conceito de “colonialidade” e outros pensadores e pensadoras

não “eurocêntricas/os” (latino-americanos, asiáticos e africanos) o secundaram, criando uma nova corrente de pensamento pós-colonial, a respeito dos processos civilizatórios alternativos aos padrões universalistas-colonizadores europeus.

Na sequência, Sandro de Castro Pitano apresenta uma cartografia dos autores e autoras que influenciaram a construção do pensamento de Paulo Freire. Por meio de mapas, indica a distribuição das influências teóricas constatadas na pesquisa bibliográfica de base. Quanto à temporalidade dos escritos de Freire segue “uma sequência cronológica: Brasil, até o ano de 1964 (1); exílio, entre os anos de 1964 e 1979 (2); retorno ao Brasil, entre os anos de 1980 e 1990 (3); gestão da educação em São Paulo e últimos escritos, englobando os anos de 1991 a 1996 (4); e as publicações póstumas (5)”. Como resultado importante, Pitano identifica as principais bases internacionais das ideias de Freire, assim como as influências brasileiras (distribuídas espacialmente) da sua obra.

No texto subsequente deste dossiê, um dos mais profundos conhecedores do legado de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, nos brinda (sem trocadilho) com um artigo brilhante sobre a proximidade entre o Marxismo e pensadores e educadores católicos da década de 1960 no Brasil. Esta aproximação entre o pensamento cristão, mormente o católico, e o materialista-dialético tem sido objeto de estudos mais contemporâneos: por exemplo, Walter Martins de Oliveira defendeu uma tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE), transformada em livro<sup>1</sup>, na qual busca desvendar como Paulo Freire buscou a conciliação entre suas convicções espirituais e o materialismo histórico-dialético de Karl Marx e seguidores. Brandão, como ninguém, uma vez que é protagonista importante do tema que analisa, demonstra como a parcela progressista da Igreja Católica dos anos 60 do século passado não teve problemas em usar e abusar de categorias materialistas-dialéticas na sua luta pela construção de uma sociedade

---

<sup>1</sup> OLIVEIRA, Walter Martins de. *Paulo Freire entre Cristo e Marx*. 2. ed., São Paulo: Big Time, 2020.



democrática mais justa do ponto de vista social, demonstrando que não dá para ser fiel ao evangelho sem luta pela igualdade na diversidade.

Paulo Freire, como poder-se-á constatar no texto seguinte, da autoria de Ariosvalber de Souza Oliveira, ao aproximar-se da Escola de Frankfurt, buscou referenciais na obra de Erich Fromm, especialmente o conceito de necrofilia, que acabou transformando em uma dramática e forte metáfora da atuação da/o docente na educação bancária – outra metáfora freiriana que, infelizmente, vem se tornando realidade concreta nos sistemas educacionais, na medida em que o capital aberto avança sobre a área educacional, transformando-a em um negócio altamente lucrativo. De fato, a perversão de só sentir prazer na relação sexual com cadáveres aplica-se, metaforicamente, à(ao) professora que chega ao gozo, mantendo uma relação em sala de aula em que os estudantes são mortos-vivos passivos a escutarem preleções narcísicas de que “dá aulas”. Entretanto, o texto em tela trata de uma possível aproximação entre Freire e Adorno, especialmente no que diz respeito à categoria contrária: a emancipação humana por meio da educação.

Já o texto de autoria de Fernanda dos Santos Paulo faz justiça a um dos educadores e pensadores freirianos mais importantes do mundo: Carlos Rodrigues Brandão. Brandão, como o chamamos na intimidade, trabalhou diretamente com Paulo Freire e, na qualidade de antropólogo, tem emprestado às formulações freirianas, especialmente ao conceito de Educação Popular, fundamentos antropológico-políticos da mais alta qualidade. Aliás, se, como sempre afirma Moacir Gadotti, a concepção de Educação Popular é a mais importante contribuição pedagógica da América Latina ao pensamento pedagógico mundial, é em Paulo Freire e em Carlos Rodrigues Brandão que ela encontra seus fundamentos, suas metodologias e seus procedimentos mais oportunos e consequentes.

No texto subsequente, Maria Eurácia Barreto de Andrade e Sineide Cerqueira Estrela descrevem, e analisam a própria experiência de tentativas de aplicação dos princípios freirianos na própria docência, lançando mão dos referenciais do pesquisador português Antônio Nóvoa, que é um dos grandes

especialistas nas questões biográficas e autobiográficas de docentes. Esta aproximação entre o pensamento de Freire e o de Nóvoa é bastante pertinente, no que diz respeito ao exercício do magistério, pois ambos, nesta perspectiva, trabalham para o empoderamento dos professores e professoras.

Já o artigo de autoria de Cristiane Garcez Noronha Duttel e Patrícia Signor se debruça sobre a formação docente como auto(trans)formação, conceito desenvolvido pela pesquisadora Marie-Christine Josso, cuja obra *Experiências de vida formação* (2004), publicada pela Editora Cortez de São Paulo. Um diálogo interessante é estabelecido pelas autoras com a obra de Paulo Freire, mormente no que diz respeito de que toda educação é, na verdade autoeducação, fazendo avançar a discussão sobre a chamada “educação continuada” ou (auto) educação permanente de professores, a partir de círculos de cultura que se transformam em verdadeiros círculos epistemológicos.

Danilo Streck é um conhecido pensador da educação brasileira, que tem pontilhado sua carreira docente com inúmeras orientações de dissertações e teses de doutorado no sul do País. O trabalho que divide com sua orientanda Diandra dos Santos de Andrade trata da formação docente, com ênfase nas formulações curriculares, sob a ótica crítica freiriana, é uma importante contribuição, pois os estudos curriculares têm sido escassos no Brasil e, mais rarefeitos ainda sob os referenciais de Paulo Freire.

O texto subsequente, da autoria de Josefa Lieuza Leite e Maria Edileuza da Costa Maria aborda um tema que tem sido mais frequente nas pesquisas na área de educação: as relações entre literatura e a formação de adolescentes no Ensino Médio. No entanto, este artigo apresenta uma originalidade, ao confrontar a categoria “situação-limite” de Paulo Freire com as situações do universo romanesco.

O trabalho de Valdirene Eliane Bailon de Souza e de José Márcio Silva Barbosa, ambos da Universidade Federal de Viçosa, destaca a possibilidade de exploração do pensamento e da prática de Paulo Freire nas questões da gestão educacional. Como se sabe, além das reflexões teóricas, Paulo Freire

deu uma grande contribuição à administração educacional, no Governo da Prefeita Luíza Erundina à frente da cidade de São Paulo, inclusive, escrevendo, depois de sua saída, um importante livro sobre a experiência: *A educação na cidade*<sup>2</sup>.

O artigo de Andrea Mulas, da Fundação Basso, da Itália, estabelece profundas relações entre a obra de Paulo Freire e os direitos humanos, aliás, uma especialidade de mencionada Fundação. Conecta, também, a obra de Freire com o trabalho de Linda Bimbi – a primeira tradutora de *Pedagogia do oprimido* para o italiano, uma das primeiras publicações da obra no mundo, pela Editora Mondadore – e que militou pelos direitos humanos no Brasil, sendo daqui deportada em tempos mais obscuros. A retomada da temática na perspectiva que lhe confere Andrea Mulas vem a propósito deste momento de trevas no país, especialmente por sua defesa incondicional do respeito aos direitos humanos.

O 13.º texto deste dossiê, de autoria de Arilu Cavalcante Pequeno e Luiz Gonzaga Gonçalves, aproxima o pensamento de Paulo Freire das categorias do neurobiólogo chileno Humberto Maturana, nascido em 1928 e falecido em 6 de maio de 2021, para abordar um tema que algumas pensadoras e pensadores somente dele se aproximam com certo constrangimento: o amor. Já faz algum tempo que, pelo desgaste do termo e do conceito a que ele se refere, o amor que vinha sendo evitado, foi retomado por Paulo Freire pelo viés – por incrível que pareça – por meio de Che Guevara, que chegou a afirmar que a revolução é impossível sem amor, pois a própria revolução é um gesto de amor. Neste sentido, o texto é muito bem-vindo, pois agrega as formulações de outros pensadores, como Maturana e Edgar Morin, ao tratar

---

<sup>2</sup> Lamentavelmente, descaracterizado na sua última edição, numa espécie de “jogada editorial”, no momento das comemorações do centenário de nascimento de Paulo Freire, em 2021, os organizadores da edição “reorganizaram” o livro, mudando, inclusive seu título, e nele acrescentando outros textos, que não são da autoria de Paulo Freire – e que até poderiam ter constituído uma outra obra. E porque o lamento? Simplesmente porque, ao contrário do que afirma um dos organizadores da nova edição, esta era uma das publicações preferidas de Paulo Freire, com seu título original, conforme declaração registrada pelo próprio autor. É estranho descaracterizar uma obra, fazendo, inclusive, desaparecer seu título, quando seu autor não está mais entre nós. Esperamos que, nas próximas edições, seja restaurada a integridade e a originalidade da obra de Freire.

de um tema tão importante no campo da educação, especialmente nestes tempos “bicudos” de desamor em que estamos vivendo.

Eliacy dos Santos Saboya Nobre elegeu para objeto deste seu artigo uma das categorias mais importantes do pensamento de Paulo Freire: a “politicidade”. Sim, cabe o neologismo para não se confundir a presença da dimensão política em todas as relações humanas. Aliás, para Freire, toda e qualquer relação humana é sustentada pela dimensão política, que precede e dá substrato à outra dimensão, aquela específica da relação em tela. Dizendo-o de um modo mais simples, mesmo a relação paternal, por exemplo, apresenta duas dimensões: uma política e uma afetiva. No entanto, é a primeira que sustenta a segunda e fundamenta a relação. Porém, não se pode confundir politicidade com “eleitoralidade” e nem se considerar que a sala de aulas é um palanque e a própria aula um comício. A dimensão política é determinada pelo fato de os seres humanos estarem inseridos em contextos histórico-sociais específicos. Por, também para a Freire, a leitura do mundo precede e sustenta a leitura da palavra, pois, também nas relações educacionais, a dimensão política está sempre presente.

O artigo de Marcio Fernando Gomes é parte do resultado de seu estágio pós-doutoral na Universidade de Barcelona. Ele tem como foco os fundamentos epistemológicos referenciados em Paulo Freire e que são muito aplicados em universidades espanholas, mormente na “Tertúlia Literária Dialógica”, evento criado em 1978 e que sendo realizado em um bairro industrial de Barcelona. Constitui-se de leituras e de estudos de textos clássicos com base em verdadeiros círculos de cultura, portanto sob a metodologia do diálogo. O trabalho dá uma dimensão da influência freiriana em terras ibéricas. Foi na Universidade de Barcelona que Paulo Freire recebeu um de seus mais de 30 títulos de Doutor *Honoris Causa* e foi aí que um dos organizadores deste dossiê (J. E. Romão) esteve cerca de três décadas depois, representando o homenageado, podendo aquilatar o quanto Freire continua pontificando naquela Instituição de Educação Superior ainda nos dias de hoje.

O penúltimo artigo que compõe esse dossiê é da autoria de Inês Barbosa de Oliveira, da Universidade do estado do Rio de Janeiro (UERJ), uma reconhecida pesquisadora do pensamento de Paulo Freire no Brasil, faz uma aproximação entre as categorias desenvolvidas pelo Patrono da Educação Brasileira e pelo jurista Boaventura de Sousa Santos, aplicando-as na análise da emancipação nas categorias passado, presente e futuro.

O texto que “fecha” este dossiê – mantendo-o, porém, aberto ao diálogo – é da autoria de um testemunha ocular da história, pois conviveu e trabalhou com Paulo Freire por cerca de 16 anos. José Eustáquio Romão, co-fundador do Instituto Paulo Freire do Brasil – o primeiro a ser criado no mundo, ainda com a presença do próprio Patrono. Este autor vem tentando reinventar o legado deixado por Freire, seja nas obras teóricas, seja na militância, mas, sempre esbarrando nos limites dos direitos autorais. A propósito, brinda-nos com suas reflexões sobre legado, herança e direitos autorais, cujas relações quase sempre estão em conflito e gerando tensões entre herdeiros e legatários da obra de um pensador como Paulo Freire. São reflexões que podem ajudar no enfretamento dos dilemas que resultam das dificuldades interpostas por herdeiros e herdeiras ao legado de outros grandes brasileiros.

Cabe, aqui, uma explicação final sobre uma forma de derivação de palavras na língua portuguesa, que tem perpassado alguns os textos deste dossiê. Como se sabe, os afixos (prefixos e sufixos) são portadores de significado e, por isso invariáveis. Assim, quando se deriva um adjetivo de um determinado nome próprio e a vogal temática (final do nome próprio) encontra-se com vogal do sufixo e, por razões de eufonia, torna-se adequado eliminar uma das vogais. No entanto, a que deve ser eliminada é a vogal temática e, jamais, a do sufixo, pois alteraria seu significado. Assim, os adjetivos derivados de “Freire”, com o sufixo “iano”, devem ser grafados com “i” e, não, com “e”, como em “freiriano”. E como Paulo Freire era rigoroso com a língua, jamais hesitando em respeitar a norma na derivação de palavras – não se pode esquecer os inúmeros neologismos criados por ele, sempre respeitaram as regras de formação de palavras –, substituímos todos os “freireanos” por “freirianos”. Além disso, para os/as que insistem na forma não regular, é preciso lembrar que os membros da família foram consultados

sobre qual seria a forma empregada por Paulo Freire, se ele estivesse vivo e houve unanimidade pela forma gramaticalmente correta, inclusive, porque seria uma nascísica vaidade grafar na outra forma. E a vaidade jamais fez parte do quadro moral do Patrono da Educação Brasileira.

## Paulo Freire, 100 Anos: do Passado/Presente ao Futuro

 Afonso Celso Scocuglia\*

**Resumo:** Este artigo defende a tese de Paulo Freire é um educador do presente e do futuro. Ao contrário das pesquisas que o estacionaram no passado, destacamos a construção do seu pensamento-ação em cinco tempos históricos, constatamos a atualidade e a prospecção das suas ideias para o século XXI. Da relevância da ação dialógica-comunicativa no processo de aprendizagem à valorização do conhecimento do sujeito aprendente como ponto de partida para o conhecimento elaborado, passando pela importância da escola na prática da liberdade, da autonomia e da democracia, ou ainda, pela defesa da pedagogia da pergunta e da pesquisa contra a pedagogia da crença e do depósito de saberes, entre outras propostas cruciais, notamos reconstruções de conceitos, argumentos e paradigmas que o atualizam e seguem impactando educadores/as e especialistas em Educação ao redor do mundo. Além de justificar, hoje, sua inclusão entre os três pensadores mais citados das ciências humanas e a *Pedagogia do oprimido* entre os 100 livros mais lidos em língua inglesa. No centenário de Paulo Freire (1921-2021) as referências ao seu legado político-pedagógico (prático e teórico) continuam crescentes, assim como as reverências à sua definitiva importância como pensador da educação do presente e do futuro.

**Palavras-chaves:** educação política, tempos e ideias de Paulo Freire, pedagogia da pergunta, pedagogia do oprimido, pedagogia da esperança.

## Paulo Freire, 100 years: from the Past/Present to the Future

**Abstract:** This article defends the thesis of Paulo Freire is an educator of the present and the future. Unlike the research that parked him in the past, we highlight the construction of his thought-action in five historical times, we see his currentness and the prospection of his ideas for the XXI century. From the relevance of the dialogical-communicative action in the learning process to the valuation of the learning subject's knowledge as a starting point for elaborated knowledge, passing through the importance of the school in the practice of freedom, autonomy and democracy, or even the defense of pedagogy from the question and the research against the pedagogy of belief and the deposit of knowledge, among other crucial proposals, we notice reconstructions of concepts, arguments and paradigms that update it and continue to impact educators and specialists in Education around the world. In addition to justifying, today, its inclusion among the three most cited thinkers in the human sciences and *Pedagogy of the Oppressed* among the 100 most read books in the English language. In Paulo Freire's centenary (1921-2021), references to his political-pedagogical legacy (practical and theoretical) continue to grow, as well as reverences to his definitive importance as a thinker of present and future education.

**Keywords:** political education, Paulo Freire's times and ideas, pedagogy of the question, pedagogy of the oppressed, pedagogy of hope.

---

\* Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: [acscocuglia@gmail.com](mailto:acscocuglia@gmail.com)



## Introdução

Quando aceitamos o convite da Revista Escripturas (uma publicação do campo da pesquisa histórica) para organizar o dossiê em tela, colocamos, como ementa:

“Este dossiê objetiva refletir sobre o significado do centenário de nascimento do educador Paulo Freire, tendo como marcas as histórias do passado e do presente e uma visão prospectiva sobre seu legado político-pedagógico. Buscamos artigos que delineiem seu pensamento histórico-educativo e as práticas em seu entorno. Trata-se de um pensamento-ação referenciado como o terceiro mais citado das ciências sociais e humanas em todo o mundo e que tem na *Pedagogia do oprimido* (publicado em 1970) um dos 100 livros mais utilizados em língua inglesa. Se é verdade que se tornou referência mundial, ainda não se disseminou o suficiente no Brasil e, atualmente, enfrenta críticas dos setores governamentais autoritários à semelhança dos tempos da ditadura militar (1964-1985) durante a qual Freire foi exilado por 16 anos. Nesse caminho, reconhecemos a inseparabilidade do passado e do presente e a aplicação da regressividade histórica que, partindo do presente, reconstrói o passado e projeta o futuro do legado freiriano. Assim, privilegiamos as práticas e as reflexões teóricas referentes à práxis de Paulo Freire que partem dos seus primeiros trabalhos reconhecidos (com o chamado Método Paulo Freire, por exemplo) até os livros póstumos recentemente publicados, passando por toda a construção prático-teórica da sua obra.”

Neste sentido, participar de um dossiê como este, alusivo ao centenário de um pensador tão relevante, não é o mesmo que escrever para outra publicação. Tem um outro significado e é especial. A nosso sentir, deve ser um escrito de “análise geral” que foque (pelo menos) um dos amplos significados da sua obra<sup>1</sup>. No caso, uma obra extensa, prática e teórica, militante e filosófica como a de Paulo Freire. Ou seja, precisamos indagar: o que podemos extrair (quase que concluir) nos 100 anos de um pensador da educação tão destacado em todo o mundo, louvado e criticado por tantos,

---

<sup>1</sup> Seguindo a trilha, publicamos vários trabalhos de pesquisa. Os principais estão listados nas referências bibliográficas (Scocuglia 2005, 2006, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b, 2020c, 2021). Foram utilizados como respaldo deste artigo. Por isso, optamos por não recorrer às citações e convidar o(a) leitor(a) a buscar esses trabalhos.



muitas vezes apaixonada ou ferozmente? Em outro artigo, neste diapasão, refletimos sobre “*O que temos para historicizar, destacar e prospectar nos 100 anos de Paulo Freire?*” (Scocuglia, 2020a). São perguntas como essa que aprofundam a reflexão sobre o centenário de um pensador.

Como pano de fundo, questões-guia: O que é fundamental em Paulo Freire na chegada dos 100 anos? O que não pode ser esquecido por seus pesquisadores contemporâneos? Seus aportes são válidos para a educação dos nossos dias ou já estão ultrapassados? E, daqui para frente, podemos contar com suas ideias nas nossas práticas educativas? Quais ideias? Ou, como indaga a academia (e seus indexadores): qual a repercussão internacional das suas ideias? É um autor lido/citado em muitas pesquisas? Enfim, é um pensador atual e de futuro?

Uma ampla constatação de início: parte significativa dos trabalhos tratam a pedagogia política de Paulo Freire como algo do passado. Uma das formas mais nítidas desse enfoque são os estudos e pesquisas que trabalham com textos dos anos 1960 (escritos à luz das especificidades desse tempo histórico) mas não contextualizam e/ou relativizam suas ideias. Como se *Educação como prática da liberdade* (de 1965) e *Pedagogia do oprimido* (de 1968), por exemplo, dois de seus livros mais disseminados, tivessem sido escritos hoje. Ao contrário de atualizá-lo, a rigor, o condenam ao passado. Não apreendem as adaptações, modificações e reconstruções que fez questão de fazer e anunciar para quem estivesse atento. Olvidam, por exemplo, o subtítulo de um dos seus últimos livros em vida: *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992). Por que *reencontrar* seu livro mais lido e traduzido em muitos países e idiomas, um *best seller* que nos Estados Unidos já está na 50ª. edição e no Brasil na 75ª.? Resposta: porque o autor queria refazer conceitos, repensar passagens, “esquecer” personagens citados e se declarar - mais do que isso, convocar seus leitores -, a serem “pós-modernos progressistas”. Basta prestar atenção nas suas pistas textuais, como buscamos fazer (Scocuglia, 2020b). Não se trata da nossa interpretação ou de qualquer ilação. É textual.

Também são notórias várias autocríticas. Ao fazê-las, Freire atualiza seu pensamento com as questões centrais da passagem do século XX ao XXI e, com isso, redefine parâmetros e propostas que mostram a vivacidade de um educador que se projeta para o futuro. E mais: impele outros pensadores a reinventá-lo com temáticas que o próprio só esboçou e que acreditava serem temáticas de futuro. Para dar dois exemplos contundentes: as questões socioambientais, captadas por Moacir Gadotti, por exemplo, em seu *Pedagogia da Terra* (2000), com a proposta de uma pedagogia da sustentabilidade; e o destaque dos movimentos das mulheres em torno de uma pedagogia feminista, de respeito às diversidades e à multiculturalidade. Por isso, se *Educação como prática da liberdade* (1984a) e *Pedagogia do oprimido* (1984b) são fundamentais para entender Freire e suas propostas, não menos fundamentais são *Educação na cidade* (1991), *Pedagogia da esperança...* (1992), *Política e educação* (1993) e *Pedagogia da autonomia* (1996), precisamente por serem complementares. Também se tornaram relevantes seus livros dialógicos (1985a, 1985b, 1987) ou os escritos póstumos que exploram *pedagogias da indignação* (2014), *da tolerância* (2015), *dos sonhos e inéditos ainda possíveis* (2014), *da solidariedade* (2014), *do compromisso* (2018), entre outros temas. Sem esquecer os chamados “escritos africanos” resultantes dos trabalhos dos anos 1970.

Definitivamente, ainda que parte da literatura sobre Freire continue a situá-lo no passado, escondendo e/ou tornando invisíveis suas autocríticas e suas novas posições, seu legado resiste aos passadistas e se mostra atual e futurista (Scocuglia, 2021). Não é correto que “tudo” está contido nos seus escritos dos anos 1960! O “tudo” de Freire passa, sim, pela relevância desses dois livros exemplificados, mas está longe de ficar retido neles. Não se compreende Freire sem *Cartas à Guiné-Bissau* (1980) ou *Por uma pedagogia da pergunta* (1980b). Não se entende o pensador brasileiro sem situá-lo na transição entre a modernidade e pós-modernidade (Scocuglia, 2005). Não se compreende Freire sem suas autocríticas (muitas!), sem seu cristianismo (que dialoga de Dom Helder a Leonardo Boff), mas, também, seu ecumenismo progressista dos anos 1970 no Conselho Mundial de Igrejas e a seguir.

Neste caminho, defendemos a tese de que Paulo Freire não é um pensador da educação estagnado no passado, perdido/morto no século XX e que, embora tenha construído sua *práxis* entre 1947 e 1997, continua atual e, mais, é um pensador para o futuro da educação.

Mas, para além de repetir que é o terceiro mais citado das ciências humanas<sup>2</sup> ou que tem sua *Pedagogia do oprimido* (op. cit.) entre os 100 livros mais utilizados em língua inglesa (o que por si só o atualiza!), como podemos provar/demonstrar que Freire é atual e prospectou seu pensamento-ação para o futuro? Ora, por meio da verificação da pertinência das suas questões/pesquisas/problematizações, conceitos e propostas principais. Tudo sob o lume de um dos mais consistentes alicerces do seu pensamento-ação: *a pedagogia da pergunta, do problema e da pesquisa* (Scocuglia, 2021). Para esta senda, convidamos o(a) leitor(a) a buscar nossos outros trabalhos de pesquisa citados nesse artigo e referenciados no final. Neste caminho, também destacamos todos os artigos que compõem esse dossiê.

Aqui faremos dois breves movimentos: primeiro, chamamos a atenção para o que consideramos os *cinco tempos históricos* dos “diversos” Paulo Freire e, depois, pensamos sobre o educador do futuro.

## **Os tempos de Paulo Freire**

Podemos dividir os tempos de Paulo Freire, que completaria 100 anos em 2021, em cinco etapas correspondentes aos contextos históricos da sua vida e da sua obra que, sabemos, foram inseparáveis. Mais do que inseparáveis, vida e obra foram reciprocamente determinantes e se retroalimentaram. Não constituíram um todo linear, pelo contrário,

---

<sup>2</sup> Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado do mundo na área de ciências sociais/humanas. O levantamento foi feito através do Google Scholar – ferramenta de pesquisa para literatura acadêmica – por Elliot Green, professor associado da London School of Economics. Levantamento completo disponível em [http://eprints.lse.ac.uk/66752/1/\\_\\_lse.ac.uk\\_storage\\_LIBRARY\\_Secondary\\_libfile\\_shared\\_repository\\_Content\\_LSE%20Impact%20of%20Soc%20Sci%20blog\\_2016\\_May\\_What%20are%20the%20most-cited%20publications%20in%20the%20social%20sciences%20according%20to%20Google%20Scholar.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/66752/1/__lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_LSE%20Impact%20of%20Soc%20Sci%20blog_2016_May_What%20are%20the%20most-cited%20publications%20in%20the%20social%20sciences%20according%20to%20Google%20Scholar.pdf)

corresponderam a contextos muito diversos e, por isso mesmo, formaram alicerces de práxis (prático-teórica) muito diferentes. Resultaram numa obra de escrita progressiva, constituída por amálgamas teóricas diferenciadas – muitas vezes modificados em profundidade. Constituíram o que podemos denominar de os “múltiplos” Paulo Freire (Scocuglia, 2019a).

Quais tempos, então, compõem os 100 anos de Paulo Freire, entre 1921 e 2021? Podemos constatar cinco tempos históricos diferentes.

O primeiro tempo vai do seu nascimento até a segunda metade dos anos 1940 e década de 1950, quando, depois de não seguir como advogado, assume a educação do SESI do estado de Pernambuco. O trabalho com educação de adultos constitui um forte embrião, cujos resultados aparecerão na sequência das suas preocupações com a educação popular, com as críticas à escola tradicional e com propostas metodológicas para a alfabetização. Desde já, o “trabalho como princípio educativo” ganha conotação especial.

Podemos visualizar o segundo tempo, dos anos 1940/1950 até a interrupção da sua trajetória nordestina/brasileira pelo golpe civil-militar de 1964. Esse tempo marca a crescente aproximação com a Universidade do Recife (UR), hoje UFPE, da qual se tornará professor efetivo, para cujo concurso escreveu *Educação e atualidade brasileira*<sup>3</sup> (1959, publicado em 2001). Já na docência universitária, a coordenação do Serviço de Extensão Cultural da UR (SEC-UR) trouxe à tona sua relevante visão sobre a necessidade do definitivo entrelace entre a Universidade e a sociedade. Além de trabalhar com uma equipe<sup>4</sup> multidisciplinar e coordenar a construção de uma proposta conhecida como Sistema Paulo Freire de Educação<sup>5</sup> (com seis etapas), dentro do qual o “Método Paulo Freire” pontificou e se espalhou

---

<sup>3</sup> Tese de 1959 que só será publicada pela Cortez Editora em 2001, quatro anos após seu falecimento.

<sup>4</sup> Importante perceber que, nas várias etapas da sua práxis, Freire sempre trabalhou em equipe. Defendeu constantemente a necessidade de complementação das suas ideias, partindo do pressuposto do seu inacabamento e da humildade científica declarada. Aqui está colocado um conceito central: para ele o conhecimento deve ser produzido/compartilhado no processo dialógico de saberes. O pensamento-ação de Freire foi assim construído e, por isso mesmo, as bases e as conexões com outros pensadores são decisivas para a compreensão das suas propostas político-pedagógicas.

<sup>5</sup> Esta proposta está colocada na *Revista Estudos Universitários IV* (1963), da Universidade do Recife, com artigos de Paulo Freire, Jarbas Maciel, Aurenice Cardoso e outros integrantes da equipe do SEC-UR.

gradativamente pelo país, levando Freire à coordenação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) do Governo João Goulart, em 1963. Freire acabou preso pelos golpistas (por quase 80 dias) e sofreu dois processos - um na Universidade e outro geral pelas forças militares<sup>6</sup>.

Temeroso por consequências ainda mais graves, exilou-se em seguida. Seu tempo de exílio entre 1964 e 1979/80 constitui o que consideramos seu terceiro tempo. Na sequência dos 16 anos fora do Brasil, Freire trabalhou com os órgãos da reforma agrária do governo da Democracia Cristã no Chile por quatro anos, quase um ano como professor na Universidade de Harvard (Estados Unidos) e, depois, durante a década de 1970, integrou o Conselho Mundial de Igrejas (CMI) em Genebra. No CMI, coordenando o IDAC (Instituto de Ação Cultural), aceitou o convite de governos de países africanos recém-libertos do colonialismo português e, neste contexto europeu/africano, viu sua obra e suas propostas ganharem notoriedade crescente e mundial.

De volta ao Brasil no início dos anos 1980, reaprende o país iniciando seu quarto tempo, aproxima-se dos movimentos sociais florescentes, contribui para a instituição do Partido dos Trabalhadores, retoma a docência universitária, agora na PUC-SP e depois na Unicamp, dirige a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e continua, como sempre, a escrever abundantemente - inclusive livros dialogados com outros pensadores. Sua obra se dissemina mais e mais pelos vários continentes do mundo, ganha dezenas de títulos de *Doutor Honoris Causa*, planeta a fora, seus principais livros são traduzidos em muitos países e, edição após edição, são replicados. Seu falecimento em 1997 encerra esse tempo.

O quinto tempo da sua obra (pós-1997, até hoje) é contemporâneo da posteridade do seu legado, marcado pela crescente utilização mundial dos seus escritos e inspirados nas suas diversas práxis. Tempo também marcado

---

<sup>6</sup> Ver o livro *Cenário da libertação - Paulo Freire na prisão, no exílio e na universidade* (2009), de Clodomir Moraes. Além de relatar a convivência como companheiros de cela (1964) e, depois, no exílio, o autor reproduz duas conferências finais de Freire (UFRO, 1997), pouco antes do seu falecimento.

pela publicação de vários livros póstumos com inéditos<sup>7</sup> que continuam a tonificar a originalidade do seu imenso legado político-pedagógico.

Referência mundial, tornou-se conhecido como educador da liberdade, da democracia, da consciência crítica, da dialogicidade, da conectividade, da autonomia, da indignação e da solidariedade, da problematização-pergunta-pesquisa, da reeducação do/a educador/a, da tolerância e da amorosidade, dos inéditos que são viáveis, dos entrelaçamentos dos saberes e dos conhecimentos comuns e científicos. E, sobretudo, educador da hominização e da esperança ontológica que define as mulheres e os homens – mesmo diante de todas as adversidades e circunstâncias do nosso tempo (Scocuglia, 2020a). Com efeito, continuamos a redescobri-lo a cada nova leitura, saboreamos novos *insights* que não tínhamos percebido antes, palavras-mundo que não havíamos dado devida atenção e que demonstram sua juventude, ou melhor, descobrimos porque se definiu como um “menino conectivo” – com um significativo porvir.

### **Educador do futuro**

No centenário de nascimento de Paulo Freire em 2021 buscamos, sobretudo, o futuro do seu pensamento-ação. Partimos da constatação da extrema atualidade e pertinência dos seus temas e das principais indagações da sua pedagogia da pergunta.

Difícil haver contestação sobre a atualidade de temáticas como: pedagogia dialógica, educação e liberdade, consciência crítica do educador-educadora, epistemologia política, educação popular, educação como ação cultural, opressão educativa, pedagogia contra hegemônica, autonomia, inseparabilidade educação-política, esperança ontológica na educação transformadora... entre tantos outros temas.

---

<sup>7</sup> Entre os quais podemos destacar *Pedagogia da indignação* (2014), *Pedagogia da Solidariedade* (2014), *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2014), *Pedagogia da Tolerância* (2015) e *Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular* (2018).

Muitas das suas temáticas/perguntas/questões/investigações continuam a nos impactar como uma trilha do futuro da educação. Podemos enfeixá-las como parte da *pedagogia da pergunta e da pesquisa*. A nosso sentir, servem para pensar a utilidade dos conceitos e propostas de Freire para o cotidiano da educação e da escola (Scocuglia, 2020c), hoje.

Não temos melhor caminho para constatar a atualidade e a pertinência das suas sendas para a educação do futuro. Quem aprofunda as leituras nos seus escritos, conforme seus tempos históricos, argumentados anteriormente, percebe o quanto são caras as perguntas, as curiosidades e as constantes investigações que identificam Paulo Freire como um *cientista da educação* (Scocuglia, 2020a).

O reconhecimento mundial do Freire-cientista-da-educação pode ser notado, para além das dezenas de títulos de *Doutor Honoris Causa* por Universidades de todo o planeta, em um fato pouco percebido, mas, absolutamente relevante: na passagem do século, a UNESCO reuniu especialistas de todo o mundo para analisar a educação do século XX e prospectar a educação do XXI. O documento final, conhecido com Relatório Jacques Delors (publicado no Brasil como *Educação – um tesouro a descobrir*, 2000), elegeu como tema central do século atual “a aprendizagem e a educação ao longo de toda a vida”, assim como enfatizou os “pilares da educação” (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser). O tema central remete obviamente a uma tese direta de Paulo Freire que, sempre pugnou (desde os anos 1940/1950) pela educação dos adultos - depois chamada “de jovens e adultos”, além das crianças -, e o direito de todos/as ao conhecimento em todas as etapas das suas vidas.

Em outras palavras: pesquisadores e especialistas em Educação de todo o mundo decidiram que o tema central da educação do século XXI deve ser uma das teses centrais da *práxis* de Paulo Freire, exercida durante 50 anos (1947-1997), em todos os tempos (e locais) da sua trajetória de educador e da sua obra! Também por isso Freire é um dos pensadores mais lidos, citados e referenciados das ciências humanas, hoje!

O alicerce das suas propostas político-pedagógicas foi construído na segunda metade do século XX, décadas extremamente peculiares do nosso tempo. Mas, as singularidades inerentes às cinco décadas dos seus trabalhos, não impediu que, a partir dos vários locais instituintes da sua trajetória, projetasse suas propostas de educação política. Sempre ligando a prática educativa local (no Brasil, na América Latina, nos Estados Unidos, na Europa, na África...), componentes das suas inserções de trabalho (coletivo) nesses vários contextos específicos e datados, conseguiu que sua pedagogia convencesse e impactasse a educação mundial – com sua marca original, criativa e plural!

Obviamente, em função das suas posições político-pedagógicas, Freire nunca foi unanimidade. Fez questão de se mostrar incompleto e inacabado. Solicitou sempre que suas ideias fossem complementadas. Nunca teve a presunção de um pensamento definitivo e acabado, ao contrário. Argumentava que quanto mais certo estava de suas ideias, mais desconfiava delas. Quando pensava na totalidade de sua obra pensava sempre na necessidade de contextualizá-la e reinventá-la. Repetiu isso para seus interlocutores em entrevistas e debates e nos seus últimos escritos.

Tais posições, a nosso ver, o tornam ainda mais atual em concomitância com uma crise de paradigmas sem precedentes e que se arrasta por décadas (Scocuglia, 2019a). Tal crise pulverizou as certezas epistemológicas! Freire antecipou e cultivou a incerteza quando pugnou com veemência pela pedagogia da pergunta e, não, da resposta pronta (que anula a curiosidade e impede o ciclo do conhecimento), da crença e da certeza – essas, sim, precárias e frágeis!

Existe algo mais atual do que a incerteza? Existe algo mais complexo/problemático/incerto que as perguntas que nos assombram, hoje? E, note-se, Freire nos deixou há quase 25 anos, sem nenhuma pandemia avassaladora da saúde e da sociedade!

Assim, pode-se adotar suas ideias, ou contestá-las, ou ainda reformá-las. Ou tentar suas reinvenções, acréscimos e complementações (que, insistimos, o próprio Freire sempre solicitou). Quando levado a sério - e isso



exclui leituras de “orelhas de livros”, comentários por “ouvir dizer”, ou “achismos” de quem não o leu -, torna-se difícil não sermos impactados por suas ideias e as práticas do seu imenso legado. Sabemos que tal legado inclui dezenas de livros (publicados em vários idiomas), artigos, conferências, projetos, intervenções dialogadas, trabalhos em muitos países, gestão educativa, produções (sempre) coletivas que foram aportadas de Santiago do Chile a Genebra, passando por Harvard/Estados Unidos e a África, pela Europa e, também, pela Ásia. Além do Brasil antes e depois da ditadura civil-militar, onde não podemos esquecer, somadas às ações já destacadas, as contribuições de Freire nos contextos pedagógicos inerentes à politicidade dos movimentos culturais/sociais - a exemplo do Movimento de Cultura Popular (MCP/Pernambuco) nos anos 1960 e do Movimento dos Sem Terra (MST) nos anos 1980/1990.

Destarte, novos esforços de pesquisas são amostras eloquentes da sua atualidade. Podemos exemplificar com o *Dicionário Paulo Freire* (2018, 4ª. edição) que mostra centenas de verbetes da sua obra, escritos por mais de 100 pesquisadores. Por outro prisma, o livro *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica* (2019) indica os caminhos dos principais pensadores com os quais dialogou para construir seu pensamento-ação. O livro *The Wiley Handbook of Paulo Freire* (publicado nos Estados Unidos, 2019), também reuniu dezenas de pesquisadores de todo o mundo. Outras tantas obras foram e estão sendo editadas no centenário de Paulo Freire. Vários dossiês publicados. Toda essa produção em torno do legado de Paulo Freire reforça a sua inclusão no espectro da história das ideias educativas/pedagógicas do tempo presente (Scocuglia, 2006).

Temos agora uma renovada esperança: o interesse e a atual profusão de escritos de/sobre Paulo Freire ou inspirados no seu legado, motivada pelas celebrações locais e mundiais dos 100 anos do seu nascimento, trazem um novo alento. Certamente proporcionarão um aprofundamento da compreensão da sua vasta obra (prática-teórica, definição de *práxis*), além de agregar um número crescente de pesquisadores/as e educadores/as interessados/as. Para os que já trilham os caminhos da investigação do legado freiriano, também se apresentam novas possibilidades de

redescoberta de pontos e passagens (antes não notadas) ou de novos enfoques trazidos pelas tantas publicações. Aliás, este é o movimento epistemológico incessante advogado por Freire. Desde as propostas inseridas na *Revista Estudos Universitários IV* (Universidade do Recife, 1963), passando por *Pedagogia do oprimido* (op. cit.), avançando nos “escritos africanos”, nos livros dialógicos, alcançando a *Pedagogia da autonomia* (op. cit.) e desaguando nos seus escritos póstumos.

Reiteramos a necessidade premente de lê-lo em sua totalidade, comparar seus escritos, verificar seus contextos históricos de escrita, acompanhar sua trajetória prática e compilar a influência explícita das bases e das conexões dos seus escritos com tantos outros pensadores. Estas também demonstram, a nosso ver, uma das principais fortalezas atuais do seu legado e do seu futuro (Scocuglia 2019a, 2019b, 2020a, 2020b), pois sua obra continua sequiosa de complementaridades e diálogos, inclusive com as práticas educativas dos/as educadores/as que a utilizam.

Como podemos notar, a partir do legado freiriano temos muito para fazer no presente e no futuro. Este dossiê é uma excelente amostra deste fato!

### **Referências bibliográficas**

Freire, Paulo et alii. *Medo e ousadia - o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, Paulo et alii. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez/Ass., 1985a.

Freire, Paulo et alii. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985b.

Freire, Paulo et alii. *Revista Estudos Universitários IV*. Recife: Universidade do Recife, 1963.

Freire, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984a.

- \_\_\_\_\_. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Solidariedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do compromisso: América latina e educação popular*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- Gadotti, Moacir. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- Morais, Clodomir S. *Cenário da libertação – Paulo Freire na prisão, no exílio e na universidade*. Porto Velho: Edufro, 2009.
- Pitano, Sandro et alii (org.). *Paulo Freire – uma arqueologia bibliográfica*. Curitiba: Appris, 2019.
- Scocuglia, Afonso. Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna, IN: *Revista Educação, Sociedade & Culturas No. 23*. Porto (Portugal): CIIE/Edições Afrontamento, 2005.  
<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Afonso.pdf>
- \_\_\_\_\_. (org.). *Paulo Freire na história da educação do tempo presente*. Porto (Portugal): Edições Afrontamento, 2006.
- \_\_\_\_\_. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019a. (E-book, acrescido de 30 vídeos). Ver em  
<http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/138/56/548-1>

\_\_\_\_\_. Bases and Connections of Paulo Freire's "Thought in Action", IN: Torres, Carlos A. *The Wiley Handbook of Paulo Freire*. New York (USA): Wiley, 2019b. Ver em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781119236788.ch18>

\_\_\_\_\_. O que temos para historicizar, destacar e prospectar nos 100 anos de Paulo Freire? IN: *Revista UNIFREIRE*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020a. Ver em [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/revista/revista\\_unifreire\\_2020.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/revista/revista_unifreire_2020.pdf)

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido: um ícone aos 50 anos, IN: *Revista Educação, Sociedade & Culturas No. 56*. Porto (Portugal): CIIE/Edições Afrontamento, 2020b. Ver em <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Afonso%20Scocuglia.pdf>

\_\_\_\_\_. O legado de Paulo Freire para a escola popular do tempo presente, IN: *Revista La Piragua No. 46*. México: Ceaal, 2020c. Disponível em <https://www.caal.org/v3/bibliotecaCEAAL/revistalapiragua/revistaLaPiragua46.pdf>

\_\_\_\_\_. Os 100 anos dos múltiplos Paulo Freire. IN: *Centelhas de transformações – Paulo Freire & Raymond Williams*. São José do Rio Preto: Editora HN, 2021, p.45-73.

Streck, Danilo et alii (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

Teixeira, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

Torres, Carlos (org.). *The Wiley Handbook of Paulo Freire*. New York (USA): Wiley Blackwell, 2019.

UNESCO (Relatório Delors). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

**Prisma freireano**  
**Paulo Freire y la descolonización pedagógica para América Latina**  
**Un filósofo revolucionario al servicio popular**

 Carlos Francisco Bauer\*

**Resumo:** Este trabajo está destinado a homenajear a Paulo Freire en el centenario de su nacimiento alumbrado en Recife el 19 de setiembre de 1921 y falleciendo en San Pablo el 2 de mayo de 1997. Para tal motivo reúno una serie de escritos personales que forman parte estratégica de obras propias como *Confluencias* (véase bibliografía) y *Anápolis* (véase bibliografía) en la que presento mi visión sobre la historia y filosofía indo-afro-latinoamericana. La obra de Freire ha sido fundamental e ineludible a la hora de repensar nuestras teorías y prácticas educativas descolonizadoras, así como en las nuevas propuestas liberacionistas que podemos ir proponiendo y qué en mi "pequeño" esfuerzo particular presento, por ejemplo, en *Anapolis*.

**Palabras claves:** pedagogía, revolución, liberación, concientización, transformación.

**Freirean Prism**  
**Paulo Freire and pedagogical decolonization for Latin America**  
**A revolutionary philosopher in popular service**

**Abstract:** This work is intended to pay tribute to Paulo Freire on the centenary of his birth, illuminated in Recife on September 19, 1921 and passing away in São Paulo on May 2, 1997. For this reason I gather a series of personal writings that are a strategic part of Own works such as *Confluencias* (see bibliography) and *Anápolis* (see bibliography) in which I present my vision on Indo-Afro-Latin American history and philosophy. Freire's work has been fundamental and unavoidable when it comes to rethinking our decolonizing educational theories and practices, as well as in the new liberationist proposals that we can propose and what in my "little" particular effort I present, for example, in *Anapolis*.

**Key words:** pedagogy, revolution, liberation, awareness, transformation.

---

\* Nacido en la ciudad de Córdoba, Argentina. Profesor en Historia, Profesor en Filosofía, Licenciado en Filosofía y Doctor en Filosofía con la dirección de Enrique Dussel y la codirección de Alberto Parisí. Profesor de dedicación exclusiva en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA-Brasil) con las siguientes disciplinas: Introducción a la Problemática de la Filosofía Latinoamericana; Filosofía Latinoamericana; Antropología Filosófica y Colonialismo; Ética y Ciencia (Perspectiva descolonizadora); Introducción al Pensamiento Científico (Perspectiva descolonizadora); Metodología de la Investigación en Trabajo de Conclusión de Curso (TCC). E-mail: carlosfrancisco120@yahoo.com.ar, carlos.bauer@unila.edu.br



## **Pedagogía para la liberación como pedagogía para salir de la pobreza impuesta por el capitalismo**

Para los opresores, en la visión de Freire, el valor máximo radica en el *tener más* y cada vez *más*, a costa, inclusive del hecho del *tener menos* o simplemente no *tener nada* de los oprimidos. Ser, para los ricos, es equivalente a *tener* y tener como clase poseedora. De ahí que el paso revolucionario posea el sentido profundo del renacer. Quienes lo realizan deben asumir, dice Freire hasta en un tono kuscheano, una nueva forma de *estar siendo*; ya que no pueden actuar como actuaban, ni permanecer como *estaban siendo*.

Es preciso convencerse de que el convencimiento de los oprimidos sobre el deber de luchar por su liberación no es una donación hecha por el liderazgo revolucionario, sino **resultado de su concientización** en el propio proceso de liberación. Es necesario que el liderazgo revolucionario descubra esta obviedad: que su convencimiento sobre la necesidad de luchar, que constituye una dimensión indispensable del saber revolucionario, en caso de ser auténtico no le fue donado por nadie. Alcanza este conocimiento, que no es algo estático o susceptible de ser transformado en contenidos para depositar en los otros por un acto total, de reflexión y de acción.

No existe otro camino si no el de la práctica de una pedagogía liberadora, en que el liderazgo revolucionario, en vez de sobreponerse a los oprimidos y continuar manteniéndolos en el estado de "cosas", establece con ellos una relación permanentemente dialógica. Práctica pedagógica en que el método deja de ser un instrumento del educador (el liderazgo revolucionario) con el cual manipula a los educandos (los oprimidos) porque se transforman en la propia conciencia.

Los hombres<sup>1</sup> se saben inacabados a diferencia de los otros animales, que son solo inacabados más no son históricos. Los hombres tienen conciencia de su inconclusión. Así se encuentra la raíz de la educación misma, dice Freire, como manifestación exclusivamente humana, es decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un **quehacer** permanente, en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad. En tanto la concepción "bancaria", avanza Freire en un punto clave, enfatiza la mantención, pero por su otro lado la concepción problematizadora refuerza el cambio. De este modo, la práctica "bancaria", implicando la estaticidad a que hiciéramos referencia, se hace reaccionaria, pero la concepción problematizadora, al no aceptar un presente bien comportado, no acepta tampoco un futuro preestablecido, y enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria.

La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuridad revolucionaria, por ello es profética y, como tal, es esperanzada<sup>2</sup>. De esta manera se corresponde con la condición de los hombres como seres históricos y a su historicidad, ya que se identifica con ellos como seres más allá de sí mismos, es decir como "proyecto", como seres que cambian hacia delante, que miran al frente; como seres a quienes la inamovilidad amenaza de muerte; para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver, sino una mejor manera de conocer lo que está-siendo, para construir un futuro mejor. Por lo tanto, podemos decir que también se cambia para atrás, ya no se es esclavo por naturaleza a ninguna situación. De ahí, que se identifique con el movimiento permanente en que se encuentran inscriptos los hombres, como seres que se saben inconclusos;

---

<sup>1</sup> Freire con un lenguaje más a tono con su época utiliza el término hombre en su genérico *homo* en el que podemos observar que dicho vocablo latino significa ser viviente racional varón-mujer considerando todas las subjetividades. Pueden tomarse como sinónimos los conceptos de gente, persona, "sujeto", intersubjetividad, actores, etc.

<sup>2</sup> Freire sostenía con mayor profundidad en el ensayo "*Cultural Action for Freedom*", que en ese momento todavía no había sido publicado, que el sentido profético y esperanzado de la educación o acción cultural problematizadora resultaban del carácter *utópico* de tal forma de acción, tornándose la *utopía*, en unidad inquebrantable entre la denuncia y el anuncio. Denuncia de una realidad des-humanizante y anuncio de una realidad en que los hombres pueden SER MAS. Tanto el anuncio como la denuncia no son palabras vacías, sino compromiso histórico.

movimiento que es histórico y que tiene su punto de partida, su sujeto y su objetivo.

El punto de partida de dicho movimiento para Freire radica en los hombres mismos. Sin embargo, como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombre-mundo. Por ello que este punto de partida está siempre en los hombres, en su *aquí*, en su *ahora*, que constituyen la situación en que se encuentran inmersos, emersos, insertos, etc. Solamente a partir de esta situación, que les determina la propia percepción que de ella están teniendo, pueden moverse los hombres. Y, para hacerlo auténticamente, es necesario que la situación en que se encuentran no aparezca como algo fatal e intransponible, sino como una situación desafiadora, que sólo los limita y diría, a cuenta personal, que puede ser tomada como una gran posibilidad de crecimiento al ser efectivamente transformada.

En tanto la práctica "bancaria", por todo lo que de ella dijéramos, enfatiza, directa o indirectamente, la percepción fatalista que están teniendo los hombres de su situación (por la puntualización permanente de la falta de recursos), la práctica problematizadora, al contrario, propone a los hombres su situación como problema y construcción, no como repetición, reproducción, o solo acumulación de carencias. En esta posición bancaria los ricos llevan a cabo una historia de acumulación de riquezas, mientras que los pobres una historia de acumulación de carencias. Se les propone, en cambio, una situación como incidencia de su acto-cognoscente, a través del cual se posibilita la superación de la percepción mágica, ingenua y/o fatalista que de ella tengan. La percepción ingenua y mágica de la realidad, de la cual resultaba la postura fatalista cede paso a una percepción capaz de percibirse en dicho proceso. Y dado que es capaz de percibirse en tanto percibe la realidad que le parecía en si inexorable, es capaz de analizarla y objetivarla.

El fatalismo cede, entonces, lugar al ímpetu de transformación y de búsqueda, del cual los hombres se sienten sujetos. **Violencia** sería, como de hecho lo es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fuesen el sujeto de su



propio movimiento. Es una de las más profundas violencias impuestas por la educación bancaria, que anula al sujeto individual y colectivo como sujetos de la historia, los convierte en objetos de explotación y en "sujetos" al servicio y búsqueda de meras ganancias. Esto lo he trabajado ampliamente y de manera documentada en el trabajo "Entreculturalidad" que coloco en bibliografía.

Pero va a afirmar Freire que nadie puede ser auténtico prohibiendo que los otros sean. Esta es una exigencia radical. De esta manera, puedo agregar, versan las filosofías indígenas, afroamericanas y, las intersubjetivas liberacionistas latinoamericanas. La búsqueda de *ser más* a través del individualismo conduce al *egoísta*, a *tener más*, que es una forma de *ser de menos*. No es que no sea fundamental -repetimos- tener para ser. Precisamente porque lo es, no puede el *tener* de algunos convertirse en la obstaculización al *tener* de los demás, robusteciendo así el poder de los primeros, con el cual aplastan a los segundos dado su escasez de poder. El verdadero ser-social debe redistribuir equitativamente el tener, y no criminalmente en donde unos pocos crecen en detrimentos de otros-muchos, es decir, los más.

El **mundo** ahora, ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulte su humanización. Esta es la razón por la cual la concepción problematizadora de la educación no puede servir al opresor. Ningún "orden" opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: "¿Por qué?" Si esta educación sólo puede ser realizada, en términos sistemáticos, por la sociedad que hizo la revolución, esto no significa que el liderazgo revolucionario espere llegar al poder para aplicarla. En el proceso revolucionario, el liderazgo no puede ser "bancario", para después dejar de serlo<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Freire, P. *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 1970, puntualizo pp. 59-62-69-71-96-97-98-99....

En el párrafo ocho del capítulo dos de *Pedagogía de la Autonomía*, Freire sostiene lo siguiente: “uno de los saberes primeros, indispensables para aquel que llega a las favelas, o a realidades marcadas por la traición a nuestro derecho de ser, pretende que su *presencia* se vaya convirtiendo en *convivencia*, que su estar en el *contexto* se vaya volviendo estar con él, el saber del futuro como problema y no como inexorabilidad. Es el saber de la Historia como posibilidad y no como *determinación*”. De esta manera podemos entender más cabalmente respecto a que el mundo no es, sino que el mundo está siendo y nosotros con él. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, **interferidora** en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es solo el de quién constata lo que ocurre, sino también el de quién interviene como sujeto de ocurrencias.

No soy sólo objeto de la *Historia*, sino que soy igualmente su sujeto. En el mundo de la Historia, de la cultura, de la política, *compruebo*, no para *adaptarme*, sino para cambiar. En el propio mundo físico, mi comprobación no me lleva a la irrealización. El conocimiento sobre los terremotos desarrolló toda una ingeniería que nos ayuda a sobrevivirlos. No podemos eliminarlos, pero podemos disminuir los daños que nos causan. Al comprobar, nos volvemos capaces de *intervenir* en la realidad, tarea incomparablemente más compleja y generadora de nuevos saberes que la simple adaptación a ella.

Es por eso también, dice Freire, por lo que no me parece posible ni aceptable la posición ingenua o, peor, astutamente neutral de quién *estudia*, sea el físico, el biólogo, el sociólogo, el matemático, o el pensador de la educación. **Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral.** No puedo estar en el mundo, con las manos enguantadas, solamente *comprobando*. En mí la adaptación es sólo el camino para la *inserción*, que implica *decisión*, *elección*, *intervención* en la realidad. Hay preguntas que debemos formular insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de *estudiar por estudiar*. De *estudiar* sin compromiso como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con el mundo, un externo y distante mundo, ajeno a nosotros como nosotros a él. ¿A favor

de qué estudio? ¿En favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién estudio?

En el fondo, las **resistencias**, la orgánica y/o la cultural, son *mañas* necesarias para la sobrevivencia física y cultural de los oprimidos. Va a puntualizar Freire que el sincretismo religioso afro-brasileño expresa la resistencia o la maña que la cultura africana de los esclavos usaba para defenderse del poder hegemónico del colonizador blanco. Sin embargo, es preciso que, en la resistencia que nos preserva vivos, en la *comprensión* del futuro como *problema* y en la vocación para *ser más* como expresión de la naturaleza humana en proceso de **estar siendo**, encontremos fundamentos para nuestra *rebeldía* y no para nuestra **resignación** frente a las ofensas que nos destruyen el ser. No es la resignación en la que nos afirmaremos, sino en la **rebeldía** frente a las injusticias. Una de las cuestiones centrales que tenemos que trabajar, es la de convertir las posturas rebeldes en posturas **revolucionarias** que nos involucran en el proceso radical de **transformación** del mundo.

La rebeldía es un punto de partida indispensable, es el detonante de la ira justa, pero no es suficiente. La rebeldía en cuanto denuncia necesita prolongarse hasta una posición más radical y crítica, es decir, la revolución fundamentalmente anunciadora. La transformación del mundo (Marx) implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño. Es a partir de este saber fundamental: *cambiar es difícil, pero es posible*. No vamos a programar nuestra acción político-pedagógica, sin que nos importe el proyecto con el cual debemos comprometernos, por ejemplo, la alfabetización de adultos o de infantes, de acción sanitaria, **de evangelización**, o de formación de mano de obra técnica. Entonces, dice Freire, se trata en verdad de que, junto al trabajo específico de cada uno de esos campos, desafiar a los grupos populares para que perciban, en términos críticos, la violencia y la profunda injusticia que caracterizan su situación concreta. Aún más que en su situación real, dejar claro que no es *destino cierto ni voluntad de Dios* como algo que no puede *ser transformado*, sino todo lo contrario, como

posibilidades latentes de todo tipo de transformación que Dios nos da como derecho y como el evangelio afirma en permanentes posibilidades.

Partiendo de que la miseria es violencia, no autorizada por Dios, y no la expresión de la pereza popular, o fruto del mestizaje, o de la voluntad punitiva de Dios, sino que son violencias contra las que debemos luchar por nosotros y vosotros y en nombre de Dios. Entonces, una de las grandes novedades que nos aporta el evangelio desde la perspectiva liberacionista es que individual y colectivamente somos seres libres y tenemos la libertad por derecho divino de transformar realidades impuestas. La alfabetización en un área de miseria, por ejemplo, sólo adquiere sentido en la dimensión humana si, con ella, se realiza una especie de psicoanálisis histórico-político-social del que vaya resultando la extraversión de la culpa indebida. Esto corresponde a la "expulsión" del opresor "dentro" del oprimido, en cuanto *sombra* invasora. Sombra que, expulsada por el oprimido, debe ser sustituida por su **autonomía** y su **responsabilidad**. Es despejar la miseria impuesta, y cultivar plenamente su dignidad de ser autónomo-auténtico. Es importante resaltar que el nuevo momento en la comprensión de la vida social, no es exclusivo de una persona. La experiencia que posibilita el discurso nuevo es social. Sin embargo, una persona u otra se anticipa en hacer explícita la nueva percepción de la misma realidad como "lectura del mundo" que precede siempre a la "lectura de la palabra".

Sin embargo, hay que destacar que pese a la relevancia ética y política del **esfuerzo conscientizador** que Freire acaba de señalar, no es posible detenerse en él y dejar relegada a un segundo plano la enseñanza de la escritura y de la lectura de las palabras. Desde una perspectiva democrática, no podemos transformar una clase de alfabetización en un espacio donde se prohíbe toda reflexión en torno de la razón de ser de los hechos, ni tampoco en derredor de una "asamblea libertadora". La tarea fundamental de los Danilson, entre los cuales me sitúo, dice Freire, es experimentar con intensidad la dialéctica entre "la lectura del mundo" y la "lectura de la palabra". Pero atentos a cuestionar el "programados para aprender e imposibilitados para vivir sin un mañana". Donde quiera que haya mujeres y

varones habrá siempre qué hacer, habrá siempre qué enseñar, habrá siempre qué aprender. No obstante, para Freire, **nada de eso tiene sentido si se realiza contra la vocación de "ser más"**, que se constituye histórica y socialmente, y en el que mujeres y hombres estamos insertos<sup>4</sup>.

Entre nosotros, crecer es algo más que entre los árboles o los animales que, a diferencia de nosotros, no pueden tomar su propio crecimiento como objeto de su preocupación. Entre nosotros, crecer es un proceso sobre el cual podemos intervenir. El punto de decisión del crecimiento humano no se encuentra en la especie. Nosotros somos seres indiscutiblemente **programados**, pero de ningún modo **determinados**. Y somos programados principalmente *para aprender*, como señala François Jacob<sup>5</sup> (1991). Es precisamente porque nos hacemos capaces de inventar nuestra existencia....

Un dato importante como punto de partida para la comprensión crítica del crecer, entre nosotros existentes, es que, "programados para aprender", vivimos o nos experimentamos o estamos abiertos a experimentar la relación entre lo que heredamos y lo que adquirimos. Nos convertimos en seres **genoculturales**. No somos sólo *naturaleza* ni tampoco somos sólo cultura, educación, cognoscitividad. Por eso crecer, entre nosotros, es una experiencia atravesada por la biología, por la psicología, por la cultura, por la historia, por la educación, por la política, por la ética, por la estética, la filosofía, la religión, etc.

Crece físicamente, normalmente, con el desarrollo orgánico indispensable; crecer emocionalmente equilibrado; crecer intelectualmente a través de la participación en prácticas educativas tanto cuantitativa como cualitativamente aseguradas por el Estado; crecer en el buen gusto frente al mundo; crecer en el respeto mutuo, en la superación de todos los obstáculos que hoy impiden el crecimiento integral de millones de seres humanos

---

<sup>4</sup> Freire, P. *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Cap. 2 Enseñar no es transferir conocimiento. "8 Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible". Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2003, puntualizando pp. 74-75-76-77-78-79-80-81-82....

<sup>5</sup> Biólogo francés 1920-2013. Nobel en fisiología. Adquirió gran reconocimiento su libro *La lógica de la vida* publicado en 1970.

dispersos en los diferentes mundos en los que el mundo se divide, pero, principalmente, en el "tercer mundo"<sup>6</sup>.

Por ello Freire se pregunta psicoanalítica, ética y pedagógicamente, qué excelencia será esa que **puede convivir** con más de mil millones de habitantes del mundo en desarrollo que viven en la pobreza, por no decir en la miseria. Por no hablar tampoco de la casi indiferencia con que convive, con bolsones de pobreza y de miseria en su propio cuerpo este mundo desarrollado. Y prosigue, que excelencia será esa que duerme en paz con la presencia de un sin número de hombres y mujeres cuyo hogar es la calle, y todavía dicen que es culpa de ellos y ellas estar en la calle. Que excelencia será esa que poco y nada lucha contra las discriminaciones de sexo, de clase, de raza, como si negar lo diferente, humillarlo, ofenderlo, menospreciarlo, explotarlo, fuera un derecho de los individuos o de las clases, de las razas o de un sexo en posición de poder sobre el otro. Continúa Freire insistiendo, en qué excelencia será esa que registra tranquilamente en las estadísticas los millones de niños que llegan al mundo y no se quedan, y cuando se quedan se van temprano, en la infancia todavía, y si son más resistentes y consiguen quedarse, pronto se despiden del mundo. Que excelencia será esa que sigue acrecentando su capital cuando alrededor sigue creciendo la pobreza, la miseria, la muerte de la gente, del ecosistema, del espíritu.

De ahí que Freire insista también en que esta **vocación de liberación**, en lugar de ser algo *a priori* de la historia, es por el contrario algo que viene constituyéndose en la historia. Por otra parte, la lucha por ella, los medios de llevarla a cabo, históricos también, además de variar de un espacio-tiempo a otro, exigen, indiscutiblemente, la dimensión de una *utopía*. Pero la *utopía* no sería posible si le faltara el gusto por la libertad, que es parte de la vocación de la humanización. Y tampoco si le faltara la esperanza, sin la cual no luchamos.

---

<sup>6</sup> Freire, P. *Cartas a Quien Pretende Enseñar*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2007, puntualizando pp. 139-140.

El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre proceso, siempre devenir, pasa por las rupturas de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización. El *sueño* es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace. No siendo un *a priori* de la historia, la *naturaleza humana* que viene constituyéndose en ella tiene en la referida *vocación* una de sus connotaciones. El opresor se deshumaniza al deshumanizar al oprimido, no importa que coma bien, qué vista bien, que duerma bien. No sería deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de esta *vocación*. No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser. Esto es uno de los fondos de la filosofía de la alteridad de la filosofía de la liberación y, está a tono con las filosofías ancestrales de nuestro continente.

Inventamos la posibilidad de liberarnos en la medida en que nos hicimos capaces de percibirnos como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos y dominados. Y sobre todo al percibir que la pura percepción de la inconclusión, de la limitación, de la posibilidad, no basta. Es preciso sumarle la lucha política por la transformación del mundo. La liberación de los individuos sólo adquiere profunda significación cuando se alcanza la transformación de la sociedad<sup>7</sup>.

Por otro lado, Freire sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiende la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la libertad, la esperanza y sin el sueño. La esperanza, para él, es una **necesidad ontológica**; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. Como programa, la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en el que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate

---

<sup>7</sup> Freire, P. *La Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2005, puntualizando pp. 90-95.

recreador del mundo. Dice Freire, **“no soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico”**.

Esto no quiere decir, afirma Freire, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencido de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. **Mi esperanza es necesaria pero no suficiente**. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica, como el pez necesita el agua incontaminada. Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad, sino en la **calidad ética de la lucha**, es negarle uno de sus soportes fundamentales. Lo esencial, como sostiene Freire en otros pasajes de *Pedagogía de la esperanza*, es que ésta, en cuanto necesidad ontológica, necesita anclarse en la práctica. En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso inspirado en una profunda lectura del evangelio, Freire nos dice que no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, porque así se vuelve espera vana.

Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación. De ahí, que sea necesario educar la esperanza y ponerla en acción. Y es que tiene tanta importancia que, en nuestra existencia, individual y social, el riesgo es concreto e inminente que se resbale hacia la desesperanza y la desesperación. Desesperanza y desesperación, consecuencia y razón de ser de la inacción o del inmovilismo. En las situaciones límites, más allá de las cuales se encuentra lo “inédito viable”, a veces perceptible, a veces no, se encuentran razones de ser para ambas posiciones: la esperanza y la desesperanza.

Podemos aseverar que la esperanza sin *embate* es vacía, y que el embate sin *esperanza* es ciego. A tono con ello, el fundamental término freireano de “inédito viable”, está en sintonía con el principio de factibilidad que plantea Franz Hinkelammert y que retoma arquitectónica y



sistemáticamente Dussel en su ética y en su política. Ambos han sido y son poco trabajados, como reclaman los mismos autores que han pretendido darle un aporte y soporte más sólido, concreto y no cosificante a dichos procesos de transformación.

Ana María Araujo Freire<sup>8</sup> reflexiona sobre el “inédito viable” al cual aportaremos, también, las propias deliberaciones. Vemos que ella sostiene, que esta es una de las categorías más importantes que invita a una reflexión conjunta entre el reencuentro con la *Pedagogía del oprimido* y su proyección en la *Pedagogía de la esperanza*. Sostiene como adelantamos que es una categoría poco estudiada y comentada, “pero que encierra toda una creencia en el sueño posible y en la *utopía* que vendrá, si los que hacen su historia así lo quieren: esperanzas bien propias de Freire”. Freire consideraba que tanto hombres como mujeres, como cuerpos conscientes, conocen a medias sus condicionamientos y libertades. Estos obstáculos y barreras son a las que Freire llamó **situaciones límites**.

De aquí surgen dos circunstancias, la de no percibir los obstáculos y vivir en un mundo naturalizado radical; y la de percibir los obstáculos acriticamente y vivir en un mundo difícil y pesado. De la primera circunstancia se derivan, básicamente, tres actitudes; una, que caiga por su propio peso *tal* ficción; dos más blandas, que consisten en que **boca a boca** le llegue el develamiento por un *par*; y tres, si la alienación es tan grande, esta puede ser rota por un educador crítico, un pedagogo de la liberación. La segunda circunstancia también posee tres actitudes; por un lado, los que perciben los obstáculos como lo que no se puede superar, a lo que se le plantea una ardua interacción pedagógica; por otro lado, como algo que *no se quiere* (especie de noluntad) superar a lo que es preciso plantearle una estética de la liberación y sobre todo, digo a cuenta personal, una terapéutica de la liberación (la Revolución Haitiana es paradigma en ello); y por último,

---

<sup>8</sup> Pedagoga nacida en Recife el 13 de noviembre de 1933. Casada en segundas nupcias con Paulo Freire.

considerar el aspecto en el que se perciben los obstáculos como algo que existe y que es preciso derrocar, empeñándose sin “fisuras” en su superación.

De esta forma es percibida la situación límite de una manera crítica, con esperanza y confianza para resolver de la mejor manera los problemas de la sociedad en la que se vive. Así se establece lo **percibido destacado**, cuando críticamente se toma distancia epistemológica de la molestia de la **vida cotidiana**, objetivándola como un problema propio a resolver, y que tiene solución y ya no meramente como una molestia ante la cual reaccionar cotidianamente, esto cosifica la vida. Pero de sobradas maneras, Freire se encarga de aclarar que *tal* o *tales* (a lo Zubirí) problemas no tienen una solución individual, ni meramente grupal espontánea. Por ello dice “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en común unión”<sup>9</sup>. En esto está de acuerdo también Dussel cuando inspirándose en Gramsci habla del intelectual orgánico, así como cuando toma la línea fundamental de Marx de *praxis-teoría-praxis* para interpelar a los grupos combativos, para que, con ayuda de los intelectuales orgánicos, los movimientos no caigan en un espontaneísmo cabal, extremo, disoluto. Dentro de esta atmósfera, reflexiono a cuenta personal, en que vertical e impositivamente nadie educa a nadie y nadie se educa solo; nadie libera a nadie y nadie se libera solo, así como nadie salva a nadie y nadie se salva solo, sino que horizontal y circularmente nos educamos, nos liberamos y nos salvamos en comunidad, en común-unidad que respeta la distinción.

Esta epistemología establece que *tales* problemas opresivos no deben permanecer, y que sí, en cambio, deben y pueden ser enfrentados, discutidos y superados. Luego los **actos límites**, son para Freire, las acciones necesarias para derrocar las *situaciones límites*. De esta manera se niega y se supera lo *dado* en una atmósfera dócil y pasiva de lo que está ahí decidiéndose frente a ese conjunto de injusticias que sí tienen soluciones. Es así que se supera el falso valor máximo que impone ciegamente el sistema cuando exige la adaptación. Se cambia por el bien de todos, el falso valor de la adaptación por el valor de la transformación propia, que no es tampoco el

---

<sup>9</sup> Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 1970, p. 35.

que pueda proponer el sistema, que pretende trocar el valor, en falso valor para su *combate permanente* y prolongar la sumisión lo máximo posible hasta lograr nuevos mecanismos de captura.

Aquí se llega a esta *frontera* tan anhelada por Freire *entre el ser y el ser más*, que tiene su asidero en la **voluntad política** de los que vienen trabajando por la liberación, para poder avanzar por sobre dicha frontera en favor de ese inédito viable. Este *inédito viable* es pues, en última instancia, algo que el sueño *utópico* sabe que existe pero que sólo se conseguirá por la *praxis* liberadora, que puede pasar por la teoría de la acción dialógica que Freire reconoce, que le aporta y evidentemente, por las contribuciones de otros intelectuales comprometidos y orgánico con la liberación que persigue los mismos fines liberadores respecto de la opresión y el coloniaje espiritual-histórico-cultural-económico, etc., de los profetas del odio como gustaba decir A. Jauretche.

Lo *inédito viable* es en realidad una cosa inédita, todavía no conocida ni vivida claramente, pero ya soñada, por lo tanto, cuando está potencia se torna en *percibido destacado* por los que piensan utópicamente, entonces estos saben que el problema tiene solución, y que ya no se trata solo de un mero sueño, sino que puede hacerse realidad ejercitando la esperanza y la libertad individual y colectiva. Así, cuando los seres conscientes quieren, reflexionan y actúan para derribar las *situaciones límite* que los/las obligan como a casi todos y todas a *ser menos*; lo *inédito viable* ya no es tal, sino que pasa a su concreción en lo que antes tenía de no viable. Por consiguiente, en la realidad son esas barreras, esas *situaciones límites* las que aún, cuando no impiden, después de percibidas destacadas, a algunos a soñar su sueño, prohíben a la mayoría la realización de la humanización y la concreción del SER-MÁS<sup>10</sup>. Sueño de liberación de uno es un sueño, y sueño de muchos puede ser realidad. Los obstáculos están en los límites que nos imponen ciertas situaciones, todo lo demás en realidad nos posibilita.

---

<sup>10</sup> Freire, P. *La Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2005, puntualizado pp. 194-195.

### **Reflexionando desde Julio Barreiro**

En el punto anterior abordé un análisis de Freire en sus principales obras conjuntamente con la reflexión de Ana María Araujo Freire con respecto al inédito viable y otros conceptos de vital importancia, aventurando reflexiones propias. Ahora pasaremos a considerar la reflexión de J. Barreiro<sup>11</sup>. Él parte de una pregunta muy interesante ¿Qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que sufren las sociedades latinoamericanas en la segunda mitad del Siglo XX?

Entonces, para J. Barreiro nuestro pedagogo P. Freire contesta que la educación verdadera es *praxis*, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Marx). Sobre este horizonte y legado marxista, se encuentra también la *Pedagogía de la liberación* de E. Dussel, no solo en un sentido ontológico, sino trans-ontológico. El movimiento continuo del pensamiento que Freire despliega es característico de su modo de exposición oral, condensada y revolucionariamente provocadora. Freire propone la educación dialogal, tan opuesta a los esquemas del liberalismo con su educación mono-legal, que se siguen practicando con insistencia, como si todavía se pudiera tener la oportunidad de dirigir y de orientar al educando. Dicha propuesta de Freire es posible solo cuando se acabe con dicho verbalismo, con nuestras mentiras e importaciones teóricas intactas-reproductivas, frente a **una realidad que nos exige una actitud de gran tensión creadora**. Así y con todo, la educación es un acto de amor, de coraje, es una práctica de libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme, más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal.

Por lógica, las clases “dominantes” no iban a tolerar esta transformación de una Sociedad que, no bien accedieran a las fuentes de los conocimientos, y que a raíz de ello tomara conciencia, cambiaría radicalmente la estructura de Brasil. La pedagogía de Freire se corresponde con la emergencia de las

---

<sup>11</sup> Desatacado pedagogo brasileiro-pernambucano.

clases populares en la historia latinoamericana y con la crisis de las viejas *elites* "dominantes".

La alfabetización y toda la tarea de educar será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad, en la medida de que le pierda el miedo a la libertad y pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, independencia y a la vez de solidaridad. De esta manera el pensamiento pedagógico de Freire, es un pensamiento político y filosófico político en el más alto sentido de la palabra, por lo tanto, **alfabetizar** es sinónimo de **concienciar-concientizar**. La conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida. Enseñarle a leer y escribir es algo más que darle un simple mecanismo de expresión. Se trata de procurar con él, concomitantemente, un proceso de **concienciación-concientización** sinónimo de liberación de su conciencia, con vistas a su integración en su realidad nacional como sujeto de su historia y de la historia para una nueva nación abierta, dinámica, resolutiva y no cerrada, egoísta, dominadora que lo produce y mantiene como analfabeto, pobre, de salud deteriorada psíquica-físicamente. A cuenta personal profundizaría lo sostenido por Julio Barreiro, en el sentido en que no se trata de que el otro debe ser integrado a la realidad nacional, sino que el otro ha de ser el sujeto constitutivo de una nueva realidad plurinacional sin grietas con la diversidad. De esta manera el otro ejerce cabalmente su plena dignidad como sujeto de la historia. Los otros son: indígenas, obreros, campesinos, afroamericanos, etc., históricamente excluidos por las repúblicas o sistemáticamente de-constituidos en su identidad por medio de la integración evolucionista.

¿Cómo se consigue esta concienciación-concientización? Y a cuenta personal me gusta hablar de senso-conciencia como lo he trabajado en *El vuelo del colibrí* (véase bibliografía). Primero: nadie que pretenda lograrla en otros podrá hacerlo, si él a su vez, no está concienciado-concientizado-sensoconcientizado. Es difícil hablar hoy en día en nuestra América Latina de un individuo que se considere sensoconcientizado, si no comparte en pensamiento y acción, el dolor y las necesidades de las inmensas masas

oprimidas de nuestro continente, sino lucha mínimamente para destruir esas injusticias. Tampoco se puede considerar sensoconscientizado si no es capaz de comprender, aunque sea un poco, que en la medida en que a algunas personas no se les permite existir para ellos, sino para otros, aquellos tampoco son genuinamente seres para sí. Por ello "nadie es si prohíbe que los otros sean" como ya apunté más arriba con P. Freire. La **palabra tradicional**, hoy en día, es máscara para los opresores y trampa para los oprimidos, sorprende, a la manera socrática, el valor que P. Freire da a la palabra, ya que no puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indivisibles, es decir, reflexión y acción. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres. Decir la palabra significa necesariamente un encuentro de los hombres. Por ello, la verdadera educación es diálogo, no monólogo liberal. Tal encuentro no se da en el vacío, sino que se da en situaciones concretas de orden social, económico, político y digo espiritual. Por esta razón, nadie es analfabeto, inculto, iletrado por elección personal, sino por imposición de los demás varones-mujeres opresores-opresoras, a consecuencia de las condiciones objetivas en que se encuentra, y por todo ello no cabe más la distinción entre el **educando y el educador**. Se habla ahora de **educador-educando con educando-educador**, como el primer paso que debe dar el individuo para su "integración" en la realidad nacional, tomando conciencia de sus derechos. Volvemos a señalar una profundización en Julio Barreiro. No se trata de integración a una "casa" o "Nación" de fundamentos históricamente excluyentes, sino de constitución de un nuevo espacio abierto desde los otros históricamente excluidos no solo por la colonia, sino también por las Repúblicas monolíticas-asimilacionistas. No puede el otro integrarse a este espacio que le implica una pérdida lenta pero segura de su identidad, que de hecho es lo que ha sucedido. Se lo integra a condición de que se formalice y se civilice en las normas pequeño burguesas. Al contrario, se trata de refundar el espacio político desde la alteridad no respetada como tal, en una suerte de Estado Plurinacional pero que avance aún más y que sane las fisuras éticas y de clases en un espacio abierto. Es

decir, para ser más coherente con lo planteado, que no superaríamos lo que llamo **Estado Bancario**<sup>12</sup>, si en realidad no se permite que el **otro como otro** constituya un Estado de vida plural y abierto.

La concepción de la educación tradicional antes descrita, que no logra superar el estadio mencionado es llamada por Freire, tomando una expresión de Pierre Furter<sup>13</sup>, como la **concepción bancaria**, que al no superar la contradicción educador-educando y sí en cambio acentuarla, no puede servir sino para la “domesticación del hombre”, resultando que el educador: es quien educa, disciplina, habla, prescribe, elige el contenido de los programas, el que sabe, el que es sujeto del proceso; y el educando el que es educado, disciplinado, el que escucha, el que sigue la prescripción, el que lo recibe en forma de depósito, el que no sabe, y el que es su objeto. Así se hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación a la dinámica social impuesta, desfigurando su condición humana.

Para la concepción bancaria de la educación, el hombre es una cosa, un depósito, una olla, su conciencia algo espaciado que va siendo llenado por pedazos de “mundo” dirigidos por otro, con cuyos residuos de residuos quiere crear contenidos de conciencia. Están dualizados no comunicados en un mismo mundo. El educando para participar y civilizarse **debe (imperativo pedagógico) “aprehender” el mundo del educador**. Por eso digo a cuenta personal, que para el **Estado Bancario** (Colonial oligárquico-Republicano burgués) el hombre [subalterno] es un mero recurso, la

---

<sup>12</sup> Propongo este concepto en este trabajo para visualizar el tipo de Estado (extractor y galpón) de fondo común a la Colonia y a las Repúblicas burguesas y pequeño-burguesas. En la medida que no transformemos esta realidad estructural desde una realidad de vida más profunda (el otro como otro), dicha estructura continuará, así como *Escila* y *Caribdis*, engullendo y destruyendo todos los intentos de nueva resignificación, construcción y transformación en el corto, mediano y largo plazo.

<sup>13</sup> Este autor nace en Suiza en 1931. Va a estudiar filosofía y pedagogía en las universidades de Lausana y Neuchâtel, especializándose luego en literatura comparada en Lisboa, en Zurich y Recife. Va a doctorarse en filosofía de la educación, trabajando durante una extensa etapa en América latina, pasando primero por Brasil, y después por Venezuela. Será profesor en la Universidad de Ginebra, y presidente de la Sociedad Suiza para la Investigación Educativa, y también será vicepresidente de la Asociación Francófona de Educación Comparada. Fue convocado como experto para la UNESCO, y consultor del Instituto Internacional de Planificación Educativa de París. Ha sido representante de la Confederación Suiza en diversas conferencias internacionales sobre educación.

naturaleza es un mero recurso, y no son algo dignamente vivo, sino meros objetos a transformar en divisas a acumular, así son meros espacios para ser explotados, dominados y extraídas sus riquezas, son partes intercambiables sin miramientos.

De la superación de este esquema, nace **otra concepción**, por medio de la **liberación** de la que habla la historia para la liberación, así como la pedagogía de P. Freire, en la que no se debe afirmar más un educador del educando ni un educando del educador, ni de integrar a otro a un **Estado Bancario**, en el que este otro, no tiene estatus de dignidad de sujeto histórico realmente participativo y decisorio en todas las instancias del espacio de vida plural. **Sí se debe (imperativo pedagógico liberador) afirmar un educador-educando con un educando-educador para un Estado de vida plural y plurinacional.** Ahora pertenecen a un mundo comprometido con sus liberaciones mutuas, conviviendo, para referirnos resignificadamente a la categoría de Vygotsky de manera situada, en una **zona de desarrollo en proximidad**, esto es con el prójimo, y no como sustancias incomunicables y sometidas a dominación de una por otra como zonas enfrentadas y agrietadas.

Esto significa para nosotros, como se viene sosteniendo, que nadie educa a nadie, ni nadie se educa sólo, sino en proximidad, en comunión, en unidad, en cooperación, colaboración, en diálogo, en amistad, en amor, etc. Es posible vencer semejante cosificación del verticalismo bancario. De no transformar este **Estado Bancario** seguiremos experimentando cambios, en el mejor de los casos, luego de largas y duras luchas que nos costarán la vida de los seres queridos entre lo más querido, ya que de todas maneras no se está imposibilitado de realizar dichos movimientos, pero lo que es seguro, y la historia ya nos lo ha mostrado repetidas veces en todo el mundo, que dichas estructuras de dicho Estado terminan devorando la permanencia de todos los intentos, sacrificios, largas luchas, tornando sus logros en transitorios. Como ya señalé, nadie se educa, se libera, ni se salva solo, sino que los hombres se educan, se liberan, se salvan **entre-si** y mediatizados por el mundo. Transformar el Estado Bancario es un imperativo práctico,



ético, político, económico, filosófico, religioso, etc., de lo contrario sus estructuras fijas continuarán devorando todos los intentos y los cambios operados y ejecutados. Y a cuenta personal digo, que los hombres se han dedicado a interpretar el Estado, o a negarlo, y de lo que se trata, por ahora, es de transformarlo. Al plantear la relación hombre-mundo como problema, exige una permanente postura reflexiva, crítica y una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige, sobre todo, acción transformadora. Hombre-mundo es en realidad, desde mi visión y de manera ampliada, alteridad-mundo, entreculturalidad-mundo para nuevas constituciones de espacios de vida integrada.

Para Freire existe una práctica y educación para la libertad, así como una práctica y educación de la dominación. Se vive, se sufre, se anhela y se muere, en un tipo, digo a cuenta personal, de **sociedad bancaria**, dirigida por un **Estado Bancario**, en la que se ejerce una práctica de la dominación en la que todo se mide por lo que se tiene, ejerciendo el más cruel sentido de discriminación, exclusión y violencia. La pedagogía de Freire es una pedagogía del oprimido, de la autonomía, de la liberación, de la esperanza, con la que nada se pierde si se la intenta, al contrario, se puede ganar, a mi opinión, otra **sociedad de vida plural**, otro varón, otra mujer, otro mañana, ya que no se postulan modelos de **mera** modernización tecnológica y dineraria de la sociedad, ni de adaptación, ni integración, a espacios estructural e históricamente destructivos de la vida y la diversidad, sino modelos de transformación, de cambio, de resignificación y recreación. Sensoconcientizar no es sinónimo simplemente de ideologizar, sino de transformar. Para Paulo Freire como afirmaba en sus conferencias, "no es posible dar clases de democracia y al mismo tiempo considerar como absurda e inmoral la participación del pueblo en el poder". Aquí radica bastante el *quid* de la cuestión para un anti-Emilio burgués y pequeño burgués, y a la vez que, si toca tomar en parte a Rousseau, se lo debe hacer, como con cada elemento, de manera transformada y pasado por nuestro horizonte indo-afro-latinoamericano o afro-latino-*abyayalense* para la liberación. Es cierto, los pueblos son los soberanos, por ello deben educarse **entre-sí** para la libertad. Entonces, nuestros pueblos diversos son los soberanos, y no una pequeña y

mera *élite* y/o clase burguesa o pequeño-burguesa, que usufrutua a los pueblos y a la naturaleza como meros recursos o depósitos que nunca a respetado desde el ejercicio permanente y cotidiano de su modo-modelo “productivo-extractivo-destructivo” industrial-bancario impuesto. Por todo esto, la pedagogía del oprimido con la pedagogía autonomía y la pedagogía de la esperanza se transforman en la práctica concreta de la libertad<sup>14</sup>. De esta práctica concreta forman parte las filosofías indígenas, las filosofías afroamericanas, así como la filosofía de la liberación, la teología de la liberación y la historia para la liberación, etc.

### ***Freire y el medio rural: Un caso Práctico de concientizaçõ***

#### ***Reforma agraria, transformación cultural y el papel del agrónomo educador***

A través del esquema que sigue a continuación delinearé puntos centrales a tener en cuenta en relación a las funciones específicas del preceptor (educador) del campo.

- \*Educador-agrónomo → no puede limitarse a sustituir procedimientos empíricos de los campesinos a sus técnicas. Dos razones básicas:
- 1) imposible el cambio sin repercusión en otras dimensiones de su existencia.
  - 2) inviolabilidad de una educación neutra cualquiera que sea el campo.
- ↓ Su papel sin dicotomía entre lo técnico y cultural en el proceso de la reforma agraria. Sin neutralidad, de ahí no se puede reducir su participación en el sistema de relaciones: campesino, naturaleza, cultura no como un estar frente, o sobre los campesinos, sino un estar-con-ellos como sujetos del cambio, con responsabilidad de todos los que contribuyen en la reforma.
- ↓ Como proceso de transformación estructural no pueden ser encarada

<sup>14</sup> Barreiro, Julio: “Educación y Concientización”, en Freire, P. *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI, Argentina, 1974, pp. 7 a 19.

como algo mecánico.

Envuelve una decisión política, no meros mecanismos, que es la que impulsa las proposiciones técnicas que implican la opción ideológica de los técnicos ya que no son neutras.

Basado en el siguiente libro que cito a pie de página, Freire nos dice que “no son las técnicas sino la conjugación de hombres e instrumentos lo que transforma una sociedad”<sup>15</sup>. En el esquema que propongo a continuación expongo de manera sintética visiones reductivas de la técnica en relación a esta temática.

\*Visiones técnicas

- ▶ humanista que niega la técnica
- ▶ mítica de la técnica > que deshumaniza

} -irracionalismos  
-concepciones cerradas

\*Modernización de estructuras: 1) Modernización mecánica, la estructura que se transforma no es sujeto de su transformación. Su modernización se lleva a cabo como quien cambia una silla de lugar. El centro de atención está fuera de esta Esfera.

2) Si bien todo desarrollo es modernización no toda modernización es desarrollo. El centro de decisión se encuentra en el ser que se transforma.

Para Freire, la Reforma Agraria es un proceso de desarrollo, del cual resulta la modernización de los campos y la de la agricultura. Así no es un pasaje mecánico, ni mecanicista, lo nuevo nace de lo viejo, a través de la transformación creadora que se verifica entre la técnica avanzada y la técnica empírica de los campesinos. Como proceso global no puede limitarse a la

<sup>15</sup> Octavio Paz, *Claude Lévi- Strauss y el nuevo Festín de Esopo*. Editorial Joaquín Mortiz, México, p. 97, en Freire, P. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Editorial Siglo XXI, México, 1987, p. 64.

acción unilateral en el dominio de las técnicas de producción, de comercialización, sino que debe unir este esfuerzo a otro imprescindible. La transformación cultural-intencional, sistematizada, programada.

Continuando, en la ineludible relación hombres-mundos<sup>16</sup>, no hay producción fuera de ella y debe ser también una *unidad pedagógica* donde son educadores todos los que estén ligados al proceso, no solo los profesores, sino también los planificadores, los investigadores, los administradores, etc. Dirigiéndonos a un sujeto tecnicista y expresándole las inquietudes sobre la necesidad imperiosa de sociólogos, de filósofos, de antropólogos, de psicólogos sociales, de pedagogos, etc., al mismo le provoca desconfianza, y si insistimos en la necesidad de estudios de antropología filosófica, de lingüística, de trabajo social, etc., es para él un escándalo. Se ven así cómo aspectos de la vieja estructura están presentes en la nueva. Pero deben ser transformados dichos letargos. El hombre como ser cultural se sucede en vida y muerte, no se trata de tiempo calendario, sino tiempo real = duración (a lo Bergson). Por eso un tiempo de acontecimientos en el que fueron constituyendo una cierta forma de ser y de *estar-siendo* en el mundo (Kusch) que se perdura en la Nueva estructura. El tiempo de Reforma Agraria, es un tiempo Nuevo generándose en el tiempo viejo de la estructura anterior que co-existen en muchos aspectos. Así el campesino revela su dualidad básica que tenía en la estructura latifundista. Y es lógico que acontezca:

- El hombre no es solo lo que es, sino lo que fue: de ahí que *esté siendo* lo cual es propio de la existencia humana.
- Animal-vegetal: les falta la conciencia reflexiva de su *estar* en el mundo > la conciencia histórica es solo en el hombre.
- Solidaridad: entre el pasado y el presente donde el presente apunta al futuro.

---

<sup>16</sup> Freire al igual que Sartre habla del binomio "hombre-mundo" (Freire 1987: 66) que también he observado críticamente en el escrito sobre Haití (véase bibliografía). Preferimos, en este caso, hablar en plural ya que la primera expresión se encuentra en una dimensión ontológica, y en nuestro sentido aludimos a otra dimensión trans-ontológica que en plural sería hombres-mundos.

Eduardo Nicol<sup>17</sup> sostiene que, según Freire (y en esto se basa en él) la verdad histórica es imposible de captar fuera de la continuidad de la historia<sup>18</sup>. Por otra parte, nos habla de **fronteras** en la estructura que es preciso atender. Por un lado, tenemos la estructura vertical como cuadro de relaciones de transformaciones hombres-mundos (horizonte focalizado también por Sartre-Freire en sentido ontológico) en las que crean mundos que se prolongan en la historia. Dominio humano intersubjetivo-intercomunicación, si se da dentro de una misma unidad especial, no habiendo continuidad histórica. Cuando sobrepasa esa especialidad y genera una solidaridad intercomunicativa entre unidades epocales distintas que constituyen el dominio de la estructura horizontal.

Se trata de ver al campesino en la realidad del latifundio. Así puede romperse la ingenuidad tecnicista con una nueva acción total transformadora del viejo régimen, incidiendo plenamente sobre una totalidad nueva que va abriéndose camino paso a paso. Esta acción total sale de la división crítica de la Reforma Agraria que abre un campo de trabajo altamente fecundo al agrónomo-educador, que se preocupa de algo que va más allá de una mera asistencia técnica. Insertarse en el proceso de transformación concientizado y concientizando (interconscientización-**entre**conscientización) senso-concientizando:

- No es un acto ingenuo de transferir y depositar bancariamente contenidos técnicos> de serlo sería una educación bancaria como se sostiene en pedagogía del oprimido.
- No sólo se trata de trabajo intelectual, sino de *praxis* verdadera.
- Transformación cultural que se procesa con la transformación de la realidad latifundista de la que surgió una nueva estructura vertical, la cual exige una acción en el sector de la cultura popular que ayudará a acelerar la transformación cultural y horizontalizar la cultura.

---

<sup>17</sup> Filósofo catalán, nacido en Barcelona en 1907 y muerto en México en 1990, en donde se radicó a partir de 1938 y por más de 50 años, a causa de la Guerra Civil Española. Posee una extensa y rica obra en donde aborda temas relacionados al ser y la historicidad, la vocación humana, la reforma y revolución en la filosofía, así como psicología de las situaciones vitales, existencialismo e historia, etc. Junto a Eduardo García Máynez funda el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM previamente denominando Centro de Estudios Filosóficos.

<sup>18</sup> Freire alude al libro de Nicol *Los principios de la ciencia*. Fondo de Cultura Económica, México, 1965.

Por último, y teniendo en cuenta el que-hacer fundamental del educador-agrónomo, en este proceso de Reforma Agraria, más que un técnico frío-distante, es un educador, que se compromete **con** los campesinos en la transformación, como sujeto **con** otros sujetos en una suerte de hermenéutica dialéctica para la transformación, teniendo en cuenta estos dos aspectos: a) comprometido con; y b) transformar con. Por todo lo analizado en este punto, para mí, la Reforma Agraria debe explicitarse como Revolución Agraria, y la horizontalidad de la cultura, en circularidad abierta entre-las-culturas como sujetos de las transformaciones.

### Referencias bibliográficas

BARREIRO, Julio: "Educación y Concientización", en \_\_\_\_\_. La educación como práctica de la libertad. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 1974.

BAUER, Carlos. *La huella de Haití entre el latino-américo-centrismo y la historia universal. Otro camino para descolonizar nuestra historia, cultura y estado*. Córdoba, U.N.C., 2º edición, 2016.

\_\_\_\_\_. *La analéctica de Enrique Dussel: un método para la construcción de una utopía factible o institución futura para el tercer milenio*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 2008.

\_\_\_\_\_. *Confluencias. Zona de desarrollo próximo, hábitos, concientización, y el problema del otro en un contexto global. De Vygotsky y Bourdieu, a Levinas, Freire y la Ética de la Liberación*. UNC, Córdoba, 2012.

\_\_\_\_\_. *Entreculturalidad-entreespiritualidad. Reflexiones sobre movimiento obrero, movimientos sociales y diversidad espiritual-cultural*. UNC, Córdoba, 2012.

\_\_\_\_\_. *Medicina para la liberación. Quinta idea directriz*. UNC, Córdoba, 2014.

\_\_\_\_\_. "Historia para la liberación. Crítica a la voluntad (razón-práctica) global", en UEPG, Ponta Grossa, Estado de Paraná, República Federativa del Brasil, 2015.

\_\_\_\_\_. *Anápolis. Comunidad inclusiva, ecológica, económica, pluricultural. Un proyecto ético-político para la construcción de una institucionalidad analéctica o un modelo factible de integración social y preservación de la vida*. UNC, Córdoba, 2016.

\_\_\_\_\_. *El vuelo del colibrí. América honda, América entrecultural. Superación interior del capital. Vademecum de una filosofía orbital*. Editorial Phillos, Goiânia, Brasil, 2019.

\_\_\_\_\_. *Analéctica latinoamericana. Un pensamiento descolonizador para el Siglo XXI*. Editorial Prometeo, Buenos Aires, 2021.

DUSSEL, Enrique. *Método para una Filosofía de la Liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. Editorial Sígueme, Salamanca, 1974.

\_\_\_\_\_. *Filosofía Ética Latinoamericana. De la erótica a la Pedagógica de la liberación*. Tomo III (6/III), Editorial Edicol, 1º edición, México, 1977.

\_\_\_\_\_. *La pedagógica latinoamericana*. Editorial Nueva América, Bogotá, 1980.

\_\_\_\_\_. *Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación*. Editorial Nueva América. Bogotá, 1983.

\_\_\_\_\_. *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Editorial Plural, La Paz Bolivia 1994, Conferencias de Frankfurt.

\_\_\_\_\_. *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Editorial Trotta, 1998.

\_\_\_\_\_. *La Ética de la Liberación ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo, con respuesta crítica e inédita de K.-O. Apel*. UAEM, 1998.

\_\_\_\_\_. *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Editorial Trotta, Madrid 2007.

\_\_\_\_\_. *Política de la Liberación. Arquitectónica*, Vol. II, Editorial Trotta, Madrid 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 1970.

\_\_\_\_\_. *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 1974.

\_\_\_\_\_. *Pedagogía de la Autonomía*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2003.

\_\_\_\_\_. *La Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires 2005.

\_\_\_\_\_. *Cartas a Quien Pretende Enseñar*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2007.

JAURETCHE, A. *Los profetas del odio y la yapa. La colonización pedagógica*. Edit. Peña Lillo Editor, 10º edición Bs. As. 1985.

KUSCH, R. *América profunda*. Tomo II de *Obras Completas*, Editorial Ross, Rosario, 2000.

## Espaços e tempos das influências no pensamento de Paulo Freire: uma cartografia intelectual

 Sandro de Castro Pitano\*

**Resumo:** O artigo apresenta uma distribuição espacial e temporal das influências teóricas no pensamento de Paulo Freire, considerando autores e autoras, pessoas e interlocutores que estão presentes em duas obras ou mais de suas obras. A dimensão espacial foi desenvolvida por meio da elaboração de mapas, representando a distribuição global das influências identificadas por meio de pesquisa bibliográfica. A dimensão temporal considerou cinco períodos da produção intelectual de Paulo Freire, organizados em uma sequência cronológica: Brasil, até o ano de 1964 (1); exílio, entre os anos de 1964 e 1979 (2); retorno ao Brasil, entre os anos de 1980 e 1990 (3); gestão da educação em São Paulo e últimos escritos, englobando os anos de 1991 a 1996 (4); e as publicações póstumas (5). Os resultados permitem vislumbrar a abrangência internacional do conjunto dos principais nomes que contribuíram para a sistematização do pensamento de Paulo Freire, bem como a distribuição espacial das influências brasileiras em sua obra.

**Palavras-chave:** Paulo Freire, Cartografia intelectual, Influências, Espaço, Tempo.

## Spaces and times of influences in the thinking of Paulo Freire: an intellectual cartography

**Abstract:** The article presents a spatial and temporal distribution of theoretical influences on Paulo Freire's thought, considering authors and authors, people and interlocutors who are present in two or more of his works. The spatial dimension was developed through the elaboration of maps, representing the global distribution of influences identified through bibliographic research. The temporal dimension considered five periods of Paulo Freire's intellectual production, organized in a chronological sequence: Brazil, until the year 1964 (1); exile, between the years 1964 and 1979 (2); return to Brazil, between 1980 and 1990 (3); management of education in São Paulo and latest writings, covering the years 1991 to 1996 (4); and posthumous publications (5). The results allow us to glimpse the international scope of the set of main names that contributed to the systematization of Paulo Freire's thought, as well as the spatial distribution of Brazilian influences in his work.

**Keywords:** Paulo Freire, Intellectual cartography, Influences, Space, Time.

---

\* Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS). E-mail: scpitano@ucs.br





## Introdução

Este artigo busca desenvolver uma análise sobre a distribuição espacial e temporal das influências teóricas e práticas no pensamento de Paulo Freire, uma das principais referências para a Educação Popular. Explora os resultados de uma pesquisa de maior abrangência sobre a obra freireana, intitulada “Paulo Freire, uma arqueologia bibliográfica”. Essa pesquisa analisou os livros do brasileiro publicados em língua portuguesa, além de *El grito manso*, publicado em espanhol, visando identificar e compreender as múltiplas influências que seu pensamento sofreu ao longo da produção intelectual. É a partir dos resultados desse estudo que o presente artigo delimitou, como enfoque específico, as dimensões espaciais (geográficas) e temporais (históricas) das principais influências (e presenças) na obra de Paulo Freire.

Ao adotar os recortes espacial e temporal utilizou-se como critério a mesma composição da pesquisa maior, considerando, majoritariamente, autores e autoras, pessoas e interlocutores que estão presentes em duas obras ou mais de Paulo Freire. Tal opção foi necessária em virtude da capacidade limitada de representar o amplo conjunto de nomes identificados, cujo somatório, incluindo autores e autoras, lugares, instituições, experiências e pessoas em geral, ultrapassa quinhentos (504, em números exatos). Cabe ressaltar que o critério objetivo, que considerou a quantidade de obras e as respectivas incidências, sofreu complementações a partir de critérios como o alcance e a profundidade do vínculo com Paulo Freire. Por exemplo, Tristão de Ataíde (pseudônimo de Alceu de Amoroso Lima) é mencionado apenas na obra *Educação como prática da liberdade*. Entretanto, devido à participação ativa do mesmo em relação ao exílio, optou-se por incluí-lo nesta abordagem. Como explica Nita Freire (2006: 200-201) Tristão de Ataíde aconselhou Paulo Freire a buscar asilo na Bolívia, primeiramente na embaixada boliviana no Rio de Janeiro, onde permaneceu mais de 40 dias até partir para o país andino, em outubro de 1964.

A caracterização espacial, seguida de análise, foi desenvolvida por meio da elaboração de mapas, permitindo representar a distribuição global das

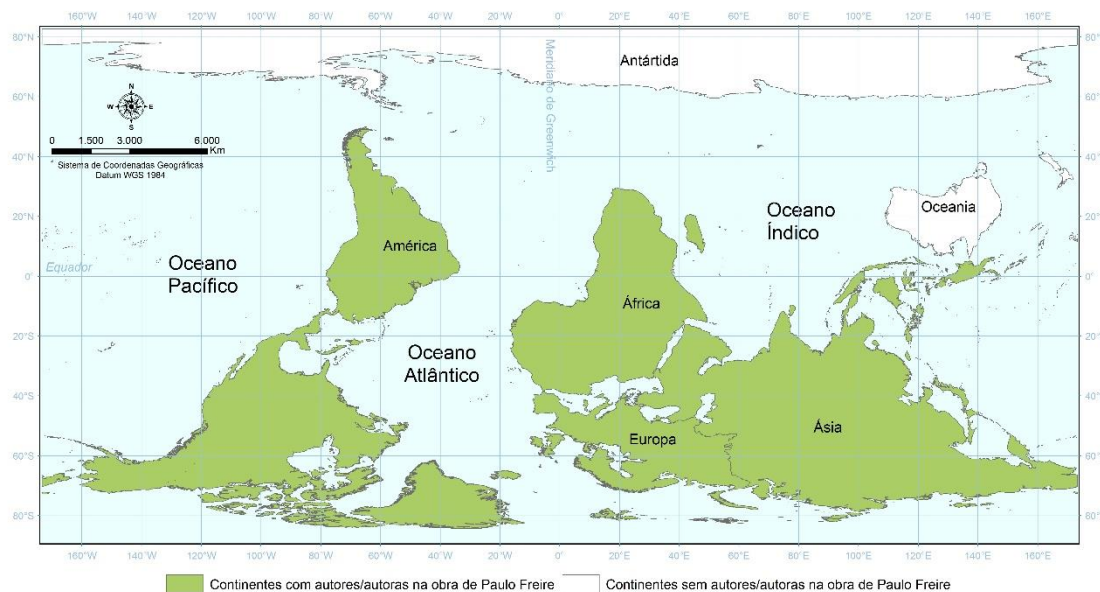
influências identificadas no estudo. Os mapas foram elaborados com a utilização de shapefiles, arquivos que contém informações geoespaciais em formato de vetores, disponibilizados pelos Centros de Controle e Prevenção de Doenças (Centers for Disease Control and Prevention - CDC). O CDC é uma agência integrada ao Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos a qual tem o objetivo de promover a segurança e qualidade da saúde pública, divulgando dados, inclusive em shapefiles, nacionais e mundiais a respeito de patógenos. A escolha desses dados se deu pela dificuldade de encontrar shapefiles mundiais em bases de dados nacionais.

Os mapas dos continentes foram coloridos de maneira a permitir que os países se diferenciasssem dentro dos respectivos espaços continentais. Em seguida foram inseridos os dados numéricos na legenda, indicando a quantidade de nomes (interlocutores, autores e autoras) presentes na obra de Paulo Freire, originários de cada país. No caso do Brasil, apresentado em mapa à parte, quarenta e seis pessoas são mencionadas por Paulo Freire em suas obras. Todas foram distribuídas por suas respectivas unidades de federação, compondo, de maneira complementar, um mapa específico para representar as influências brasileiras.

### **A representação dos espaços e tempos**

Para obter uma representação dos espaços e tempos das presenças e influências teóricas na obra de Paulo Freire, procedeu-se a análise por continentes e a distribuição nos respectivos períodos históricos, enfatizando as experiências internacionais nos múltiplos espaços e tempos que ele vivenciou. Portanto, serão representados e analisados, em separado, cada um dos continentes cujos países possuem pessoas, sobretudo autores e autoras, mencionados na obra de Freire. São eles: Ásia, África, Europa e América (em conjunto as Américas do Sul, Central e do Norte), destacados no mapa mundi com a representação *suleada*, na sequência.

## O Mundo na Obra de Paulo Freire



A dimensão temporal adotada considerou cinco períodos da produção intelectual de Paulo Freire, organizados em uma sequência cronológica: o primeiro, até o ano de 1964, momento em que fora deflagrado o Golpe-Civil Militar no Brasil; o segundo, compreendendo o período de exílio, entre os anos de 1964 e 1979; o terceiro é circunscrito a uma década e inicia a partir do retorno ao Brasil, com ênfase na produção de obras dialogadas, entre os anos de 1980 e 1990; o quarto período considera a experiência freireana na gestão da educação municipal em São Paulo, além dos seus últimos escritos, englobando os anos de 1991 a 1996; e o quinto e último período, que reúne as publicações póstumas. É importante salientar que as obras desse último período possuem textos que remetem aos períodos anteriores, além de produções inéditas como as reunidas em *Pedagogia da indignação*. O quadro a seguir sintetiza essa delimitação, definindo os períodos adotados e as respectivas obras contempladas em cada um deles.

**Quadro 1 – Distribuição temporal das obras de Paulo Freire**

<b>Referência das Temporalidades</b>		
<b>Período</b>	<b>Caracterização</b>	<b>Obras abrangidas</b>
<b>1</b>	Até o Golpe Civil-Militar de 1964	Educação e atualidade brasileira.
<b>2</b>	O exílio 1964-1979	Educação como prática da liberdade; Pedagogia do oprimido; Ação cultural para a liberdade; Extensão ou comunicação?; Educação e mudança; Cartas a Guiné-Bissau.
<b>3</b>	O retorno ao Brasil e as obras dialogadas 1980-1990	A importância do ato de ler: em três artigos que se completam; Sobre educação (VI); Sobre educação (VII diálogos); Essa escola chamada vida; Por uma pedagogia da pergunta; Pedagogia: diálogo e conflito; Medo e ousadia: o cotidiano do professor; Aprendendo com a própria história (VI); Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra; Que fazer: teoria e prática em educação popular; O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.
<b>4</b>	A gestão da educação em SP e os últimos escritos 1991-1996	A educação na cidade; Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido; Política e educação; Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar; Cartas a Cristina; À sombra desta mangueira; Pedagogia da autonomia.
<b>5</b>	Publicações póstumas	Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos; Aprendendo com a própria história (VII); Pedagogia dos sonhos possíveis; A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe; El grito manso; Pedagogia da tolerância; Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular; Pedagogia da Solidariedade.

Organização: autores, 2021.

Os próximos quadros (2 e 3) descrevem e sintetizam o conjunto de influências pertencentes às categorias A (presentes em quatro ou mais obras, exceto familiares) e B (presentes em duas e/ou três obras, acrescido de familiares), complementadas de acordo com o contexto e a relevância teórica/prática em relação à presença nas obras de Paulo Freire.

## Quadro 2 - Influências A – presentes em quatro ou mais obras de Paulo Freire

Influências e número de incidências na obra de Paulo Freire	Espaço das influências	Tempo das influências	Tempo na obra de Freire
Albert Memmi – 10	Tunísia, África	1920 - 2020	2, 3, 4, 5
A. Whitehead – 4	Inglaterra, Europa	1861 - 1947	1, 2, 3, 4
Álvaro V. Pinto – 8	Brasil, América do Sul	1909 - 1987	1, 2, 3, 5
Amílcar Cabral – 13	Guiné-Bissau, África	1924 - 1973	2, 3, 4, 5
Anísio Teixeira – 6	Brasil, América do Sul	1900 - 1971	1, 2, 3, 5
Antônio Gramsci – 10	Itália, Europa	1891 - 1937	3, 4, 5
Eduardo Nicol – 4	México, América do Norte	1907 - 1990	2, 3, 5
Emília Ferreiro – 6	Argentina, América do Sul	1936 - atualmente	3, 4, 5
Friedrich Engels – 5	Alemanha, Europa	1820 -1895	3, 5
Erich Fromm – 9	Alemanha, Europa	1900 - 1980	2, 3, 5
Ernani Maria Fiori – 5	Brasil, América do Sul	1914 - 1985	2, 5
Ernesto Che Guevara – 8	Argentina, América do Sul	1928 - 1967	2, 3, 4, 5
Fernando de Azevedo – 4	Brasil, América do Sul	1894 - 1974	1, 2, 5
François Jacob – 8	França, Europa	1920 - 2013	5
Frantz Fanon – 10	Martinica/França/Argélia, América, Europa, África.	1925 - 1961	2, 4, 5
Gabriel Marcel – 5	França, Europa	1889 - 1973	1, 2, 3
Georg W. F. Hegel – 4	Alemanha, Europa	1770 - 1831	2, 3
Georg Lukács – 4	Hungria, Europa	1885 - 1971	2, 3, 5
Georges Snyders – 6	França, Europa	1917 - 2011	4, 5
Gilberto Freyre – 8	Brasil, América do Sul	1900 - 1987	1, 2, 3, 5
Graciliano Ramos – 7	Brasil, América do Sul	1892 - 1953	3, 5
Guimarães Rosa – 4	Brasil, América do Sul	1908 – 1967	2, 3
Ivan Illich – 6	Áustria, Europa	1926 - 2002	2, 3, 4, 5
Jean Piaget – 11	Suíça, Europa	1896 - 1980	3, 4, 5
Jean-Paul Sartre – 5	França, Europa	1905 – 1980	2, 5
Karel Kosik – 8	República Tcheca, Europa	1926 - 2003	2, 3, 5
Karl Jaspers – 3	Alemanha, Europa	1883 – 1969	2
Karl Mannheim – 3	Hungria, Europa	1893 - 1947	1, 2
Karl Marx – 23	Prússia, Europa	1818 – 1883	2, 3, 4, 5
Lev Vygotsky – 7	Bielorrússia, Europa	1896 – 1934	3, 4, 5
Louis Althusser – 6	Argélia, África	1918 – 1990	2, 3, 5
Malinowski – 2	Polónia, Europa	1884 - 1942	2
Mao Tsé-Tung – 5	China, Ásia	1893 – 1976	2, 3, 5
Mário Cabral – 4	Guiné-Bissau, África	1941 - atualmente	2, 3, 4
Martin Buber – 1	Áustria, Europa	1878 - 1965	2
Vladimir Lenin – 6	Rússia, Ásia	1870 – 1924	2, 3, 4, 5
Wright Mills – 5	EUA, América do Norte	1916 - 1962	2, 5
Zevedei Barbu – 6	Romênia, Europa	1914 - 1993	1, 2, 5

Organização: autores, 2021.

### Quadro 3 - Influências B – presentes em duas ou três obras de Paulo Freire

Influências e número de incidências na obra de Paulo Freire	Espaço das influências	Tempo das influências	Tempo na obra de Freire
Adam Schaff - 1	Ucrânia, Europa	1913 - 2006	2
Agnes Heller - 1	Hungria, Europa	1929 - 2019	3
Aldous Huxley - 2	Inglaterra, Europa	1894 - 1963	1, 2
Alexys Toqueville - 2	França, Europa	1805 - 1859	1, 2
Ana Maria A. Freire – 8	Brasil, América do Sul	1933 - atualmente	3, 4, 5
André Malraux – 3	França, Europa	1901- 1976	2, 3
Antonio Candido – 2	Brasil, América do Sul	1918 – 2017	3
Ariano Suassuna – 3	Brasil, América do Sul	1927 - 2014	4, 5
Aristides Lobo – 2	Brasil, América do Sul	1838 - 1896	1, 2
Aristides Pereira – 2	Cabo Verde, África	1923 - 2011	2, 3
Auguste Saint-Hilaire – 2	França, Europa	1779 - 1853	1, 2
Burrhus F. Skinner – 2	EUA, América do Norte	1904 -1990	3, 5
Caio Prado Júnior - 3	Brasil, América do Sul	1907 - 1990	1, 2, 5
Camilo Torres – 2	Colômbia, América do Sul	1929 - 1966	2, 4
Cândido Mendes – 2	Brasil, América do Sul	1818 -1881	2
Celso Furtado – 2	Brasil, América do Sul	1920 -2004	2, 5
Claudius Ceccon – 2	Brasil, América do Sul	1937 - atualmente	2, 4
Darcy Ribeiro – 3	Brasil, América do Sul	1922 – 1997	3, 4
Edmund Husserl – 1	República Tcheca, Europa	1859 - 1938	2
Eduardo Frei – 1	Chile, América do Sul	1911 - 1982	4
Eduardo S. Ferreira – 2	Brasil, América do Sul	1940	4, 5
Elza Freire – 11	Brasil, América do Sul	1916 – 1986	2, 3, 4
Emmanuel Mounier – 2	França, Europa	1905 - 1950	2, 3
Erich Kahler – 2	República Tcheca, Europa	1885 - 1970	2
Esther Grossi – 2	Brasil, América do Sul	1936 - atualmente	3, 4
Eugène Ionesco – 2	Romênia, Europa	1909 – 1994	2, 4
Eunice Vasconcelos – 3	Brasil, América do Sul	1909 - 1977	3, 4
Ezequiel T. Da Silva – 2	Brasil, América do Sul	1940 - atualmente	3, 4
Ferdinand de Saussure – 1	Suíça, Europa	1857 – 1913	2
Fernando Cardenal – 3	Nicarágua, A. do Norte	1934 - 2016	3
Fidel Castro – 3	Cuba, América Central	1926 - 2016	2, 3
Florestan Fernandes – 1	Brasil, América do Sul	1920 - 1995	1
Francisco Brennand – 2	Brasil, América do Sul	1927 - 2019	5
Francisco Julião – 2	Brasil, América do Sul	1915 -1999	3, 4
Francisco Weffort – 8	Brasil, América do Sul	1937 - 2021	2, 3, 4, 5
Gaston Bachelard – 3	França, Europa	1884 – 1962	3, 5
Germano Coelho – 2	Brasil, América do Sul	1927 - 2020	3, 5
Guerreiro Ramos – 2	Brasil, América do Sul	1915 - 1982	1, 2
Gunnar Myrdal – 2	Suécia, Europa	1898 - 1987	2, 3
Hannah Arendt – 1	Alemanha, Europa	1906 - 1975	4
Hans Freyer – 3	Alemanha, Europa	1887 - 1969	2
Harry Braverman – 2	EUA, América do Norte	1920-1976	2, 3
Helder Câmara – 1	Brasil, América do Sul	1909 - 1999	4
Hélio Jaguaribe – 1	Brasil, América do Sul	1923 - 2018	1
Henri Bergson – 2	França, Europa	1859 - 1941	2, 3
Herbert Marcuse – 2	Alemanha, Europa	1898 – 1979	2, 4
Herbert Read – 2	Reino Unido, Europa	1893 - 1968	5
Jacques Maritain – 3	França, Europa	1882 - 1973	1, 2, 3
Jarbas Maciel – 2	Brasil, América do Sul	?	2
Jerome Levison – 2	EUA, América do Norte	1930-2015	3, 4
João André Antonil – 2	Itália, Europa	1649 - 1716	1, 2
João M. Rugendas – 2	Alemanha, Europa	1802 - 1858	1, 2

João XXIII – 2	Itália, Europa	1881 - 1963	2
John Dewey – 3	EUA, América do Norte	1859 - 1952	2, 5
Jomard M. de Brito – 2	Brasil, América do Sul	1937 - atualmente	2
Jonathan Kozol – 3	EUA, América do Norte	1936 - atualmente	3, 4, 5
Jorge C. Ribeiro Jr – 2	Brasil, América do Sul	1949 - atualmente	3, 4
José C. Mariátegui – 1	Peru, América do Sul	1894 – 1930	3
José Lins do Rego – 5	Brasil, América do Sul	1901 - 1957	3, 4, 5
Júlio de Carvalho – 2	Guiné-Bissau, África	?	2, 5
Julius Nyerere – 2	Tanzânia, África	1922 - 1999	2, 5
Jürgen Habermas – 2	Alemanha, Europa	1929 - atualmente	3, 5
Jürgen Moltmann – 1	Alemanha, Europa	1926 - atualmente	2
Lourenço Filho – 3	Brasil, América do Sul	1897 – 1970	1, 2, 4
Lucien Goldman – 2	Romênia, Europa	1913 – 1970	2
Luís Cabral – 2	Guiné-Bissau, África	1931 - 2009	3
Lúria – 3	Rússia, Ásia	1902 - 1977	3, 4
Márcio Moreira Alves – 1	Brasil, América do Sul	1936 - 2009	2
Marisa Lajolo – 2	Brasil, América do Sul	1944 - atualmente	3, 4
Merleau-Ponty – 2	França, Europa	1908 - 1961	4
Maurício A. López – 2	Argentina, América do Sul	1919-1977	5
Michel Foucault – 2	França, Europa	1926 - 1984	3, 4
Miguel Arraes – 3	Brasil, América do Sul	1916 - 2005	3, 5
Miguel D. de Oliveira – 4	Brasil, América do Sul	1940 - atualmente	2, 3, 4
Miguel Unamuno – 2	Espanha, Europa	1864 – 1936	4, 5
Neil Postman – 3	EUA, América do Norte	1931 – 2003	4, 5
Noam Chomsky – 2	EUA, América do Norte	1928 - atualmente	2, 3
Odilon R. Coutinho – 2	Brasil, América do Sul	1923 - 2000	2, 4
Oliveira Viana – 2	Brasil, América do Sul	1883 - 1951	1, 2
Ortega y Gasset – 1	Espanha, Europa	1883 - 1955	2
Pe. Antônio Vieira – 2	Portugal, Europa	1608 - 1697	2, 4
Paulo Rosas – 2	Brasil, América do Sul	1930 – 2012	4, 5
Peter Drucker – 2	Áustria, Europa	1909 – 2005	1, 2
Platão – 4	Grécia, Europa	428/427 a. C. - ?	2, 4, 5
Reinhold Niebuhr – 2	EUA, América do Norte	1892 - 1971	2
Richard Livingstone – 2	Inglaterra, Europa	1880 – 1960	1, 2
Roberto Moreira – 2	Brasil, América do Sul	1912 - 1967	1, 2
Roland Corbisier – 2	Brasil, América do Sul	1914 – 2005	1, 3
Rosysca D. de Oliveira – 2	Brasil, América do Sul	1944 - atualmente	2, 3
Samir Amim – 1	Egito, África	1931 - 2018	2
Sigmund Freud – 2	República Tcheca, Europa	1856 - 1939	3, 5
Simone Weill – 3	França, Europa	1909 - 1943	1, 2, 4
Sócrates – 4	Grécia, Europa	469 – 399 a. C.	2, 3, 5
Stanley Aronowitz – 2	EUA, América do Norte	1933 - atualmente	3, 4
Teilhard de Chardin – 1	França, Europa	1881 - 1955	2
Thiago de Mello – 4	Brasil, América do Sul	1926 - atualmente	2, 3, 4
Tristão de Ataíde – 1	Brasil, América do Sul	1893 - 1983	2

Organização: autores, 2021.

Em síntese, os dois quadros reúnem cento e trinta e cinco nomes identificados nas obras de Paulo Freire, englobando autores e autoras (influências teóricas), pessoas do convívio familiar e profissional, além de interlocutoras ao longo do tempo. A partir desse conjunto de nomes,

configura-se a seguinte distribuição por continentes (nome e número de obras de Paulo Freire em que está presente):

Ásia (3) – Mao Tsé-Tung – 5, Lúria – 3, Lênin – 6; África (10) – Albert Memmi – 10, Amílcar Cabral – 13, Frantz Fanon – 10, Louis Althusser – 6, Mário Cabral – 4, Aristides Pereira – 2, Júlio de Carvalho – 2, Julius Nyerere – 2, Luís Cabral – 2, Samir Amim – 1; Europa (57) – Alfred Whitehead – 4, Antônio Gramsci – 10, Friedrich Engels – 5, Erich Fromm – 9, François Jacob – 8, Gabriel Marcel – 5, Georg Wilhelm Friedrich Hegel – 4, Georg Lukács – 4, Georges Snyders – 6, Ivan Illich – 6, Jean Piaget – 11, Jean-Paul Sartre – 5, Karel Kosik – 8, Karl Jaspers – 3, Karl Mannheim – 3, Karl Marx – 23, Lev Vygotsky – 7, Bronislaw Malinowski – 2, Martin Buber – 1, Zevedei Barbu – 6, Adam Schaff – 1, Agnes Heller – 1, Aldous Huxley – 2, Alexys Toqueville – 2, André Malraux – 3, Auguste Saint-Hilaire – 2, Edmund Husserl – 1, Emmanuel Mounier – 2, Erich Kahler – 2, Eugène Ionesco – 2, Ferdinand de Saussure – 1, Gaston Bachelard – 3, Gunnar Myrdal – 2, Hannah Arendt – 1, Hans Freyer – 3, Henri Bergson – 2, Herbert Marcuse – 2, Herbert Read – 2, Jacques Maritain – 3, João André Antonil – 2, João Maurício Rugendas – 2, João XXIII – 2, Jürgen Habermas – 2, Jürgen Moltmann – 1, Lucien Goldman – 2, Maurice Merleau-Ponty – 2, Michel Foucault – 2, Miguel Unamuno – 2, Ortega y Gasset – 1, Padre Antônio Vieira – 2, Peter Drucker – 2, Platão – 4, Richard Livingstone – 2, Sigmund Freud – 2, Simone Weill – 3, Sócrates – 4, Teilhard de Chardin – 1; América (65) – Álvaro Vieira Pinto – 8, Anísio Teixeira – 6, Eduardo Nicol – 4, Emília Ferreiro – 6, Ernani Maria Fiori – 5, Ernesto Che Guevara – 8, Fernando de Azevedo – 4, Gilberto Freyre – 8, Graciliano Ramos – 7, Guimarães Rosa – 4, Wright Mills – 5, Ana Maria Araújo Freire – 8, Antonio Candido – 2, Ariano Suassuna – 3, Aristides Lobo – 2, Burrhus Frederic Skinner – 2, Caio Prado Júnior – 3, Camilo Torres – 2, Cândido Mendes – 2, Celso Furtado – 2, Claudius Ceccon – 2, Darcy Ribeiro – 3, Eduardo Frey – 1, Eduardo Sebastiani Ferreira – 2, Elza Freire – 11, Esther Grossi – 2, Eunice Vasconcelos – 3, Ezequiel T. Da Silva – 2, Fernando Cardenal – 3, Fidel Castro – 3, Florestan Fernandes – 1, Francisco Brennand – 2, Francisco Julião – 2, Francisco Weffort – 8, Germano Coelho – 2, Guerreiro Ramos – 2, Harry Braverman – 2, Helder Câmara – 1, Hélio



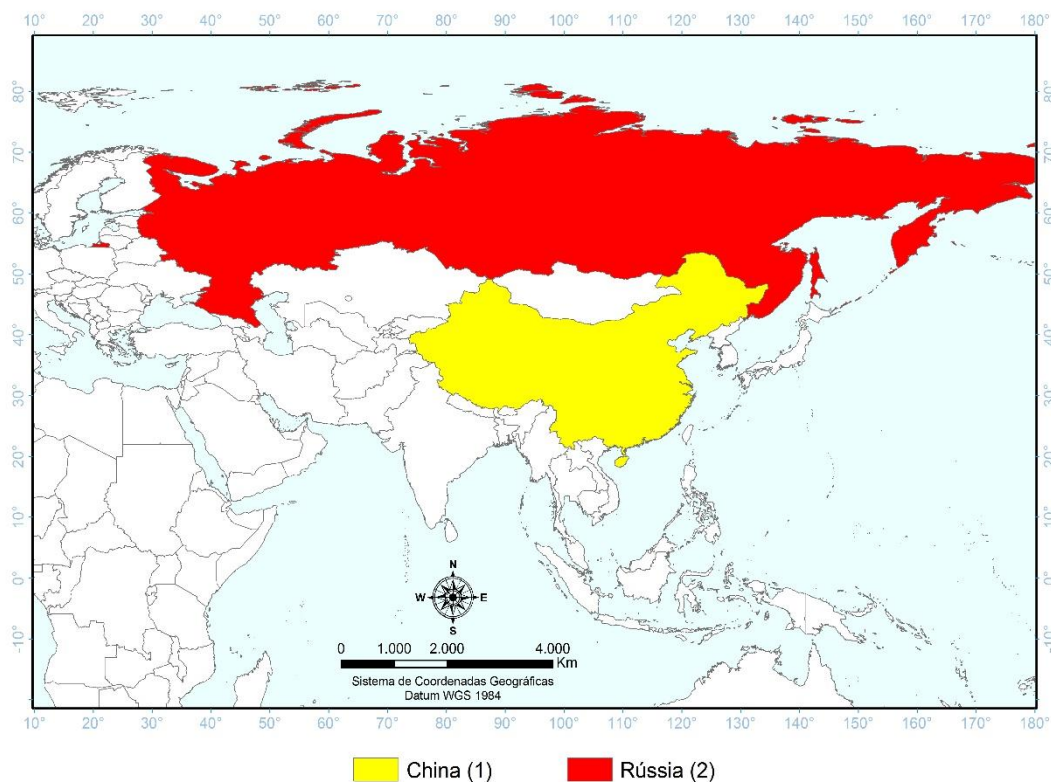
Jaguaribe – 1, Jarbas Maciel – 2, Jerome Levison – 2, John Dewey – 3, Jomard Muniz de Brito – 2, Jonathan Kozol – 3, Jorge Cláudio Ribeiro Jr – 2, José Carlos Mariátegui – 1, José Lins do Rego – 5, Lourenço Filho – 3, Márcio Moreira Alves – 1, Marisa Lajolo – 2, Maurício Amílcar López – 2, Miguel Arraes – 3, Miguel Darcy de Oliveira – 4, Neil Postman – 3, Noam Chomsky – 2, Odilon Ribeiro Coutinho – 2, Oliveira Viana – 2, Paulo Rosas – 2, Reinhold Niebuhr – 2, Roberto Moreira – 2, Roland Corbisier – 2, Rosysca Darcy de Oliveira – 2, Stanley Aronowitz – 2, Thiago de Mello – 4, Tristão de Ataíde – 1.

### **A representação espacial das influências – continentes**

#### Ásia

A civilização do maior continente do planeta, o asiático, iniciou há mais de 4000 anos, ao longo dos seus férteis rios, como o Tigre e o Eufrates (Mesopotâmia). Por isso, as mais antigas cidades estão localizadas neste continente, caracterizado por ampla diversidade cultural e que também apresenta grandes desigualdades sociais e econômicas (Adas, 2015). Assim como a África e a América, a Ásia também sofreu um processo de colonização por países europeus, como por exemplo a Índia, colonizada pela Inglaterra até 1947, o Camboja, colônia francesa até 1953, e Macau, controlada por Portugal até 1967. É formada por 45 países e mais de 4,4 bilhões de habitantes em aproximadamente 45 milhões de km<sup>2</sup> de área territorial. A maior concentração de pessoas encontra-se a leste e ao sul do continente, mais precisamente na China e na Índia, respectivamente.

### Ásia: Países na obra de Paulo Freire por quantidade de autores/autoras



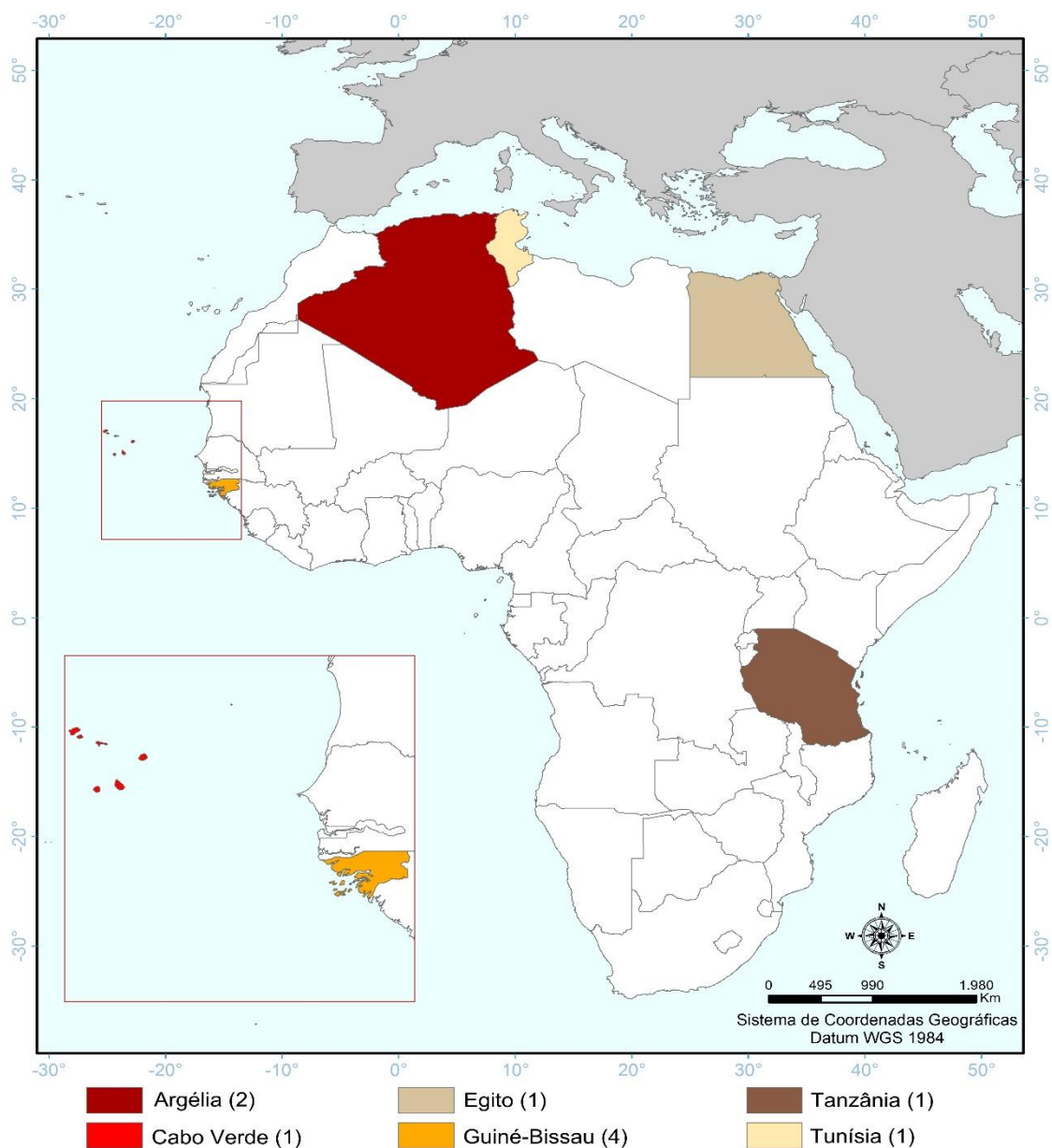
Fonte: Autores (2018); CDC – Center for Disease Control and Prevention (2008)

### África

Terceiro continente mais extenso e o segundo mais populoso, considerado o berço da humanidade, a África foi colonizada desde o século XV, período das grandes navegações lideradas, inicialmente, por Portugal e Espanha. Mas foi no século XIX, com a expansão do capitalismo industrial, que as potências europeias - Reino Unido, França, Portugal, Espanha, Bélgica, Itália e Alemanha ocuparam o continente, estabelecendo várias colônias de exploração. Esses países dividiram o continente africano em zonas de influência de acordo com os seus interesses, consolidando um processo colonizatório que durou até os anos de 1960 e 1970, aproximadamente. Como a ocupação europeia não considerou as características étnicas e culturais de cada povo, ao conseguirem a independência, os países africanos tiveram de se moldar às fronteiras definidas pelos colonizadores, o que explica muitos dos conflitos atuais no interior do continente.

Os países de colonização portuguesa foram Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, os quais conquistaram sua independência em 1975, exceto Guiné-Bissau, que obteve um ano antes, em 1974. Foi nesse período, em meio à guerra pela independência, que Paulo Freire atuou junto ao governo revolucionário, assessorando a campanha de alfabetização em Guiné-Bissau (ver a obra *Cartas a Guiné-Bissau*).

## África: Países na obra de Paulo Freire por quantidade de autores/autoras



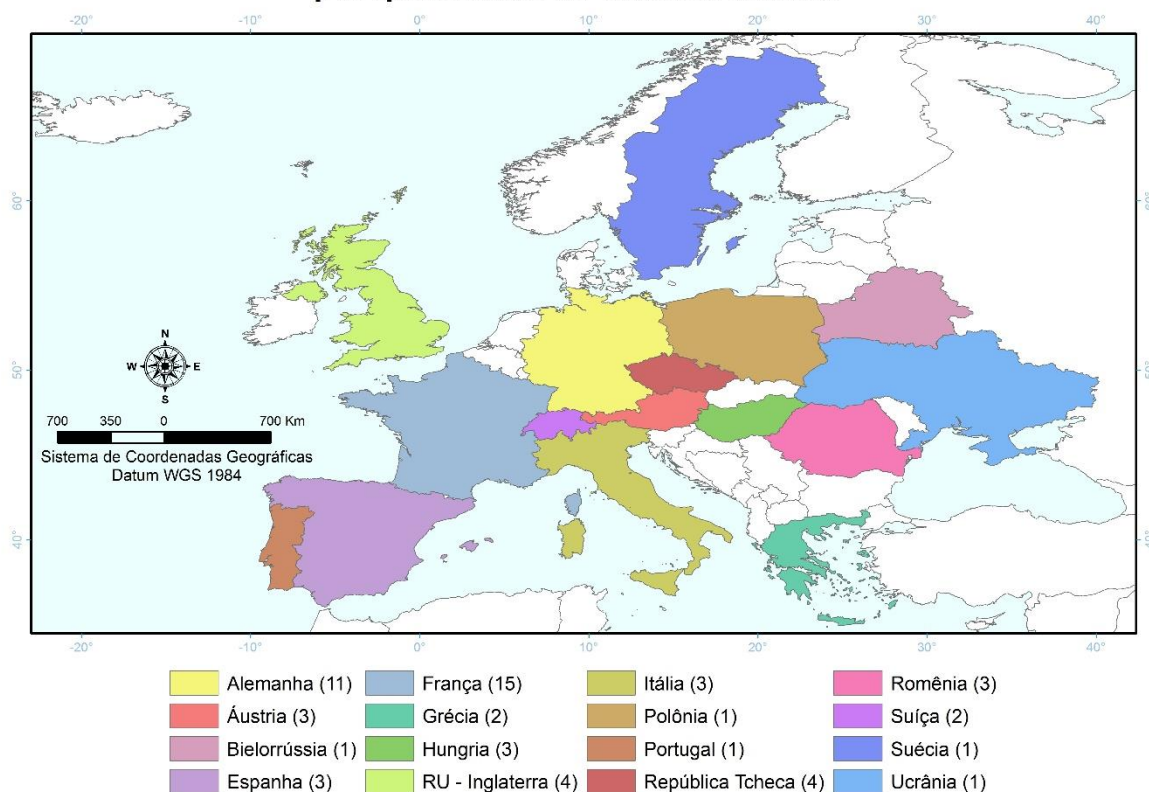
## Europa

A Europa é o continente mais rico e desenvolvido do mundo, segundo o ponto de vista econômico, e protagonista da geopolítica internacional. Foi palco da Revolução Industrial (século XVIII), da Primeira e da Segunda

Guerra Mundial (século XX), entre outros impactantes fatos históricos. É chamada, juntamente com a África e a Ásia de “velho mundo”, pois foram os primeiros continentes reconhecidos e um dos que mais colonizou. Desde o século XV muitos países europeus ocuparam a maior parte dos continentes asiático, africano e americano, assim como a Oceania, estabelecendo um intenso processo de colonização. Com a formação e a expansão do maior bloco econômico do mundo, a União Europeia (1993) e o uso do euro (que começou a operar no ano de 1999) nos Estados membros, as fronteiras entre os diversos países praticamente foram eliminadas, o que favoreceu a migração interna (Adas, 2015).

Paulo Freire passou quinze anos no exílio (1964-1979), dos quais dez foram na Europa (1969-1979), residindo na Suíça, vinculado ao Conselho Mundial de Igrejas (CMI) como consultor no setor de educação.

### Europa: Países na obra de Paulo Freire por quantidade de autores/autoras

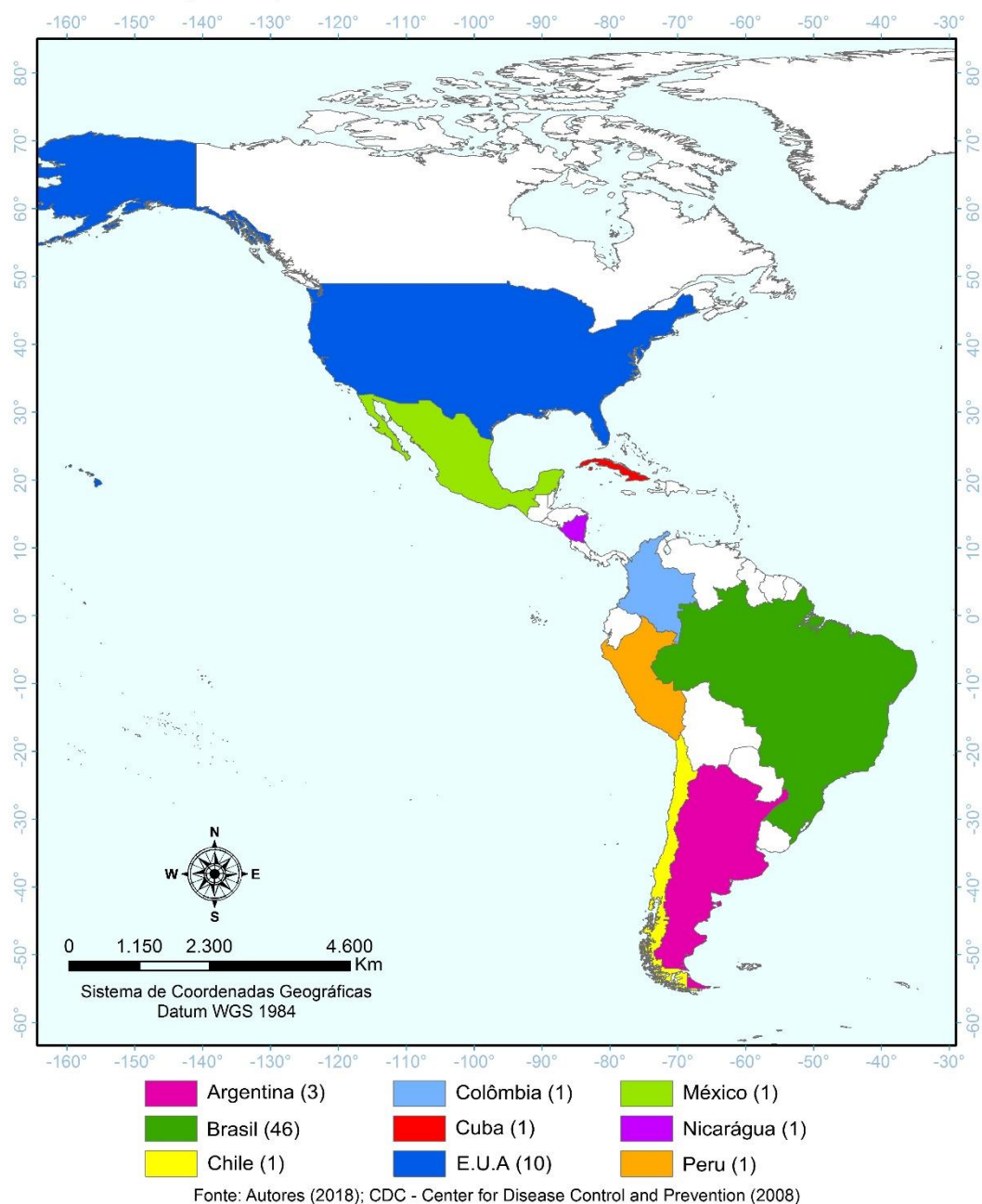


Fonte: Autores (2018); CDC – Center for Disease Control and Prevention (2008)

## América

A América é chamada de “novo mundo” devido a sua colonização tardia, iniciada no final do século XV com as expedições de Cristóvão Colombo. A descoberta e a conquista da América inauguram um acontecimento histórico que promoveria, segundo Todorov (1997: 07) “o maior genocídio da história da humanidade”, em referência ao extermínio dos indígenas, seus primeiros habitantes, ao mesmo tempo que “anuncia e funda nossa identidade presente”. Além do extermínio indígena, a América também foi marcada pela escravidão de negros e negras trazidos à força do continente Africano, desde o século XVI. Vendidos como mercadorias, os escravos eram trazidos para trabalhar nas lavouras e engenhos de cana de açúcar, após serem adquiridos nas colônias europeias na África. Principalmente das então colônias portuguesas, Moçambique e Guiné-Bissau. No Brasil, que teve a sua economia apoiada no trabalho escravo até meados do século XIX, a escravidão foi abolida, formalmente, somente em 1888.

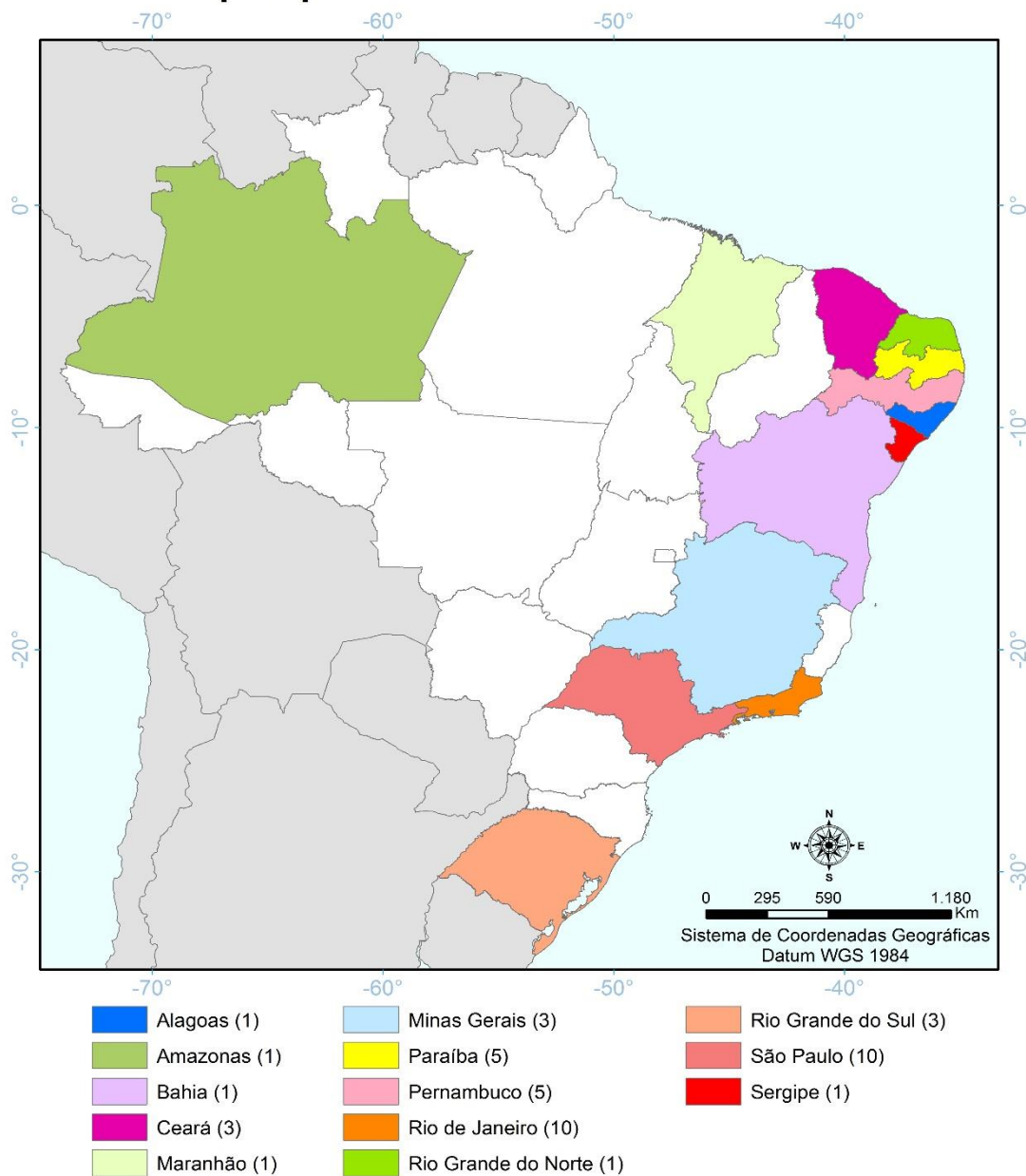
## América: Países na obra de Paulo Freire por quantidade de autores/autoras



Como as autoras e autores do Brasil formam a maioria presente na obra freireana entre os países da América, além de ser o país de nacionalidade de Paulo Freire, optou-se por destacar a distribuição interna das influências nacionais, representada no mapa a seguir.



### Brasil: Estados na obra de Paulo Freire por quantidade de autores/autoras



Fonte: Autores (2018); IBGE (2018)

O mapa com a representação das influências brasileiras demonstra uma concentração de nomes do sudeste do país, principalmente de São Paulo e Rio de Janeiro, com dez cada, seguida pela maior incidência de nordestinos,



com ênfase em Pernambuco e na Paraíba, ambos com cinco nomes e Ceará, com três, juntamente com mineiros e gaúchos.

### **Considerações finais**

A representação espacial e a análise temporal das influências na obra de Paulo Freire revelam a importância da experiência na sistematização do seu pensamento. Observa-se que os três continentes com maior presença de nomes refletem esse fenômeno, principalmente quando analisado na perspectiva das maiores incidências. Com a exceção de Karl Marx, presente em vinte e três obras, a ampla maioria na sequência expressa uma relação de proximidade ao contexto de época vivenciado por Freire. Ou mesmo como reflexo da relação direta estabelecida com essas presenças, como é o caso de Jean Piaget, contemporâneo de espaço e tempo na Suíça, durante boa parte do seu exílio.

A Ásia, mesmo considerando a Rússia (que formava a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, até 1991) como pertencente na sua totalidade a esse continente, possui apenas três influências identificadas na obra de Freire: Mao-Tsé-Tung, Lênin e Lúria. O Chinês exerceu influência em razão da Revolução Cultural, por ele liderada no país asiático, o que se manifesta em Freire pela sua compreensão do caráter pedagógico necessariamente assumido pelos processos revolucionários, em sua radicalidade. Lênin, presente em seis obras, é mencionado nos períodos 2º, 3º, 4º e 5º, destacando-se não apenas pela grande incidência, mas, também, pela constância, assim como Lúria estará influenciando as reflexões sobre a linguagem, a partir do 3º período.

O continente africano se destaca pela presença de três autores entre os mais frequentes na obra de Freire: Amílcar Cabral, Albert Memmi e Frantz Fanon. Amílcar Cabral, natural da Guiné-Bissau e fundador do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) é o segundo nome que mais aparece, com treze incidências. Todas a partir de *Cartas a Guiné-Bissau*, obra do 2º período; Albert Memmi, natural da Tunísia com dez incidências, ocupa o quarto lugar entre os mais influentes (Piaget é o terceiro,

encontrado em onze obras), juntamente com Gramsci e Fanon, presentes em dez obras. A influência de Memmi é percebida de forma constante, ao longo de todos os períodos da produção freireana, com exceção do 1º. E Fanon, que embora tenha nascido na Martinica, também pode ser considerado como influência africana devido a sua vinculação com a Argélia, uma das ex-colônias francesas na África. Ele está presente nos períodos 2º, 4º e 5º da obra freireana. A intensa experiência de Freire junto a países africanos, durante seus processos de libertação colonial, reflete a importância do concreto, do vivenciado em sua concepção político-pedagógica.

A presença de nomes da América, em especial, brasileiros, manifesta a influência do Instituto Superior de estudos Brasileiros - ISEB, sobretudo no primeiro período, com a elaboração da tese *Educação e atualidade brasileira*, de 1959. Álvaro Vieira Pinto, por exemplo, filósofo e membro do ISEB aparece em oito obras de Freire, principalmente nos períodos 1º e 2º, embora ocupando todos os demais, exceto o 4º. Ao mesmo tempo outros isebianos como Gilberto Freyre, Guerreiro Ramos (1º e 2º) e Hélio Jaguaribe também são presenças destacadas, sobretudo no 1º período. Também merece destaque a forte presença de Elza Freire, considerada por Paulo Freire como uma interlocutora importante, desde a obra *Pedagogia do oprimido*, onde consta na forma de agradecimento. A presença de Elza é marcante, não apenas pela dimensão pessoal, familiar, mas pela sua contribuição às reflexões sobre alfabetização, conforme Freire explica em *Pedagogia da esperança*: “As pesquisas, os estudos teóricos que fiz, com efetiva colaboração de Elza, minha primeira mulher, naqueles dez anos, viabilizaram o que veio a se chamar método Paulo Freire” (Freire, 2008: 43).

Além do Brasil, se destaca a presença de estadunidenses e argentinos, com dez e três nomes respectivamente, sobressaindo os nomes de Emília Ferreiro, em seis obras, e Ernesto Che Guevara, presente em oito, ambos argentinos. Dos estadunidenses merecem destaque o sociólogo Charles Wright Mills, presente em cinco obras, e o filósofo John Dewey, encontrado em três. Ambos, coincidentemente, são influências identificadas no 2º e no 5º período da produção freireana.

A grande influência europeia não surpreende, embora não represente o continente com a maior origem coletiva de autores e autoras no pensamento de Freire. O estudo ratifica a expectativa sobre a influência do pensamento de Marx, que é reconhecidamente muito maior, quase o dobro de incidências em relação aos demais nomes. Também são europeus muitos dos nomes mais frequentes em suas obras: Piaget, com onze e Gramsci, com dez são exemplos dessa grande influência. Também se destacam Erich Fromm, mencionado em nove obras, François Jacob e Karel Kosik, em oito, Lev Vygotsky, em sete, e Zevedei Barbu, com seis incidências. Quanto aos períodos dessas influências, destaca-se que os autores mais vezes mencionados por Freire começam se tornar mais frequentes a partir do 2º período, com exceção de Zevedei Barbu, citado em *Educação e atualidade brasileira* (1º período). Nomes de ampla presença, tais como Piaget, Vygotsky e Gramsci, são encontrados apenas a partir do 3º período, inaugurado com a obra *A importância do ato de ler*.

Percebe-se que apenas Oceania e Antártida não possuem representantes na obra de Paulo Freire. De forma geral, o estudo permitiu vislumbrar a abrangência internacional do conjunto das principais influências que contribuíram para a sistematização do seu pensamento. Influências teóricas e concretas, articuladas por meio do constante exercício dialético de refletir sobre os problemas da realidade, característica fundamental da práxis freireana.

### **Referências bibliográficas**

ADAS, Melhem. *Expedições Geográficas*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2015.

ARAÚJO, Regina; SILVA, Ângela Corrêa da; GUIMARÃES, Raul Borges. Observatório de Geografia. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2009.

Centers for Disease Control and Prevention. Epi Info. *Shapefiles*. 26 de Dezembro de 2008. Disponível em: <https://wwwn.cdc.gov/epiinfo/html/shapefiles.htm>. Acesso em 06 de Maio de 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Cartas a Guiné-Bissau*. Registros de uma experiência em processo. 4ª. Ed. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2011.

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

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educação e atualidade brasileira*. 2. Ed. – São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba-SP: Villa das Letras, 2006.

IBGE. Mapas Escolares, 2017. Disponível em: <https://mapas.ibge.gov.br/escolares/mapas-mudos.html>. Acesso em: 8 ago. 2017.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

## **Entre o Evangelho e o Capital: cristãos e marxistas no Brasil dos anos sessenta ao redor da ideia de cultura**

Carlos Rodrigues Brandão\*

**Resumo:** Paulo Freire iniciou a sua vida como um educador popular no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife, em 1960. E iniciou também como criador e participante ativo dos "movimentos de cultura popular" do início dos "anos sessenta", no Brasil. Tendo como foco as ideias e propostas de Paulo Freire, ao pensar a educação como cultura, a cultura como política e a política como a construção humana da vida no acontecer da história, este escrito apresenta e comenta documentos de pessoas e de coletivos então vinculados aos movimentos de cultura popular. De passagem este escrito retoma alguns pontos hoje esquecidos a respeito das relações entre militantes cristãos e marxistas ao longo dos "anos sessenta". Boa parte do que anos mais tarde surgiu entre a academia e a escola sob nomes como: "transdisciplinaridade", "multiculturalismo", "diálogo", em boa medida é uma herança tardia do que a partir do "legado freireano", foi pensado, partilhado e vivido entre os anos sessenta, a conhecida "década que não acabou". A maior parte das palavras "entre aspas" neste artigo tem a ver com expressões então comuns e correntes.

**Palavras-chave:** Paulo Freire, anos sessenta, cultura, cristianismo, marxismo.

## **Between the Gospel and the Capital: Christians and Marxists in Brazil in the Sixties around the idea of culture**

**Abstract:** Paulo Freire started his life as a popular educator in the Serviço de Extensão Cultural of the then University of Recife, in 1960. He also began as a creator and active participant of the "popular culture movements" of the beginning of the "sixties", in Brazil. Focusing on Paulo Freire's ideas and proposals, by thinking the education as culture, the culture as politics and the politics as the human construction of life in the course of history, this writing presents and comments documents of people and collectives then linked to popular culture movements. In passing, this writing takes up some points now forgotten about the relations between Christian and Marxist militants throughout the "sixties". Much of what emerged years later between academia and school under names such as: "transdisciplinarity", "multiculturalism", "dialogue", to a large extent, is a late legacy of what from the "Freirean legacy", was thought, shared and lived between the sixties, the well-known "decade that has not ended". Most of the "quoted" words in this article have to do with then common and current expressions.

**Key words:** Paulo Freire, Sixties, Culture, Christianity, Marxism.

---

\* Professor emérito pelas Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Estadual de Campinas. E-mail: carlosdecaldas@gmail.com



*Compreende-se então que a revolta não pode prescindir de um estranho amor. Aqueles que não encontram descanso nem em Deus, nem na história, estão condenados a viver para aqueles que, como eles, não conseguem viver: para os humilhados. O corolário do movimento mais puro de revolta é então o grito dilacerante de Karamazov: se não forem salvos todos, de que serve a salvação de um só? Dessa forma, condenados católicos, nas masmorras da Espanha, recusam a comunhão, porque os padres do regime tornaram-na obrigatória em certas prisões. Também eles, únicas testemunhas da inocência crucificada, recusam a salvação, se seu preço é a injustiça e a opressão. Essa louca generosidade é a da revolta, que oferta sem hesitação sua força de amor, e recusa peremptoriamente a injustiça. Sua honra não é de não calcular nada, distribuir tudo na vida presente, e aos seus irmãos vivos. Desta forma ela é pródiga para os homens vindouros. A Verdadeira generosidade em relação ao futuro é dar tudo no presente.*

Albert Camus  
O homem revoltado

Cristãos “engajados”, “comprometidos com o social”, “militantes”, desde os começos dos “anos sessenta” (a “década que não acabou”) envolveram-se em ações políticas de vocação emancipatória, que possuíam em Paulo Freire uma de suas fontes originais e pensamento e ação. Em boa medida foi através dos *movimentos de cultura popular*, de que derivará mais tarde a educação popular, que até o golpe militar de abril de 1964, realizavam as suas atividades. Lugar social de suas atividades. Lembremos que em setembro de 1963, o professor Paulo Freire e sua “equipe nordestina” vinculada ao Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife, organizaram e coordenaram um “Primeiro Encontro Brasileiro da Alfabetização e Cultura Popular”<sup>1</sup>. A partir do primeiro “movimento”, criado em Pernambuco no governo de Miguel Arraes, no Recife, os MCPs espalharam-se por todo o País, através de movimentos e agremiações estudantis, congregadas em *Centros Populares de Cultura*, quase sempre agregados a instituições estaduais estudantis, as *Unões Estaduais de Estudantes - UEEs* e a *União Nacional de Estudantes - UNE*.

Agregando ativistas provenientes de diferentes áreas das ciências, artes e práticas políticas, os movimentos de vocação insurgente e emancipatória de então aproximaram “cristãos de esquerda” e militantes comunistas.

---

<sup>1</sup> Boa parte dos documentos pioneiros da “Equipe do SER” e de outros educadores e coletivos de cultura e educação popular foi reunida no livro *Cultura Popular e Educação Popular, memória dos anos sessenta*, organizado por Osmar Fávero, antigo coordenador do Movimento de Educação de Base. Eles foram antes publicados na Revista *Estudos Universitários* nº. 4 da Universidade do Recife. Citações do livro-coletânea de Osmar Fávero aparecerão aqui como CPEP-e o número da página.

Durante anos vigorou no Brasil uma "frente ampla", que fazia interagirem em ações em comum, militantes marxistas e cristãos.

Uma das iniciativas de maior relevância, tanto em teoria quanto em ações práticas, foi o pensar a prática da educação como uma ação cultural; pensar a prática da cultura – então vivida como "cultura popular" – como uma ação política. E agir politicamente em nome de uma ativa e libertadora "construção da história". Esta sequência teve uma de suas origens no pensamento e nos escritos de Paulo Freire, sobretudo a partir de *Pedagogia do Oprimido*. Ela representou uma radical reinvenção do "sentido de história" que foi ao mesmo tempo um alicerce e um horizonte de tudo o que marcou os tempos originais da educação popular.

Um "sentido de história" (expressão frequente nos anos sessenta) como algo ao mesmo tempo plenamente humano e antecipadamente consagrado entre militantes cristãos, cujo objetivo era a construção de um mundo livre, fraterno, igualitário, justo, solidário. Socialista, portanto, na concepção de praticamente todos os que aderiram ao "projeto de salvação", agora não mais associado às virtudes individuais de cada pessoa, mas a coletivos de "cristãos engajados" em nome de uma coletividade de todos os seres humanos. "Ou nos salvamos todos ou não se salva ninguém".

Uma geração de cristãos assumidamente insurgentes, revolucionários (uma palavra bastante frequente, sobretudo após Cuba-59), socialmente engajados, e assumidamente socialistas. Cristãos leitores Marx, de Althusser, de Mao Tse Tung e, mais tarde de Antônio Gramsci. Não apenas leitores críticos e estudiosos de uma história realizada, mas construtores ativos de uma história por acontecer, foi através da cultura e de uma "ação cultural revolucionária" que se pensou e praticou no Brasil do início dos anos sessenta uma sequência de atividades insurgentes que nem mesmo a ditadura militar logrou desarticular inteiramente, e em boa medida foi ela a ponte que aproximou e fez interagirem em direção a um mesmo presente de lutas e um futuro de transformações, militantes marxistas e militantes cristãos.

Proveniente da Europa, mas em pouco tempo repensada e revivida como uma pluri-construção latino-americana, a Ação Católica desdobrou-se entre diferentes movimentos, de acordo com a categoria social de seus militantes (operários, camponeses, estudantes, universitários, profissionais). Cerca de dez anos antes de surgirem em diferentes cenários da América Latina a Teologia da Libertação e os seus desdobramentos, já uma "militância católica" e, logo depois "ecumenicamente cristã", atuava ao longo de todo o continente. E por meio de diversas aproximações e alianças com pensadores e ativistas procedentes de diferentes ramos do marxismo, lançava manifestos, escrevia artigos e livros, e participava ativamente de frentes de lutas que em nome de uma plena-história da realização humana a construir

desde “aqui-e-agora”, buscava através de uma “nova cultura popular” participar de uma humana e emancipadora “história de libertação”<sup>2</sup>.

Mas o que importa aqui são os acontecimentos ao redor de uma outra compreensão da história humana e das ações sociais de teor político pensadas e vividas através da cultura, na aurora dos anos sessenta no Brasil, através de aproximações e convergências entre marxistas e cristãos.

### ***Da cultura popular como folclore ao popular da cultura como política***

Entre os anos entre 1969 (Paulo Freire e outros vários brasileiros no exílio) e 1974 (ainda sob a ditadura militar), entre tantos outros foram escritos e publicados três livros que em boa medida irão instaurar entre nós, e no campo de relações que aqui nos interessa, uma outra sociologia, uma outra pedagogia e uma outra maneira de realizar investigações, entre uma e outra.

Em 1970 a Editorial Nuestro Tiempo, de Bogotá, lançou o livro *Ciencia propia y colonialismo intelectual – los nuevos rumbos*, do sociólogo colombiano Orlando Fals-Borda. Entre 1969 e 1970 Paulo Freire escreveu a mão e no exílio o seu livro *Pedagogia do oprimido*. Ele será dedicado “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas sobretudo com eles lutam”<sup>3</sup>. O livro será publicado primeiro em Inglês (e nem sempre fiel ao original manuscrito) e, depois, em Espanhol e em Francês, antes de ser editado no Brasil. Entre o mesmo ano de 1969 e 1974 uma equipe de brasileiros e uruguaios, a partir de uma ação destinada a levar a países da América do Sul as nascentes idéias e propostas insurgentes do que veio a ser a educação popular, editou o livro *Educación*

---

<sup>2</sup> Décadas mais tarde, vinda diretamente dos EUA e encontrando sobretudo no Brasil um cenário favorável, em tempos de expansão e neo-colonização neocapitalista, diferentes igrejas pentecostais se enraízam e expandem, sobretudo junto às classes populares e uma ampla fração de pequena classe média. Elas difundem sobretudo através do rádio e da televisão (são as chamadas “igrejas eletrônicas”) o que veio a ser denominado de Teologia da Prosperidade. o exato oposto de uma então enfraquecida Teologia da Libertação e suas reduzidas comunidades eclesiais de base, tão numerosas e ativas décadas antes. E a Teologia da Prosperidade inverte uma vez mais o lugar histórico da “Idade do Ouro”. Ela estava no “começo dos tempos” e foi sendo degradada desde remota antiguidade até hoje. E hoje um fim da história, um “final dos tempos” e um “dia do juízo” novamente tomam o desenho de uma história humana conduzida cada vez mais pela ação maléfica do Demônio e os seus sequazes. Eles estarão mais presentes nas pregações de tal evangelismo do que o próprio Deus. Um cenário apocalíptico com terrores aumentados é acreditado por um número crescente de “crentes”. E ela resgata em termos de século XXI a antiga tradição calvinista estudada em profundidade por Max Weber. Diante da incerteza da salvação pessoal, um dos sinais de que “Deus está com você” é a sua prosperidade em todos os sentidos mensuráveis, a começar pelo fator econômico.

<sup>3</sup> *Pedagogia do Oprimido – o manuscrito*, p. 34 e 35 (manuscrito e impresso).



*popular y proceso de concientización*, que a editora Siglo XXI publicou primeiro na Argentina e, depois do golpe de estado, no México e na Espanha.

O livro de Orlando Fals-Borda fazia uma vigorosa crítica do colonialismo cultural, inclusive em nossas universidades, e lançava a proposta de uma sociologia que saltasse de ser apenas “crítica”, como a que nos chegava da Europa e, em menor escala, dos Estados Unidos da América do Norte, para tornar-se uma sociologia também militante. Uma sociologia que profeticamente ele iria titular uma “sociologia de la liberación”. E como um seu instrumento de pesquisa, Fals-Borda lançava a ideia de uma “investigação militante”, que adiante ser divulgada e consagrada com o nome de *investigación-ação-participante*.

*Pedagogia do oprimido* estabeleceu uma vigorosa oposição entre uma “educação bancária” – a do sistema capitalista hegemônico e vigente em nossas escolas – e uma “educação libertadora”. Uma educação, vimos já, pensada como cultura e nela inserida. E uma cultura pensada como uma política emancipadora que se realizada em uma história de construção de um “outro mundo possível.

A presença de imaginários e de agremiações de vocação cristã estará presente em todos os autores lembrados aqui. Paulo Freire, que nunca se assinou “marxista” ou “cristão”, irá trabalhar em Genebra no departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas (o “Vaticano” do mundo protestante). Orlando Fals-Borda estuda nos EUA com uma bolsa de instituições também protestantes. Finalmente, os autores de *Educación popular y proceso de concientización* percorrem a América Latina e depois publicam o seu livro através de um movimento ecumênico latino-americano – Igreja e Sociedade na América Latina - que responderá também pela edição do *Pedagogia do Oprimido* como artigos de um “suplemento” de uma revista: *Cristianismo y Sociedad*.

Sem nunca haver sido afiliada a uma ideologia política única e excludente, o que veio a ser a “educação popular de vocação freireana”, primeiro no Brasil e na América Latina e, depois, em todo o mundo, resultou todo o tempo de uma partilha entre humanistas laicos (como próprio Paulo Freire), militantes cristãos e ativistas marxistas.

Lembremos que ao longo dos anos sessenta-a-oitenta o continente latino-americano foi atravessado por uma sequência de inovações, entre a filosofia, a teologia, a pedagogia, as ciências sociais e as da saúde, assim como as artes. Algo do que foi instaurado, primeiro no Brasil e, logo a seguir, ao longo de toda a América Latina - inclusive nos países sucessiva ou contemporaneamente submetidos a ditaduras militares, entre o Brasil, a Argentina, o Uruguai e o Chile – sucede de imediato a Revolução Cubana, e

antecede “maio de 68” na França, o Concílio Vaticano II<sup>o</sup> e, mais ainda, os encontros episcopais de Puebla e de Medellín.

Não devemos esquecer que estes acontecimentos partilhados mais entre pessoais e coletivos proveniente de círculos do que então era chamado de “cultura erudita”, como a praticada nas universidades, surgiam como a contraparte do que surgia por toda a parte como sindicatos, movimentos populares entre operários e camponeses e as suas frentes de luta. Em vários coletivos pioneiros de teoria e prática da educação popular, era “freireanamente” acertada a ideia de que a dimensão mais substantiva do processo deveria correr por conta dos movimentos populares. E agremiações e movimentos surgidos nos anos sessenta deveriam exercer as suas práticas como assessores das alternativas de ações propriamente populares. No entanto, são os nomes de pessoas da academia e de agremiações derivadas os que em boa medida ficaram gravados como de educadores populares.

Por uma primeira vez na história das idéias e das ações de vocação insurgente e popular, em sua individualidade e através das coletividades que construíram, pessoas aparentemente ora tão próximas, ora tão diversas, como Ernesto Che Guevara, Carlos Marighela, Paulo Freire, Orlando Fals-Borda, Camilo Torres, Gustavo Gutierrez, Augusto Boal, Leonardo Boff, Enrique Dussel, Martin Baró, Thiago de Mello, Salvador Allende, Victor Jara, e tantas e tantos outros, reescreveram entre a Argentina e o México, palavras dirigidas a e por ações originadas de palavras como: *insurgente, revolucionário, emancipador, popular, libertador, contra-hegemônico, decolonizador, humanizante* e outras mais. E, através delas e de seus princípios e horizontes, geraram teorias, estabeleceram propostas e inauguraram ações e práticas com nomes como: *pedagogia do oprimido, educação libertadora, educação popular, investigação-ação-participativa, sociologia da libertação, teologia da libertação, política da libertação, teatro do oprimido, releitura latino-americana do marxismo, diálogo cristão-marxista, socialismo humanista, etc.*

Relembro que uma restrita leitura-de-memória, fundada em teorias unilaterais, com o olhar dirigido por uma vertente simbólica única e excludente deixaria de fora o mais renovador e relevante acontecimento. Eu o comentei linhas acima e considero relevante lembrá-lo. Uma breve visita à bibliografia indicada nos três livros pioneiros antes mencionados aqui, entre livros, que podemos considerar como fontes fundadoras de boa parte do que se instaurou a seguir, tornará evidente eu em todos eles não há uma teoria única de base, e sequer uma “escola de pensamento dominante. Não seria encontrada uma “escola filosófica” ou uma vertente científico-ideológica excludente que pudesse se apresentar como “o fundamento teórico” de

qualquer um dos três livros. Deles e de vários outros editados, lidos e dialogados então.

Orlando Fals-Borda, Júlio Barreiro e Paulo Freire alternam no que escrevem a sociologia funcionalista norte-americana, a filosofia humanista da Europa, com pensadores marxistas, entre o próprio Marx, Lenin, Mao Tse Tung, Althusser, Antônio Gramsci, Martha Haeneker, colocados em pé de igualdade com Franz Fanon e Alberto Memni, e com Martin Buber, um filósofo judeu-alemão autor, entre outros, de um livro sobre "socialistas utópicos".

Na vertente cristã de um pluri-campo de interações e diálogos, desde 1960 tanto sacerdotes católicos quanto leigos, sobretudo os da *Ação Católica*, mesclam com crescente frequência leituras e posturas vindas de Emmanuel Mounier e Pierre Teilhard de Chardin com escritos de Carlos Marx e Mao Tse Tung.

Em 1972 realizou-se em Santiago um *Primer Congreso Latino-Americano de Curas por el Socialismo*. Relembro que aqui no Brasil, desde o começo dos anos sessenta estudantes e outros "enganados cristãos" e militantes comunistas firmaram um acordo de "frente única" e colaboraram intensamente. Em 1962 um "Manifesto do Diretório Acadêmico da Pontifícia Universidade Católica" foi denunciado como um "documento socialista" ou mesmo "comunista" por setores de centro-direita da hierarquia católica. Dois meses antes do golpe militar de 1º de abril de 1964, um livro de alfabetização do *Movimento de Educação de Base* foi apreendido ainda na gráfica pela polícia do então Estado da Guanabara. Logo após o golpe militar, militantes cristãos, tanto quanto marxistas, foram de imediato perseguidos, presos, exilados, torturados e, em casos extremos, mortos.

Do ponto de vista protestante, recordemos que a vinda de Richard Shaull, um missionário presbiteriano norte-americano que atravessou alguns países da América Latina e viveu no Brasil de 1952 a 1962, provocou a partir de suas ações e pregações um intenso e crescente envolvimento social e político entre leigos evangélicos, pastores e teólogos, tal como ele já era partilhado desde anos antes por uma "militância católica", entre leigos, padres, freiras e alguns bispos. Shaull impulsionou uma aproximação ecumênica entre protestantes (sobretudo presbiterianos) e a "esquerda católica", de que resultou, entre outros efeitos, a criação do movimento continental lembrado linhas acima: *Iglesia y Sociedad en América Latina*.

Escrevo estas memórias bastante conhecidas, mas nem lembradas, para recordar que terá sido desde mesclas, desde frentes e articulações pluri-interativas e emancipadoras, e desde o mútuo envolvimento entre pessoas praticantes de diferentes filosofias, ideologias políticas, ideários a respeito da pessoa humana e dos valores que a acompanham e sustentam, que

constituíram os alicerces de origem tanto da educação popular dos anos sessenta, quanto da investigação-ação-participativa e da teologia da libertação entre os anos setenta-oitenta.

Reitero algo ao mesmo tempo historicamente essencial e academicamente esquecido. Praticamente todas as ideias, as propostas de ação e as práticas de realização de vocações ao mesmo tempo descolonizadoras, contra-hegemônicas, emancipadoras e populares, foram originadas nunca em um campo único e excludente de pensamento, mas desde entre-lugares, de intervalos e eixos de encontro entre pessoas e coletivos de pessoas diferentes e, não raro, até mesmo em algo divergentes; no entanto convergentes em sua vocação de serviço ao povo e ao popular<sup>4</sup>.

Foi sempre a partir de uma saída do “lugar de pensamento e ação onde estou” e “desde onde penso e ajo”, em direção a um campo interativo e dialógico com “outros que não pensam e nem agem como eu”, que foi possível gerar, aprofundar e difundir ao longo da América Latina a fecunda e desafiadora pluralidade de idéias, de propostas de ação, de movimentos e articulações que teriam a sua distante origem no que estarei tratando no tópico seguinte.

A educação popular, em sua teoria posta por escrito e realizada entre práticas em escolas e movimentos populares, foi fruto de um amplo e fecundo coletivo de educadores a partir das idéias de Paulo Freire. Não esqueçamos o que ele sempre tornou presente. Paulo Freire foi uma pessoa que seguidamente se apresentou como um educador situado em um lugar de encontro entre o marxismo, o cristianismo militante, e o humanismo laico com raízes na Europa, na América Latina e na África.

De uma maneira bastante semelhante, alguns anos mais tarde uma “sociologia de libertação” assim como a sua pesquisa-ação-participante irão surgir a partir de uma inovadora e interativa crítica da colonização cultural que nos era secularmente imposta, ao lado de propostas de novas maneiras de pensar e de agir que aproximam e articulam a crítica social marxista com propostas não apenas humanistas, no seu sentido mais ocidental e erudito desta palavra, mas insurgentemente humanizadoras, através de ações de cunho popular e emancipador.

---

<sup>4</sup> “Popular” terá neste escrito o mesmo sentido que teve desde os anos sessenta entre nós. Popular é o que se refere ao “do povo”, em sua semântica mais política, como a classe social cujo trabalho é submetido ao poder do capital, e cujas vidas são dominadas pela sua lógica, em sociedades de classe como as nossas. Popular significará também toda a ação social que não se dirige às mais diversas categorias do sujeito social “povo”, como *um serviço*, mas que se propõe colocar-se *a serviço* de sujeitos e coletivos populares, reconhecendo-os como autores e atores essenciais de processos sociais de valor político destinados à sua libertação (para usar aqui uma palavra fundadora nos anos sessenta) e à transformação da sociedade dominada pela lógica excludente do mercado de capitais.

### ***A cultura, a cultura popular e a construção de uma nova história***

Partindo de uma expressão corrente na Europa, desde pelo menos o século XIX, a proposta dos *Movimentos de Cultura Popular (MCPs)* dos cinco primeiros anos da década dos anos sessenta subverteu de uma maneira politicamente motivada a essência de seu sentido original. *Cultura popular* deixava de ser simplesmente um conceito científico herdado pelos cientistas sociais dos antiquaristas e folcloristas europeus, para converter-se na palavra-chave de um projeto político de transformação social a partir das próprias culturas de camponeses, trabalhadores urbanos e outros atores sociais populares.

Os projetos dos *MCPs* pretendiam ir algo além de uma simples “democratização da cultura”, então apregoada pela UNESCO, ou mais além de propostas de uma simples e ilusória “ilustração das camadas populares”, através de programas de educação de adultos, de extensão cultural, ou de programas estatais de “desenvolvimento de comunidade”. O horizonte de um novo “trabalho de/atraves da cultura popular” foi uma das expressões mais radicais de associação entre estudantes, profissionais e intelectuais saídos das universidades, e pessoas e coletivos provenientes das classes trabalhadoras.

Trago a este ensaio uma pequena coletânea de documentos associados aos *MCPs* dos anos sessenta. Dentre muitos documento de época, escolhi textos de Paulo Freire e pessoas de sua primeira equipe nordestina, representantes do que chamo aqui de *humanistas leigos* (sendo que pelo menos duas dentre elas eram cristãs militantes); do *Movimento de Educação de Base*; da *Campanha "de pé no chão também se aprende a ler*, do Nordeste; da *Ação Popular*, o “braço político” da *Ação Católica*, depois do golpe militar transformado em um movimento insurgente e clandestino, com crescente aproximação ao marxismo; do *Centro Popular de Cultura de Belo Horizonte*; de *Carlos Estevam*, pensador e militante marxista; do *Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*, que reuniu educadores militantes de todas as vertentes.

Como uma síntese dos parágrafos que iniciam alguns dos documentos dos *MCPs*, o ponto de origem partia de que o que caracteriza a experiência humana no Planeta Terra é o fato de ser o homem o produtor de uma cultura que o reproduz como ser humano. A cultura abarca tudo o que o homem e o trabalho humano realizam ao transformar a natureza, e ao atribuir significados ao que ele realiza em sua mente e sobre as matérias do mundo. Um ponto de partida bastante visível inclusive nos primeiros textos de Paulo Freire está na oposição entre os outros seres vivos presente na Terra e nós, os humanos. Enquanto eles naturalmente se inserem nos ambientes em que

vivem numa relação de composição, nós nos opomos à natureza que nos é dada, e através de uma modalidade de trabalho consciente e intencional, nós transformamos “coisas” de uma “natureza dada” em “objetos” de uma cultura construída.

O processo social de criação de cultura é o que atribui ao homem a possibilidade de afirmar-se como um ser ao mesmo tempo da vida e da consciência. Como um sujeito que habita de modo singular a sociedade, o homem é também o criador de sua história e um pensador da história que vive e cria.

Vejamos essas ideias tal como foram escritas por pessoas e/ coletivos dos MCPs. Em todos eles o leitor deverá observar um padrão de linguagem bastante característico dos educadores, cientistas sociais, artistas e outros participantes dos Movimentos de Cultura Popular de então.

O homem estando no mundo estabelece relação com a natureza, a compreende e desenvolve um trabalho de transformação desse mundo. Nesse sentido é que ele cria outro mundo, o mundo da cultura, do qual por sua posição de criador ele é sujeito e é como sujeito que ele deve participar do mundo da cultura e da natureza<sup>5</sup>.

Cultura é tudo o que o homem agrega à natureza; tudo o que não está inscrito no determinismo da natureza e que nela é incluído pela ação humana. Distinguem-se na cultura seus produtos: instrumentos, linguagem, ciência, a vida em sociedade, e os modos de agir e pensar comuns a uma determinada sociedade, que tornam possível a essa sociedade a criação da cultura<sup>6</sup>.

A distinção entre dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem em sua sociedade e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para com as relações e comunicações dos homens. A cultura como agregação que o homem faz a um mundo que não foi construído por ele. A cultura como resultado de seu esforço criador e recriador<sup>7</sup>.

O trabalho de transformar e significar o mundo será o mesmo que transforma e resinifica o homem. Ele se co figura como uma ação coletiva e socialmente necessária e motivada. Assim, a própria sociedade em que o homem se converte para *ser* humano é uma dimensão da realização humana da cultura, no sentido mais amplo que é possível atribuir a esta palavra.

De igual maneira assim também acontece com a “consciência do homem”, como aquilo que permite a ele não apenas conhecer, como os animais, mas conhecer-se conhecendo. E o que lhe faculta transcender

---

<sup>5</sup> Centro Popular de Cultura de Belo Horizonte, *O que é cultura popular*, em *Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60 (1983)*, na p. 83. Daqui em diante: CPEP – 83.

<sup>6</sup> MEB. *Cultura popular: notas para um estudo*, na p. 78.

<sup>7</sup> Paulo Freire, *Conscientização e Alfabetização - uma nova visão do processo*. CPEP-116.

simbolicamente o mundo da natureza de que é parte e sobre o qual age, através de uma construção social que acompanha na história o trabalho humano de agir sobre o mundo e sobre si-mesmo.

A construção social da consciência realiza-se através do trabalho que, por sua vez, resulta da possibilidade de “comunicação entre as consciências”, ao ser realizado coletivamente e ao ser coletivamente significado. Tanto em Paulo Freire quanto nos movimentos cristãos, como o MEB, as idéias de *consciência* e do *processo de conscientização* serão o fundamento de todo o acontecer da educação. Um dos documentos de estudo do MEB tinha este título: *Educação e conscientização*.

A própria consciência humana, sendo uma derivação do trabalho e da cultura, é também algo construído ao longo do processo da história. Seguindo os termos que a partir de Paulo Freire “historicizam” a cultura e a educação, como um pensar coletivo sobre o mundo através do trabalho, a ação coletiva humana é em seu acontecer um pensar social *na* e *sobre* a história, produto e palco do trabalho e da cultura<sup>8</sup>.

Assim, as interações entre a pessoa humana e a natureza, e entre as pessoas umas com as outras - mediatizadas pela natureza através da cultura - não são somente sociais. Elas são também históricas. Como algo que pode parecer redundante nos dias de hoje, mas que foi uma fecunda descoberta nos “anos sessenta”, o lugar de realização da vida humana não é apenas a sociedade. Em sua aparente realização, mas é a história social em sua contínua transformação. E isto por uma dupla razão: porque os seres humanos constroem-se social e culturalmente a si-mesmos no curso do processo da história. E porque os seres humanos não apenas estudam a posteriori, mas realizam e constroem a própria história de que são autores-atores, antes de serem leitores e estudiosos. Quando Paulo Freire opõe o seu “humanismo crítico” ao que ele chamava de “humanitarismo”, ele contrapõe um conceito ativo de ação transformadora em nome da “humanização do humano”, às teorias dos filósofos que apenas se limitam a pensar e interpretar o “mistério do ser humano”.

(...) Testemunho humanista. De humanismo que não se perde em frases feitas, quando muito sonoras, amontoado de palavras ocas, que fala em homem abstrato, fora do mundo, fora do tempo; humanismo pelo contrário (...) que é compromisso com o homem molhado de tempo, enraizado no mundo. Compromisso com os homens que estão sendo uma forma de não-ser<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Tanto em Paulo Freire quanto em movimentos cristãos, como o MEB, as idéias de *consciência* e do *processo de conscientização* serão o fundamento de todo o acontecer da educação. Um dos documentos de estudo do MEB tinha este título: *Educação e conscientização*.

<sup>9</sup> Paulo Freire, Carta de 13 de junho de 1969, em *Pedagogia da Correspondência*, p. 12.

Ao transcender o mundo dado pela natureza e ao construir material e significativamente um mundo de cultura, o homem se afirma como criador de suas próprias condições de existência, e como não um objeto a posteriori, mas como um sujeito a priori da história.

Criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo, o da História e o da Cultura<sup>10</sup>.

Ser sujeito-da-história e realizar-se como o agente criador da cultura não configura adjetivos qualificadores do homem. Constitui o seu substantivo. E não conforma estaticamente a sua essência, mas representa um momento do seu processo dialético de humanização<sup>11</sup>. No espaço de tensão entre a necessidade (as suas limitações como ser-da-natureza) e a liberdade (o seu poder de transcender ao mundo através de atos conscientes de reflexão) o homem realiza um trabalho único, que ao criar um mundo de cultura e ao “fazer a história humana”, gera a própria sinuosa trajetória do processo de “humanização do homem”.

A cultura é histórica. A iniciativa humana que cria a história é precisamente a cultura. A história não é mais que o desenvolvimento do processo pelo qual se opera a mudança dialética da Natureza em Cultura, vale dizer, de mundo natural a mundo humano. Logo, uma cultura a-histórica é um contrassenso. Em verdade, sendo o sujeito da história por ser o criador da cultura, as formas históricas das criações culturais devem situar-se na linha das exigências de realização do homem. Existem valores essenciais que a cultura deve encarnar em situações históricas infinitamente variáveis, justamente por serem valores constitutivos do ser-homem (sem estes a cultura é desumanizante e alienante). Uma determinada cultura histórica é autêntica quando permite que tais valores se tornem carne e, por eles, a construção de-um-mundo-para-o-homem. Nesse caso, a cultura se torna expressão autêntica da real consciência histórica do homem (do grupo, da nação, da época)<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Paulo Freire, CPEP-116.

<sup>11</sup> Para os militantes cristãos, a ideia de *humanização* possuía um valor de transcendência inexistente entre os companheiros marxistas. Éramos então fervorosos leitores e estudiosos da obra de Pierre Teilhard de Chardin, especialmente, *O fenômeno humano*. Assim, para nós o acontecer de uma progressiva humanização não se esgotava em uma imanência materialista. Ela era pensada e vivida por nós como um processo contínuo e ascendente de complexificação, ascensão e espiritualização. Ela não nos conduzia apenas à sociedade socialista e terrena, mas à realização plena do humano e sua trajetória no “Ponto Ômega”. Não do “fim da história”, mas do começo de uma transcendente trans-história de comunhão plena entre o humano e o divino. Em conversas entre estudantes marxistas e cristãos, o que era para eles a realização plena de uma universal sociedade comunista, era para nós a culminância de uma humanidade socializada, irmanada e co-criadora do “Reino de Deus na Terra”. Este livro finaliza com artigos sobre Teilhard de Chardin.

<sup>12</sup> *Ação Popular/Cultura Popular, documento de formação*. P. 17. Grifos dos autores.



### ***O existir do homem e de suas culturas em um mundo desigual***

Num mundo plenamente humano e humanizado, as relações fundamentais de cultura e através da cultura, deveriam traduzir o reconhecimento entre sujeitos livres e igualmente produtores e beneficiários da totalidade de uma cultura que inaugura a história através de um trabalho que afirma e confirma a liberdade em sua trajetória humanizadora, ao negar a possibilidade de domínio de umas pessoas e coletivos de pessoa sobre as outras pessoas e outras coletividades.

No processo real da história tal como ela aconteceu no passado e segue acontecendo no presente, o reconhecimento entre as consciências é sistematicamente negado. Assim, a dialética das relações entre o homem e a natureza através da cultura funda e consolida a dominação de alguns sujeitos e grupos sociais sobre outros.

A cultura que deriva da desigualdade de condições humanas de produção de bens, poderes e símbolos de compreensão da vida social, torna-se social e historicamente dividida, pois ela reflete relações desiguais e antagônicas entre grupos no interior de uma sociedade. A oposição de/entre culturas não é resultante de processos derivados da “natureza do homem”, e nem é uma condição do modo através do qual o ser humano se relaciona com seu mundo. É um fato histórico que nega a possibilidade de que a História se realize e consolide como a trajetória da afirmação da igualdade e liberdade entre todos os seres humanos<sup>13</sup>.

A oposição estrutural entre modos sociais de participação na *cultura* é o que instaura e explica a *cultura popular*. Assim, esta será uma das evidências de uma relação negada de universalização da cultura. Pois ela se configura através de valores e símbolos de sujeitos e grupos étnicos e sociais politicamente dominados, sendo social e economicamente expropriados através do transcorrer do processo da história. Ela se configura também como uma cultura hegemonicamente imposta às classes populares. No entanto, em uma outra quase subterrânea dimensão, ela é também a cultura que o povo cria, segundo as formas e dimensões através das quais ele o participa na/da vida social.

Frente a uma *cultura dominante* (*hegemônica, opressora, colonizadora, consagrada, legítima, etc.*) a *cultura popular* constitui-se como expressões dominadas, oprimidas, colonizadas, subalternas, etc.). No entanto, no curso da história tanto as culturas hegemonicamente dominantes, quando as subalternamente dominadas, configuram-se por igual como “culturas alienadas”, no sentido de que não são capazes de afirmar e expressar

---

<sup>13</sup> Conforme o documento *Ação Popular/Cultura Popular*, nas p. 17 a 19.

relações universais e solidárias de reconhecimento entre os seres humanos. A cultura da sociedade desigual constitui-se como um instrumento de dominação entre sujeitos e grupos humanos.

Sempre que um elemento da cultura passa a ser exclusivamente de um grupo humano ou de uma classe social, e que o internacionalismo universal da cultura é negado pelas condições concretas de sua apropriação pelo homem, a cultura é instrumento de poder e dominação de uns sobre outros. É uma cultura alienante, porque não é humanizante, já que nega o universal do homem. Elementos de cultura são: as idéias explicitadoras e interpretadoras da realidade; os valores que se oferecem para a opção em liberdade; as técnicas de transformação efetiva da realidade, os bens materiais que dela resultam e que alimentam a vida do homem em níveis crescentes de bem-estar e segurança, etc. Seu destino universal deve encarnar-se nas condições históricas concretas que permitem sua comunicação real aos homens pelos quais e para os quais se elabora: só assim a cultura é autêntica<sup>14</sup>.

Em uma sociedade regida pela desigualdade em todos os setores da vida social, entre as relações de produção de bens materiais e as relações simbólicas de criação e comunicação de significados e valores, as culturas de pessoas, grupos e classes subalternas são criadas, partilhadas e regidas no interior de limites de uma autonomia muito restrita. De acordo com os documentos dos MCPs dos anos sessenta, sob o poder simbólico de uma *cultura dominante*, a *cultura que o povo cria* traduz a sua condição de "objeto", sob o jugo do que lhe é culturalmente imposto, e com o que ele logra representar desde algo propriamente seu. Assim, como uma cultura dominada e alienada, ela não expressa para os subalternos a evidência de sua própria realidade social, através dos valores de uma ideologia autônoma de classe. Ela é uma *cultura do povo*, sem chegar a ser uma *cultura para o povo*.

Assim, no interior de um tal tipo de estrutura de trocas características de uma ordem de relações desiguais entre os homens, o povo mescla elementos de sua própria cultura (aquilo que reflete para ele a continuidade de seu modo de vida, revelando-ocultando a sua condição de classe) com fragmentos da cultura dominante, que a todo momento e de diversas formas invade os espaços populares da vida social. Isto acontece tanto através de um domínio difuso sobre a sociedade, quanto por meio de instrumentos ativos de controle, quando as classes dominantes lançam mão de estratégias de *cultura de massa* para envolver e conquistar o imaginário da *cultura das massas*, do povo, das classes populares.

Consequentemente, os diferentes setores das classes populares reproduzem como sendo propriamente "sua", uma plural cultura

---

<sup>14</sup> *Ação Popular/Cultura Popular*, na p. 28.

“culturalmente” mesclada (fora do eixo da identidade das classes populares), politicamente dominada (fora do eixo do poder), e simbolicamente alienada (fora do eixo da consciência).

Sob esta situação, não sendo “conscientizado” desde sua própria cultura, camponeses e operários não poderão sê-lo através de outro qualquer meio usual de comunicação de saberes, sentidos e significados, no interior de uma estrutura social e histórica de dominação. De outra parte, será somente a partir da ação conscientizada e organizada das classes populares que poderia ser criada a viabilidade de um projeto de libertação de todas as esferas de domínio na sociedade de classes.

Uma cultura popular “alienada” (o termo era bastante comum na época) seria negadora de uma vocação de direitos humanos em um duplo sentido. Primeiro, porque ela resulta de uma imposição de conhecimentos, valores e códigos de relacionamentos interpessoais de classes e grupos hegemônicos sobre outros, traduzindo a própria relação social de desigualdade, e também o poder de uma classe em impor a outras e a outros grupos sociais, visões de mundo e expressões de identidade que não são criações suas, e não expressam a sua própria experiência no mundo.

Segundo, porque mesmo uma boa parte daquilo que se pode considerar como criação cultural popular, como o que os sujeitos subalternos logram criar através de suas próprias experiências no mundo, reflete ainda a sua condição subordinada. É algo seu, mas não traduz a sua liberdade. É “próprio”, mas não reflete a integridade de sua experiência, pois ela existe privada de autonomia.

### ***O processo social de criação de culturas populares emancipadoras***

Na versão original e manuscrita de *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire desenha dois esquemas. Eles não foram acrescentados à maior parte das versões traduzidas e impressas. Assim, não estão presentes nas edições do livro em Português. Na edição manuscrita os dois esquemas aparecem na página 322, tal como esboçadas pelo autor, e na página 323 em forma impressa. Chama a atenção que o esquema da direita representa a “Teoria da Ação Opressora”, que desagua, no final do desenho no seguinte: “manutenção – objetivo da opressão.

O esquema da esquerda traz este título: “Teoria da Ação Revolucionária” e ele é concluído em sua parte inferior com: “realidade a ser transformada para a” “humanização como processo permanente”. E bem sabemos que todo o livro parte de uma oposição entre a “educação bancária” vinculada à “ação opressora” e uma “educação libertadora”, organicamente vinculada à “ação

revolucionária” e “humanizadora”. E ao longo do livro, será como um trabalho político através da cultura, e cultural através da educação que uma “ação revolucionária” de vocação humanizadora deverá ser realizada. E a expressão “invasão cultural” povoará as ideias de Paulo Freire assim como diferentes documentos dos movimentos de cultura popular.

Se for verdadeiro que por toda a parte existe uma *invasão cultural* erudita e dominante sobre as *culturas do povo* na sociedade regida pela desigualdade e pela oposição entre as classes sociais, um projeto de ruptura social da desigualdade, da injustiça e da marginalização de pessoas e comunidades populares deverá possuir uma dimensão também cultural. Neste sentido...

Não se trata de teorizar sobre a cultura em geral, mas de agir sobre a cultura presente, procurando transformá-la, estendê-la, aprofundá-la<sup>15</sup>.

Este é o momento em que as propostas de *cultura popular* dos movimentos dos anos sessenta buscam constituir os fundamentos de uma insurgente inversão daquilo que até então se pensava como sendo “o processo social da cultura”. Esta inversão foi o que os MCPs imaginaram ser a sua contribuição mais inovadora, no que toca a questão da participação de intelectuais militantes “comprometidos com o povo”, no interior do próprio “projeto popular de sua libertação”.

Colocar a cultura na história e, depois, fazer a crítica histórica da cultura não representou uma descoberta dos movimentos de cultura popular. Mas tomar tal crítica como um ponto de partida, e propor um trabalho coletivo como história através da cultura, foi em um boa medida uma ideia nova em favor de um tipo de prática até então não realizada, ou parcial e raramente realizada na América Latina de então.

Em boa medida os documentos dos anos sessenta tentaram recuperar uma interpretação dialética da cultura, contra uma compreensão dela como produto estático. Como uma “coisa” existente no mundo, situada fora do trabalho social do homem e de sua história”. Opostos à ideologia oficial que imaginava a “cultura brasileira” como um integração “natural” e pacífica decorrente de uma singular “mistura de três raças”, e fechava os olhos para as relações e conflitos de classe ali presentes, os movimentos de cultura popular buscaram instaurar uma nova crítica das condições políticas de realização da cultura. E uma crítica associada a ações culturais de vocação emancipadora.

Contra os usos intelectuais então vigentes, que tradicionalmente

---

<sup>15</sup> *Ação Popular, cultura popular, Documento de orientação de ações políticas aos militantes, MA60*, p. 23.

representam a cultura popular com “as tradições do povo”; como um folclore que não resulta *das* e nem espelha *as* relações de poder entre os seus diferentes tipos de produtores, os documentos dos anos sessenta investiam na proposta de uma *Cultura Popular* (escrita então com iniciais maiúsculas), como um meio de retomar o controle do “processo da cultura”, com o objetivo de motivá-la, através do trabalho político e pedagógico destinado a recriá-la *com* o povo, para conscientizá-lo *através* dela. Assim, eis como a propõe Carlos Estevam.

O fenômeno da Cultura Popular no Brasil, não surge somente como uma atitude, nem somente como consequência de uma análise. Surge como um movimento, isto é, como uma ação efetiva com objetivos determinados, que se cristalizam naturalmente em organizações - que pretendem uma cultura popular, que fazem Cultura Popular - as chamadas organizações de cultura popular.

Tais organizações são assim chamadas, não porque sejam os sujeitos de uma cultura autêntica do povo, nem porque “levem o folclore ao povo”, mas porque pretendem agir no sentido da superação, pela sociedade, dos desníveis entre os diversos grupos sociais que a compõem<sup>16</sup>.

A construção da história da reconquista de uma desejada conciliação *entre* os seres humanos, e da liberdade *de homens e de mulheres* não dispensa, desde o ponto de vista dos MCPs, um trabalho político no específico domínio da cultura. Ao contrário, ao lado de iniciativas de organização e participação de atores populares em um plano mais diretamente político, deveria haver também todo um amplo trabalho popular a ser realizado sobre a cultura e através da cultura. Esta uma das razões porque partilhavam ações culturais transformadoras, tanto professoras quanto artistas, cientistas sociais e estudantes ou profissionais de outras diversas áreas so saber... e da cultura.

Assim, como um momento da história social pode ser o da tomada e da preservação do poder por grupos opressores que sujeitam os mais relevantes processos sociais de construção da cultura aos seus interesses, um outro momento pode ser o da conquista de um poder cultural-popular que recupere não somente para o povo, mas para todos os seres humanos, as dimensões perdidas das relações entre pessoas através do trabalho e da cultura.

A realização deste momento de história exige que aquilo que aos olhos da pessoa ingênua e “alienada” (palavra muito usual então) aparece sendo como um domínio universal e perene expresso como arte, ciência, religião, e outros sistemas de idéias e de imaginário, deixaria de ser o lugar de um “pensamento puro” e “universal”, como “a contemplação da cultura”, e tenderia a ser recuperado como um lugar culturalmente político de luta e de

---

<sup>16</sup> Carlos Estevam, *A questão da Educação Popular*, CPEP-40.

transformação. Social. Eis a razão de ações político-pedagógicas realizadas como *Cultura Popular*.

Para que não se transforme em cultura-para-os-trabalhadores, a Cultura Popular necessita ser uma totalidade que reúna dialeticamente dois polos distintos e as vezes antagônicos: integrar os interesses imediatos do trabalhador individual com o interesse profundo e objetivo da classe trabalhadora e, nessa mesma dialética, unir os interesses particulares da classe trabalhadora com os interesses gerais de todo o povo. A cultura popular somente é totalidade quando se transforma em um processo que permita a livre expansão desta complexa rede em que se articulam, em interseções ricas e variadas, motivos subjetivos e possibilidades objetivas, propósitos de grupos e paixões individuais, meios disponíveis e finalidades ambicionadas...Em uma palavra, a Cultura Popular deve ser a expressão cultural da luta política das massas, entendendo-se por essa luta algo que é feito por homens concretos, ao longo de suas vidas concretas<sup>17</sup>.

Estejamos atentos a que estamos trabalhando com uma expressão à qual podem ser atribuídos três sentidos. *Cultura popular* significava então: a) a cultura subalterna das classes populares, por oposição à cultura dominante das classes dirigentes; b) as diferentes modalidades de um trabalho realizado conjuntamente entre educadores populares e grupos populares, dirigido à produção de uma "outra consciência", de "outra cultura" e de "outra ordem social"; c) o sequente e consrquente resultado nunca concluído do trabalho humano, como uma retotalização da *cultura nacional*, em termos de e sobre as bases de uma *cultura popular liberada*.

Uma cultura que afirmasse a primazia do reconhecimento e da liberdade entre os homens seria inicialmente uma *cultura de classe*: a das classes populares. É, após, aquela cultura que permitisse vislumbrar o ponto final das relações antagônicas entre as classes sociais. E ela entao se realizaria como uma *cultura nacional ou mesmo uma cultura universal* tradutora de uma sociedade ou mesmo de todo um mundo social e culturalmente humanizado.

Portanto, a *cultura popular* pouco a pouco se definiria como a prática de uma relação de compromissos entre movimentos de cultura popular e movimentos populares através da cultura. Ela se expressaria como o projeto de realização progressiva e coletiva de tal prática. Como tudo o que deveria ser social e simbolicamente construído através do trabalho educativo da cultura popular. E ela se definiria, finalmente, como o processo e o produto de tal realização. Por esta razão há uma frase que se tornou muito comum naqueles anos: "fazer cultura popular". E ela significava igualmente aquilo que o educador "faz junto ao povo", e aquilo que o povo educado para a

---

<sup>17</sup> Carlos Estevam, CPEP-41.

liberdade realiza por sua própria conta.

O movimento de cultura popular surge no Brasil como reivindicação para opor-se ao tipo de cultura que serve somente à classe dominante. É, por sua vez, um movimento que elabora com o povo (e não para o povo) uma cultura autêntica e livre. O Movimento de Cultura Popular se apresenta como um processo de elaboração e formação de uma autêntica e livre cultura nacional e, por isto mesmo, como uma luta constante de integração do homem brasileiro a nosso processo histórico, em busca da libertação econômica, social, política e cultural do povo. É, portanto, um movimento, por sua vez, de elaboração e de libertação<sup>18</sup>.

Desde o interior de projetos de ação pedagógico-cultural-político, os seus pensadores e militantes apontaram recursos e meios, e buscaram viabilizar instrumentos de pensamento e de ação. Colocando-os nas mãos de mulheres e de homens de grupos e movimentos populares. E buscaram retraduzir e difundir novos e insurgentes conteúdos de compreensão da realidade social. Enfim, buscaram tornar politicamente populares ideias, práticas e recursos que sempre culturalmente restritos a círculos e circuitos eruditos, quando não francamente hegemônicos e anti-populares

Quem revise o *Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos*, verá que a ação pedagógica não começa com uma prática-didática direta de alfabetização. Ele começa com uma coleta de palavras e de temas (assuntos) mais ouvidos em conversas livres entre pessoas da comunidade e futuros alfabetizandos. Desta "coleta" livre e introdutória deveria sair as "palavras" e os "temas geradores", do processo sequente de alfabetização. Mas o seu acontecer é ainda antecedido de uma série de diálogos ao redor de um círculo motivado a comentar o que é lido era dado a ver através de uma sucessão de "fichas de cultura". É a partir de um diálogo entre futuras/os alfabetizandos que todo o trabalho é iniciado. E o fio condutor do diálogo diante das "fichas de cultura", é encaminhar as pessoas à descoberta de si-mesmas como criadoras de cultura.

Pois não se tratava de aprender apenas a ler e escrever em uma língua, como nos programas tradicionais de alfabetização de adultos. Antes de aprender a ler palavras, o que se buscava era que os alfabetizandos aprendessem a "ler o seu mundo através de sua própria cultura", e a comunicar-se com os seus outros como sujeitos criativos, críticos e conscientes. Uma pessoa participante das decisões de seu destino e comprometida com o processo histórico de construção de uma sociedade livre e igualitária.

Os agentes de uma mobilização popular (pessoas, grupos, comunidades

---

<sup>18</sup> Centro Popular de Cultura de Belo Horizonte, *O que é Cultura Popular*, em *Cultura Popular e Educação Popular*, op. cit., p. 85.

e classes) entravam em diferentes situações político-pedagógicas desde os seus valores, seus saberes, seus imaginários, suas versões sobre as suas condições de vida, suas modalidades próprias de organização e representação de suas vidas e de suas lutas. Através de um trabalho comum sobre a *cultura popular* (a que o povo tem e aporta ao processo) a *Cultura Popular* (que os mediadores desenvolvem e também aportam ao processo) uma coletiva ação-de-classe inova, recria, transforma e se conscientiza, tornando cada vez mais crítica, autônoma e politicamente operativa uma *cultura do povo*, que tenderia a se transformar em uma crítica e assertiva *cultura de classe*.

E deveria participar de todo um processo complexo de emancipação para o povo, de sua própria e autêntica *cultura popular*. Isto, na mesma medida em que por extensão, deveria liberar também toda uma sociedade nacional de sua alienante e alienadora dualidade de e entre modos sociais de criar, de partilhar e sobretudo de impor uma cultura.

Nossa luta interna de libertação vincula-se profundamente à cultura popular, que assume em um primeiro momento o sentido de desalienação da nossa cultura, sobrepondo a valores culturais estranhos aos nossos, outros criados e elaborados aqui. Esta é a tarefa fundamental da cultura popular, sobrepor nossa cultura às culturas estrangeiras, sem perder de vista, evidentemente, o sentido universal, permitindo um processo de culturalização em que predomine a cultura brasileira. Em um segundo momento a cultura popular assume o caráter de luta, que junto à formação de uma autêntica cultura nacional, promove a integração do homem brasileiro no processo econômico-social e político-cultural de nosso povo. Uma cultura popular que leve o homem a assumir o papel de sujeito da própria criação cultural, fazendo-o não só receptor, senão o criador de expressões culturais. A tarefa "da cultura não é somente a de um meio político, como um trabalho de preparação das massas para a conquista do poder. Estaríamos reduzindo o sentido da libertação humana ao plano político e econômico. A tomada do poder revolucionário não esgota a cultura popular, ao contrário, abre o caminho para uma criação cultural autêntica e livre, ou melhor ainda, popular e nacional"<sup>19</sup>.

Eis o que gerava e inspirava os *movimentos de cultura popular*. Como um contraponto ao que de maneira sistemática era secularmente realizado através da cultura na sociedade colonial e, depois, na capitalista, caberia a a agentes individuais e coletivos das classes populares uma parcela importante no trabalho ideológico de recriação de sua própria cultura. *Culturas do povo* haveriam de ser transformadas em autênticas *culturas populares*, através de ações pedagógicas de vocação política, como expressões de uma *Cultura Popular*.

Retomando os símbolos e os significados de suas próprias raízes, entre a arte popular, os saberes populares, as diferentes tradições populares em

---

<sup>19</sup> Campanha "De pé no chão também se aprende a ler", *Cultura Popular: tentativa de conceituação*. CPEP- 74.



todas as suas dimensões, os costumes, e repensando-as a partir da interação entre as suas experiências de vida e a associação com os agentes e os recursos de um movimento de cultura popular, as pessoas do povo e os grupos populares (no campo, na cidade, em suas diferenças étnicas, regionais, de vocação de trabalho, de participação diferenciada no trabalho político popular) realizariam sobre si-mesmas o trabalho-pedagógico destinado à sua própria e autônoma “tomada de consciência”. Algo que valia como uma pluri-ação de transformação dos seus valores, de seus modos de pensar o mundo, de significar as suas vidas e os seus destinos. E também as suas crenças - inclusive ou principalmente religiosas - e os seus costumes, “de dentro para fora” e “de baixo para cima”.

Qualquer movimento de cultura deve ter como diretriz suprema e orientadora do conjunto de suas atividades, a deliberação de incorporar-se ao esforço comum desenvolvido pelo movimento popular em luta pelo alcance de seus objetivos. Esse propósito primordial se expressa essencialmente no projeto de transformação das condições culturais que tem desenvolvido o movimento popular, o que se verifica na medida em que essas condições deixam de ser adversas e passam a ser francamente favoráveis ao avanço do movimento popular<sup>20</sup>.

O resultado social e simbólico de um “trabalho popular” haveria de ser o trânsito de culturas subalternas, característica da condição subordinada, para culturas em processo de autonomia, como resultado de processos da organização de movimentos populares de resistência, de luta e libertação.

A relação das atividades insurgentes propostas pelos movimentos precursores deveria ser levada a efeito dividindo as experiências de cultura popular em duas direções principais: 1ª. Aquelas cujo trabalho seria predominantemente pedagógico, e que de modo geral realizavam-se entre a alfabetização à educação de base (educação de jovens e adultos), e desta à ação direta junto a comunidades rurais ou urbanas; 2ª. Aquelas cuja prática seria predominantemente artística, e para as quais o trabalho de cultura popular era um permanente desafio de descobrimento de meios criativos de uma “arte popular revolucionária”. Isto sem negar um princípio originário já em Paulo Freire: o de que a ação pedagógica deve ser estética e artística, para ser educativa e emancipadora. E a de que uma atividade artística consequente não pode deixar de lado a sua vocação também político-libertadora.

“Arte popular”... educação popular”... “cultura popular”... conceitos, palavras e propostas originadas como uma oposição frontal a tradicionais e ilusórias iniciativas de “arte para trabalhadores”, sempre que estivessem a serviço de uma ação cultural opressora, como no gráfico de *Pedagogia do*

---

<sup>20</sup> *Resoluciones del Primer Encuentro Nacional de Alfabetización y Cultura Popular*, versão em Espanhol do documento original. P. 213.

*Oprimido*, a que fiz referência linhas acima. Iniciativas contrárias também ao hegemônico “aproveitamento do folclore”, tal como uma e outro tendem a ser utilizados para subalternamente “elevar o nível cultural do povo” ou, em uma outra direção, para “valorizar a cultura”, negando a possibilidade que dela venham a emergir saberes, sentidos, significados e valores críticos e ativos como um verdadeiro “trabalho cultural de classe”.

Assim, enquanto em alguns programas tradicionais de “informação cultural” ou de “educação de adultos”, o teatro, a música e o cinema tendiam a ser utilizados como recursos pedagógicos para transferir a setores populares conhecimentos eruditos-hegemônicos da lógica dominante, entre os movimentos emergentes dos anos sessenta o cinema, o teatro e a música, como artes populares, eram concebidos como meios para efetuar uma comunicação biunívoca de efeito conscientizador.

Esta comunicação-consciência visava: a) tomar os valores da arte-e-cultura de grupos e comunidades populares e utilizá-los como elementos próprios de reflexão coletiva sobre as condições de vida e o significado dos símbolos do povo; b) levar aos setores populares da população uma arte erudita que geralmente lhes era negada, acompanhada de situações de reflexão coletiva que devolvessem ao pensamento do povo um sentido humano e crítico, que os movimentos de cultura popular reconheçam haverem-se perdido, ao traduzirem-se em termos de “cultura de massas”; c) criar com os participantes de projetos, uma arte que refletisse, a partir da associação dos valores do povo com o aporte do trabalho dos agentes, um modo novo de compreender o mundo e de saber vivê-lo e transformá-lo<sup>21</sup>.

Neste sentido o próprio princípio de uma *educação dialógica*, cuja pedagogia pretendia dissolver “a estrutura vertical do ensino” e devolver aos alunos o poder de “dizer a sua palavra” durante o próprio decorrer da aprendizagem, possuía um valor que deslocava o educacional em direção ao cultural, e resolvia ambos como um que-fazer francamente político e, no limite, emancipador, revolucionário.

Sendo um trabalho de mediação, uma prática partilhadas por intelectuais comprometidos com e junto às classes populares, os documentos dos anos sessenta insistiam em que nada ali deveria ser hierárquico e vertical. Não deveria existir uma ação imposta, como se fazia costumeiramente no contexto da cultura dominante. No limite, não deveria ser nem mesmo algo “para” o povo, ainda que politicamente realizado “em seu nome” e “a seu favor”.

---

<sup>21</sup> Jomard Muniz de Brito, *Educação de Adultos e Unificação da Cultura*, CPEP-150.

Em sua melhor dimensão, a prática dos movimentos de cultura popular deveria incorporar-se de maneira concreta nos e entre os espaços e os modos de vida do povo, acrescentando apenas aquilo que por conta própria as classes populares não conseguissem ainda produzir e representar. Um dos princípios mais unitários era o de que não existiria uma verdadeira conscientização sem o diálogo, e não existe diálogo "solto". Ele somente se realiza no campo das relações sociais diretas quando elas garantem uma efetiva participação popular no trabalho de realizá-lo através da Cultura Popular.

Este procedimento aponta para o outro lado da proposta múltipla dos *movimentos de cultura popular*. Apesar de todas as críticas da *cultura popular* como "alienada", o importante na ação cultural seria um trabalho de resgate, não de negação das *tradições populares*. Partir delas, tal como os seus agentes e consumidores populares as vivenciavam. Tornar claro, com eles e para eles, o que existe "ali" de verdadeiramente popular, e o que é residual e imposto por outras culturas, através do que Paulo Freire costumava chamar de "invasão cultural".

Em projetos concretos que quase sempre tiveram uma enorme dificuldade em passar de suas teorias e palavras para uma experiência duradoura e consistente, os objetivos gerais envolviam a crítica "com o povo" dos seus valores culturais, ao lado da experiência de recriação de culturas que pouco a pouco passassem de uma espécie de tradição residual para uma real e ativa "tradição inovadora". E, sem perderem as suas características "folclóricas", que elas servissem a traduzir para pessoas, grupos, comunidades e movimentos populares a sua própria tomada de consciência como sujeitos da história em luta em nome da construção do que anos mais tarde veio a tornar-se o lema dos Fóruns Sociais Mundiais: "Um outro mundo é possível".

### **Adendo - Paulo Freire: Cristão? Marxista?**

Sem ser confessionalmente um cristão e nem um marxista, é em, em boa medida, em uma proximidade de e a universos, coletivos e instituições cristãs que Paulo Freire pensou, escreveu e educou.

O Movimento de Educação de Base, originalmente católico, é possivelmente o único que estende a todo o Brasil a proposta humanista-pedagógica de Paulo Freire, em tempos ainda anteriores à escrita de *Pedagogia do Oprimido*. Lembro que o MEB tomou o "Método Paulo Freire" como um fundamento teórico e metodológico, e o "recriou" para uso em escolas radiofônicas. O resultado do trabalho tomou o título de: "Benedito e Jovelina", os nomes dados à mulher e ao homem de um simbólico de um

casal camponês goiano. Pronto para ser “levado ao ar”, o trabalho da Equipe do MEB-Goiás foi abortado pelo golpe militar de abril de 1964.

Foi na revista *Cristianismo y Sociedad*, de uma instituição cristã-ecumênica: Iglesia y Sociedad en América Latina, que como artigos sucessivos foram publicados os futuros capítulos de *Pedagogia do Oprimido*. O mesmo livro foi publicado em Espanhol por uma editora igualmente cristã-ecumênica. E também assim aconteceu com edição em Português, publicada pela Editorea Paz e Terra.

Em seu exílio, Paulo Freire foi convidado a ser o coordenador do Setor de Educação do *Conselho Mundial de Igrejas* – o “Vaticano do mundo protestante”. Quando de volta ao Brasil, Paulo trabalhou como professor na Universidade Estadual de Campinas e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi, no entanto, nesta segunda universidade que Paulo se sentiu “mais em casa”. E foi a PUC de São Paulo a instituição que criou a primeira “Cátedra Paulo Freire”.

Reproduzo aqui trechos de uma entrevista que em 1978 Paulo Freire concedeu a Lilia Chiappini Moraes Leite, da Universidade de São Paulo, em Genebra. Transcrevo aqui a parte final da entrevista pelo que ela contém de “confessionalmente” revelador. O “Encontro com Paulo Freire” foi publicado entre as páginas 47 e 75 da revista *Educação e Sociedade nº 3, de 1979*)

**L. (Lígia)** – *No fundo eu quero te perguntar até que ponto hoje você é mais marxista do que era na época de Pedagogia do Oprimido.*

**P. (Paulo)** – *Talvez eu pudesse dizer, repetir o que tenho dito em certas entrevistas, que eu acho que expressa bem a minha experiência; é o seguinte: indiscutivelmente eu fui, na minha juventude, ao camponês e ao operário da minha cidade, movido pela minha opção cristã. Que eu não renego. Chegando lá, a dramaticidade existencial dos homens e mulheres com quem eu comecei a dialogar com me remete a Marx. É como se os camponeses e os operários me tivessem dito: “Olha, Paulo. Vem cá, você conhece Marx?” Eu fui a Marx por isso. E, indo a Marx, eu começo a me surpreender com alegria, por ter encontrado Marx entre camponeses e operários. Quer dizer, certo tipo de análise, como aquela do meu pedagogo que eu citei no começo (da entrevista – CRB), em que ele me chamava a atenção para as coisas materiais em que a sua consciência se formava e se reformava... comecei a ver uma certa racionalidade original do pensamento marxista lá na área camponesa, de analfabetos. Então comecei a ver: puxa, esse cara é sério!*

*Não quero dizer que eu hoje sou um “expert” em Marx, ou que eu sou marxista. Por uma questão até de humildade. Eu acho que é muito sério alguém ser marxista. É preferível dizer que eu estou tentando tornar-me. E a mesma coisa em relação à minha opção cristã. Eu sou um homem em procura de tornar-me um cristão.*

Em um livro recentemente publicado no Brasil: *Educação, movimentos sociais e utopias*, há um intrigante artigo intitulado: *Interpelações feministas*

a Paulo Freire<sup>22</sup>. Na página 229 do livro há uma fotografia de uma parte de uma página de jornal. O jornal é da distante Austrália, da cidade de Melbourne, e tem este nome: "The Age Newspaper". A data é também de algum modo distante: 23 de abril de 1974. A notícia traz uma manchete em letras maiúsculas que reproduzo aqui no Inglês original.

"When I met Marx, I continued to meet Christ on the corners of the street".

Na sequência da notícia a frase da manchete é atribuída ao educador brasileiro Paulo Freire.

### ***Livros e outros escritos lidos, consultados ou indicados***

*(indico aqui tanto os livros lidos e consultados, quanto outros que considero úteis para um conhecimento mais aprofundado dos escritos dos "anos sessenta" a respeito do tema desta artigo)*

AÇÃO POPULAR. *Cultura Popular*. Documento 4: documento de orientação de ações políticas aos militantes, MA60. Rio de Janeiro, documento mimeografado, 1986.

AÇÃO POPULAR. *Cultura Popular*. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

ARANTES, Aldo. LIMA, Haroldo. *História da Ação Popular - da JUC ao PC do B*. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1984.

ASSUMPCÃO, Rayane. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Cultura rebelde - escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora do Instituto Paulo Freire, 2009.

BARREIRO, Júlio. *Educación Popular y Proceso de Concientización*. (2ª edição). Buenos Aires: Siglo XXI, 1974.

BEIGESSEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular*. São Paulo: Editora Pioneira, 1974.

BEZERRA, Aída. As atividades em Educação Popular. In: *Educação Popular*, CEI/Suplemento 17. Rio de Janeiro: Tempo e Presença, 1977.

BEZERRA, Aída. RIOS, Rute. La negociación: una relación pedagógica posible. In: *Cultura y Política en Educación Popular*. Organizado por Anke Van Dam, Sergio Martinic e Gerhard Peter Cesó Paperbach. n. 22, La Haya, 1995.

---

<sup>22</sup> O livro foi coordenado por Amanda Motta Castro, Luciene Tavares dos Santos e Márcio Caetano, é da Editora CRV, de Curitiba e foi publicado em 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) *A questão política da educação popular*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educación Pública, educación popular, educación alternativa e educación del campo*. *Polifonias* – revista de educación, Ano IV n. 7. Sep./oct. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Lujan, 2015.

BRITO, Jomard Muniz de. Educação de Adultos e Unificação da Cultura. In: FAVERO, Osmar (org). *Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro, Graal: 1983.

CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Dicionário da educação do campo*. (2ª Edição). Rio de Janeiro: Expressão Popular, FIOCRUZ, E.P.S. Joaquim Venâncio, 2012.

CALVO, Carlos. *Educación Informal y Procesos Educativos informales*. Pátzcuaro: CREFAL, 1982.

CAMPANHA “DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER”. Cultura Popular: tentativa de conceituação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *Cultura e Educação Popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CAMUS, Albert. *O homem revoltado*. Rio de Janeiro: BEST-Bolso, 2017.

CARDONEL, Thomas, VAZ, Henrique da Lima, SOUZA, Herbert José de GOMÉZ DE SOUZA, Luís Alberto, Coletivo de Estudantes do DCE da PUC do Rio de Janeiro. *Cristianismo Hoje*. Rio de Janeiro: Editora Universitária, 1962.

CASTRO, Amanda Motta et al. *Educação, Movimentos sociais e utopias*. Curitiba: Editora CRV, 2021.

CENTRO POPULAR DE CULTURA DE BELO HORIZONTE. O que é cultura popular. In. FÁVERO, Osmar (Org). *Cultura e Educação Popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

COLETIVO DO CENTRO POPULAR DE CULTURA DE BELO HORIZONTE. O que é cultura popular. In: FÁVERO, Osmar (Org). *Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1983.

COLETIVO DA AÇÃO POPULAR. Ação Popular/Cultura Popular. In: FÁVERO, Osmar (Org). *Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1983.

COSTA, Beatriz Bebianio. Para analisar uma prática de Educação Popular. In: *Educação Popular*. CEI/Suplemento 17. Rio de Janeiro: Tempo e Presença, 1977.

CPC/BH – Centro Popular de Cultura de Belo Horizonte. O que é Cultura Popular - Cultura Popular. In: FÁVERO, Osmar (Org). *Cultura e Educação Popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1983.

COELHO, Edgar Pereira (org). *Pedagogia da Correspondência: Paulo Freire e a Educação por cartas*. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

COLETIVO DA CAMPANHA “DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER”. *Cultura Popular: tentativa de conceituação*. In: FÁVERO, Osmar (Org). *Cultura e Educação Popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1983.

DUSSEL, Enrique. *Política da Libertação – história mundial e crítica – volume 1*. Passo Fundo: IFIBE Editora, 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. TAVARES, Maria Tereza Goulart. *Educação popular e a escola pública – algumas questões e novos horizontes*. In: STRECK, Danilo. ESTEBAN. Maria Tereza (org.). *Educação popular – lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

ESTEVAM, Carlos. *A questão da Cultura Popular*. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *Cultura e Educação Popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1983.

FALS-BORDA, Orlando. *Ciencia propia y colonialismo intelectual – los nuevos rumbos*. Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1987

FALS-BORDA, Orlando. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. CETRULO, Ricardo (org.). *Investigación participativa*. Montevideo: Instituto del Hombre e Ediciones de la Banda Oriental, 1985.

FÁVERO, Osmar (Org.). *Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1972.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido o manuscrito*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, UNINOVE, 2018.

FREIRE, Paulo. *Conscientização e Alfabetização - uma nova visão do processo*. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1983.

FREIRE, Paulo, GADOTTI, Moacir, SAVIANI, Demerval, BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação*. In: *Cadernos do Trabalhador*. São Paulo: Partido dos Trabalhadores, 1983.

FURTER, Pierre. Educação de Adultos e Educação Extra-Escolar nas Perspectivas da Educação Permanente. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 59, n. 131, jul. -set.

GADOTTI, Moacir. TORRES, Carlos A (org.). *Educação popular – utopia latino-americana*. São Paulo: Editora Cortez, Editora da USP, 1994.

HUIDOBRO, Juan Eduardo García. *La Relación Educativa en Proyectos de Educación Popular*. Santiago: CIDE/UNESCO, 1982.

ISAL – IGLESIA Y SOCIEDAD EN AMÉRICA LATINA. *Cristianismo y Sociedad* Números 29/30, ano X, Montevideú.

JARA, Oscar. *La Educación popular latinoamericana – historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Costa Rica, San José: ALFORJA, 2018.

MACIEL, Jarbas. Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1983.

MEB – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. Cultura Popular: notas para um estudo. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1983.

MEB – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *O MEB em 5 anos*. Rio de Janeiro: mimeo, 1966.

MEJIA, Marco Raul. *Educación popular en el siglo XXI*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2015.

MUNIZ DE BRITO, Jomard. Educação de Adultos e Unificação da Cultura, Cultura Popular e Educação Popular. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1983.

PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Editora Loyola, 1982.

PEIXOTO, José Pereira. Movimento de Educação de Base (MEB). Alguns dados históricos. *PROPOSTA / 3 FASE dez. 1976, nº 3*.

Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular Resoluções. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1983.

SAVIANI, DEMERVAL. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

STRECK, Danilo. ESTEBAN, Maria Tereza (org.). *Educação popular – lugar de construção social*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.



STRECK, Danilo et al. *Dicionário Paulo Freire*. 3ª edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. *O fenômeno Humano*. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

TORRES, Alfonso Carrillo. *La educación popular – trayectoria y actualidad*. 2ª edición. Bogotá: Editorial El Búho, 2012.

VÁRIOS AUTORES. Documento de São Bernardo. In: *Tempo e Presença*. Rio de Janeiro: CEDI, 1980.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Apontamentos sobre Educação Popular. In: VALLE, Eugênio. QUEIRÓZ, José J. (org). *A Cultura do Povo*. São Paulo: Cortez e Moraes / EDUC, 1979.

VÁRIOS AUTORES. Convocatória para o Primer Encuentro Latinoamericano de Cristianos por el Socialismo. *Cristianismo y Sociedad*, 29/30, ano X, 1963.

## Autonomia, educação e emancipação: diálogos entre Paulo Freire e Theodor W. Adorno

 Ariosvalber de Souza Oliveira\*

**Resumo:** O presente trabalho pretende estabelecer algumas reflexões sobre os conceitos de autonomia, educação e emancipação a partir de concepções defendidas por Paulo Freire e Theodor W. Adorno, tais apontamentos estão presentes, sobretudo, nos livros "Pedagogia da autonomia" (1996), de Freire e "Educação e Emancipação (2020), de Adorno. Para tanto, traremos o diálogo com outras obras dos respectivos pensadores, assim como de outros estudiosos do debate, tais como José Carlos Libâneo (1985), Francisco Loiola e Cecília Borges (2014); Wolfgang Leo Maar (2020), Danilo Marcondes (2007) e Márcio Seligmann-Silva (2003), dentre outros. Dessa maneira, mesmo sendo autores distintos no contexto de sua posição epistemológica e social, Paulo Freire e Adorno indicam que a educação pode ser pensada enquanto prática para autonomia crítica e vinculada à emancipação humana.

**Palavras-chave:** Paulo Freire, Adorno, Educação, Autonomia e Emancipação.

## Autonomía, educación y emancipación: diálogos entre Paulo Freire y Theodor W. Adorno

**Resumen:** El presente trabajo pretende establecer algunas reflexiones sobre los conceptos de autonomía, educación y emancipación a partir de algunas concepciones defendidas por Paulo Freire y Theodor W. Adorno, tales notas están presentes, sobre todo, en los libros "Pedagogia da Autonomy" (1996), de Freire y "Educação e Emancipação (2020), de Adorno. Además, traeremos el diálogo con otros trabajos de los respectivos pensadores, así como con otros estudiosos del debate, como José Carlos Libâneo (1985), Francisco Loiola y Cecília Borges (2014); Wolfgang Leo Maar (2020), Danilo Marcondes (2007) y Márcio Seligmann-Silva (2003), entre otros. De esa manera, aun siendo autores diferentes en el contexto de su posición epistemológica y social, Paulo Freire y Adorno señalan que la educación puede pensarse como una práctica de autonomía crítica y vinculada a la emancipación humana.

**Palabras clave:** Paulo Freire, Adorno, Educación, Autonomía y Emancipación.

---

\* Doutorando em educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), linha História da Educação. E-mail: ariosvalber1313@gmail.com



## **Apresentação**

O presente artigo visa desenvolver algumas reflexões em torno das relações entre autonomia, educação e emancipação, a partir das análises de Paulo Freire (1921-1997) e Theodor W. Adorno (1903-1969). O primeiro é considerado um dos mais notáveis pensadores da educação brasileira, já o segundo reconhecido como um dos nomes mais importantes da filosofia contemporânea e da Escola de Frankfurt.

Ambos os autores mencionados anteriormente trataram da educação como tema de reflexão, cada um à sua maneira, de modo específico no tocante às finalidades e aos modos de ação, no entanto, em que pese tais particularidades, torna-se possível estabelecermos conexões entre algumas ideias postuladas por Paulo Freire e Theodor Adorno.

Nesse contexto, Freire (1996), no livro “Pedagogia para autonomia”, traz uma série de ideias sobre a prática docente na perspectiva da autonomia, conceito que se torna o *leitmotiv* de tal obra. Por sua vez, Adorno (2020) escreveu alguns ensaios, proferiu palestras e entrevistas radiofônicas sobre a problemática da educação como ação política e para emancipação.

Dessa maneira dividimos o texto em duas partes, a saber: a primeira trata de localizar o lugar teórico de cada autor em análise e visa apresentar as principais características de seus pensamentos, indicando aproximações e distanciamentos entre ambos; já a segunda analisa a questão da autonomia, da educação e da emancipação à luz das percepções de Adorno (2020) e Paulo Freire (1996).

Para tanto, dialogaremos com autores que refletem o contexto e os aspectos do pensamento de Paulo Freire e de Adorno, tais como: José Carlos Libâneo, Francisco Loiola e Cecília Borges; Wolfgang Leo Maar, Danilo Marcondes e Márcio Seligmann-Silva, dentre outros.

Pretende-se, com isso, também refletir sobre o processo educacional numa perspectiva de questionamentos ao modelo social vigente, visto que vivenciamos uma quadra histórica caracterizada por tensões econômicas, de

ascensão de projetos autoritários de poder no Brasil; assim como no aprofundamento das desigualdades sociais ocorridas pela imposição das políticas neoliberais adotadas nos últimos anos no país, algo que foi potencializado pelo governo do presidente Jair Bolsonaro e pela pandemia de Covid-19, duas tragédias que assolam a sociedade brasileira. Tais aspectos têm desdobramentos na educação, em virtude de que atualmente a gramática do mundo empresarial e da área de administração fazem-se presente de maneira predominante nas políticas públicas educacionais determinadas pelo Estado brasileiro, nas quais os “reformadores empresariais da educação” dão o tom das metas e dos horizontes de expectativas que devem ser exigidos das instituições de ensino e dos seus respectivos docentes e discentes (Freitas, 2018).

Nessa conjuntura, muitas vezes, as políticas educacionais são formuladas de maneira vertical e sem espaço para participação deliberativa dos agentes constitutivos da educação em suas bases, desdobrando-se em modelos únicos, como se não existissem outras proposituras educacionais<sup>1</sup>. Com base nessa premissa, reafirma-se a importância das propostas críticas de Paulo Freire e de Adorno, na medida em que tais autores expressam que o espaço educacional pode ser de autonomia, emancipação e de resistência, como pretendemos demonstrar no presente texto.

### **Adorno e Paulo Freire: algumas considerações**

Na filosofia contemporânea, Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno ocupa lugar de destaque. O autor nasceu na Alemanha, em 1903, e morreu no ano de 1969; tendo vivenciado um período histórico de rupturas

---

<sup>1</sup> Nessa questão, recomenda-se a leitura do livro *Políticas de Avaliação, currículo, trabalho docente: repercussões das avaliações externas no cotidiano das escolas públicas*, organizado por Luciano Leandro da Silva, Álvaro Moreira Hypólito e Carlos Augusto de Medeiros (2021), no qual se localizam vários estudos analisando os impactos da presença de instituições privadas no processo de avaliação de professores e de escolas de redes públicas de ensino. Essa obra encontra-se para consulta no link a seguir.  
Disponível em: <<http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/politicas-de-avaliacao-curriculo-e-trabalho-docente-repercussoes-das-avaliacoes-externas-no-cotidiano-das-escolas-publicas>> Acesso em 27. Ago. 2021.

institucionais e de grandes conflitos sociais e políticos. Acompanhou as duas guerras mundiais (1914-1918 e 1936-1945); o nascimento, a ascensão e a queda do Nazismo/Fascismo - inclusive como judeu teve que sair do país para sobreviver - os desdobramentos do capitalismo do seu tempo; o surgimento da União Soviética e os conflitos desse país com os Estados Unidos pelo domínio da hegemonia mundial, que teve na Guerra Fria (1945-1989) sua principal configuração.

No campo da história da filosofia, Adorno foi um dos fundadores da Escola de Frankfurt, junto com Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Axel Honneth e Eric Fromm, entre outros pensadores. Max Horkheimer e Theodor Adorno publicaram o livro "Dialética do Esclarecimento" (1947), texto considerado um marco de tal instituto.

Cabe destacar que os pensadores em torno da Escola de Frankfurt desenvolveram teorias do conhecimento e da sociedade, tendo na obra de Karl Marx uma de suas inspirações, mas dando contornos próprios a partir de conexões com outros pensadores, tais como Kant, Freud e Hegel, dentre outros. Nesse ambiente epistemológico, pode-se apontar que uma das principais críticas dos pensadores frankfurtianos dava-se em torno da racionalidade técnica e instrumental que se expandiu na sociedade capitalista após a revolução industrial. A lógica do domínio do capital estendeu-se para o âmbito da cultura, no processo da indústria cultural e nos seus desdobramentos, entre eles, na massificação do saber, da cultura e das artes.

Dessa maneira, obliterando as idiosincrasias dessas dimensões do fazer humano e do espírito individual, assim dizendo, o fazer social e cultural tornaram-se objetos de consumo que seguem a lógica do mercado. Dessa maneira, "no mundo onde tudo é medido pelo valor de troca, tudo se torna intercambiável: do ponto de vista qualitativo, tudo se reduz à indiferença" (Seligmann-silva, 2003: 35). Por sua vez, na perspectiva de se contrapor a esse modelo, tornava-se urgente elaborar "a razão emancipatória, com base na crítica da dominação e em nome da comunicação e do consenso entre indivíduos racionais e livres" (Marcondes, 2014: 297).

É nesse cenário que Theodor Adorno vai produzir seus textos e suas reflexões filosóficas. Esse filósofo não escreveu um livro dedicado exclusivamente à problemática educacional, entretanto, a educação, como formação humana, encontra-se presente em muitos de seus livros e ensaios<sup>2</sup>. As suas principais ponderações em torno da educação estão reunidas no livro "Educação e Emancipação" (2020)<sup>3</sup>, no qual estão circunscritos ensaios, entrevistas radiofônicas e seminários do autor em torno da complexidade educacional.

Nessa coletânea estão presentes muitas de suas inquietações sobre educação, que acompanham suas postulações filosóficas maiores. Adorno, em linhas gerais, vai demonstrar que o esclarecimento (Aufklärung) proporcionado pela razão não garantiu o processo de autonomia plena do ser humano, isso devido ao capitalismo e suas reverberações na dimensão do mundo social e cultural. Tal contexto gerou a semiformação (Halbbildung) dos indivíduos, em que eles não conseguem vislumbrar o processo de uma consciência crítica diante de si e do mundo.

Em vista disso, Adorno (2020) indica que a razão e a técnica não garantem por si só o processo de liberdade e de autonomia do indivíduo, pois não possibilitam a reflexão crítica sobre suas condições de existência e nem uma plena experiência formativa; tais fatores podem proporcionar o surgimento da barbárie. A experiência do Nazifascismo e de Auschwitz são exemplos emblemáticos desse cenário. Para o pensador em questão, a permanência do ideário fascista acontece devido a persistência dos dados sociais objetivos que possibilitaram o surgimento e a ascensão do fascismo. Logo, para Adorno (2020: 46):

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em

---

<sup>2</sup> Adorno também é um dos principais pensadores do gênero "ensaio" e, inclusive, escreveu o texto "O ensaio como forma" (2003), no qual estabelece ponderações pertinentes em torno das possibilidades de tal estilo textual como via de problematização filosófica e estética.

<sup>3</sup> Cabe destacar que o livro foi publicado originalmente na Alemanha, em 1970, de maneira póstuma e o título se refere à sua última entrevista em vida, já no Brasil saiu em 1995, desde então era uma obra difícil de adquirir na versão impressa, no entanto, saiu uma nova edição, em 2020, com tradução e prefácio de Wolfgang Leo Maar, um de seus principais estudiosos no Brasil.

relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar a subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida que abdicam seu próprio eu.

Nessa dimensão contextual, segundo Adorno (2020), a crítica é a possibilidade de contraposição ao mundo cultural condicionado pelo sistema capitalista, devido ao fato de que “as relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também integram no plano da subjetividade, onde originam relações de dominação” (Leo Maar, 2020: 20).

Nesse sentido Adorno (2020) defende a necessidade de “elaborar o passado”, nessa perspectiva torna-se necessário enfrentar as condições que possibilitaram as tragédias do passado no tempo presente, compreendendo, assim, que o mundo e a ordem social que rege a vida dos indivíduos não são dados naturais e imutáveis. Logo, a educação tem uma importância fundamental no processo de emancipação crítica dos indivíduos em torno de si e do mundo em que vivem.

Nisto veremos, logo mais, com maiores detalhes, os pressupostos educacionais de Adorno (2020). Agora, iremos trazer um breve perfil da vida pessoal e intelectual de Paulo Freire. Para Gauthier e Tardif (2014), Freire pode ser considerado como um dos principais nomes da pedagogia contemporânea, ao lado de outros pensadores, tais como: John Dewey, Maria Montessori, Carl Rogers e Célestin Freinet. Tal colocação não é por acaso, visto que a teoria do conhecimento freireana absorve e redimensiona questões educacionais latentes do século XX.

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) nasceu em Recife e logo ganhou fama no Brasil e em outros países. Exerceu atividades educativas com jovens e adultos de comunidades pobres do Nordeste brasileiro, sobretudo, em torno do processo de alfabetização, experiências que vão ter ressonâncias nos seus apontamentos reflexivos elaborados em textos. Pelo caráter progressista de seus livros e de suas ideias, precipuamente pela influência marxista e humanista presente em sua teoria e método educacional, com o golpe militar

de 1964, acabou sendo preso durante 70 dias e logo depois expulso do país<sup>4</sup>. Daí em diante Freire vai viver em vários países e só volta ao Brasil na década de 1980, no período de reabertura política.

É nessa fase que ele publica o livro "Pedagogia do Oprimido", sua obra mais conhecida mundialmente, inicialmente escrita na década de 1960, no Chile, durante seu exílio, e publicada em Nova York, no ano de 1970; já no Brasil, apenas quatro anos depois (Loiola; Borges, 2014). Tal texto tornou-se um clássico da área da educação, levando Freire e seus pensamentos para o proscênio dos debates educacionais no mundo contemporâneo.

Desse modo, em "Pedagogia do Oprimido", encontram-se delineados aspectos centrais de sua visão teórica, posto que Paulo Freire compreende a educação como meio para o processo de libertação contínua. Para Libâneo (1985), o pensamento educacional de Paulo Freire situa-se na tendência pedagógica progressista, especificamente na "Pedagogia Libertária", que se difere da tendência pedagógica tradicional. Isso devido ao fato de que na concepção tradicional a educação é compreendida como uma via de preparação do aluno para se adequar ao mundo. Nessa lógica, a escola e o processo educacional devem garantir tão somente a transferência de conteúdo do professor para o aluno, uma "educação bancária" de acúmulo e transmissão de conteúdo.

Por sua vez, Freire contrapõe-se a tal ordenamento pedagógico, tendo em conta que a educação para ele é entendida como prática social, pois ela se direciona ao questionamento e/ou problematização das relações do homem em sociedade e, igualmente, visa a transformação do indivíduo e da sociedade. Assim, a escola deve ser espaço para o diálogo entre professores e alunos, isso de maneira horizontal, dialógica, já o conteúdo tem que ter sentido para os alunos, assim como deve servir de caminho para problematizações do ser humano e do mundo, sobretudo, reconhecendo que o indivíduo é um ser inacabado e a sociedade é um espaço de embates de classes e de transformações.

---

<sup>4</sup> Para uma visão mais detalhada de sua vida pessoal e acadêmica, recomenda-se o livro: *O educador: um perfil de Paulo Freire* (2019), de Sérgio Haddad.



Daí a importância das palavras no ato educativo, porquanto para Paulo Freire (1987: 87, Grifos do autor) existir enquanto ser humano “é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*”, visto que a educação não é espaço para silenciamento, devido ao fato de que homens não se constituem no silêncio, mas na palavra, na prática e na ação reflexão (Freire, 1987).

Dessa maneira, localizam-se duas grandes influências na compreensão pedagógica de Freire, a saber: o marxismo e o cristianismo, embora o próprio autor tenha reconhecido as críticas que recebeu de autores vinculados a ambas as tendências (Freire, 1987). A presença de Marx na obra de Freire pontua-se na defesa da dimensão da práxis no processo de emancipação humana, por seu turno, os aspectos católicos, principalmente da teologia da libertação, estão presentes na sua defesa em torno da igualdade e da necessidade de comunhão entre os homens. São por esses motivos que Freire também é reconhecido como um “marxista humanista de inspiração cristã” (Loiola; Borges, 2014).

Para Freire a educação serve para a autonomia do ser humano diante do mundo, aspecto presente na “Pedagogia do Oprimido” (1987) e que volta à tona no livro “Pedagogia da Autonomia” (1996). Nessa última obra o pensador vai estabelecer um conjunto de reflexões sobre os saberes importantes para uma prática educativa voltada para a efetiva autonomia dos que vivenciam o processo educacional, em especial, os educadores. Todavia, partindo do pressuposto de que não existe docência sem discência, na medida em que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996: 23). O que veremos com maiores detalhes no próximo tópico.

Desta feita, pode-se afirmar que Freire e Adorno são autores que propuseram pensar a educação tendo pontos de vistas e práxis diferentes; o primeiro, um brasileiro pensador da educação, que forjou sua elaboração teórica a partir de experiências com a educação popular de jovens e adultos;

já o último, alemão e filósofo da teoria crítica, que não organizou reflexões educacionais com estruturas pedagógicas próprias.

Porém, ambos se conectam em muitos aspectos; primeiramente, são tributários de pressupostos do materialismo histórico e dialético de Marx, em que não basta apenas a interpretação do mundo sob a égide do sistema capitalista, visto que tal ordem social não é um dado natural e eterno. Conforme Karl Marx (2011: 25) aponta: “os homens fazem a sua própria história; pois não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas”.

Já no âmbito pessoal, Theodor Adorno presenciou os horrores do nazismo e como judeu sofreu as consequências do arbítrio de tal regime político, tendo que se exilar para não sucumbir diante dos algozes; já Freire vivenciou as atrocidades de outra estrutura de poder de exceção, sendo preso e exilado pela ditadura militar.

No que tange à educação, compartilham da visão de que ela é um processo de formação social a qual passa pelo crivo da experiência e da ação efetiva diante do mundo. Para Adorno (2020) e Paulo Freire (1996) a educação deve ser uma crítica radical da realidade e assim como voltada para a resistência aos condicionamentos estabelecidos pelo sistema capitalista e de seus desdobramentos na cultura e na esfera educacional. Dessa maneira, faz-se necessário vislumbrar um processo educacional para autonomia e emancipação, como tentaremos ver a seguir.

### **A educação sob a perspectiva da autonomia e da emancipação em Adorno e Freire**

Adorno propõe-se a refletir sobre as razões que possibilitaram a existência do Nazismo e dos campos de concentração na Alemanha, país de importante tradição filosófica, em que grande parte da população tinha acesso à educação formal. É nesse contexto que esse filósofo vai situar suas reflexões em torno do processo educacional. Com efeito, Adorno (2020) vai

reconhecer que existia uma crise permanente na educação alemã, mesmo sob os impactos de várias reformas educacionais. Mas essa decadência no processo educacional alemão, tratava-se de um projeto político que atendia às exigências do sistema social e econômico vigente. Outrossim, o esclarecimento da consciência sem problematizar a formação social em que a educação acontece geram efeitos perversos (Leo Maar, 2020).

Isso se deve ao fato de a educação não possibilitar aos sujeitos uma visão crítica sobre os ordenamentos sociais de sujeições as quais são submetidos. Tais questões tornam-se mais complexas quando se constata a impossibilidade de se abstrair totalmente dos condicionamentos sociais, algo que afeta a possibilidade da liberdade plena do ser humano e é nesse aspecto que reside a principal limitação e contradição da democracia e da educação, em razão de que a organização social em que vivemos continua “sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações” (Adorno, 2020: 199).

A educação para Adorno deve ser refletida no contexto mais amplo da sociedade capitalista, na qual predomina a racionalidade instrumental. Nisso o poder ideológico da indústria cultural sedimenta a impossibilidade de uma formação cultural (Bildung), que deveria ser pautada na crítica, dessa forma, o que se estabelece na prática é a semiformação (Halbbildung). Esses fatores acabam por separar a crítica da cultura da perspectiva da ação social, o que se desdobra na forma predominante de conformação social dos indivíduos.

Esses aspectos, ao não serem refletidos de maneira crítica, possibilitam a existência da barbárie. E nesse contexto reside a importância da educação, que deve ser crítica e necessita refletir sobre a dimensão política do ensinar e do aprender. Para tanto, a saída é uma “educação para a autonomia”, em razão de ser o único caminho efetivo contra o princípio de Auschwitz e da barbárie, “pois se configura como o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação” (Adorno, 2020: 135).

Assim, Adorno (2020) traz ao centro do debate a expressão “autonomia” e indica sua importância na educação. Sobre esse conceito, Ângela Martins (2002) demonstra suas apropriações em várias áreas do saber no decorrer

da história, como no pensamento histórico, político e filosófico. Sobre o sentido do termo na dimensão educacional, Martins (2002: 224) indica que:

Autonomia vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio. Nesse sentido, uma escola autônoma é aquela que governa a si própria. No âmbito da educação, o debate moderno em torno do tema remonta ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma.

A autora reflete também como a “autonomia” é tematizada na educação por várias tendências pedagógicas, por exemplo, na pedagogia ativa e libertária, assim como também é utilizada pelos órgãos oficiais de educação em suas políticas públicas à luz dos moldes neoliberais, resultando num caráter restritivo e utilitarista do termo. Nesse último caso, muitas vezes, em procedimentos administrativos e financeiros das escolas, com ampliação de encargos e de responsabilidades para elas (Martins, 2002). Na perspectiva pedagógica libertária o termo em análise é um dos eixos de horizontes de expectativas, algo extensivo na pedagogia crítica proposta por Paulo Freire, que reflete sobre a importância de uma educação voltada para autonomia.

Dessa feita, cabe mencionar que Paulo Freire (1987), em “Pedagogia do oprimido”, não utiliza ou faz menção a Adorno. Nesse livro localiza-se a presença de Eric Fromm, da sua obra “Medo à Liberdade”; aliás, o único autor da escola de Frankfurt mencionado por Freire. Já em “Pedagogia da autonomia” (1996), igualmente, não se faz menção a Adorno, ou a outro autor frankfurtiano.

Chama-nos a atenção o contexto histórico em que foram produzidas as duas obras de Paulo Freire mencionadas anteriormente, visto que a primeira foi escrita e publicada nas décadas de 1960 e de 1970, num período marcado por revoluções sociais e pela presença de projetos socialistas no horizonte latino-americano, por exemplo, a Revolução Cubana (1959), inclusive, citada na obra. Já a segunda foi publicada em 1996, em uma época em que já não existiam a União Soviética e o bloco socialista em disputa pelo poder no mundo, além disso num momento da história abalada pela hegemonia do capitalismo neoliberal no Brasil e no mundo.

Essa contextualização é relevante para melhor compreender como Freire vai defender os saberes docentes na perspectiva de atender a uma efetiva pedagogia da autonomia, uma vez que Paulo Freire (1996) permanecerá fiel as linhas gerais de suas propostas educacionais, entre elas, a crítica a lógica capitalista e a necessidade de que a educação tem de levantar-se contra o processo de formação que não se constitui na crítica, que abdique de questionar os conflitos e as desigualdades presentes no mundo. Igualmente, não prescindia de se refletir sobre o papel da educação e da escola na busca por novas possibilidades de mundo. Dessa forma, Paulo Freire (1996: 14) reafirma “a crítica permanentemente presente em mim à malvadeza neoliberal ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia”.

Para Freire (1996) uma pedagogia da autonomia precisa levar em conta alguns pressupostos básicos a práxis educativa, primeiramente a consideração de que não existe docência sem discência, o que exige respeito e consideração para com suas responsabilidades éticas, científicas e de reflexão diante da prática. Segundo, de que o ensino não acontece apenas na mera transferência de conhecimento, em virtude de que é necessário possibilitar as condições para a construção do conhecimento (Freire, 1996).

Terceiro, a noção de que o ato de ensinar é uma ação do ser humano, que deve levar em considerações as várias dimensões da condição humana, pois, para Freire (1996), a educação é uma prática humana e não se pode aceitar que seja vivida de maneira fria, sem empatia e sentimentos, todavia, sem abrir mão do rigor necessário da disciplina científica.

Nesse contexto, para Freire (1996) na prática de ensino torna-se necessário respeitar a autonomia do educando, mas não apenas no plano da retórica e/ou dentro da ordem formal, mas sim na prática.

Dessa maneira, tanto Freire (1996) quanto Adorno (2020) apontam que os condicionamentos sociais se tornam os grandes desafios para uma educação para autonomia. Segundo Adorno (2020: 155) diante do fato de “que a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em

sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação”.

Aspectos que podemos localizar, por exemplo, na reflexão de Adorno segundo a qual “a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana” (Adorno, 2020: 176). No entanto, os valores de competitividade entre os indivíduos não estão presentes apenas no mundo do trabalho capitalista, uma vez que também fazem parte do processo educacional. Nessa última dimensão, as instituições de ensino, muitas vezes, acabam por naturalizar e, pior, reproduzir tais ideários.

Em perspectiva semelhante, Paulo Freire argumenta que o neoliberalismo potencializa esses aspectos ao sedimentar a ideologia fatalista de que o mundo econômico é assim mesmo, injusto e desigual, mas que todos um dia podem melhorar de vida. Perspectiva presente, em termos atuais, no discurso do “empreendedorismo” e/ou do “seja empreendedor de si mesmo”; “pois como algo natural ou quase natural que a ideologia neoliberal se esforça por nos fazer entender... e não como uma produção histórica” (Freire, 1996: 127).

É nesse contexto social e cultural que se torna urgente a resistência, sobretudo, quando se constata as dificuldades em se desvelar os mecanismos que não permitem a autonomia plena do indivíduo. Diante disso, Paulo Freire (1996) indica que a resistência deve se dar na deflagração da rebeldia e da justa ira, que necessita configurar-se de maneira “mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação” (Freire, 1996: 79).

Mas cabe destacar, que a autonomia destacada por Paulo Freire (1996) e Adorno (2020) diverge diametralmente da concepção restrita do termo, que se situa apenas no sentido do “governar a si próprio”, aspecto tão caro para a ideologia neoliberal, ideário esse que tem na educação uma de suas mais importantes dimensões.

Não é nessa concepção que os respectivos autores vão defender, já que a autonomia também deve vislumbrar a emancipação do indivíduo e da sociedade em que ele está inserido. Nesse contexto, Adorno (2020: 200) alerta-nos para o fato de que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência”.

Por sua vez, Paulo Freire segue perspectiva semelhante, visto que a autonomia não pode se constituir apenas na melhor maneira de se adequar as exigências do mundo social e de sua ordem econômica. Para o mencionado educador “a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes’ (Freire, 1996: 143).

Portanto, para Theodor W. Adorno (2020) e Paulo Freire (1996), a educação precisa se estabelecer na contínua criticidade e resistência diante de si e do mundo em que se vive, para que assim seja possível vivenciar uma autonomia plena, na qual a emancipação humana seja um horizonte de expectativa possível. Uma busca pela emancipação não apenas no sentido de integração a política formal da democracia instituída, mas sim numa visão radical de transformação social e humana. Dessa maneira, Freire e Adorno demonstram que o processo educacional também pode ser uma experiência formativa importante na compreensão de que outros projetos de educação e de sociedade são possíveis.

### **Considerações Finais**

Estabelecer a leitura de autores como Paulo Freire e de Theodor. W Adorno torna-se relevante em tempos atuais, sobretudo, quando se pensa em refletir sobre educação em um cenário de contradições formativas. Isso devido ao nosso contexto atual, caracterizado por crises econômicas permanentes, ocasionadas pela imposição de políticas neoliberais, que esgarçam as desigualdades sociais, mais ainda num país como o nosso. Nessa

ordem econômica, a necessidade contínua de busca pelo aumento das taxas de lucros pavimenta a precarização do mundo do trabalho, aspectos que têm desdobramentos no âmbito educacional, uma vez que a educação escolar tem como uma de suas funções preparar o indivíduo para o mundo do trabalho<sup>5</sup>. Por conseguinte, o espaço da educação acaba por ser disputado e, muitas vezes, tomado pela lógica do mercado e pelos valores apregoados por ele, os quais visam legitimar a configuração do mundo econômico e de suas relações de desigualdades.

Além desse cenário, a educação pública sofre uma série de ataques engendrados pelo atual governo. Mormente, as Universidades Federais, alvo de constantes cortes orçamentários e de ataques à sua autonomia institucional. Paulo Freire também é outro alvo de agressões da gestão do presidente Bolsonaro, inclusive, na promessa de sua campanha de varrer tal pensador da educação brasileira, além de destituí-lo da posição de patrono da educação nacional<sup>6</sup>. Assim o nosso mais notável pensador da educação continua a ser perseguido e combatido pelas forças do atraso de ontem e de hoje, o que nos faz lembrar de uma das teses de história de Walter Benjamin (1987), a qual indica que nem os mortos estarão salvos se as forças do fascismo vencerem<sup>7</sup>.

Adorno e Paulo Freire manifestaram a importância que o processo educacional pode ter na perspectiva da formação de indivíduos autônomos e críticos diante de si e do mundo que os circunda. Tais fatores são de fundamental importância no processo de emancipação individual e de mundo, visto que a primeira ocorre no espaço contextual da coletividade. Esses autores indicam também que a educação, por si só, não possibilita a autonomia, mas que tal questão é um processo de construção crítica que perpassa pela dimensão da experiência prática-formativa.

---

<sup>5</sup> Como consta nos artigos iniciais da LDB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 27. ago. 2021

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/18/quem-e-paulo-freire-educador-brasileiro-que-virou-alvo-de-bolsonaro.htm>>. Acesso em 27. ago.2021

<sup>7</sup> Trata-se da sexta tese de História, de Walter Benjamin (1987), que vale a leitura na íntegra pela sua atualidade, sobretudo, em tempo de ascensão neofascista no Brasil e no mundo.



Para tais pensadores o processo educacional não pode apenas afirmar os dados presente do mundo, ao contrário disso, precisa ser uma crítica radical da realidade e para resistência permanente. Mas para isso é necessário a compreensão da autonomia vinculada à emancipação, essa última precisa ser compreendida como meio para perceber que outros modelos de educação e de sociedade são plausíveis. Tais aspectos são alentadores, particularmente em tempos de radicalizações do neoliberalismo/capitalismo e de ascensão de projetos autoritários de poder e de educação.

## Referências bibliográficas

### Endereços eletrônicos

BRASIL. LDB. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 27. ago. 2021

BERMÍDEZ, Ana Carla. Quem é Paulo Freire, educador brasileiro que virou alvo de Bolsonaro. Uol. São Paulo, 18 de dezembro de 2018. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/18/quem-e-paulo-freire-educador-brasileiro-que-virou-alvo-de-bolsonaro.htm>>. Acesso em 25. ago.2021

CCCTA. <<http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/politicas-de-avaliacao-curriculo-e-trabalho-docente-repercussoes-das-avaliacoes-externas-no-cotidiano-das-escolas-publicas>> . Acesso em 23. ago. 2021.

### Bibliografia

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2º ed. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

\_\_\_\_\_. O ensaio como forma. In: *Notas de Literatura*. Trad. de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2003, p. 15-46.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: \_\_\_\_\_. *Magia e Técnica, arte e política*. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. 3º ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-234.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31º ed. São Paulo, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 28º ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LOIOLA, Francisco A.; BORGES, Cecília. A pedagogia de Paulo Freire ou quando a educação se torna ato político. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. In: *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. 3º ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014, p. 287-310.

HADDAD, Sérgio. *O educador: um perfil de Paulo Freire*. São Paulo: Todavia, 2019.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: Dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 13º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 207-232, março/ 2002.

MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. Trad. de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

LEO MAAR, Wolfgang. Adorno, semiformação e educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto de 2003.

\_\_\_\_\_. Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2º ed. Trad. de Wolfgang Leo Marr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020, p.11-30.

LIMA, Geraldo Freire de. *Kant e Adorno: da autonomia à emancipação, da Aufklärung à Auschwitz*. Natal: IFRN, 2019.

SAVIANI, Demerval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 21, Número 3, p. 653-66, setembro/dezembro de 2017.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Adorno*. Publifolha: São Paulo, 2003.

## A presença da Educação Popular e Saúde nas cartas de Carlos Rodrigues Brandão

 Fernanda dos Santos Paulo\*

**Resumo:** O artigo objetiva evidenciar a presença dos temas: Educação Popular e Saúde, em cartas de Carlos Rodrigues Brandão a fim de promover um diálogo entre esses dois campos de atuação. Trata-se de uma pesquisa documental tendo como base materiais inéditos de Carlos Rodrigues Brandão e outros materiais oriundos de revistas: Cadernos do Centro Ecumênico de Documentação e Informação e Cadernos de Educação Popular do Nova: pesquisa, avaliação e assessoria, as quais são importantes interlocutoras dos processos educativos, vinculando as temáticas Educação Popular e Saúde. A análise dos dados teve contribuições reflexivas de autores referência do campo da Educação Popular. Identificamos, entre os resultados deste estudo, que as experiências apresentadas são pouco conhecidas e estudadas, desta forma, possuem potencial para a produção de educações de insurgências: isto é uma pedagogia latino-americana.

**Palavras-chave:** História da Educação Popular, Educação Popular e Saúde, Cartas.

### The presence of Popular Education and health in the letters of Carlos Rodrigues Brandão

**Abstract:** The article aims to highlight the presence of the themes: Popular Education and Health, in letters by Carlos Rodrigues Brandão, in order to promote a dialogue between these two fields of action. This is a documentary research based on unpublished materials by Carlos Rodrigues Brandão and other materials from magazines: Notebooks of the Ecumenical Center for Documentation and Information and Notebooks of Popular Education of Nova: research, evaluation and advice, which are important interlocutors of educational processes, linking the themes Popular Education and Health. Data analysis had reflective contributions from reference authors in the field of Popular Education. We identified, among the results of this study, that the experiences presented are little known and studied, thus, they have potential for the production of education for insurgencies: this is a Latin American pedagogy.

**Keywords:** History of Popular Education, Popular Education and Health, Letters.

---

\* Professora do PPGEd/UNOESC, militante da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA), do Movimento de Educação de Educação Popular (MEP) e do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul (FEJARS). O artigo é resultante de um trabalho de pesquisa com apoio financeiro do CNPq Universal. E-mail: fernanda.paulo@unoesc.edu.br



## Introdução

Os campos da saúde e da educação envolvem um conjunto plural de práticas educativas e calorosos debates quando o assunto é a viabilização dessa temática por meio de políticas públicas. Nesses termos, este artigo traz, como uma de suas propostas, analisar registros resgatados de cartas do acervo de Carlos Rodrigues Brandão e nos Cadernos do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) e Cadernos de Educação Popular do Nova, que apresentam o envolvimento da Educação Popular com a temática da saúde.

A intenção de analisar esses materiais se dá em virtude do reconhecimento da matriz teórica da Educação Popular. Um indicador disso são as diversas formulações desenvolvidas nesse campo do conhecimento teórico-prático que tem sido agregada no campo da saúde pública por meio de ações iniciadas pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (Gomes; Merhy, 2011). Em diversos espaços é possível localizar ações conjuntas de educação e saúde, um exemplo contemporâneo é o trabalho do Agente Comunitário de Saúde<sup>1</sup>; outro exemplo, um pouco mais antigo, é a atuação de agentes de pastoral da Igreja das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), sob orientação da Teologia da Libertação.

Em escolas é possível identificarmos projetos educativos destinados as práticas de cuidado e saúde, tais como: grupos de estudos e de extensão sobre temas relacionados ao feminismo, a drogadição, violências e sexualidade. Igualmente, nos postos de saúde há grupos de orientações e atenção à família, mulheres, idosos, adolescentes, fumantes, diabéticos, entre outros grupos.

Nas ruas, diferentes dos espaços sociais e institucionais, temos o contato com panfletos, notícias, cartazes, campanhas e demais materiais que tratam da relação entre os temas: educação e saúde. Mas, nada do que foi exposto significa que educação e saúde se articulam com a proposta político-

---

<sup>1</sup> Saber mais, conferir em: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Programa Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2001.

pedagógica da Educação Popular. Então, o que seria Educação Popular em Saúde?

No Brasil, entre os anos de 1950 a 1970, surgiram experiências educativas de medicina comunitária, incluindo a participação da população a partir de diálogos entre os diferentes saberes. Contribuíram para uma nova proposta de educação e saúde, sob a inspiração da saúde comunitária, vários sujeitos: projetos comunitários, movimentos sociais populares, trabalhadores e intelectuais. Muitos destes atuavam nas áreas de saúde orientando-se pela Educação Popular (Vasconcelos; Vasconcelos; Silva, 2015). Dois dos movimentos sociais populares que se destacam foram o Movimento de Educação de Base (MEB) e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) (Maués, 2010; Paulo, 2018).

A história do Brasil, que permite associar Educação Popular e Saúde, inicia-se com a luta pela saúde pública, no início do século XX. As ações de cunho educativo, inicialmente, eram campanhas em prol da água potável, cuidados com o corpo e com a cidade, como por exemplo, a obrigatoriedade das vacinas. Porém, a prática de educação em saúde, através de campanhas, era breve, caracterizando-se pela transmissão de informações às comunidades, pois, as autoridades visualizavam a população como pessoas incapazes de compreender informações mais elaboradas (Vasconcelos, 1988).

Vasconcelos (1988) é um dos autores que possui larga produção acadêmica sobre Educação Popular em Saúde. E, segundo ele, a Educação Popular e Saúde para os governantes, nos séculos XIX e XX, eram tratadas como ação que visava impedir problemas iniciais e proliferação de doenças. As iniciativas governamentais estavam relacionadas às demandas advindas da economia brasileira como a da exportação do café, de organização bancária, necessidade de serviços públicos, como educação e saúde (Furtado, 2007).

Na Primeira República (1889-1930) intensificaram-se ações de educação e saúde, sob o prisma do positivismo, destinados a prevenir e resolver

epidemias, cuja concepção higienista e biologicista<sup>2</sup> de homem, sociedade, saúde e doença prevaleciam (Vasconcelos, 1988). Nestes casos, o sentido de “popular” é o de popularizar a informação a partir da transmissão de comunicados de forma instrumental, a conhecida educação bancária, denominada por Paulo Freire (1987).

Como questão pública de saúde no Brasil, a partir da década de 1960, foram elaborados planos políticos iniciando com a medicina preventiva. Essa política não se aproxima com um modelo social e popular de Saúde como consta na Constituição Federal de 1988 e no Sistema Único de Saúde (SUS) de 1990. Os pressupostos da Educação Popular, como participação, diálogo e escuta serviram de inspiração da política de saúde pública a partir da Constituição Federal de 1988 (Vasconcelos, 1988; 2004; 2010; 2012).

Nessa época, apesar do modelo hegemônico institucional, alguns partidos políticos de esquerda, movimentos populares, intelectuais e educadores ligados à igreja católica apresentavam propostas contra-hegemônicas, propondo práticas educativas para e com as classes populares. Surge a Educação Popular nesses espaços, buscando organizar iniciativas com diferentes perspectivas filosóficas<sup>3</sup> com base na educação crítica (Paulo, 2013; 2018). Um dos pensadores da igreja católica progressista é Dom Hélder Câmara, bispo católico de Recife. Sua defesa pela Educação Popular humanizadora tem relação direta com o trabalho desenvolvido no MEB (Condini, 2016), lugar de atuação de Carlos Rodrigues Brandão. No MEB as práticas de Educação Popular direcionavam-se ao trabalho de conscientização política de todos os sujeitos na relação entre educação, saúde e sociedade. O MEB se constitui em um dos movimentos da igreja católica,

---

<sup>2</sup> Foi um modelo biologicista centrado no conceito de saúde como oposto de doença.

<sup>3</sup> Sobre as tendências filosóficas verificar no capítulo 4, em especial no item 4.1 Sínteses da Educação Popular e as tendências filosóficas a partir dos pioneiros e das pioneiras da Educação Popular, na tese de Paulo (2018). Neste trabalho é possível identificar a vinculação entre a Educação Popular e os Cadernos CEDI e do NOVA, bem como acerca da Revista *Tempo e Presença*. Já na dissertação de Paulo (2013) no ponto, 3.2 Raízes do pensamento de Freire e sua proposta político pedagógica de Educação Popular: relações com a AEPPA, é possível localizar as diferentes, e não antagônicas, correntes filosóficas da Educação Popular.

baseado na Teologia da Libertação, apresentando propostas de formação política e de educação integral.

### **Educação Popular Humanizadora e Saúde: Interloquções a partir de Carlos Rodrigues Brandão**

Na década de 1960 surge à ideia de Educação Popular crítica, humanizadora e subversiva, contrariando práticas educativas tecnicistas, racionalistas, bancárias, mecanicistas e autoritárias. Contudo, a expressão Educação Popular é mais antiga, possuindo sentidos e significados múltiplos (Paulo, 2018).

Osmar Fávero é um dos autores que tem contribuído para a publicização da memória e da história da Educação Popular brasileira. Para ele, a “história da educação de adultos e a história da educação popular não aparecem nos livros de história da educação brasileira” (Fávero; Motta, 2016: 13), com algumas pequenas exceções, citando as pesquisas de Vanilda Paiva e de Celso de Rui Beisiegel, como pioneiros<sup>4</sup>.

Fávero, Motta (2016) e Paulo (2018) vêm produzindo textos e materiais sobre a história e memória da Educação Popular, considerando que o Brasil conta com uma vasta experiência de práticas educativas, mas com pouca visibilidade no campo acadêmico.

As revistas: Cadernos do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) e Cadernos de Educação Popular do Nova: pesquisa, avaliação e assessoria (Depois surgiu a Revista Tempo e Presença) possuem publicações que abordam a Saúde ligada à Educação Popular progressista. Osmar Fávero, considerado pioneiro da Educação Popular brasileira, referindo-se ao CEDI e o NOVA nos diz:

Em 1972, alguns profissionais que provinham dos **movimentos de cultura e educação popular** do início dos **anos de 1960, particularmente do MEB**, e outros ligados às ações **pastorais e ao sindicalismo**, preocupados com a

---

<sup>4</sup> Sobre os pioneiros da Educação Popular no Brasil ver Paulo (2018).

dispersão daquelas ações, **realizaram um seminário** que deu origem a uma **agência de assessoria e pesquisa em educação, o Pesquisa, Assessoria e Avaliação em Educação (NOVA)**, com sede no Rio de Janeiro. Já funcionava no Rio de Janeiro, desde **1964/1965, o Centro Evangélico de Informação (CEI)**, formado por **militantes** ligados à Confederação Evangélica do Brasil, afastados de suas igrejas após o golpe civil-militar de 1964. Em **1968**, com a incorporação de **militantes católicos**, o CEI passou a denominar-se **Centro Ecumênico de Informação** e, em **1974, institucionalizou-se** como **Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI)**, com uma sub-sede em São Paulo. No **projeto de reflexão** sobre o momento político, **possibilidades de resistência ao autoritarismo vigente** e **aspirações de mudanças**, com os **grupos de base, o CEDI definiu um projeto de educação popular**, também em termos de pesquisa e assessoria, e desenvolveu fértil linha de publicações periódicas e avulsas (Fávero; Motta, 2016: 7-8 - Grifos nossos).

A história da Educação Popular, encontradas nos materiais acima, são referências importantes para a continuidade da memória pedagógica da educação brasileira. Paulo Freire foi um dos educadores com experiências de Educação Popular nos pressupostos da pedagogia crítica. Além dele destacamos outros autores, a saber: o Carlos Rodrigues Brandão, Celso Beisiegel, Balduino Andreola, Vanilda Paiva, Osmar Fávero.

O trabalho na área da saúde é um campo da trajetória da Educação Popular. Além disso, é importante ressaltar que as atividades da educação e saúde, na Educação Popular, realizavam-se, principalmente, de modo autônomo, via movimentos sociais populares, de caráter instituinte, ou institucionalizados via projetos de pesquisa, coordenados por pesquisadores – militantes da Educação Popular. Muitas das experiências foram publicadas nos Cadernos do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) e Cadernos de Educação Popular do Nova, como podemos observar nos quadros 1 e 2.



Quando 1 – Cadernos de Educação Popular: NOVA

Nova: pesquisa, avaliação e assessoria	Cadernos de Educação Popular	Número	Ano
	Conversando com os agentes. Saber popular/Educação popular.	3	1982
	Saúde e educação popular.	7	1984

Fonte: Dados da pesquisa documental.

Quadro 2 – Cadernos do CEDI

Cadernos do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI)	Cadernos do CEDI	Número	Ano
	Pastoral popular: notas para um debate	1	S/d
	Algumas notas sobre a experiência de um programa de saúde comunitária	2	S/d
	O Meio Grito: Estudo sobre Condições e Direitos Associados ao Problema da Saúde	3	1980
	Roças Comunitárias & outras experiências de coletivização no campo.	10	1982
	Educação Popular: Alfabetização e primeiras contas - Experiências na elaboração de material didático para adultos	13	1984
	O caminho da escola: luta popular pela escola pública	15	1986
	Educação Popular I (reprodução cadernos do Centro Ecumênico de Informação-CEI)	17	1977

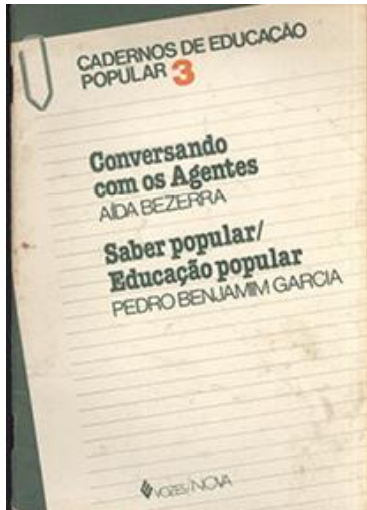
Fonte: Dados da pesquisa documental.

Relativo aos quadros 1 e 2, o acesso a esses conteúdos deu-se através do material disponibilizado em DVDs por Osmar Fávero. Isto é, para esse texto, na Pesquisa Documental, os materiais de segunda mão originaram-se de documentos organizados por Osmar Fávero e Elisa Motta em DVDs sobre Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também, o acervo de Cartas do Brandão, recebido para a realização da pesquisa intitulada: Memória e História da Educação Popular a partir do Levantamento e Catalogação das Cartas de Carlos Rodrigues Brandão: contribuições para a Pedagogia Latino-Americana, financiada pelo CNPq. As cartas são os documentos de primeira mão.

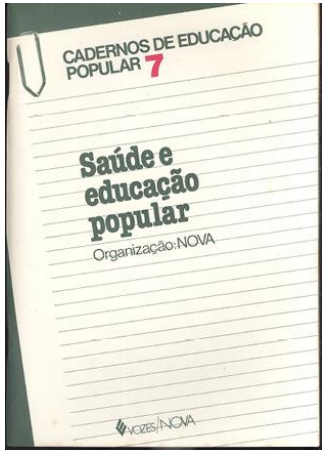
Com relação ao material apresentado nos quadros 1 e 2 os temas mais discutidos são: Saúde e Educação Popular, principalmente nos números 3 e

7, os quais tratam diretamente das experiências de vários profissionais (educação, saúde e serviço social). As publicações são de 1982 e 1984. Alguns trechos foram transcritos e socializados no quadro 3<sup>5</sup>.

Quadro 3 – Dados relacionados ao conteúdo dos trabalhos

<p style="text-align: center;"><b>CADERNO 3</b></p> 	<p>Texto de Aída Bezerra</p> <p>Quando digo a gente, estou falando de uma experiência de reflexão — em cima de <b>diversas propostas e práticas de educação popular</b> — que não é exclusivamente minha. Diz respeito a um bom número de pessoas e grupos (p. 9).</p> <p>Nós, os <b>educadores sociais</b> da época (fins de <b>50/começo de 60</b>), com todas as regras de participação que nos pareciam inovadoras. Gente encarregada de todas as tarefas: recreação, administração, <b>saúde</b>, limpeza, etc (p. 17).</p>
<p style="text-align: center;">1982</p>	<p>Texto de Pedro Benjamim Garcia</p> <p>Em determinadas práticas sociais, como na <b>Medicina</b>, transparece de forma <b>nítida as relações de poder</b>. Eis como Boltanski a descreve: A <b>relação médico-paciente</b> é antes de tudo uma transação comercial e, a este título, uma relação de força; pela natureza mesma da mercadoria que ela produz, da qual ele faz comércio e que tem por característica principal tirar todo seu valor (inclusive econômico) do valor que lhe é reconhecido, isto é, de sua legitimidade e da raridade de seus produtos legítimos, o <b>médico, que vende seus 'serviços'</b>, quer dizer, seus atos e seus discursos, 'conselhos' e suas 'prescrições' é constrangido a tudo fazer para que o doente reconheça - o valor de seus serviços, aceite sua autoridade e se incline à sua vontade, mas também para limitar, ao máximo que ele possa, o controle que o doente poderia exercer sobre seus atos (p. 37).</p>

<sup>5</sup> Como há poucos estudos a partir destes documentos, como forma de divulgação do material apresentei um quadro com excertos de textos dos Cadernos de Educação Popular: NOVA, resultando em 3 obras selecionadas a partir de uma pesquisa por descritores: Saúde e Educação Popular. Concernente aos Cadernos do CEDI, não será produzido quadro, pois o número de cadernos é mais que o dobro (7), exigindo mais espaço para escrita, ultrapassando as normas de publicações de artigos em revistas.

	<p>Em geral se reconhece que a <b>intelectualidade brasileira</b> sofre de <b>mimetismo "cultural europeu"</b> seguindo, como pode, o que lá fora se produz (p. 38).</p> <p>Valorizar o <b>saber popular</b> a partir de nossos parâmetros resulta numa visão sempre pobre porque, no fundo trata-se de nossa própria valorização. Importante, no caso, é estarmos atentos às expressões da capacidade criadora das camadas populares que se manifesta <b>em cantos, danças, comidas, formas de luta, formas de sobrevivência, códigos próprios. É neste solo, que tem raízes profundas e autônomas, que reside o potencial transformador da sociedade</b> (p. 41).</p> <p>É este tipo de perspectiva que, em <b>educação popular</b>, aponta para a formação de líderes; seja através de cursos, seja através de "papos iluminados" (p. 50).</p> <p><b>Agente de educação popular</b> é denominação dada àquele que tem trabalho direto com os grupos populares. Em geral pertence a uma instituição, em nome da qual exerce a sua atividade. Neste artigo o termo agente é empregado no masculino singular mas refere-se, indistintamente, ao sujeito/agente (homem ou mulher) e à equipe de agentes (p. 56).</p>
<p><b>CADERNO 7</b></p>  <p>1984</p>	<p>APRESENTAÇÃO</p> <p>A escolha do tema "<b>Saúde e Educação Popular</b>", como matéria de uma publicação, insere-se nesse processo. [...]. O texto resultou de um <b>seminário, organizado pelo NOVA</b> com a colaboração da <b>Revista Médico Moderno</b>, para o qual foram convidadas pessoas que a partir de suas experiências pudessem discutir as implicações de um <b>trabalho de saúde junto a grupos populares</b> (p. 9).</p> <hr/> <p>Texto de Joaquim Alberto Cardoso de Melo</p>

— Eu vou me apresentar por duas vertentes: uma, meu caminho pessoal, e outra, onde eu estou trabalhando hoje. Eu me formei em Odontologia. De 1962 a 1964 eu tinha o meu consultório, promissor em termos de clínica particular. Em 1964 rompi com o consultório e fui fazer Saúde Pública como uma outra perspectiva de trabalho. Fiz, então, **o curso de Educação em Saúde Pública**. Hoje sou docente do Departamento de Ciências Sociais da Escola Nacional de Saúde Pública, da Fundação Oswaldo Cruz, na **área de Educação e Saúde** (p. 13).

Esse **trabalho junto à Escola** vem sendo interessante porque a direção e seu corpo docente têm uma vontade enorme de repensar o conteúdo e a metodologia de ensino das crianças faveladas. Essa é uma Escola muito singular porque só tem a 1ª e 2ª séries. E a gente vem, desde 1981, discutindo com os professores a questão do conteúdo do ensino e a realidade de vida das crianças: de como a escola, por exemplo, fabrica o fracasso escolar e cria um conteúdo alheio à criança dentro da visão que o professor tem da infância. **E a gente entrou aí na intenção de discutir com os professores a questão da saúde** (p. 13-14).

A gente tem como perspectiva para 1984 de reunir orientadores, professores e psicólogos da **Secretaria de Educação** com profissionais de **Medicina** Escolar da Secretaria de Saúde. A proposta é a de realizar uma série de seminários, de encontros, para repensar e buscar alternativas de trabalho com a preocupação de tentar romper com o **fracasso escolar do aluno**. Ou, pelo menos, **entender e buscar alternativas para ele** (p. 14).

---

Elza Ferreira Lobo

A minha formação é mais na área da educação e da comunicação. Fiz primeiro comunicações e depois História e acabei aprofundando-me em Comunicação e **Educação Popular**. [...]. Nessa **década de 70**, nos diferentes países, mas principalmente no nosso continente

**latino-americano** havia uma grande difusão dos trabalhos e do **pensamento de Paulo Freire**. Discutia-se muito os **trabalhos de base** e o seu significado. Diferentes formas de atividades de base: cooperativas, teatro, cinema, fotografia, imprensa, enfim, as diferentes formas de como trabalhar o nível de **consciência da população** (p. 17).

E aparece a saúde também como um dos aspectos que até então se tinha tocado mas não em profundidade. **É quando vai se ver que a saúde está diretamente ligada ao aspecto da educação**; e que a saúde vai depender fundamentalmente do nível organizativo da população. **Então uma população melhor organizada vai ter uma produção de saúde melhor**, e uma população mais desorganizada vai ter menos saúde. Dentro desta perspectiva — e aí isso vai explicar um pouquinho como é que eu tenho feito o meu trabalho — eu volto ao Brasil em 1979 (p. 18).

No caso de São Paulo, eu tenho acompanhado muito de perto aquele trabalho de uma **região que se chama Zona Leste de São Paulo**, onde surgiu o **trabalho dos Conselhos de Saúde** que são **conselhos da própria população**. A população se organiza por bairros **através de eleições**, nas quais são escolhidos os candidatos. A partir daí existe todo um processo de eleição para quem vai ser o membro do Conselho. **E esse Conselho atua junto ao Centro de Saúde** (p. 19).

Sempre estive muito voltada para aprofundar essa **questão do saber**, a **questão da organização** e a forma como o **movimento popular** se junta ao **movimento social** (p. 22).

---

Douglas Carrara

O objetivo era buscar com especialistas essa **experiência terapêutica na medicina popular**, utilizando uma **técnica antropológica de pesquisa — a observação participante** (p. 23).

O tempo de permanência dessas práticas é uma coisa incrível. Vejam, por exemplo, lá em Magé: atualmente, um **lavrador trabalhando na cana, uma das folhas lhe cortou a pupila do olho e fez uma ferida**. O **curandeiro** indicou: **usar um canudo de bambu e pulverizar açúcar dentro do olho do indivíduo**. Eu recolhi aquela prática e fui pesquisar. Mais tarde, lendo um **livro do século XVI**, de um prático da época, tomei conhecimento de que ele tratava das feridas dentro do olho, promovidas pela varíola, da mesma maneira: com um canudo de bambu e com pulverização de açúcar. Engraçado que esse autor é de **Pernambuco** e a pessoa que me informou era também originária de Pernambuco. Você vê que o uso do açúcar para cicatrização de ferida dentro do olho é a mesma depois de quatro, cinco séculos. E eu pude constatar, em quase todas as informações, essa condição de permanência das práticas. Então, ao meu ver, isso é uma prova de que existe uma experiência, uma intimidade com aquela prática. Eventualmente a população pode se enganar. Pode diagnosticar uma doença e, na verdade, estar enganada. Existem essas falhas, mas o percentual de evidência de que essas práticas funcionam em determinadas situações é muito grande (p. 24).

A minha experiência em termos de pesquisa foi principalmente desenvolvida com especialistas; mas, também, com o que eu **chamo de usuário da medicina popular**, que é o **paciente**. Com uma distinção: **os pacientes, na medicina popular, são pacientes, mas também são usuários**. Usuários no sentido de que eles também se autoclinicam e também clinicam eventualmente. Então, além dos que têm um certo prestígio na área e se destacam justamente porque **têm um passado de curas** e aquilo é divulgado com muita intensidade, a **comunidade possui uma rede muito grande de especialistas** (p. 25).

Paulo Dantas

O meu caminho é um pouco diferente do relato de vocês, mas se toca em muita coisa. **Em 1966, eu estava ainda na Faculdade de Medicina, 4º ano, vivendo aquele período pós-64 de intervenção e castração do pensamento e das ações de todos nós.** Naquele ano, no Recife, houve uma cheia que atingiu uma grande área geográfica da cidade e, profundamente, as **áreas ribeirinhas** (p. 34).

Naquela ocasião, realizamos **um trabalho conjunto com moradores da própria área para atender àquela população doente e aglomerada.** E isso resultou em uma **afinidade** muito forte com eles (p. 35).

Esse **movimento** todo teve uma repercussão muito positiva para o pessoal. A partir daí é que surge a **equipe de saúde integrada** com o trabalho do bairro, uma **semente plantada** que até hoje **está se desenvolvendo** (p. 36).

Este relato dá uma ideia da integração das **atividades de saúde com o conjunto das lutas dos moradores do bairro.** Hoje, essa integração está sendo mais efetiva através de atividades desenvolvidas por um grupo denominado de "**Comunicação**" que através de diversas realizações como jornalzinho, teatro, dias de estudo, projeção de filmes (projeção opaca) elaborados pelo próprio grupo etc., motivam os moradores a uma participação concreta na solução dos graves problemas da comunidade (p. 38).

#### **SEGUNDA PARTE:**

##### INICIANDO UMA CONVERSA

O **governo da Prefeitura de São Paulo**, o anterior, colocava o seguinte: "**estamos fazendo educação popular**". Então como é que a Prefeitura poderia ficar institucionalizando — inclusive criou um departamento junto à **Secretaria de Bem-Estar Social — de que existia educação popular?** A educação popular era vista como? [...] Então, as assistentes sociais acharam que elas estavam organizando a população, porque elas estavam juntando cinco famílias para

	<p>conseguirem os bicos de luz. Agora, por que a Light fazia isso? Porque ela achava que uma pessoa podia deixar de pagar a conta. Agora, cinco pessoas era uma forma de pressão. Quer dizer, um controlava o outro para não ficarem sem a luz. Isto não era nem <b>educação popular</b> nem organização popular; era uma forma de facilitar o serviço da Light. O discurso era como se estivessem fazendo uma <b>educação popular</b>. Então eu acho que <b>educação popular</b>, participação popular, participação comunitária, organização e tudo o que vem aí nos discursos oficiais a gente tem que ficar com um pé atrás. Vamos ver o que eles querem dizer com isso e vamos ver como a gente embarca (p. 52).</p> <p>E aí é que eu acho que o problema educativo seria como é que nós entendemos essa <b>educação popular</b>. Quer dizer, como é que a população começa a se responsabilizar pelos demais, como é que todos juntos podem estar contribuindo para que as necessidades básicas sejam atendidas (p. 72).</p> <p>Agora, <b>educação popular não tem receita</b> e é como diz o Paulo: "é na prática que você se forma", não é? São processos e não adianta a gente dizer que vai fazer um manual ou vamos estabelecer uma cadeira ou formar dentro de uma universidade, porque não é. É a prática com as suas contradições que vai formando este educador (p. 77).</p>
--	---

Fonte: Dados da pesquisa documental.

Os excertos retirados dos textos publicados, nos Cadernos de Educação Popular, revelam que a Educação Popular não possui um único significado, podendo ser concebida teoricamente como crítica e inovadora, mas na prática assistencialista e benevolente. Por outro lado, muitas experiências, evidenciaram mudanças sociais significativas, congregando formação política ao lado de resolução de problemas locais, não os dissociando de situações-limites mundial.

Há dezenas de experiências de Educação Popular em Saúde não conhecidas. O Sistema Único de Saúde pode ter adotado muito dessas



práticas, realizadas em movimentos populares e de igrejas, como política pública, tais como: Agente Comunitário de Saúde, Controle social, a intersetorialidade e Conselhos locais de saúde.

Concernente aos excertos, os correlacionamos aos conceitos de Paulo Freire, particularmente: poder, saber, diálogo, inserção, adaptação, participação, luta e diálogo.

Paulo Freire (1987; 1992) reafirmou várias vezes que a história é possibilidade, portanto, nossa inserção no mundo pode ter papel transformador. Para tanto, é necessário reinventar o poder. A relação dos saberes populares em diálogo com o saber científico, como possibilidade de construção de novos saberes se configura uma nova forma de estar no mundo: existindo e convivendo na luta pela dignidade humana. Os excertos demonstram que a Educação Popular crítica é para além de uma pedagogia dos direitos, mas passa por ela via trabalhos coletivos, engajamento político na constituição de culturas rebeldes e da edificação de uma pedagogia da luta, tendo como horizonte a pedagogia da humanização (Brandão; Assumpção, 2009; Streck; Esteban, 2013; Paulo, 2018).

Os cadernos do CEDI, que fazem parte da nossa amostra, apresentam temas que discorrem sobre a temática deste artigo: Saúde e Educação Popular, sendo que os assuntos mais tratados foram: remédio caseiro, saúde como campo da pastoral popular, atividades com várias áreas (saúde, educação, assistência, habitação), construção de posto de saúde para o desenvolvimento de uma educação popular, roça comunitária, movimento de organização comunitária, mutirões, educadores populares, compra coletiva de alimentos, cooperativas, movimentos de saúde comunitária, experiências na elaboração de material didático para adultos, direito à alimentação e a saúde, lideranças indígena, monitores de ensino e agentes de saúde, saberes populares, luta pela saúde, pesquisa sobre a saúde do povo, direitos populares, atenção à saúde, avaliação popular, saber sobre a saúde: direitos, sindicato, saber sobre a saúde, cartilha dos direitos, educação popular, encontros de saúde, encontros populares de saúde, profissionais da saúde e

agentes de base, comissão regional de saúde, luta por melhores condições de saúde e agente de saúde.

Diante desses dados, lembramo-nos que os principais pressupostos do trabalho popular é a metodologia da pesquisa participante. Conforme Freire (1987; 1992), o trabalho junto e com povo requer diálogo, respeito, diretividade, compromisso e posição na luta contra todo tipo de opressão. Por isso, a vocação ontológica dos seres humanos é, para Freire (1992), ser mais para a humanização.

Paulo e Santos (2020), no texto intitulado "Cartas de Carlos Rodrigues Brandão e a educação não escolar" apresentaram um quadro de identificação de temas não escolares, destacando a Educação Popular (17 vezes), Movimentos da Igreja Católica (10 vezes) e a Saúde (13 vezes). Conforme as autoras, outras temáticas relacionadas à temática educação não escolares apresentam: teatro, dança, sindicatos e movimentos sociais, educação indígena, campo e cidade. De acordo com as educadoras, com relação ao tema da educação não escolar:

No sul de Minas Gerais, Brandão tem um sítio chamado Rosa dos Ventos, que possui marcas interessantes, principalmente porque é um espaço aberto para quem quiser entrar e ficar. É nesse espaço que se encontravam as Cartas de Brandão [...]. São 8 grandes temas discutidos nas cartas analisadas, sendo que estas cartas discorriam sobre temas discutidos e trabalhados por Brandão. Interessante que Paulo Freire é citado 18 vezes nas 65 cartas analisadas, sendo que o educador é citado no tocante à Educação Popular, política, cultura, à Educação de Jovens e Adultos, a sua tese (Educação e atualidade brasileira), ao método, atividades na Unicamp e acerca de alguns de seus livros (Paulo; Santos, 2020: 93- 96).

Carlos Rodrigues Brandão, um dos pioneiros da Educação Popular no Brasil, fez parte da Equipe Redatorial e foi assessor do CEDI. Ademais,

Brandão ingressou e acompanhou o trabalho realizado pelo MEB-Goiás, a partir de 1963, juntamente com Alda Maria Borges Cunha. Ali - teve uma atuação muito intensa (Brandão, entrevista concedida em agosto de 2015). Também foi membro da Juventude Universitária Católica (JUC), participando da Ação Popular (AP). Esse movimento foi - severamente reprimido na ditadura militar e, inclusive, fechado pela ala conservadora da igreja católica (Ibidem).

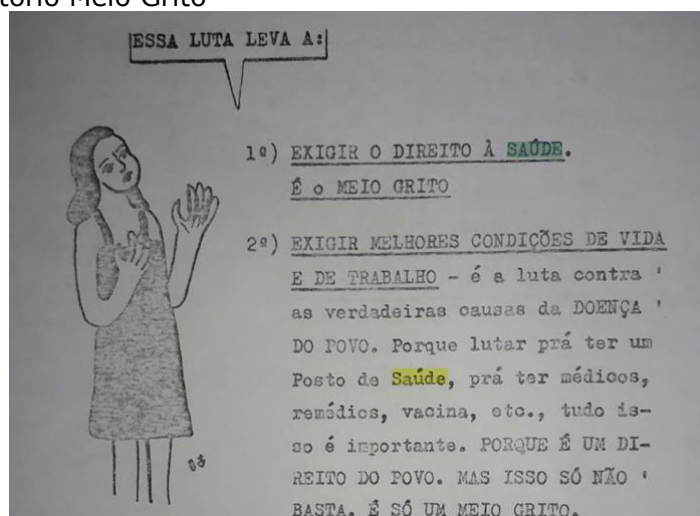
Brandão é da geração de Betinho, frei Beto e, Leonardo Boff, pessoas que fazem parte da sua trajetória (Paulo, 2018: 61).

Osmar Fávero, também trocou muitas cartas com Brandão e suas trajetórias profissionais possuem experiências semelhantes: MEB, Juventude Universitária Católica (JUC), ação católica, educação popular. Em uma entrevista, Fávero cita Brandão:

[...] Eu fiz parte do movimento de educação popular, no MEB - um braço da Ação Católica, nos anos de 60. Fiquei seis (6) anos no MEB. O Carlos (Brandão) começou a trabalhar comigo em 1963, era estudante de psicologia. Ele era monitor. Nesse período, a expressão educação popular era muito usada (**Entrevista concedida em agosto de 2015**). A sua vida profissional começou com a educação —inteiramente ligado a educação de jovens e adulto. [...] É pelo trabalho no **Movimento de Educação de Base** (MEB) que Fávero se aproxima mais intensamente da **Educação Popular** (Paulo, 2018: 68-69 - grifos da autora).

Brandão é reconhecido na América Latina pelo seu trabalho com Educação Popular e Pesquisas Participantes. Foi citado por Paulo Freire (PAULO, 2019) e possui dezenas de livros sobre Educação Popular (Paulo, 2018). Dentre os materiais recebidos por Brandão, contamos com Cartas e alguns anexos. Com relação ao caderno 3 do CEDI, possuímos o arquivo denominado: O Meio Grito - (Relatório). São 52 páginas com texto e imagens. Foi um trabalho realizado em Goiás, no ano de 1979. Apresentamos, na figura 1, um recorte do relatório que não foi publicado no caderno do CEDI:

Figura 1 – Relatório Meio Grito



Fonte: Dados da pesquisa documental.

Como modo de articular as cartas de Brandão, as pesquisas documentais de segunda mão e o seu envolvimento com a Educação Popular, em vários contextos educativos, apresentamos, nas figuras abaixo (2, 3, 4, 5, e 6), algumas reflexões das cartas em que a temática da saúde é citada.

Figura 2 – Carta escrita por Brandão (1979)

meçamos. Neste semestre todo o meu trabalho na UNICAMP será o de orientar 5 alunas do mestrado que fazem teses "na área de saúde", como dizemos por aqui (saúde e enfermidade entre o povo, ideologias da saúde, políticas de saúde popular, etc). Já pensam algumas alunas em

Fonte: Dados da pesquisa documental – cedido por Brandão

Figura 3 – Carta escrita por Brandão (1980)

Como começou? (ouvir os mais velhos, os que chegaram no começo; registrar as histórias que eles têm para contar)  
 Quem são as pessoas que vivem lá? De onde vieram para o povoado? Passando por onde? Porque vieram? O que faziam antes?  
 Como é a vida hoje no lugar? O que se faz? Como se faz? Como era antes e como é agora?  
 Como se mora? Como se come? O que se come? Como se cuida da saúde? etc, etc.  
 Quais os recursos que existem: escolas, postos de saúde, igreja, etc.  
 Como está organizado o trabalho? Terra, como, de quem, em que sistema de posse, etc.

Fonte: Dados da pesquisa documental – cedido por Brandão.

Figura 4 – Carta escrita por Brandão (1980)

O outro escrito de fim-de-ano foi o que me deixou mais imensamente feliz. Ele já está na gráfica para ser o 3º dos cadernos do CEDI. Foi "O Meio Grito", a pesquisa-participante sobre saúde na Diocese de Goiás. Estive em 4 de janeiro em Ceres, com Paulo, Teresinha (uma socióloga da equipe, que mora em Itapirapuã), Chica e Maurício, jovens de Ceres mesmo, Tião, um lavrador e Idalice, uma lavadeira de Itapirapuã que foi quem nos acabou dando o prefácio e o próprio título da pesquisa: "O Meio Grito".

Fonte: Dados da pesquisa documental – cedido por Brandão.

Figura 5 – Carta escrita por Brandão (1980)

Paulo vem ano que vem para São Paulo fazer estudos. Passa uns dois anos conosco. Consultei José Ricardo sobre a possibilidade de ele ficar sendo um nosso companheiro de trabalhos, um assessor para assuntos de **saúde**. Paulo gostaria muito e Zé achou a idéia muito conveniente. Fiz um pequeno projeto de **saúde**. Pequeno mesmo, coisa de 10.000 dólares. Mas não o fiz apenas para seminários (2 no ano). Fiz para continuarmos uma experiência de **saúde** na zona rural e para podermos multiplicar a experiência. Creio que, dentro do projeto, poderiam constar um ou dois seminários. Mandei de

Fonte: Dados da pesquisa documental – cedido por Brandão.

Figura 3 – Carta recebida por Brandão, de Freire (1980)

Fiz algumas viagens com o grupo de Terra Sem Lavrador. Em geral são cansativas, mas tão ricas em contatos que compensam plenamente. Agora tô pensando em dar uma sumida por aí, com aquele texto sobre **saúde** que você me deu ( **Saúde**, Medicina e Trabalho no Brasil ). Talvez eu vá prá Abadiania, na casa do Frei Mateus,

Fonte: Dados da pesquisa documental – cedido por Brandão.

O trabalho popular, nas pesquisas documentais realizadas, emergiu das contradições da sociedade capitalista, as quais estavam materializadas nas condições de vida da classe popular através das situações limites, vivenciadas pelo povo. O trabalho de Educação Popular em Saúde buscava superar esses problemas de modo dialógico, na perspectiva do trabalho coletivo e participativo, ampliando a leitura crítica de mundo em um trabalho político e pedagógico de conscientização.

A Educação Popular, a partir do primeiro mandato do governo Lula (em 2003), passou a ser discutida como possibilidade de política pública, sendo resignificada articulando Estado e Movimentos Sociais (Brasil, 2009; 2013; 2014). Na área da saúde, no contexto brasileiro, foi criada a Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEP-SUS) e a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde. A esse respeito Vasconcellos (1988; 2004; 2010; 2012) tem escrito sobre a história da Educação popular nos serviços de saúde, antes e depois da Constituição Federal de 1988 e da criação do Sistema Único de Saúde (SUS). Vasconcelos, Vasconcelos e Silva (2015) colocam que a luta por outro paradigma da compreensão teórico-prática da saúde é recuperar e estimular experiências

de educação em saúde que tomem como ponto de partida a ruptura com os modelos bancários de saúde e educação. A isso eles chamam de propostas emancipatórias aliadas a práticas de resistência.

De um modo geral, referindo-nos aos estudos bibliográficos e documentais as experiências de Educação Popular e de Saúde influenciaram a proliferação de movimento de educação popular, os estudos de Paulo Freire e de Brandão como autores base da Educação Popular. Igualmente, as lutas por Educação Popular em Saúde estão conectadas à luta pela democracia e um modo de promover a saúde do povo (Vasconcelos, 2004).

### **Construído e registrando a história: Algumas Considerações**

A presença da Educação Popular e da Saúde nas Cartas de Carlos Rodrigues Brandão tem aproximação com as revistas Cadernos do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) e Cadernos de Educação Popular do Nova: pesquisa, avaliação e assessoria. No primeiro caso, aproximação direta porque Brandão fazia parte da equipe do CEDI e possui textos publicados na revista. No segundo caso, Educação Popular, avaliação em Educação Popular, metodologia de análise da prática de Educação Popular, educação e pastoral popular eram temas tratados que, Brandão também tem participação, mas nem sempre de forma direta como no CEDI.

A partir de pesquisa documental e bibliográfica verificamos que Paulo Freire, Osmar Fávero, Carlos Rodrigues Brandão e Eymard Mourão Vasconcelos são autores importantes para conhecermos a história da Educação Popular para além da área da educação. Os Movimentos Sociais Populares vinculados a igreja católica são instituições que se destacaram no tocante as práticas de Educação Popular nas décadas de 1950 a 1980.

As revistas foram de suma importância para adentrarmos aos temas, ideias e sujeitos que escreviam sobre Educação Popular e Saúde. Observou-se que as práticas educativas de cunho pedagógico buscavam tratar a transdisciplinaridade e intersectorialidade como elementos essenciais para o campo da Saúde. As experiências educativas, publicadas nas revistas e cartas

de Brandão, podem ser definidas como educações de insurgências, e nelas temos pistas e evidências de que é possível ampliarmos a discussão sobre a emergência da construção de uma pedagogia latino-americana, orientada pela Educação Popular revolucionária.

Identificou-se, que no Brasil e na América Latina, a Educação Popular foi um campo de disputa e de luta pelo poder popular, de respeito aos múltiplos saberes, de metodologias participativas, de inserção política comprometida com a libertação dos oprimidos, questionando as práticas de adaptação ao Sistema autoritário e burocrático. Na Pedagogia do Oprimido (Freire, 1987) adaptar-se está relacionada a concepção de educação bancária e ao poder da ação antidialógica. Já a inserção associa-se a capacidade interventiva dos homens e mulheres, assim como observamos nos estudos documentais de primeira e segunda mão. Ratificamos que as experiências de Educação Popular e Saúde são pouco conhecidas e estudadas. Elas possuem potencial para a produção de conhecimento de colonial.

### Referências bibliográficas

BRASIL. Portaria nº 1.256, de 17 de junho de 2009. Institui o Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (CNEPS). *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jun. 2009. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt1256\\_17\\_06\\_2009.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt1256_17_06_2009.html). Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde - PNEP-SUS. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 nov. 2013. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761\\_19\\_11\\_2013.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html). Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Portaria nº 11, de 23 de maio de 2014. Institui o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 e maio 2014. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt1082\\_23\\_05\\_2014.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt1082_23_05_2014.html). Acesso em: 10 maio 2021.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CONDINI, M. A Pedagogia da Esperança em Dom Helder Camara. *Revista de Ensino e Pesquisa em Administração e Engenharia*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 147-164, jan./jun. 2016. Disponível em: [https://redib.org/Record/oai\\_articulo1775607-a-pedagogia-da-espera%C3%A7a-em-dom-helder-camara](https://redib.org/Record/oai_articulo1775607-a-pedagogia-da-espera%C3%A7a-em-dom-helder-camara). Acesso em: 14 mar. 2021.

FÁVERO, O.; MOTTA, E. Educação popular e educação de jovens e adultos: memória e história. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DO CENTRO DE MEMÓRIA, 2016, São Paulo. *Anais: VIII Encontro Nacional do Centro de São Paulo: Unicamp*, 2016, p. 1-15.

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

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURTADO, C. *Formação Econômica do Brasil*. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, L. B.; MERHY, E. E. Compreendendo a Educação Popular em Saúde: um estudo na literatura brasileira. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, RJ, 27(1), p. 7-18, jan, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csp/2011.v27n1/7-18/pt>. Acesso em: 25 jul. 2021.

MAUÉS, R. H. Comunidades "no sentido social da evangelização": CEBs, camponeses e quilombolas na Amazônia Oriental Brasileira. *Religião & Sociedade*, Rio de Janeiro, RJ, v. 30, n. 2, p. 13-37, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rs/v30n2/a02v30n2.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

PAULO, F. dos S. *A formação dos (as) educadores (as) populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA*. 2013. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

\_\_\_\_\_. *Pioneiros e pioneiras da educação popular freiriana e a universidade*. 2018. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

PAULO, F. dos S. Carlos Rodrigues Brandão (1940). In.: PITANO, S. de C.; STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z. (Org.). *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

PAULO, F. dos S.; SANTOS, M. S. Cartas De Carlos Rodrigues Brandão E A Educação Não Escolar. In: PAULO, F. dos S.; DICKMANN, I. (Org.). *Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular*. 1. ed. Chapecó: Livrologia, 2020, p. 88-102.

STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.



VASCONCELOS, E. M. *Educação popular nos serviços de saúde*. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. Educação popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, RJ, v. 14, n. 1, p. 67-84, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/zdzwnsyC9nQV8dNgsDqbxLd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. *Educação popular e a atenção à saúde da família*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação popular em saúde: constituição e transformação de um campo de estudos e práticas na Saúde Coletiva. In: PELICIONI, M. C.; MIALHE, F. L. (Org.). *Educação e promoção da saúde: teoria e prática*. São Paulo: Santos, 2012. p. 313-348.

VASCONCELOS, E. M.; VASCONCELOS, M. O. D.; SILVA, M. O. da. A contribuição da Educação Popular para a reorientação das práticas e da política de saúde no Brasil. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, BA, v. 24, n. 43, p. 89-106, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/texto-2-1-artigo-eynard.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

## **Pelos caminhos da docência em Paulo Freire: reflexões sobre as memórias de uma trajetória de esperança**

 Maria Eurácia Barreto de Andrade \*

 Sineide Cerqueira Estrela \*\*

**Resumo:** O presente estudo é forjado com base na experiência docente de duas professoras, construída ao longo dos anos e materializada no cenário da sala de aula, tendo como centralidade os sujeitos envolvidos no processo. Para tanto, os objetivos norteadores do trabalho pautam-se em: 1) problematizar e refletir sobre a docência a partir dos conceitos freireanos; 2) verificar até que ponto a prática é ou não revestida pelos princípios de Paulo Freire. O aporte teórico utilizado baseia-se, principalmente, nas contribuições de Freire (1980, 1993, 1999, 2005), Freire e Shor (1987), entre outros. No âmbito metodológico, trata-se de uma pesquisa autobiográfica, tendo como instrumento de produção de dados as narrativas escritas (cartas narrativas) do percurso docente/formativo de duas professoras. Os resultados revelam uma prática política em prol da libertação dos oprimidos, caracterizada pela amorosidade, o respeito à leitura de mundo do estudante, a escuta e a relação dialógica entre professor e estudante.

**Palavras-chave:** Trajetória Docente, Memória, Paulo Freire.

## **On the pathways of teaching in Paulo Freire: reflections on the memories of a hope path**

**Abstract:** The present study is forged based on the teaching experience of two teachers, built over the years and materialized in the classroom setting, focusing on the subjects involved in the process. Therefore, the goals of the work are based on: 1) problematizing and reflecting on teaching based on Paulo Freire's concepts; 2) verify to what extent the practice is or is not covered by Paulo Freire's principles. The theoretical contribution used is based mainly on the contributions of Freire (1980, 1993, 1999, 2005), Freire and Shor (1987), among others. In the methodological scope, it is an autobiographical research, using as a data collection the written narratives (narrative letters) of the teaching / training the two teachers. The results reveal a political practice in favor of the liberation of the oppressed, characterized by lovingness, respect for the student's reading of the world, listening and the dialogical relationship between teacher and student.

**Keywords:** Teaching trajectory, Memory, Paulo Freire.

---

\* Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).  
E-mail: mariaeuracia@ufrb.edu.br

\*\* Doutora em Educação e Professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA).  
E-mail: sineidestrela@hotmail.com



## **Introdução: problematizando os passos da trajetória no caminho da docência**

Há exatamente cinquenta e três anos, exilado no Chile, Paulo Freire concluía a obra *Pedagogia do Oprimido*, que denunciou ações e concepções conservadoras, perversas e anunciou o seu posicionamento, marcando a sua intensidade ética em favor de uma educação libertadora para o povo, para 'as gentes'. Desde o início da obra, explicita a sua luta incansável e a atualidade permanente da sua ação libertadora, dedicando-a aos esfarrapados, aos oprimidos e a todos e todas que entre estes se encontram, se solidarizam e, principalmente, com estes lutam, persistem, militam e resistem (FREIRE, 2005). Desde as suas primeiras palavras deixa evidente o seu posicionamento crítico em favor da educação, da libertação, dos oprimidos, da classe trabalhadora, do povo. Anuncia, de forma visceral, palavras que ecoam a sua intensidade política, ética, social e humana em defesa dos que lutam cotidianamente em busca da sua emancipação.

Os anúncios e as denúncias de Freire convidam-nos a refletir sobre o nosso papel social e político enquanto educadores/as, enquanto seres humanos, enquanto sujeitos, enquanto classe trabalhadora, enquanto gente. De igual modo, seduz-nos a acreditar no outro, acreditar na capacidade do sujeito "ser mais", de escrever e reescrever a sua história. O oprimido, o ser humano, homem e mulher, o povo representam a centralidade do seu trabalho e é por acreditar no sujeito que, ao concluir sua obra, destaca: "Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar" (Freire, 2005: 213).

Não só na *Pedagogia do Oprimido*, mas em todas as suas obras, Freire reafirma a sua crença no povo, na classe trabalhadora e destaca a educação como elemento fundante para que o sujeito possa sair da "consciência ingênua" a fim de alcançar a "consciência crítica" (Freire, 1979), transformar "sujeitos de rebelião" em "sujeitos de decisão" (Freire, 2005).

Muitos anos depois, Freire, em *Pedagogia da Esperança* (1992), retoma fragmentos da sua própria trajetória pedagógica e desafia todos os educadores e educadoras a experimentarem o "inédito viável", que é o

“inédito possível”. Como o próprio título da obra já anuncia, o texto, emanado de tamanha “boniteza”, enche-nos de esperança, presenteia-nos com momentos de nostalgia, de fé, de amor, de confiança e, sobretudo, de esperança. Essa esperança vem do verbo “esperançar”, conforme defendido pelo autor.

Foi a partir destas duas obras e tantas outras reflexões deixadas por Freire como legado para o mundo, somadas às incertezas, inquietações, dúvidas, retrocessos, ameaças a conquistas históricas, ataques constantes à educação pública, negação da ciência, conservadorismo extremo, marcados pela conjuntura atual, que nasceu a motivação para esta escrita. O momento em que o mundo vivencia uma das maiores, se não a maior crise sanitária da sua história, e o país encontra-se sob grande tensão política que ameaça cotidianamente a democracia, a educação pública, o ser humano e a vida (sobretudo dos oprimidos, dos sujeitos da classe trabalhadora), faz-nos refletir sobre as trajetórias docentes, os caminhos trilhados na docência, a nossa contribuição enquanto educador e educadora para a construção de um mundo melhor, de uma sociedade mais democrática e, como acredita Freire (2005): um mundo menos cruel e menos feio.

E por que iniciar contextualizando duas importantes obras das inúmeras que compõem o legado de Freire? Por que lembrar deste brasileiro, nordestino, pernambucano, considerado Patrono da Educação Brasileira, *doutor honoris causa* por diversas Universidades, com seu trabalho reconhecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como “Patrimônio Documental da Humanidade”? Porque não podemos pensar nos caminhos da docência e nas memórias de uma trajetória de esperança, sem as lições deste grande educador. Porque seu legado contribuiu significativamente para pensar outra forma de ensinar e de aprender. Porque as suas lições são fundamentais não apenas para a formação docente, mas para a formação humana. Além disso (e muito mais), porque, mesmo com tantas contribuições para o país e para o mundo, o seu legado é hoje duramente questionado e/ou negado nos discursos partidários

e nas políticas públicas de educação e alfabetização do país<sup>1</sup>, neste momento em que a democracia e as conquistas históricas no campo da educação estão sendo fortemente ameaçadas.

Todo esse movimento delinea a necessidade de tencionar enfrentamentos e resistência de quem escolhe a educação e a docência como campo de luta e não se acomoda com os retrocessos, mas resiste aos discursos infundados, ameaça à democracia e a retirada de direitos subjetivos básicos. O contexto atual convida para novas batalhas epistemológicas e de produção acadêmica de docentes/pesquisadores que constroem novos rumos para a educação brasileira, na perspectiva humana e emancipadora.

Conforme anunciado por Santos (2020), neste momento pandêmico, com a crise sanitária que estamos experimentando, o país vive um caos democrático. Nesse sentido, faz um chamamento para a necessidade de lutar, no intuito de que o Brasil mantenha minimamente a democracia. Na sua concepção, ela se constitui como um bem fundante; não uma democracia racista, patriarcal, neoliberal, mas uma democracia no seu sentido pleno. Denuncia que o modelo de desenvolvimento que está posto é uma política de morte, sobretudo para os pobres e excluídos, divergindo absurdamente das ideias defendidas por Paulo Freire em todo seu legado que prima pela vida.

Com base nos pressupostos apresentados, a reflexão sobre os caminhos da docência em tempos de incertezas, a partir das memórias de uma trajetória marcada por lutas e desafios, é atravessada, essencialmente, pelas contribuições de Freire, visto que traz na materialidade das suas obras lições de militância, amor e esperança. Na sua retórica, desenha, de forma visionária, problematizações, reflexões e posicionamentos que imprimem o atravessamento de concepções inovadoras, críticas e libertadoras que convidam a todos, homens e mulheres, a perceberem, de outra forma, o ser humano, a sociedade, a vida, urdida pela humanidade, coletividade e amorosidade.

A docência foi sendo constituída, desenhada e materializada sobre o pilar fundante das reflexões forjadas por este mestre que viveu o seu

---

<sup>1</sup> Destacamos, especificamente, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

cotidiano encharcado de coerência. Para tanto, defendeu e consolidou o diálogo como matriz para a humildade e o exercício de humanidade. Um homem que construiu-se cotidianamente nas diferentes experiências e em contextos diversos. Foi a partir das suas reflexões e lições de coerência, humanidade, de amorosidade e esperança que os passos da docência foram sendo palmilhados e cada um deles contribuiu de forma significativa para o delineamento de novos caminhos a serem percorridos no processo.

No bojo dessas reflexões, a docência foi sendo passo a passo constituída. Na perspectiva freireana, esta tem uma concepção semântica que se abastece de significação quando compreendida do ponto de vista libertador, tendo como preocupação central a formação profissional e o compromisso sociopolítico desse professor na condição de ser inacabado e em constante busca. Conforme destaca Forster (2018: 174), na retórica de Freire fica evidente que a constituição docente “[...] é processual, lenta e construída na cotidianidade docente, que, por sua vez, está inserida em um contexto sociocultural particular, que é condicionador, mas não determinante dela”.

Diante das abordagens contextualizadas, a problemática que mobiliza este trabalho está pautada na seguinte pergunta: o que as memórias revelam acerca dos caminhos da docência das professoras em pauta e como os conceitos freireanos foram sendo atravessados neste processo? Desta forma, os objetivos norteadores pautaram-se em: 1) problematizar e refletir sobre a docência a partir dos conceitos freireanos; 2) verificar, a partir dos documentos analisados, até que ponto a prática é ou não revestida pelos princípios de Paulo Freire. Para tanto, o aporte teórico utilizado baseou-se, principalmente, nas contribuições de Freire (1980, 1993, 1999, 2005), Freire e Shor (1987), entre outros. No âmbito metodológico, trata-se de uma pesquisa autobiográfica (Abrahão, 2003), tendo como instrumento de produção de dados as narrativas escritas (cartas narrativas) do percurso docente, baseadas nas memórias (Bossi, 1994; Cunha, 1997) de duas professoras.

Assim, quatro seções foram contempladas neste artigo: a primeira problematiza a pesquisa, traz reflexões e contextualizações acerca do objeto,

suas motivações, objetivos e escolhas teórico-metodológicas. Na segunda seção, intitulada "Itinerância metodológica: direcionando o percurso", são apresentados, de forma sucinta, os caminhos da pesquisa, ou seja, as opções trilhadas para o delineamento do trabalho investigativo.

Na terceira seção, são apresentados os "Passos dados no percurso: a docência revelada nas memórias", evidenciando como foi sendo constituída ao longo do processo, pensando e problematizando a trajetória docente. Por fim, seguem as "Considerações", com movimentos para novos passos.

Nesta perspectiva, espera-se que as provocações e problematizações aqui forjadas possam contribuir para ampliação do debate e da reflexão acerca das inúmeras contribuições de Paulo Freire para a educação no Brasil e no mundo, bem como para reafirmar que o seu legado jamais será apagado.

### **Itinerância metodológica: direcionando o percurso**

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1999: 37).*

Este artigo é fruto de uma investigação que se abasteceu nas memórias de duas professoras que atuaram ao longo dos últimos vinte anos na docência da educação básica e superior, no intuito de problematizar e refletir sobre a docência a partir dos conceitos freireanos e como estes foram sendo atravessados ao longo do percurso docente, além de buscar verificar até que ponto a prática é ou não revestida pela compreensão docente do referido autor.

A epígrafe que abre o tópico convida-nos a pensar e problematizar sobre a inseparabilidade do processo de ensino-pesquisa e de pesquisa-ensino que se encontram materializados nas trajetórias docentes. O ato de ensinar implica em um processo de constante busca e questionamento, um processo de investigação e descoberta que impulsiona novas intervenções, de modo a

qualificar as práticas. Pesquisa e ensino estão diretamente articulados, integrados e são inseparáveis pela sua complementariedade.

Esta inseparabilidade fica bem evidente nas narrativas sobre as trajetórias docentes das professoras investigadas que, ao longo das últimas décadas, dedicaram suas vidas aos processos de ensino-pesquisa e pesquisa-ensino, conforme poderá ser verificado no tópico posterior. Por meio das memórias, das escritas (narrativas autobiográficas), foi possível identificar diferentes momentos pelos quais as professoras passaram e perceber as suas trajetórias ao longo da vida profissional, as quais construíram, dia após dia, o fazer docente.

Desta forma, propõe-se evidenciar a constituição da docência nas suas trajetórias profissionais no intuito de compreender as relações, interações e contribuições presentes na formação docente. Conforme anunciado por Bueno *et al.* (1993: 18), este tipo de pesquisa parece possuir “[...] como recurso metodológico um potencial de compreensão bastante fecundo. [...] favorecem o redimensionamento das experiências [...] e das trajetórias [...] e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual”.

Conforme anunciado pelos autores, as possibilidades metodológicas são as mais diversas e se constituem como uma fonte inesgotável para a prática docente por permitir o repensar as práticas utilizadas e qualificar o processo pedagógico atual (Bueno et al., 1993). Nóvoa (1995) elucida que “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1995: 25). Para o referido autor, a formação está diretamente vinculada ao conceito de reflexividade crítica, justamente por compreender que a “[...] formação é inevitavelmente um trabalho reflexivo sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 1988: 116).

Convergindo com as reflexões, Eclea Bossi (1994) legitima as investigações que partem das memórias por se configurarem em ricas fontes, especialmente quando se referem a trajetórias docentes. Para a referida pesquisadora, as memórias apresentam, dentre outras vantagens, a possibilidade de “[...] registrar a voz e, através dela, a vida e o pensamento



de seres” e “este registro alcança uma memória pessoal que [...] é também uma memória social, familiar e grupal” (Bossi, 1994: 37).

Representa, portanto, uma possibilidade de compreender os passos trilhados na constituição da docência, com relações que vão para além da materialidade, a produção de bens simbólicos. Como defende Bossi (1994: 37), a intenção de quem trabalha com a memória “[...] está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história da sua vida”.

Portanto, optamos, nesta pesquisa, pelas narrativas (auto) biográficas do percurso docente de duas professoras que buscaram refletir sobre diferentes memórias, representações, subjetividades e narrativas do processo vivido na trajetória docente ao longo dos mais de vinte anos de atividade pedagógica e as implicações dos conceitos freireanos atravessados nestas trajetórias.

Como instrumento de produção de dados apoiamos-nos nas cartas narrativas, por defendermos a memória como um relevante suporte de pesquisa e, conforme anunciado por Cunha (1997), a sua análise revela que a riqueza da construção do conhecimento sobre si pode ser potencializada pela construção das relações com os outros. Assim, escolhemos a carta como o instrumento basilar na produção de dados, por possibilitar a ampliação das possibilidades de enlaçar informações importantes. Além disso, compreendemos que a carta narrativa é elemento intensamente formativo, tanto para quem escreve quanto para quem lê.

A carta solicitada e adotada nesta pesquisa possui formato de cunho pessoal, narrativo e reflexivo, através da qual se problematizam as ações e intenções vividas apoiando-se nas memórias da trajetória vivida. Neste momento formativo, o indivíduo pensa, reflete, constrói e reconstrói a trajetória percorrida e provoca significados outros. Nesse sentido, a narrativa não assume a realidade rigorosa dos fatos, mas, sim, sua representação a partir do olhar do interlocutor (Cunha, 1997).

Convergindo com as ideias apresentadas por Cunha (1997), Freitas e Galvão (2007) evidenciam que as narrativas possibilitam a percepção sobre o processo de construção profissional por permitir “[...] ajudar-nos a encontrar explicação para significados nas ações que temos hoje como

pessoas que foram construindo um percurso pessoal e profissional rico de cruzamentos com os outros e a dar sentido ao nosso posicionamento como professoras e formadoras de professores” (Freitas; Galvão, 2007: 2).

Nessa perspectiva, as narrativas autobiográficas possibilitam perceber os movimentos de profissionalização docente, sendo possível refletir para além das vivências. Possibilitam uma compreensão do contexto em que estas aconteceram e um olhar reflexivo e crítico para a própria história e para o meio sociocultural vivenciado. Nesse ínterim, interessa-nos conhecer as trajetórias docentes e perceber até que ponto estas estão sendo atravessadas pelo legado de Paulo Freire.

As professoras pesquisadas (que serão chamadas de professora 1 e professora 2), estão na faixa etária entre 48 e 54 anos, com mais de 30 anos de experiência na docência da Educação Básica, Superior e coordenação pedagógica no Ensino Fundamental e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, ambas com ampla vivência acadêmica no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão.

### **Passos dados no percurso: a docência revelada nas memórias**

Ao ler as narrativas autobiográficas das professoras e, de modo especial, as lembranças dos processos formativos vividos em diferentes instituições educativas, as reflexões e problematizações acerca da trajetória docente, percebe-se que tais vivências formativas constituíram-nas professoras em processo constante de (trans)formação. Suas escritas nos revelam uma postura coerente com aquilo que se acredita, a confiança no povo, a fé no homem e na possibilidade de um mundo diferente, em que o amor seja seu fundamento (Freire, 2005).

É isso que faz crer as práticas das professoras 1 e 2 e seu comprometimento com a transformação, com a libertação. Ambas não aceitam a neutralidade do ato educativo, assim como a neutralidade do(a) educador(a), e reafirmam no cotidiano das experiências profissionais aquilo que Freire (2005) sempre defendeu: que todo ato pedagógico, além de ser um ato político, é um ato coletivo.

Nessa interpretação freireana, a educação como ato de conhecimento é de natureza política e libertadora, está comprometida com a intervenção no mundo e isso se faz no coletivo; portanto, ao advogar a perspectiva política e coletiva do ato pedagógico, Freire deixa claro que a pedagogia do oprimido, ou seja, a pedagogia dos homens, está empenhada na luta por sua libertação, em que educador e educandos “co-intencionados” desvelam a realidade criticamente, criam e recriam conhecimento de forma coletiva, como podemos observar na narrativa da Professora 1.

*Ao desenhar um programa de ensino, a partir da ementa proposta, este sempre foi apresentado ao estudante como um projeto, a ser analisado, complementado, sempre apostando na criatividade dos estudantes, na valorização dos seus saberes, que juntos dialogam, problematizam o objeto de conhecimento. É uma reflexão-ação que se faz em diálogo com os protagonistas do processo educativo (professor e estudante) (Professora 1).*

O fragmento anterior se reveste de importância, uma vez que a prática da Professora 1 traduz o posicionamento de Freire (2005) quando alertava que a educação legítima se faz de A com B mediado pelo mundo, portanto, Freire anunciava que a pedagogia do oprimido é elaborada, forjada com ele e não para ele. Professor e estudantes na educação libertadora são protagonistas do processo de ensino-aprendizagem desde os primeiros momentos, refletindo sobre questões relevantes, discutindo seriamente. Essa prática político-pedagógica mostra-nos que professor e estudante são investigadores, curiosos e humildes. A coerência presente na escrita da Professora 1 se manifesta desde o momento do planejamento, quando não impõe sua visão de mundo aos estudantes, mas dialoga com eles sobre as duas visões, numa postura de acolhimento que nos convida a refletir com Freire (1980), isto é,

*é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (Freire, 1980: 39).*

À vista do fragmento destacado, quando nos posicionamos em favor do oprimido, toda a nossa ação docente deve estar coerentemente organizada para possibilitar o sujeito “ser mais” (Freire, 2005) e isso só é possível com relações de reciprocidade, de respeito ao saber do outro, conforme anuncia a Professora 1:

*Sempre questioneei a educação tradicional, com seus programas prontos e engessados, de cima para baixo [...] submeter à análise crítica do programa de ensino estabelece vínculo e comprometimento com o projeto de educação, com escuta, em diálogo, cada qual contribuindo com o que conhece e deseja conhecer [...] respeitando o saber do estudante e convidando a conhecermos juntos. Assim tenho feito (Professora 1).*

A narrativa da Professora 1 expressa o papel ativo do estudante, de modo que ele ocorra desde os primeiros contatos com o professor, “[...] assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas de receptor da que lhe seja transferida pelo professor” (Freire, 1999: 140). Dessa abertura, criada pelo diálogo, pela escuta que valoriza e respeita o saber do estudante, possibilitada com a construção de uma proposta de trabalho, resulta sempre um projeto coletivo, uma síntese, do saber popular e do saber crítico, científico.

Isso significa, na prática, que a professora em tela adotou a leitura de mundo do estudante para impulsionar a curiosidade e produção do conhecimento. Com isso, “[...] o educador deixa claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodologicamente rigorosa” (Freire, 1999: 139). Portanto, saber escutar o estudante, de modo algum, significa, conforme o autor, que o professor tenha que concordar com ele. Ao contrário,

[...] Respeitar a leitura de mundo do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre ele*, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo [...] (Freire, 1999: 138, grifo do autor).

Essa atitude de escuta gerada pelo diálogo, conforme narrou a Professora 1 e sublinhou Freire (1999), se enriquece à medida que os estudantes compreendem na prática que os

[...] saberes comuns e os científicos são diferentes e não o são por uma suposta relação de superioridade/inferioridade ou conhecimento maior/menor e, sim, porque são saberes de naturezas diferentes e, por isso mesmo, um tão importante quanto o outro (Scocuglia, 2005: 82-83).

Essa valorização dos saberes e da sua provisoriedade histórica, o saber do povo utilizado como ponto de partida dos conteúdos críticos de ensino, ajustados aos propósitos pedagógicos-políticos, cuidadosamente selecionados à vista das situações que incentivem o ato de conhecer, pode ser percebida nos escritos da professora 2:

*[...] na disciplina avaliação da aprendizagem, nos primeiros encontros propus uma atividade com as memórias de escolarização das estudantes de pedagogia, nas diversas etapas da educação básica, expressando livremente [...] trouxeram à tona eventos traumáticos oriundos das práticas avaliativas, dos rituais escolares, dos professores que marcaram negativamente, da educação bancária, legitimadora das desigualdades sociais [...] a reflexão sobre esses momentos e o pavor pela avaliação ainda presente na universidade tornaram-se uma questão de pesquisa e aprofundamento de estudos. O que estava por trás dessa situação que até hoje paralisava a todos? A disciplina partiu desse lugar de comparação, de confronto, de reformulação, de compreender a avaliação e suas práticas, do esclarecimento crítico, com vistas à transformação, do professor que quero me tornar [...] segunda parte, da problematização/compreensão a partir da perspectiva de totalidade, da relação entre [...] os aspectos teóricos, históricos e epistemológico da avaliação da aprendizagem e venciam aquelas lembranças, os conflitos, juntos, eu e eles comprometidos com a superação dessas "situações-limites" e o inédito viável surgia da tomada de consciência do papel da avaliação numa educação emancipadora, de direcionar estudantes e professor, sujeitos ensinantes e aprendentes, em direção ao sujeito a ser mais [...] Pesquisa nas escolas públicas (Professora 2).*

A preocupação da professora 2, assim como a da professora 1, foi, desde o início da disciplina, dialogar com os estudantes, de iniciar o trabalho pela sua linguagem, de "situação-limite" que exige o enfrentamento e a

superação. Daí a seleção do conteúdo crítico a ser ensinado/aprendido, a partir do experienciado, do vivido, da contextualização, da problematização, do desvelamento da realidade concreta vivida (suas relações com a avaliação da aprendizagem na escola básica). A atividade de memórias de escolarização proposta, de registro em diário de bordo, discussão e reflexão/ação, serviu como espaço do questionamento, do aprofundamento, do aprender sentindo, fazendo, refletindo.

Percebe-se, à vista da narrativa da Professora 1, uma proposta de aprendizagem significativa, de autorreflexão e de reflexão sobre os professores que marcaram essas trajetórias, dos rituais escolares, do que significava ensinar, aprender, avaliar dentro daquele contexto (concepção subjacente de homem, mundo e sociedade), trocando experiências com os colegas, as inquietações e angústias vividas. Ademais, às professoras iluminadas pelo conhecimento, reconstroem as imagens e estereótipos relativos à experiência escolar ao passo em que se voltam para a provisoriedade histórica e ressignificam práticas, outro modo possível, via prática-teoria-prática, mostrando a interface da professora com o pensamento freireano de que se aprende no coletivo.

A aprendizagem acontece permeada pela coletividade e pela dialeticidade: “Já agora ninguém educa ninguém, como também ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis [...]” (Freire, 2005: 79).

O caminho escolhido pela professora 1 é o de acreditar na força do coletivo para a produção de conhecimentos, de desafiar, confrontar as práticas vividas para motivar o estudante à construção de outros referenciais, desafiando os estudantes a buscarem respostas às suas indagações, alimentadas pela curiosidade “[...] para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1999: 32). Nesse movimento, o conteúdo programático da educação da Professora 1 foi totalmente organizado “[...] a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, [desse modo é] que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (Freire,

2005: 86), possibilitando a produção de conhecimento suscitado da curiosidade epistemológica, como Freire já anunciava.

Também a experiência da professora 2 ratifica a força da práxis (reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo) (Freire, 2005). Sua ação docente é o testemunho do estudante como sujeito de conhecimento ao “[...] tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece [...]” (Freire, 1999: 141)“.

Uma de minhas tarefas centrais como educador progressista é apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica. Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido (Freire, 1999: 134-135).

Nessa direção, a experiência das professoras 2 e 1 reitera o posicionamento de Freire, quando assim se manifestam:

*Nessa escola trabalhei por três anos [...] Desde logo, fiz minha opção política pelos oprimidos [...] Assim sendo, foi na atuação na escola real que me levou a problematizar a questão da fragmentação do conhecimento, e a necessidade do trabalho que permita o estudante a olhar o todo criticamente, a se posicionar livremente, como sujeito de conhecimento (Professora 2).*

*[...] Escolhi a educação como campo de luta, sou professora por opção política, escolho a pesquisa porque acredito que sem esta não é possível fazer avançar o conhecimento [...] reafirmando, sempre o meu sentimento de pertencimento à escola pública e minha paixão pela docência (Professora 1).*

É a ocupação desse lugar de diálogo, de escuta, de compromisso político e social, da amorosidade presente nas narrativas das professoras 1 e 2 que demonstram a “fé nos homens” como sempre defendeu Freire e na educação como campo de luta e de resistências que têm impulsionado essas professoras a seguirem em frente, defendendo a escola pública, o direito à

educação para todos e todas e enfrentando os muitos desafios a serem vencidos, como podemos verificar no fragmento seguinte:

*[...] aquelas histórias carregadas, de mulheres impedidas de estudar porque os pais diziam que iam escrever bilhetes e cartas para os 'machos' [...] de mulheres que depois de muito tempo sem estudar encontravam-se num programa de formação de professores, realizando sonhos, mas que era preciso travar a cada dia uma batalha com os maridos para continuar estudando; outras desistiam [...] (Professora 2).*

Esse fragmento mostra-nos que a educação libertadora faz-se necessária, mais que nunca, revela-nos, ainda, a importância de conhecer os estudantes, ouvir suas histórias, abraçar o compromisso profissional com o trabalho de alfabetizar e com a formação do professor para avançar e lutar contra as desigualdades sociais, para isso as contribuições do pensamento freireano foram e continuam sendo relevantes.

### **Considerações: movimentos para novos passos**

Paulo Freire, em toda a sua literatura, ratificou que a prática educativa é naturalmente gnosiológica e que o ensino deve estar associado a uma leitura crítica da realidade e seu desvelamento, e isso fica expresso na própria natureza política dos conteúdos: "a quem ensinar, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar, portanto, para Freire, isso diz respeito a quem define sobre o que ensinar" (Freire, 2005: 45).

Ao nos indagarmos sobre as questões anteriores, notaremos que as respostas a elas dadas desmascaram a neutralidade educativa e impõem a tomada de decisão. Referem-se às intencionalidades do projeto de educação, de sociedade e de homens aos quais nos comprometemos. Envolvem posicionamentos, sentimento de pertencimento, como expresso nas memórias das Professoras 1 e 2: pertencimento e identificação com os oprimidos, na defesa da escola pública, espaço dos filhos das famílias trabalhadoras.

As narrativas das professoras referidas indicam esse profundo respeito ao ser humano, a valorização do saber do estudante e uma Pedagogia que



situa o estudante no núcleo do processo educativo, que parte dos conhecimentos prévios (experenciais), ao mesmo tempo em que o desafia a saber sempre mais. Os depoimentos indicam-nos uma práxis dialógica do respeito, da humildade, do acolhimento, do aprendizado colaborativo, das interações sociais. As professoras, ao mesmo tempo em que rememoram sua trajetória formativa/profissional, revelam-nos a postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço, de uma prática contextualizada, reflexiva e crítica, de uma prática construída com o outro e não para o outro.

Essa prática contextualizada criticamente com a colaboração dos estudantes pode ser percebida já na seleção/devolução do conteúdo sobre o qual o professor e o aluno pretendem dialogar, ou seja, “[...] a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (Freire, 2005: 92), em direção ao esclarecimento crítico e conscientizador:

*Seu Antônio estava tomado pelo pensamento mítico, afirmava que 'burro velho não aprende, acreditava que tinha cabeça dura e não dava para estudo' [...] Levou tempo para ele desconstruir esse pensamento e se conscientizar de que isso só interessava ao opressor e seu desejo de oprimir, de manter o poder em suas mãos [...] ele se alfabetizou [...] ler a palavra e o mundo [...] (Professora 2).*

O esforço da Professora 2 anuncia uma educação que liberta o sujeito, que possibilita para além da leitura da palavra, a leitura do mundo, o esclarecimento crítico desse mundo para reescrever a sua história. Sr. Antônio, agora, reconhece-se como sujeito de aprendizagem e as causas da opressão, das desigualdades sociais a partir da experiência com o conhecimento que emancipa. Essa Pedagogia libertadora, que deu vez e voz aos vários “Antônios” mundo afora, descrita anteriormente pela professora, também esteve presente nos depoimentos da Professora 1.

As narrativas autobiográficas das referidas professoras expressam atributos inerentes às práticas pedagógico-progressistas sempre defendidos por Freire: “[...] amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à

mudança, persistência na luta, recusa ao fatalismo, identificação com a esperança, abertura à justiça [...]” (Freire, 1999: 136).

Em face de tais ponderações e considerando que as reflexões expressas caminharam pela senda de refletir sobre a docência a partir dos conceitos freireanos, buscando verificar até que ponto a prática é ou não revestida pelos princípios de Paulo Freire, sugere-se, à vista dos dados qualificados, que as práticas das Professoras 1 e 2 são atravessadas pelos princípios defendidos pelo grande educador Paulo Freire, e repercutiram-se em diversos momentos das memórias abastecidas de esperança, anunciando o desejo de mudança, de superação da educação bancária e, como defendia Freire (2005), a vocação ontológica e histórica de homens e mulheres de serem mais.

### **Referências: parceiros da caminhada**

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *História da educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.14, p. 79-95, set. 2003. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30223/pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BOSSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. *Revista Psicologia*. USP v.4, n.1-2 São Paulo, 1993. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51771993000100014](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771993000100014). Acesso em: 17 de jul.2020.

CORTESÃO, Luiza. Contra o desperdício do conhecimento: Paulo Freire ontem e hoje. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY Martin (Orgs). *Reinventado Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018.

CRUZ, Claudete R.; GHIGGI, Gomercindo. *Cultura como instrumento de libertação: contribuições de Paulo Freire à formação de professores*. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CUNHA, Maria Isabel. *Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 23, n.

1-2, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010225551997000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551997000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31/03/2019.

FREITAS, Denise. de; GALVÃO, Cecília. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. *Ciências & Cognição*; Ano 04, vol. 12, 2007. Disponível em: <[www.cienciasecognicao.org](http://www.cienciasecognicao.org)>. Acesso em: jun. 2018.

FOSTER, Maria M. dos S. Educador/Educando. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. 4. Ed. Ver. Amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. In: STRECK, Danilo R.; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4 ed. Revisada e Ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ama ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1993.

\_\_\_\_\_. *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NÓVOA, António. FINGER, Mathias – *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 16-33.

OSOWSKI, Cecília Irene. Sujeito/Objeto. In: STRECK, Danilo (Org). *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura S. *Ecologia de Saberes, Pesquisa Participante e Vigilância Popular da saúde no contexto da pandemia*. In: *live* realizada no dia 27 de mai. de 2020.


SCOCUGLIA, Afonso Celso. As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, 2005, 6, 81-92 [on-line]. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n6/n6a07.pdf> Acesso em: 10/12/2020)

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4 ed. Revisada e Ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018a.

\_\_\_\_\_. Humanização/Desumanização. In: STRECK, Danilo R.; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4 ed. Revisada e Ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018b.

## **Andarilhagens na Formação Permanente com Docentes: auto(trans)formação com Paulo Freire e as tessituras com a Educação Popular**

 Cristiane Garcez Noronha Duttel\*

 Patrícia Signor\*\*

**Resumo:** O escrito parte de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria - RS, intitulada "Auto(trans)formação Permanente com Professoras e Professores na Perspectiva da Educação Popular: o papel da escola e os desafios do sistema educacional". A pesquisa qualitativa desenvolve a concepção de pesquisa-auto(trans)formação construída pelo Grupo Dialogus/UFSM, a partir da proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos e foi realizada em uma escola municipal da periferia de Santa Maria. O objetivo do estudo foi investigar e construir reflexões, estudos e propositivas para a formação permanente, e (re)conhecer possíveis contribuições para a gestão, na perspectiva da emancipação e humanização das crianças e adolescentes silenciados pela sociedade. O estudo permitiu realizar tessituras entre a proposta da escola e a educação popular.

**Palavras-chave:** Auto(trans)formação Permanente, Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, Educação Popular.

## **Wandering in Ongoing Education with Teachers: self(trans)formation with Paulo Freire and the tessituras with Popular Education**

**Abstract:** The text is part of a research for a Professional Master's Degree in Public Policy and Educational Management, at the Federal University of Santa Maria - RS, entitled "Permanent Self(trans)formation with Teachers from the Perspective of Popular Education: the role of the school and the challenges of the educational system". Qualitative research develops the concept of research-self(trans)formation constructed by the Dialogus/UFSM Group, based on the epistemological-political proposal of Investigative-self(trans)formative Dialogical Circles and was carried out in a municipal school on the outskirts of Santa Maria. The aim of the study was to investigate and build reflections, studies and proposals for continuing education, and (re)know possible contributions to management, from the perspective of emancipation and humanization of children and adolescents silenced by society. The study allowed us to create a framework between the school's proposal and popular education.

**Keywords:** Permanent Formation, Dialogical Circles, Popular Education.

---

\* Doutoranda em Educação (UFSM). E-mail: [cristiane.noronha@acad.ufsm.br](mailto:cristiane.noronha@acad.ufsm.br)

\*\* Doutora em Educação (UFSM). E-mail: [psignor89@gmail.com](mailto:psignor89@gmail.com)



## **Andarilhagens<sup>1</sup> na formação permanente com professoras e professores**

Historicamente, a formação permanente<sup>2</sup> com professoras e professores constitui-se no lugar de (re)significação deste ofício, embora a formação permanente com docentes esteja, muitas vezes, formatada para atender às políticas públicas de governo e não de Estado. Geralmente, os programas de formação continuada/permanente vêm preestabelecidos pelas instituições formadoras, pelas secretarias de educação, desconsiderando as reais necessidades e as dificuldades dos(das) docentes em processos de auto(trans)formação.

A maioria desses cursos está baseado na transmissão de conhecimentos, métodos e técnicas, por meio de teorias descontextualizadas; geralmente, são adotadas metodologias baseadas na racionalidade técnica, em que professoras e professores são considerados objetos da formação, para a posse de competências, habilidades e carga horária que possibilitem sua progressão na carreira. As ações formativas, muitas vezes, voltam-se para a realização de palestras, conferências e oficinas, utilizando-se de métodos tradicionais, de caráter bancário. Nesse sentido, é necessário romper com os modelos tradicionais de formação, que se distanciam dos contextos de atuação de professoras e professores e criar práticas de participação desses profissionais no delineamento de seus percursos auto(trans)formativos.

Dessa maneira, a formação permanente com professoras e professores vem sendo entendida, de maneira geral, como um verdadeiro desafio, pois há urgência em superar a oferta dessas modalidades de formação continuada em que as práticas têm privilegiado os cursos, módulos e seminários. Assim, para além da formação técnica, é necessária a formação que considere

---

<sup>1</sup> As autoras colocam-se neste escrito como Andarilhas, inspiradas em Freire, considerado O Andarilho da Utopia (Zitkoski, 2010), deslocando-se porque devem, comprometidas com a causa do (a) outro (a), a causa da educação para as classes populares.

<sup>2</sup> O processo formativo na perspectiva de pesquisa auto(trans)formação, dá-se de forma *permanente* ao longo da vida dos sujeitos coautores a partir das interações que estabelecem uns *com* os outros. Suas narrativas autobiográficas na formação permanente tornam-se possibilidades de crescimento profissional e pessoal, para muito além de uma formação continuada apenas.

professoras e professores, sujeitos do seu próprio processo formativo, capazes de produzir e (re)significar conhecimentos para transformá-los em saberes que embasarão as suas práticas cotidianas, com rigorosidade, assumindo o compromisso com a escola e com os(as) estudantes, levando-os(as) a efetivas condições de ensino-aprendizagem.

A auto(trans)formação permanente leva à reflexão sobre alguns pontos fundamentais na caminhada da formação com professoras e professores (Freire, 2019: 95). Aponta que *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*. Portanto, ninguém forma ninguém e ninguém forma a si próprio individualmente, mas formam-se uns com os outros, no decurso de um conjunto de interações que se estabelecem. A formação é um processo individual e ao mesmo tempo dialógico-cooperativo de construção, intimamente relacionada à capacidade de interagir e de (re)significar os conhecimentos. Neste sentido, é um processo de desenvolvimento ao longo de toda a vida, é auto(trans)formação.

A auto(trans)formação permanente é sempre um espaço-tempo de (re)significação da práxis, como processo humano, sendo fundamental o diálogo, a participação, a concepção dos(as) docentes como sujeitos da sua formação e a valorização da reflexão constante do seu *sentir-pensar-agir* (Henz, 2015: 80), ou seja, da sua prática pedagógica, de forma problematizadora, contextualizada e pautada no movimento dialético de ação-reflexão-ação. Essa auto(trans)formação possibilita às(aos) docentes desenvolver uma postura crítica frente à realidade do seu tempo, percebendo suas reais necessidades e dificuldades. Significa, essencialmente, momentos de escuta das narrativas, trocas de experiências grupais, e sobretudo, de dizer a sua palavra<sup>3</sup>, porque deve ser um momento-movimento em que professoras e professores possam falar sobre seus anseios, desafios e possibilidades.

---

<sup>3</sup> Conforme Zitzoski (2010), o direito de dizer a sua palavra, para Freire, significa exercer o seu direito de participação social. A palavra está constituída por duas dimensões, a ação e a reflexão interagindo a ponto de formar o que Freire denomina de palavra verdadeira, não há palavra verdadeira que não seja práxis, principalmente na construção de uma educação dialógica.

A perspectiva de auto(trans)formação permanente que defende a educação problematizadora, possibilita a realização de uma leitura crítica do mundo e de seu contexto. Assim, a formação permanente poderá propiciar o *desvelamento da realidade*<sup>4</sup> (Freire, 2019: 97), ou seja, a retirada do véu, porque é crítica e busca continuamente uma ação transformadora dessa realidade como possibilidade de mudança. Esse entendimento indica que professoras e professores encontram-se em constantes e inacabados processos de auto(trans)formação, com possibilidades de (re)construir e (re)significar conhecimentos, em diálogo, refletindo sobre a prática.

Sendo assim, o Grupo Dialogus, vem construindo uma perspectiva de auto(trans)formação permanente que possa ir ao encontro das demandas formativas e educacionais de suas pesquisadoras e seus pesquisadores, construiu uma proposta epistemológico-política de auto(trans)formação com professoras e professores: os Círculos Dialógicos Investigativos-Auto(trans)formativos.

### **Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos: genteadades que se encontram**

O grupo “Dialogus: Educação, Auto(trans)formação e Humanização com Paulo Freire”, há uma década de estudos vêm se propondo a pesquisar, pensar e construir para além de uma abordagem metodológica, uma proposta epistemológico-política, fundamentada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire e na pesquisa-formação de Marie Christine Josso, possibilitando a construção de uma nova concepção de pesquisa: a pesquisa-auto(trans)formação. Essa abordagem epistemológico-política vem sendo adotada nas pesquisas de mestrado e doutorado do Grupo Dialogus, na auto(trans)formação permanente com docentes de diferentes modalidades educativas, nas mais diversas temáticas e níveis de ensino.

---

<sup>4</sup> Para Paulo Freire (2019) é preciso retirar o véu que encobre a realidade. O autor utiliza a expressão para referir-se à realidade (re)significada após tomadas de consciência.



Os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos embasados em Freire (2019) e Josso (2010) possibilitam a elaboração de constructos teóricos, os quais continuam sofrendo transformações conforme os desdobramentos das pesquisas do Grupo Dialogus. Entre esses constructos estão as premissas para a realização dos Círculos Dialógicos e os movimentos que são evidenciados durante os encontros auto(trans)formativos com professoras e professores.

Os Círculos Dialógicos apresentam algumas premissas para sua realização, pois há a necessidade de um (uma) pesquisador(a)-coordenador(a) para mediação dos diálogos e a reconhecença de todos os(as) coautores(as)<sup>5</sup> como sujeitos capazes de produzir conhecimentos e colaborar com a problematização das temáticas geradoras por meio de suas narrativas, desafiando à reflexão sobre suas práxis para melhorá-las e mudá-las. As premissas partem do ambiente acolhedor e dialógico, do sentimento de pertença ao grupo, da ambiência para que o os Círculos possam acontecer de modo sensível aos vínculos e as histórias de vida de cada uma e cada um dos participantes.

Durante os Círculos Dialógicos emergem movimentos, imbricados uns nos outros, podendo ocorrer de forma individual ou simultânea. Estão nomeados como: movimento de acolhimento/pertencimento, escuta sensível e olhar aguçado, descoberta do inacabamento, imersão e emersão nas temáticas, distanciamento/desvelamento da realidade, diálogos-problematizadores, registro re-criativo, conscientização e auto(trans)formação.

O movimento de *acolhimento/pertencimento* dá-se a partir da formação do grupo de coautoras e coautores, por sua disposição ao diálogo, fundada no sentimento de pertencimento à pesquisa. A construção da ambiência para receber os (as) participantes é realizada por meio de dinâmicas de sensibilização e da emersão das temáticas a serem abordadas.

---

<sup>5</sup> Na proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos adota-se como premissa que todos os sujeitos participantes são coautores da pesquisa.

A *escuta sensível e o olhar aguçado* propiciam o reconhecimento do outro na *inteireza de sua genteidade* (Henz, 2015). Saber ouvir e tentar colocar-se no lugar do outro em um movimento de sensibilização à expressão daquele que fala e respeito à posição que assume, a partir da sua constituição sócio-histórica cultural, significa estar disposto a ouvir e conhecer a realidade do outro.

A *descoberta do inacabamento* vai se constituindo na processualidade dos diálogos reflexivos e da tomada de consciência, desafiando os coautores a reconhecerem os seus condicionamentos e sua condição de inacabamento, vislumbrando a possibilidade de *ser mais* por meio de permanentes processos de busca e auto(trans)formação.

A *emersão e imersão* nas temáticas geradoras efetivam-se a partir de desconstruções e reconstruções das temáticas, por meio do diálogo problematizador sobre os contextos sociais e educacionais. Assim, as diferentes manifestações dos coautores mostram a realidade em que estão inseridos e quais são as temáticas desafiadoras sobre as quais podem ser organizados os encontros dos círculos.

Os *diálogos-problematizadores* possibilitam a reflexão sobre os questionamentos levantados. Nesse momento, o (a) pesquisador (a)-coordenador (a) media os diálogos e cada participante pode expressar seus sentimentos e angústias, bem como, trocar experiências entre si, contando suas vivências e fatos da sua história de vida, existenciando-se e historicizando-se.

O *distanciamento / desvelamento da realidade* torna-se necessário para que o sujeito a partir do distanciamento da realidade possa revê-la e (re)interpretá-la. A partir do distanciamento da realidade que é vivenciada há a descoberta de uma nova realidade, agora, de um outro lugar que talvez não tenha ainda percebido, senão pelas falas e trocas realizadas no decorrer do círculo.

O *registro re-criativo* captura a realidade através do registro individual ou coletivo, por meio da escrita individual e/ou grupal a partir dos diálogos,

leituras, dinâmicas, gravações, imagens, etc... Embora possam ocorrer registros individuais dos coautores, cabe ao (à) pesquisador(a) coordenador(a) sistematizar os constructos dos círculos dialógicos e apresentar como registros da pesquisa. Esse movimento é fundamental ao (à) pesquisador (a), para futuramente visitar as memórias do círculo dialógico, também para que não se percam detalhes importantes da pesquisa.

A *conscientização* vai se constituindo pela processualidade em que os coautores vão tomando consciência da realidade do contexto no qual estão inseridos, refletindo de forma crítica, em prol de uma educação que não apenas educa, mas que ajuda mulheres e homens a se libertarem. A conscientização pode ocorrer ou não, mas esse é um risco natural em uma formação com abordagem político-epistemológica, centrada na humanização do processo educativo.

A *auto(trans)formação* vai se tramando concomitantemente com os demais movimentos, propiciando aos coautores a percepção de seus condicionamentos e o reconhecimento das suas capacidades de mudarem a si mesmos e a realidade que os condiciona. É o empoderamento e a emancipação que se lhes coloca como desafios permanentes dentro de seu inacabamento como seres humanos. Implica humildade, reflexão, resistência, ousadia e esperança de que um processo de mudança é possível.

Nessa perspectiva, a *auto(trans)formação* permanente com professoras e professores, por meio dos Círculos Dialógicos, está fundamentada na consciência do inacabamento do ser humano e na sua vocação ontológica para o *ser mais*<sup>6</sup>, uma vez que o ser humano está em constantes processos de ensino-aprendizagem e humanização. A consciência do inacabamento de professoras e professores propicia infinitos projetos e objetivos fundados na busca incessante do ser mais. Isso torna possível a educação e a *auto(trans)formação*, reconhecendo-se seres inconclusos, professoras e

---

<sup>6</sup> Para Zitzoski (2010: 369), este termo é utilizado por Freire como vocação ontológica, a vocação para a humanização. *Está expressa na própria busca do ser mais através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade.*

professores podem ter a consciência de que não conhecem tudo e não ignoram tudo; portanto, podem educar(se) em seu grupo. A esse respeito, (Freire, 2016: 25) afirma que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Nessa direção, a auto(trans)formação permanente com professoras e professores com os Círculos Dialógicos, no âmbito da própria escola, em movimentos de ação-reflexão-ação, possibilita a análise da prática pedagógica e também a reflexão teórica. A auto(trans)formação por meio dos Círculos Dialógicos, essencialmente, vai ao encontro dos interesses do corpo docente, ao ponto em que permite que pesquisadora-coordenadora ou pesquisador-coordenador e coautoras e coautores, juntos, em um processo reflexivo no diálogo problematizador possam (re)entender-se, (re)inventar-se e (re)afirmar-se professora ou professor, na sua profissão e nas suas genteadades.

Nos Círculos, os(as) participantes criam possibilidades para o enfrentamento aos desafios de suas práxis, aguçando sua curiosidade epistemológica, quer dizer, a curiosidade para além do senso comum, com rigorosidade, possibilitando a prática transformadora e a gestão da sua própria formação. Aprender para a liberdade, para a (re)significação dos conhecimentos, para educar(se). Assim, a auto(trans)formação no âmbito da escola poderá criar oportunidades para desencadear a reflexão das(os) professoras(es) sobre as suas concepções e práticas pedagógicas, para que possam (re)significar suas ações e toda a ambiência escolar.

Docentes precisam de motivação e predisposição à mudança, em uma postura crítica, repensar suas práxis em movimentos de resistência, anunciando alternativas aos desafios vivenciados e impostos pelo sistema educacional brasileiro. Neste sentido, a proposta dos Círculos Dialógicos foi adotada como perspectiva metodológica e epistemológico-política para o desenvolvimento da pesquisa por estar relacionada à participação de professoras e professores como agentes de transformação social, repensando a auto(trans)formação permanente e a educação com as camadas populares como um ato de diálogo de um planejamento participativo.

## **Auto(trans)formação Permanente com Freire e as Tessituras com a Educação Popular**

O conceito de auto(trans)formação permanente vem sendo construído pelo Grupo Dialogus e, muito além de nomear um dos movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, constitui-se efetivamente como possibilidades de mudança e empoderamento de docentes e demais gentes, coautores(as), nessa perspectiva de pesquisa-auto(trans)formação.

Processos auto(trans)formativos a partir da pesquisa-auto(trans)formação com professoras e professores tanto na universidade quanto nas escolas de educação básica, estimulam, pelo processo dialógico-reflexivo, a (re)significação da "formação" e das concepções de educação inerentes ao trabalho pedagógico. Da mesma forma, favorece a compreensão a respeito do contexto da sociedade brasileira, das condições de vida dos(as) estudantes e das condições de trabalho em que se dá a carreira docente.

Na perspectiva da educação popular, a sociedade justa e democrática existirá quando as classes oprimidas e discriminadas tomarem consciência de suas condições de vida e da origem dos problemas que as afetam. Compreende todo ser humano como produtor de conhecimento, reconhece os diferentes contextos dos(as) estudantes, respeita sua cultura, os conhecimentos populares, os valores e saberes de experiência, *inserindo os homens (e mulheres) numa forma crítica de pensarem seu mundo (Freire, 2019: 134)*. Ou seja, a educação popular está referenciada na realidade, com estratégias incentivadoras à participação e ao empoderamento dos(as) sujeitos, através da política como possibilidade de transformação social e de resposta aos anseios humanos de liberdade, justiça e igualdade.

A educação popular está comprometida com os(as) oprimidos(as) e analisa as relações de poder, colocando todos em diálogo, possibilitando a participação e a libertação de mulheres e homens que se encontram em situações de exploração, discriminação e indignidade, silenciadas(os) por um sistema opressor. A educação que, muito além dos processos de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares, promove o ensino-aprendizagem do

ser mais gente, da crítica à realidade e da emancipação dos(as) sujeitos. Dessa forma, as professoras e os professores refletem sobre sua formação, suas práticas pedagógicas e, com os(as) estudantes, buscam compreender e interpretar criticamente a realidade social da comunidade na qual estão inseridos(as). Assim, o objetivo de libertar-se torna-se possível, refletindo também no compromisso com a transformação social. Neste sentido:

O popular da educação seriam aquelas massas populares economicamente desfavorecidas que, por conta das condições de miséria econômica da sociedade desigual em que vivem, são excluídas dos programas de educação instituídos pelo ensino formal. Massas que têm as suas existências marginalizadas, oprimidas que são pela condição material de vida em que estão imersas (Assumpção, 2009: 63).

O desafio que se nos coloca é sentir-pensar-agir a auto(trans)formação docente e discente. Estimular professoras, professores e estudantes a compreenderem politicamente o mundo e questionar o papel e a função da escola, a fim de diminuir as desigualdades e contribuir com a justiça social e com a cidadania. A organização dos(as) sujeitos na luta pela humanização, passa pela afirmação dos homens e das mulheres como seres para si (Freire, 2019: 85), pela busca por condições para viverem sua dignidade e sua cidadania. A escola, por meio de sua gestão com a comunidade escolar, tem função social de desenvolver as potencialidades com os(as) estudantes, e para tanto precisa garantir sua socialização, conscientização e estímulo ao exercício de seus direitos.

Em uma concepção popular de educação, os saberes escolares são imprescindíveis, contudo, outras aprendizagens são também importantes ao desenvolvimento humano, como o convívio social, os valores morais e a consciência política. Quer dizer, para a auto(trans)formação permanente com docentes, principalmente, àqueles(as) que atuam com as classes populares, volta-se também para a compreensão e práxis de uma pedagogia e epistemologia comprometida com as lutas e esperanças do povo. Eis que...

A educação popular é, hoje, a possibilidade da prática regida pela diferença, desde que a sua razão tenha uma mesma direção: o fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classe. Portanto, mais importante

do que pretender defini-la, fixar a verdade de seu ser, é descobrir onde ela se realiza e apontar as tendências através das quais ela transforma a educação na vivência da educação popular (Brandão, 2006: 51).

Outrossim, a obra freireana vem contribuindo para a auto(trans)formação inicial e permanente com professoras e professores, motivando essencialmente a compreensão da realidade social e educacional brasileira, com base na criação e construção do pensamento político como possibilidade de enfrentamento às injustiças sociais. A propositiva de Freire está presente em campos distintos do conhecimento e permanece atual nos percursos auto(trans)formativos com professoras, professores e gestores(as) por tratar de questões que, apesar da evolução tecnológica e dos processos de globalização, ainda são necessárias à compreensão da realidade da sociedade brasileira.

Freire defende a pedagogia como prática da liberdade em que considera, primordialmente, as necessidades humanas, políticas e educacionais de estudantes e docentes. Baseada em uma epistemologia que problematiza a prática cotidiana das camadas populares, a educação popular considera os processos de ensino-aprendizagem como produção de conhecimentos e práticas dialógico-problematizadores para o empoderamento e emancipação de todas e todos. O autor nos diz que uma educação para o desenvolvimento, a liberdade e a democracia seria:

Uma educação que possibilitasse ao homem (e à mulher) a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus "achados". A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (Freire, 1986a: 90).

Giroux (1997), referindo-se a Paulo Freire, salienta que sua fala vai ao encontro de sua práxis, *representa um modo de reconhecer e criticar um mundo que vive perigosamente à beira da destruição. [...] A obra e a*

*presença de Freire estão aí não apenas para nos lembrar o que somos, mas também para sugerir no que podemos nos transformar* (Giroux, 1997: 156).

A pesquisa-auto(trans)formação no campo da formação continuada/permanente de professoras e professores está intimamente ligada ao processo de conscientização anunciado pela educação popular, assim como, a pedagogia libertadora de Freire é intrínseca à formação docente e à educação *com* os oprimidos. Contudo, a pesquisa-auto(trans)formação, para muito além da formação com docentes que atuam nas escolas de periferia, em situação de vulnerabilidade social, vislumbra, a partir do conhecimento compartilhado e comprometido com a causa da mudança, a possibilidade de fortalecimento da classe docente, mas também, o desenvolvimento pessoal de cada coautor (a) em um *Caminhar para Si* (Josso, 2010b) onde a produção do conhecimento emerge a partir da dialética entre a elaboração interior das tomadas de consciência do (a) pesquisador(a) e o confronto com o exterior por meio do processo reflexivo.

Freire em suas obras apresenta concepções necessárias à práxis educativa transformadora, a pesquisa-auto(trans)formação compartilha de tais concepções, essencialmente, quanto à rigorosidade e ao comprometimento no que concerne à coerência de discursos atrelados às práxis. Desafiados a reinventarem-se como profissionais da educação, professoras e professores, precisam construir discursos condizentes com as suas práticas, agindo com mais coerência entre o que falam e fazem. Coerência que demonstra o esperar frente ao cenário político e econômico que o país apresenta atualmente.

Na convivência com o grupo de coautoras e coautores, durante o desenvolvimento da pesquisa-auto(trans)formação, a construção de uma ambiência escolar que motive o diálogo-problematizador, possibilita o desenvolvimento e/ou o fortalecimento de relações interpessoais com amorosidade. Como processo auto(trans)formativo, é capaz de motivar professoras e professores a assumirem o seu papel no mundo e a educação como possibilidade de transformação social. Sua principal característica é desenvolver potencialidades compartilhando saberes, por meio da palavra e



da ação, por meio da afetividade e do respeito, em processos de resistência com esperança na transformação da realidade sócio-histórica.

A sensibilidade no trabalho docente amplia as possibilidades de melhorar as relações no contexto escolar, aliando a rigurosidade, a curiosidade, a amorosidade e a alegria ao trabalho pedagógico, afinal, segundo (Freire, 1986a) a educação também *é um ato de amor, por isso, um ato de coragem*, precisa valorizar todos os estudantes, tornando esse espaço de educação um lugar de afetos e amorosidade.

Sendo assim, a pesquisa-auto(trans)formação busca a conscientização, o dar-se conta do sujeito quanto à sua própria realidade, quanto às relações sociais que estabelece e a transformação dessas relações. Está baseada na cooperação, na amorosidade e na esperança, procurando entender as necessidades da comunidade e seu contexto, anunciando novos horizontes possíveis.

Enfim, pode-se perceber que a auto(trans)formação permanente com professoras e professores no contexto popular de educação, possibilitou a percepção acerca da necessidade de produzir-se novos discursos e novas práticas, baseados em um processo de profunda reflexão social, econômica e de cunho político-emancipador. Anunciando construções e desconstruções de paradigmas inerentes aos processos educativos como possibilidades de conscientização, auto(trans)formação e libertação.

### **Novas andarilhagens**

Com base nas reflexões e nas compreensões e interpretações da pesquisa, podemos afirmar que uma proposta de auto(trans)formação permanente com professoras e professores, que realize a leitura da realidade pautada na escuta, no diálogo e na participação da comunidade escolar, é possível requer também maiores estudos e aprofundamentos sobre a pedagogia da educação popular. Assim, será capaz de identificar os desafios e os anseios da sua comunidade em relação à educação, à sociedade, à escola, ao currículo escolar e aos processos de ensino-aprendizagem.

Ampliar os espaços e possibilidades para o diálogo e para a reflexão, da comunidade escolar, visando a sua participação efetiva, é fundamental. A participação das instâncias colegiadas possibilita também a sua efetiva participação nas decisões e nas ações da escola. É essencial a professoras e professores em auto(trans)formação a prática do pensamento crítico e a problematização da realidade social, viabilizando um novo olhar à própria práxis.

Pautada nos princípios democráticos de gestão, a escola lócus da pesquisa procura estabelecer relações interpessoais e profissionais cooperativas entre equipe gestora e corpo docente, bem como com os demais membros da comunidade escolar. O trabalho é voltado à superação do individualismo e o diálogo é aberto, contribuindo para o empoderamento de todas e todos. A orientação da gestão escolar fundamenta-se na construção de uma instituição sem privilégios pessoais, com flexibilidade, rigurosidade e amorosidade. A equipe gestora aponta, como seu maior desafio, a implementação de seu projeto político-pedagógico para que se concretize o objetivo maior da educação: a aprendizagem efetiva dos(as) estudantes e o crescimento profissional de professoras e professores, como sujeitos dos seus próprios processos auto(trans)formativos, com criticidade, autonomia e comprometimento social.

A auto(trans)formação permanente com os Círculos Dialógicos permitiu às coautoras e aos coautores levarem para suas práticas algumas vivências dos encontros, porque a pesquisa-auto(trans)formação considera também a convivência e a ambiência que se cria com os grupos nas escolas. A escola passou por um processo de profunda reflexão a respeito de suas práticas de gestão, pedagógicas, sociais e de cunho político. Passamos por processos de construção e desconstrução de concepções e paradigmas inerentes ao processo educativo como possibilidades de conscientização e auto(trans)formação.

As contribuições à gestão, claramente observadas nos momentos de diálogo, deram-se a partir de construções com os(as) coautores(as) em relação ao conhecimento e aprofundamento teórico do seu projeto político-

pedagógico, bem como, da (re)significação de tal proposta como orientação às decisões que vieram a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, das interações realizadas no ambiente escolar e do desempenho na aprendizagem dos estudantes. Momentos de tomada de consciência efetivaram-se como possibilidades de auto(trans)formação.

Considerado o cenário pandêmico, a auto(trans)formação permanente com professoras e professores, por meio dos Círculos Dialógicos, constituiu-se num processo de denúncia de desigualdades e anúncio de possibilidades a partir da motivação à procura de ser mais gente.

### Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos. Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ASSUMPÇÃO, Raiane. (Org.). *Educação Popular na Perspectiva Freireana*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Popular, v.3).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos).

\_\_\_\_\_. *O que é Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986a.

\_\_\_\_\_. *Medo e Ousadia*. O Cotidiano do Professor. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986b. (Coleção Educação e Comunicação, v. 18)

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 54ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 4ª Edição. RJ: Paz e Terra, 1997a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 67ª edição, RJ/SP: Paz e Terra, 2019.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. 1ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2014.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997b.

GADAMER, Hans George. *Verdade e Método*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

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

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins. *Pesquisa-Auto(trans)formação: uma proposta dialógico-reflexiva e coparticipativa de investigação e formação permanente com professores e professoras*. In: DICKMANN, Ivo. Mosaico temático, vol.8. 1.ed. p. 371- 383. Chapecó: Livrologia, 2021. (Coleção Mosaico temático).

HENZ, Celso Ilgo; *Formação de educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante*. In: Andreola, Balduino Antônio (Orgs). p. 49 – 62. Ed. Unijuí, 2010.

HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Medianeira de Andrade. (Orgs). *Dialogus Círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores*. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. *Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos Círculos de Cultura Freireanos*. Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v.36, n.3, p. 835 – 850, jul. / set. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção da Nossa Época, v.14).

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de Vida e Formação*. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. 2ª ed. Revista e ampliada. Natal, RN: EDUFRN, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Caminhar para si*. Trad. Albino Pozzer. EdIPUCRS. Porto Alegre, 2010b.

LARROSA, Jorge B. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. A pedagogia Crítico-social dos conteúdos. 28 ed. São Paulo: Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SIGNOR, Patrícia. *A Auto(trans)formação Permanente e a Pedagogia de*

*Educação Popular: Entrelaçamentos Possíveis entre a Práxis Educativa Escolar e a Realidade dos Estudantes*. 2016. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. 2016.

SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira. (Orgs). *Paulo Freire e a Educação das Crianças*. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade. *Diálogo e Amorosidade em Paulo Freire: dos princípios às atitudes na formação de professores*. 2010. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS. 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Revista e ampliada 1ª reimpressão, 2010.

## Paulo Freire e a formação docente: convergências e divergências entre as racionalidades técnica, prática e crítica

 Danilo Romeu Streck\*

 Diandra dos Santos de Andrade\*\*

**Resumo:** Este artigo, fruto de uma dissertação, tem por objetivo discorrer sobre o papel do pensamento freireano na história da formação docente no Brasil, dando destaque à construção de currículos a partir de modelos de formação docente e suas diferentes racionalidades: técnica, prática e crítica. Trata-se de um estudo teórico-bibliográfico, cuja análise é centrada nas obras *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia da Tolerância*, *Professora sim, tia não e Medo e Ousadia*. As conclusões enfatizam os múltiplos paradigmas presentes na história e nas políticas curriculares brasileiras, dando ênfase à relação dialética entre a criticidade do *ser mais* e a formação mercantilista dos cursos de licenciatura. Apontam, ainda, para a necessidade de (re)significar o legado e a atemporalidade do pensamento freireano.

**Palavras-chave:** formação inicial, formação docente, Paulo Freire, Currículo.

## Paulo Freire y la formación docente: convergencias y diferencias entre las racionalidades técnica, práctica y crítica

**Resumen:** El artículo, resultado de una disertación, tiene como objetivo discutir el papel del pensamiento freireano en la historia de la formación docente en Brasil, destacando la construcción de planes de estudio basados en modelos de formación docente y sus diferentes racionalidades: técnica, práctica y crítica. Se trata de un estudio teórico-bibliográfico, cuyo análisis se centra en las obras *Pedagogía de la autonomía*, *Pedagogía de la tolerancia*, *Maestra sí, tía no* y *Miedo y osadía*. Las conclusiones enfatizan los múltiples paradigmas presentes en la historia brasileña y las políticas curriculares, enfatizando la relación dialéctica entre la criticidad de *ser más* y la formación mercantilista de las carreras de pregrado; también señalan la necesidad de (re) significar el legado y la atemporalidad del pensamiento de Freire.

**Palabras clave:** formación inicial, formación docente, Paulo Freire, planes de estudio.

---

\* Doutor em Fundamentos Filosóficos da Educação (Rutgers - The State University of New Jersey). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: drstreck@gmail.com

\*\* Mestra em Educação (Unisinos). Graduada em Letras - Português (Unisinos). E-mail: diandra.letras@gmail.com



## Introdução

Qual o papel que Paulo Freire ocupa na formação inicial de professores/as? Como sua obra e seu pensamento perpassam pelos currículos do Ensino Superior? Patrono da Educação Brasileira, sua presença ou ausência nos cursos de licenciatura são indicativos das diferentes racionalidades que guiam as instituições de Ensino Superior. Para o autor, a formação docente necessita de espaços de valorização, de superação, de pesquisa, de coletividade e de resistência, pois estes são princípios indispensáveis àqueles e àquelas que lutam e buscam uma educação libertadora e problematizadora. Dessa forma, sua obra encontra nas instituições de Ensino Superior um campo fecundo para discussão, uma vez que a universidade tem papel fundamental no processo de humanização dos sujeitos.

Neste artigo, buscamos discorrer sobre a história da formação docente no Brasil, dando destaque à construção de currículos a partir de modelos de formação docente e suas diferentes racionalidades (técnica, prática e crítica), com vistas às contribuições do pensamento freireano para reflexões acerca de uma formação docente pautada pela racionalidade crítica. Trata-se, portanto, de um estudo teórico-bibliográfico, uma vez que busca esclarecer as possibilidades de transformação de um determinado fenômeno ao longo do tempo (Triviños, 1987).

O texto é fruto de uma pesquisa em nível de mestrado que buscou investigar a presença do pensamento de Paulo Freire em cursos de licenciatura e promover reflexões acerca das contribuições do autor para um modelo de formação docente crítico e transformador - tão necessário no atual contexto brasileiro. Para atender ao objetivo deste recorte, são analisadas quatro obras do referido autor: *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia da Tolerância*, *Professora sim, tia não* e *Medo e Ousadia*, em função do enfoque didático-pedagógico dos textos. Em diálogo com outros autores, apresentamos os estudos de Scheibe (2008), Saviani (2009; 2011), Diniz-Pereira (1999), Diniz-Pereira e Zeichner (2002; 2008) e Saul e Saul (2016)

tendo como premissa que as racionalidades aqui apresentadas são lógicas que geram proposições, isto é, diferentes posições para a formação docente.

O texto divide-se em três partes: na primeira é feito um breve resgate histórico da formação de professores/as a partir das três racionalidades já mencionadas, a fim de compreender como, ao longo da história recente, os currículos dos cursos de licenciatura foram (e são) construídos no Brasil. Em seguida, apresentamos as contribuições de Paulo Freire para a formação docente a partir da análise dos livros *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia da Tolerância*, *Professora sim, tia não* e *Medo e Ousadia*. Por fim, nas considerações finais, ressaltamos as contribuições do autor para uma formação docente pautada pela criticidade, pelo comprometimento e pela rigorosidade.

## **1. Paradigmas da formação docente: racionalidade técnica, prática e crítica**

De acordo com os estudos de Saviani (2009), no início da década de 1930 ampliaram-se os espaços de formação de professores/as no Brasil, e havia uma preocupação com a formação docente, que transitou entre as escolas normais e as universidades. Como as universidades tinham formação de bacharéis, surgiram novas medidas legais, a fim de promover formação de professores/as em nível superior. Dessa forma, era acrescentado um ano a mais nos cursos, para que fossem oferecidas disciplinas da área da Educação (fórmula 3 + 1). Ao final, o aluno/a obtinha o título de licenciado/a em determinada área, podendo, assim, atuar como professor ou professora no ensino primário e secundário.

Em 1934, foi criado o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, que possibilitou a primeira experiência brasileira de formação universitária de professores/as no Brasil. De acordo com Scheibe (2008: 47) “[...] cabia ao Instituto a formação técnica dos professores, cuja qualificação teórica específica competia à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”. Contudo, essa iniciativa foi extinta em 1938. Dessa forma, segundo Saviani



(2009: 145), “[...] uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa”. Sendo assim, inicialmente, os Institutos de Educação promoviam uma formação docente pensada a partir das exigências da pedagogia, que “[...] buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (Saviani, 2009: 145).

Com o Golpe Civil-Militar de 1964, que teve grande influência na educação brasileira, a estrutura curricular e o modelo de formação docente foram, novamente, reformulados. As escolas receberam novas diretrizes e o ensino tecnicista passou a ser o imperativo do Estado. Como consequência, a educação passou a responder aos novos interesses do governo, o que influenciava diretamente no conteúdo dos currículos de formação docente, que, por sua vez, deveriam contemplar temas de relevância social, bem como atender às exigências do mercado de trabalho. Conforme Saviani (2011: 382)

[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência.

Nos anos seguintes ao Golpe, muitas outras mudanças aconteceram. Destaca-se que nas universidades a Reforma Universitária de 1968 – mesmo que tenha fomentado iniciativas inovadoras - apresentou influências na formação de professores e professoras, uma vez que “[...] abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduziu o que Florestan Fernandes denominou o “*antigo padrão brasileiro de escola superior*” (Martins, 2009: 17).

Além da preocupação com o currículo, que fomentava uma formação voltada ao trabalho, tinha-se a preocupação com a descaracterização dos profissionais da educação, cujas identidades eram reduzidas a meros transmissores de conhecimento. Logo, exigia-se a criação de políticas públicas e leis que determinassem novas diretrizes e bases para a formação docente.

Diante disso, ao longo dos anos, a formação docente apresentou problemas em relação às exigências e aos diversos modelos pautados por racionalidades contrapostas. Nesse sentido, entre os anos 1980 e 1990, havia uma preocupação, por parte dos educadores/as, com uma formação que fomentasse a transformação social, discussão presente na obra de Paulo Freire. Para tanto, segundo o autor, deve-se estabelecer uma prática dialógica, que possibilite a conscientização dos sujeitos. Freire (1987: 43) afirma que

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Todavia, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, - que marca um momento importante da história da educação brasileira - foram criados Institutos de Nível Superior com uma formação docente "compacta". Segundo Saviani (2009: 148) a LDB

[...] sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

As novas determinações - que envolviam cursos que seriam (ou não) mantidos, locais de formação, nova carga horária, formação continuada, etc. - modificaram a formação de professores e professoras, bem como influenciaram a construção dos currículos, produzindo efeitos significativos.

O modelo de formação em implantação pela reforma em curso colocava-se contrário aos princípios que vinham sendo articulados num movimento que amadurecia as concepções de formação com a intenção de superar tradicionais dicotomias, integrando teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico (Scheibe, 2008: 46).

Em 1997, o Parecer CP nº 04/97 aprovou novas diretrizes para os cursos de licenciatura. No documento, pode-se encontrar um trecho que apresenta uma preocupação com o futuro da formação docente brasileira:

Há uma história já longa em torno da formação de professores em nosso país, que não pode ser ignorada, ao nos voltarmos para a busca de soluções dos problemas atuais, sob pena de repetirmos erros já cometidos e não aproveitarmos lições já aprendidas. Sob este aspecto é bom lembrar os problemas desencadeados com a instalação da licenciatura curta nos anos 70, que procurava também atender à falta de professores, mas produziu, e produz ainda, efeitos negativos sobre sua formação, tanto no que se refere à preparação nos domínios específicos das disciplinas científicas, quanto no pedagógico (Brasil, 1997).

Além disso, nos anos seguintes outros documentos apresentaram orientações oficiais para a formação de professores e professoras, sobretudo os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores (Brasil, 1999), que marcam a criação de Institutos Superiores de Educação, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e professoras (Brasil, 2000; 2019). Os documentos indicam, no que se refere à formação inicial, uma preocupação quanto ao desenvolvimento de competências, tanto profissionais, como pessoais. Conforme Freitas (2002: 137), todas essas mudanças

Evidenciam, portanto, o processo de flexibilização curricular em curso tendo em vista a adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações.

A Resolução CNE/CP Nº2 de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação) prevê uma formação docente que contemple o desenvolvimento de competências essenciais, divididas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Nesse modelo, a formação inicial em nível superior deve garantir aprendizagens em seus aspectos intelectuais, físicos, culturais, sociais e emocionais de sua formação, “[...] tendo como perspectiva

o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral” (Brasil, 2019: 2).

Ainda, segundo a Resolução CNE/CP N°2 de 20 de dezembro de 2019, uma das competências docentes que deve ser desenvolvida na formação inicial é

[...] valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2019: 14)

Contudo, atualmente, ainda temos uma formação inicial docente que apresenta precariedades nas políticas formativas, “[...] cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (Saviani, 2008: 148). Ademais, as questões apresentadas pelos autores/as alertam-nos sobre a relação existente entre a educação e os interesses de mercado, sobretudo no que diz respeito à formação inicial de professores/as, estes que devem ser “competitivos”, “produtivos” e “eficientes”, atendendo às necessidades do mercado.

Sendo assim, a formação cidadã, democrática e transformadora, muitas vezes, dá espaço para uma formação tecnicista, que transforma as dimensões da formação humana em segmentos de mercado. Segundo Diniz-Pereira (1999: 111) “[...] essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante o que é denominado de modelo da *racionalidade técnica*”. Para o autor

Os modelos mais difundidos de formação de professores são aqueles relacionados ao *modelo da racionalidade técnica*. De acordo com esse modelo, também conhecido como a epistemologia positivista da prática, “a atividade profissional consiste numa solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (Schön, 1983, *apud* Diniz-Pereira, 2002, posição 198).

Nesse modelo, que concebe a formação como um conjunto de saberes e técnicas, professores e professoras são vistos como técnicos/as, isto é,

“[...] especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico” (Diniz-Pereira, 1999: 112). Para formar o/a professor/a técnico/a, é necessário “[...] um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação”.

Ressaltamos que esse modelo de formação, pautado pela *racionalidade técnica*, é considerado inadequado, uma vez que prioriza a formação teórica em detrimento da formação prática. Assim, a teoria – assumida como suficiente para o exercício da docência – e a prática – o espaço de aplicação da teoria – são vistas de forma separadas. Ademais, os imperativos desse modelo tradicional de formação são: treinamento e transmissão de conhecimento.

Nesse modelo, currículos são construídos de forma técnica e impessoal e, muitas vezes, de forma dogmática. Na maioria das vezes, não há ações participativas e democráticas. Tal lógica é bastante distante da proposta freireana, uma vez que não há ações pautadas em diálogo, isto é, nem todos os sujeitos podem construir e problematizar questões relacionadas à educação. Há, apenas, a aplicação e o consumo de conhecimentos por parte de alunos e alunas, e as propostas curriculares são elaboradas “de cima para baixo”.

Há 20 anos, Diniz-Pereira já nos alertava sobre os problemas desse modelo de formação, presente em algumas universidades brasileiras. Para o autor, o modelo ainda não havia sido superado, já que “[...] disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos, continuavam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas” (Diniz-Pereira, 1999: 112). Além disso, os cursos de licenciatura continuavam inspirando-se nos cursos de bacharelado, “[...] em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário” (Diniz-Pereira, 1999: 112).

Vale destacar que, segundo o autor, várias universidades do mundo seguem esse modelo para a construção de seus currículos, muitas delas com

programas financiados pelo Banco Mundial (BM), que tem “[...] sido um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e mais especificamente na formação de professores no mundo” (Diniz-Pereira, 2002: 243).

A partir disso, Diniz-Pereira apresenta-nos três modelos de formação docente baseados no modelo de *racionalidade técnica*:

*o modelo de treinamento de habilidades comportamentais*, no qual o objetivo é treinar os professores para desenvolverem suas habilidades específicas e observáveis (Avalos, 1991, Tatto, 1999); *o modelo de transmissão*, no qual conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino (Avalos, 1991), *o modelo acadêmico tradicional*, o qual assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço (Zeichner, 1983, Listone Zeichner, 1991, Tabacnick e Zeichner, 1991) (Diniz-Pereira, 2002: 231, grifo do autor).

Como alternativa de (suposta) superação a esse modelo, surge no início do século XX, o modelo pautado pela *racionalidade prática*, no qual a prática não é vista apenas como *locus* da aplicação de um conhecimento científico e/ou pedagógico, “[...] mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados” (Diniz-Pereira, 1999: 113). Nesse modelo, o/a professor/a é visto/a como um profissional autônomo, isto, que determina suas próprias escolhas. Assim, ele/ela é incentivado/a a refletir “[...] sobre os problemas da prática e a orientar suas ações em função de justificativas pedagógicas” (Saul e Saul, 2016: 21). Os autores afirmam, ainda, que nesse modelo

[...] o conhecimento não se reduz a um controle reprodutivista do manejo de alunos com vistas à obtenção de resultados esperados. São valorizados aspectos mais amplos do contexto escolar, como relações sociais e morais, distante ainda de uma intencionalidade transformadora (Saul e Saul, 2016: 21)

Em relação à formação docente, há, no mínimo, três modelos dentro da *racionalidade prática* destacados por Diniz-Pereira:

[...] *o modelo humanístico*, no qual os professores são os principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer a fundo (Zeichner, 1983; Tatto, 1999), *o modelo de ensino como ofício*, no qual

o conhecimento sobre ensino é adquirido por tentativa e erro por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata (Tatto, 1999), o *modelo orientado pela pesquisa*, cujo propósito é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula (Tabachnick e Zechner, 1991) (Diniz-Pereira, 2002: 297).

Contudo, embora existam alguns princípios importantes e que contribuem para uma formação docente pautada pela pesquisa, o modelo da *racionalidade prática* também pode ser contestado, uma vez que a prática se apresenta, muitas vezes, de forma desarticulada com a teoria. Além disso, esse modelo, embora busque superar a *racionalidade técnica*, concebe a prática como uma “formação em serviço”, promovida por cursos aligeirados e, às vezes, sem intencionalidade. Em suma, “[...] a prática não pode ser reduzida ao controle técnico”, uma vez que “[...] o conhecimento dos profissionais não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou um kit de ferramentas para a produção da aprendizagem” (Diniz-Pereira, 2002: 265).

Ainda, de acordo com o autor, esse modelo também acarreta uma urgência em habilitar profissionais para atuarem em sala de aula. Logo,

Em nome dessa urgência, a prática, que deve ocupar um espaço significativo nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, pode ser compreendida erroneamente como formação em serviço (Diniz-Pereira, 1999: 114).<sup>1</sup>

Nesse sentido, o modelo que busca superar os pressupostos pautados pela *racionalidade técnica* e pela *racionalidade prática*, é o da *racionalidade crítica*. Segundo Diniz-Pereira ele incorpora, no mínimo, três outros modelos:

O **modelo sociorreconstrucionista**, o qual concebe o ensino e a aprendizagem como veículo para a promoção de uma maior igualdade, humildade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade (Liston e Zeichner, 1991), o **modelo emancipatório outransexivo** o qual concebe a educação como expressão de um ativismo político<sup>2</sup> e imagina a sala de aula como um local de possibilidades, permitindo ao professor construir modos coletivos para ir além dos limites para transgredir (Hooks, 1994); e o **modelo ecológico crítico**, no qual a pesquisa-ação é concebida como um meio para desnudar, interromper e interpretar desigualdades dentro da

<sup>1</sup> Dessa forma, compreendemos que esse modelo atende às demandas do mercado, sobretudo no preparo dos profissionais da educação.

<sup>2</sup> Vale ressaltar que o ativismo político, segundo Freire, deve ser compreendido com uma prática que envolve sempre ação e reflexão, não apenas um ou outro.

sociedade e, principalmente, para facilitar o processo de transformação social (Carson e Sumara, 1997) (Diniz-Pereira, 2002: 364, grifo nosso).

Destacamos a compreensão desses modelos, uma vez que se aproximam da pedagogia freireana, a qual fomenta a construção de práticas educativas que valorizam e incentivam a criação de possibilidades, a construção de aprendizagens coletivas e de processos emancipatórios. Além disso, Freire acreditava na educação como um dos caminhos para a transformação da sociedade, tornando-a mais justa, solidária e menos desigual.

Ainda segundo Diniz-Pereira, no modelo da *racionalidade crítica*,

[...] a educação é *historicamente localizada* – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir – uma *atividade social* – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual – *intrinsecamente política* – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo e, finalmente, *problemática* – “seu propósito, a situação social que ela modela ou sugere, o caminho que ele cria ou determina relações entre os participantes, o tipo de meio na qual ele trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ele dá forma” (Carr e Kemmis, 1986, *apud* Diniz-Pereira, 2002: 320, grifo do autor).

Em relação à construção de currículos, Diniz-Pereira afirma que nesse modelo, teoria e prática apresentam-se concomitantes e articuladas. Para isso, a prática docente “[...] deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação” (Diniz-Pereira, 1999: 113). Ademais, a palavra-chave desse modelo é “pesquisa”, que exige que professores/as se tornem “figuras críticas”, criando oportunidades para “[...] aprender a partir de sua experiência e planejar sua própria aprendizagem” (Carr e Kemmis, 1986, *apud* Diniz-Pereira, 2002: 343). Nesse sentido, os/as docentes são vistos como questionadores/as, isto é, como aqueles/as que levantam um problema. Vale destacar que esse perfil questionador também aparece nos modelos de racionalidade *técnica* e *prática*, porém,

[...] tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva



mais interpretativa, e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto (Diniz-Pereira, 2002: 343).

Em relação à visão política, Diniz-Pereira cita os estudos de Paulo Freire, uma vez que o autor “[...] desenvolveu uma ideia política sobre tal concepção, por meio de seu método do diálogo de levantamento de problemas” (Diniz-Pereira, 2002: 353). Ainda, para Diniz-Pereira (2002: 353), a partir do modelo freireano

[...] uma comunidade de professores-pesquisadores, com estudantes como coinvestigadores, estabelece um processo democrático e centrado no aluno, por meio do qual o currículo é construído “de baixo para cima” ao invés de ser construído de “cima para baixo”.

Segundo Saul e Saul (2016: 22) nos modelos construídos a partir dessa racionalidade “[...] de forma geral, a práxis assume um papel fulcral no desvelamento da realidade”. Com base nisso, os professores e professoras desenvolvem práticas educativas baseadas em uma perspectiva problematizadora, construindo conhecimentos com os alunos e alunas, “[...] a partir de suas necessidades, tendo em vista a transformação da realidade e a promoção da justiça social” (Saul e Saul, 2016: 22).

Sendo assim, é a partir da *racionalidade crítica* que os educadores/as são instigados a ter um comprometimento com a transformação social. Logo, o modelo crítico de formação aproxima-se dos estudos desenvolvidos por Paulo Freire, estes baseados em diálogo e em criticidade. Para Freire, é a partir do diálogo crítico que professores/as e alunos/as refletem sobre a realidade na qual estão inseridos/as e, dessa forma, podem intervir na sociedade a fim de transformá-la.

Em relação aos cursos de licenciaturas, pensar as racionalidades como lógicas gera uma série de proposições de formação, uma vez que envolvem diferentes visões de mundo e distintos interesses. Nesse sentido, cabe às universidades o comprometimento com projetos e currículos que defendam uma formação justa, igualitária e humanizadora, não atendendo às demandas da educação bancária e aos projetos hegemônicos, tecnocratas, autoritários e desumanizadores.

Ademais, a formação docente humanizadora não pode ser compreendida apenas em um conjunto de disciplinas/atividades acadêmicas, mas em um projeto político pedagógico que perpassa as disciplinas e as ações dos professores e professoras. Para tanto, é necessário valorizar as realidades dos licenciandos e licenciandas, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico a partir de projetos, leituras, debates e do compartilhamento de experiências (concretas).

Baseado em Paulo Freire, Scocuglia (2005: 87) disserta sobre a construção curricular na educação básica. Embora a universidade não seja seu foco, pensamos que há alguns princípios importantes em suas discussões

[...] a construção do currículo, alicerçada pelo conhecimento-consciência diálogo, facilitaria a prática e a reflexão sobre os conteúdos e as metodologias, abriria a possibilidade concreta para que os currículos educacionais ganhassem continuamente criticidade e qualidade, e contribuíssem (na própria ação constante "em serviço" de refazê-lo) para a reeducação do coletivo que faz a educação e a escola. As relações homem-mundo com as palavras, os conceitos e as metodologias constituiriam a base fundamental de um currículo humanizado e progressista no sentido de contribuir com as mudanças sociais e educacionais [...]

Ademais, para Freire, homens e mulheres são seres relacionais, que por estarem no mundo são capazes de conhecer, criar e interagir com ele. Sendo assim, os modelos de formação docente, a construção curricular e as ações dos professores/as devem ser influenciadas, sobretudo, no que diz respeito às experiências, aos interesses, às culturas, ao cotidiano e aos conhecimentos da comunidade escolar.

## **2. Paulo Freire e a formação de professores e professoras: contribuições àqueles e àquelas que ousam aprender e/a ensinar**

Paulo Freire denunciava práticas de desigualdades dentro dos espaços educativos, fomentando movimentos e alternativas libertadoras, pois acreditava na educação como forma de libertação, isto é, como alternativa efetiva no combate aos regimes de dominação. Para o autor, o diálogo deve ser a base das práticas educativas, nas quais professores/as e alunos/as

trabalham e aprendem em conjunto. Segundo Streck *et al.* (2014: 11) a obra de Freire

[...] não foi importante só no âmbito da educação popular e da alfabetização. A cada dia compreendemos melhor o que ele representa enquanto intelectual que propõe a superação do modelo de escola e de educação que se faz no Brasil e no mundo.

Ademais, a obra dele é marcada por inúmeras discussões a respeito das práticas e das vivências dentro de sala de aula. Contudo, há quem diga que seus estudos não eram direcionados aos cursos de licenciatura, mas, sim, a professores/as no exercício de sua profissão (isto é, em formação permanente) ou a (futuros) pedagogas/os.

Sabemos que Paulo Freire tinha uma relação direta com a Universidade, já que exerceu o cargo de professor universitário tanto no Brasil quanto no exterior. Durante a sua vida, transitou entre salas de aula de diferentes espaços educativos. Logo, era possível fazer relações entre os diferentes contextos, o que ampliava as problematizações sobre a realidade da educação brasileira daquela época.

Ademais, é importante destacar que Freire nunca reduziu, tampouco limitou, sua obra a um contexto educacional, pelo contrário. Embora não escrevesse diretamente para universidade, acreditava que seus estudos sobre a história da educação, política, ética, cotidiano escolar, emancipação e libertação dos sujeitos contemplavam professores/as em formação inicial, assim como docentes em exercício. Dessa forma, problematizar a educação universitária brasileira a partir da obra de Freire é pertinente e necessário, uma vez que o autor propõe uma educação voltada à racionalidade prática e crítica, na qual alunos e alunas, professores e professoras constroem conhecimentos a partir de suas realidades e necessidades.

De acordo com Paulo (2018: 167) muitas universidades estavam (e ainda estão) situadas sobre “[...] uma política sustentada pelo neoliberalismo, cujos ideais são a expansão econômica, política e ideológica da mercantilização da educação”. Dessa forma, segundo Freire, só é possível

superar essa realidade a partir de uma pedagogia crítica. Na obra *Pedagogia da Indignação*, ao falar das tarefas da pedagogia crítica, o autor afirma que

[...] a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação. A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença (Freire, 2000: 43)

O educador preocupava-se com a formação inicial e reconhecia, também na academia, o engessamento de currículos e uma formação voltada à racionalidade técnica, isto é, focada no trabalho profissional. Para ele “[...] necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge: a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à ‘fereza’ da ética do mercado” (Freire, 2019: 125). Além disso, para o autor, na visão tecnicista “[...] o que vale é a transferência de saberes técnicos, instrumentais, com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo” (Freire, 2000: 95). Nesse caso, como já mencionado anteriormente, as identidades dos professores/as são reduzidas a meros transmissores de conhecimento.

Na obra *Medo e Ousadia*, escrita com Ira Shor, o autor evidenciou os problemas dos programas de formação tradicional, uma vez que não contribuem para uma educação libertadora<sup>3</sup>. Em diálogo com Shor, Freire afirmou que

[...] os professores têm poucas oportunidades de ver salas de aula libertadoras. Os programas de formação de professores são quase sempre tradicionais e as escolas que eles frequentam não estimulam a experimentação (Freire e Shor, 1986: 27).

---

<sup>3</sup> A educação libertadora é “[...] uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer” (Freire e Shor, 1986: 46).

Nesse livro, publicado na década de 1980, os autores já indicavam que professores/as precisam desenvolver o pensamento crítico, a fim de serem comprometidos com a educação libertadora.

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (Freire e Shor, 1986: 52).

No livro *Pedagogia da Autonomia*, o autor ressalta que a questão da “[...] formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira o texto” (Freire, 2019: 45). Além disso, afirma que

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à epistemológica, e, de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (Freire, 2019: 13).

Nesse sentido, o autor apresenta um conjunto de saberes que se opõe à lógica tradicional. Para o autor, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, isto é, propõe mudanças na sociedade. Logo, uma formação que visa a libertação dos sujeitos deve ter intencionalidade. De acordo com Freire

[...] Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê (Freire, 2019: 94).

Também, aprender e/a ensinar exige que o sujeito reconheça que a educação é ideológica, logo, não há neutralidade, tampouco omissão:

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança

metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas (Freire, 2019: 130).

Ademais, aprender e ensinar exige disponibilidade para o diálogo, que deve ser baseado em amor, em criticidade, em comprometimento e em esperança. Segundo Freire (2019: 133) “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Sendo assim, na formação docente, a educação é libertadora quando estabelece uma relação dialógica entre professores/as e alunos/as, fomentando a compreensão crítica da realidade. Se não há diálogo, não há reflexão e, conseqüentemente, não há transformação dos sujeitos.

No livro *Professora sim, tia não*, o educador aborda as complexidades da docência, sobretudo no que diz respeito ao comprometimento com a profissão, que deve ser exercida com amorosidade e paciência, e que exige coragem, posicionamento, tolerância, ousadia e humildade. Vale destacar que esses princípios podem e devem ser desenvolvidos na formação inicial. Todavia, é necessário que sejam promovidas práticas que articulem teoria e realidade escolar.

Para Freire, a profissão docente deve ser assumida com responsabilidade e, para isso, os sujeitos precisam estar preparados para os desafios do cotidiano escolar. O autor também ressalta que a profissão exige um “amor armado”, isto é

[...] um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós. Acontece, porém, que a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar (Freire, 2009: 57).

Além disso, nas cartas o autor reflete sobre o compromisso dialógico que os docentes precisam assumir durante a formação. Por essa razão, a partir desta análise é possível afirmar que Freire preocupava-se com a

formação inicial de professores/as, e, ao longo de sua obra, buscou problematizar questões importantes ao processo de formação e a construção de identidade docente.

## **Conclusões**

Conforme apresentado no primeiro tópico deste artigo, nos modelos de formação docente há uma disputa entre diversos modelos que contemplam (ou não) alguns interesses, sejam individuais ou coletivos, sejam de opressores, da classe popular, entre outros. Dessa forma, o debate sobre os diferentes modelos não pode ser apenas uma discussão conceitual, mas também uma prática, que deve contemplar o diálogo entre coordenadores/as, docentes e licenciandos/as, na busca por uma formação docente que esteja a serviço de todos e todas, e não apenas a um grupo específico.

Diferente das propostas de formação pautadas pelas racionalidades técnica e prática, a pedagogia freireana contempla a construção de práticas educativas baseadas em uma perspectiva crítica de formação, dentre a qual estão os modelos apresentados por Diniz-Pereira (2002), tais como o modelo *socorreacionista*, o *modelo emancipatório* ou *transgressivo* e o *modelo ecológico crítico*.

Este breve esforço analítico evidenciou que Paulo Freire apresenta inúmeras contribuições para a formação humanizadora, tais como: a valorização de diversos saberes, a consciência do inacabamento; a consciência crítica; a impossibilidade de neutralidade; o respeito aos diversos saberes; o olhar respeitoso e cuidadoso com o/a outro/a; a abertura à escuta e ao diálogo; a rejeição de toda forma de discriminação; a problematização de questões relacionadas à educação bancária e a convicção de que é possível transformar o mundo a partir do coletivo.

A ampliação do estudo da obra de Freire é indispensável àqueles/as que buscam uma formação docente pautada pelo respeito, pelo diálogo com o diferente e pela reflexão crítica sobre o atual sistema educacional. É

possível discordar, concordar ou reinventar seu pensamento, mas, para isso, é necessário, antes de tudo, conhecê-lo.

### Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer N° CP 04/97*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, 11 de março de 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf> Acesso em: 20fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parecer N°CP115/99*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, 10 de agosto de 1999. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300016&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300016&lng=pt&tlng=pt) Acesso em: 20fev. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 68. Dez/1999. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf> Acesso em: 20fev. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. E-book

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.) *Justiça Social: desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. E-book

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. E-book.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

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

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'água, 2009.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.



FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. [online], v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. *A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil*. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02> Acesso em: 20fev. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 14, nº40. Rio de Janeiro. Jan/Abril, 2009. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012). Acesso em: 14 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. *Contribuições de Paulo Freire para uma formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico*. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 61, p. 19-35, 2016.


SCHEIBE, Leda. *A formação de professores no Brasil: a herança histórica*. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 2, n. 23, jan/dez, 2008. Disponível em [https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista\\_retratosdaescola\\_02\\_03\\_2008\\_formacao\\_professores.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf) Acesso em: 20fev. 2021

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *As reflexões curriculares de Paulo Freire*. *Revista Lusófona de Educação*. Campo Grande, Lisboa, v. 6, n. 6, 2005. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/848>. Acesso em 20fev. 2021

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; MADCHE, Flavia; KEIL, Ivete; GAIGER, Luiz Inácio (Orgs.) *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

## O ensino da literatura: contribuições da *Pedagogia do Oprimido* e da *Pedagogia Histórico-Crítica*, uma ruptura com o tradicional

 Josefa Lieuza Leite\*

 Maria Edileuza da Costa Maria\*\*

**Resumo:** O presente artigo versa sobre o ensino da literatura e como trabalhar nos textos literários os dramas humanos apresentados no livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, como “situação-limite”, com outro viés de estabelecer “temáticas geradoras”. Além disso, de forma sincronizada apresentamos uma referência na educação brasileira, a *Pedagogia Histórico-Crítica*, de Dermeval Saviani, tendo como escopo principal a transmissão de conteúdo sem ser conteudista. Metodologicamente, a pesquisa tem como métodos de abordagem, o indutivo e o dialético; quanto a técnica, a bibliográfica. Para fundamentá-la, buscamos suporte teórico nas obras de: Freire (1987), Saviani (2012), Charlot (2013), Tardif (2002), dentre outros. Os resultados direcionam para a inequívoca oportunidade de reflexões acerca do ensino da literatura no ensino médio, analisando os dramas humanos como “situações-limites” nos textos literários, afastando o conteúdo gramatical.

**Palavras-chave:** Ensino, Literatura, Situação-limite, Interdisciplinaridade, Conteúdo.

### The teaching of the literature: contributions of the *Pedagogy of the Oppressed* and of the *Historical-Critical Pedagogy*, a break with the traditional

**Abstract:** This article deals with the teaching of the literature and how work in literary texts the human dramas presented in the book *Pedagogy of the Oppressed*, of Paulo Freire, as a “limit situation”, with another bias of establishing “generating themes”. In addition, in a synchronized way present a reference in Brazilian education, the *Historical-Critical Pedagogy*, by Dermeval Saviani, having as main scope the transmission of content without being contentist. Methodologically, the research has as methods of approach, the inductive and the dialectic; as for technique, the bibliographic. To justify it, search for theoretical support in the works of: Freire (1987), Saviani (2012), Charlot (2013), Tardif (2002), among others. The results point to the unambiguous opportunity for reflections about the teaching of literature in high school, analyzing human dramas as “limit situations” in literary texts, distancing the grammatical content.

**Keywords:** Teaching, Literature, Limit situation, Interdisciplinarity, Content.

---

\* Doutoranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: joluz\_@hotmail.com

\*\* Pós-doutoramento na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: edileuzacostauern@gmail.com



## Introdução

Este trabalho procura apresentar reflexões acerca do ensino da literatura no ensino médio. A instrução desta disciplina não precisa ser vista, apenas, como algo que aconteceu no passado e que não pode haver uma conexão com o presente, porque os textos literários não são algo acabado, nem um conhecimento estanque para um determinado tempo. As modificações sociais requerem do professor uma reanálise na sua prática pedagógica, pois este, no desempenho da docência, defronta-se com situações pertinentes de caráter formativo, epistemológico e pedagógico em sala de aula. Estas repercutem na formação do discente. Nessa atmosfera, as discussões concentram-se nas atitudes dos professores em ambiente escolar. Nesse sentido, circunscreveremos a argumentação deste texto no intento de levantar reflexões relacionadas às dificuldades, a falta de conexão de textos literários clássicos com textos contemporâneos e as “situações-limites” nas narrativas literárias. Isto é o que se espera do ensino da Literatura no ensino médio, agregando estas considerações aos questionamentos de Freire (1987), Saviani (2012), Charlot (2013), Tardif (2002), Japiassu (1934), entre outros que argumentam sobre a educação, saberes docentes, técnicas pedagógicas e interdisciplinaridade, dentre outros temas.

No tocante à metodologia, a pesquisa qualitativa tem “[...] diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa” (Flick, 2009: 25). Para isso, o artigo tem como métodos de abordagem, o indutivo e o dialético, naquele a “[...] aproximação dos fenômenos caminha geralmente para planos cada vez mais abrangente, [...]” (Marconi; Lakatos, 2019: 110), nesse, o método alcança “[...] o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, [...]” (Marconi; Lakatos, 2019: 110), por conseguinte, esses métodos são os que mais se amoldam à natureza do estudo. Isso posto, para o método indutivo, a pesquisa não deve ser realizada com predileção, uma vez que o estudo necessita de discussão e observação para ratificação da realidade; no que tange a dialética, evidenciou-se como instrumento fundamental para o desdobramento de produtivo trabalho e delimitação circunspecta da discussão.

Em vista disso, estes métodos auxiliaram na percepção sistemática da colaboração dos teóricos, Paulo Freire e Dermeval Saviani, no ensino da literatura. De cunho eminentemente bibliográfico, esta técnica de pesquisa revela-se como indispensável, haja vista que “[...] adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de informações advindas de material gráfico e informatizado, [...]” (Barros; Lehfel, 2007: 85), como: livros, artigos, periódicos (revistas), sites para pesquisas acadêmicas, entre outros, são imprescindíveis para o desenvolvimento do texto com resultados laudatórios, tendo em vista que outros estudiosos possam se debruçar no tema alvidrado.

Os dramas humanos vivenciados pelos personagens fictícios nas narrativas literárias não são apenas acontecimentos vivenciados em séculos passados; mas, que permanecem nos nossos dias atuais. Deste modo, o ensino da literatura não deve desvincular deste elo que liga o passado com o presente. À frente disso, há uma necessidade de metodologias diversas das sugestões dos livros didáticos, devido os discentes não gostarem de ler.

As escolas literárias transcorrem num determinado período histórico e isto é apresentado nos livros didáticos de literatura que apresentam uma proposta metodológica a ser desenvolvida em sala de aula no ensino médio,

[...] o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas físicas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional (Cosson, 2014: 21).

Nesse seguimento, o professor restringe-se apenas as orientações e sugestões dispostas no manual do professor, com isso, cabe destacar que as reflexões deste não são fórmulas absolutas, mas apenas sugestões que podem facilitar a instrução literária e que deve considerar outras perspectivas de contribuições.

Logo, estudo da Literatura nos leva a fazer parte de um universo de autores, personagens e circunstâncias que podem ser também uma representação dos nossos conflitos humanos diários, assim sendo, todo o

encantamento, controvérsias, paixão, problemática destes revelam nossa existência e presença relacionando-nos a história através do ensino da literatura. Assim sendo, a disciplina de literatura oportuniza a articulação com outras linguagens, bem como possibilita a interdisciplinaridade com outros campos de saberes.

Para melhor esclarecer a nossa perspectiva acerca de um ensino que favoreça aprendizagens expressivas fizemos um paralelo entre as situações reais e os conflitos nos textos literários relacionando-os aos dramas humanos expressos no livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire como situação-limite que é, apenas, outro modo e visão de estabelecer “temáticas geradoras”, num correlato com a *Pedagogia Histórico-Crítica*, de Saviani que tem uma visão avançada da educação que não desenvolve o conteúdo pelo conteúdo; mas, trabalhando os assuntos com um significado lógico, principiando pela prática social e voltando, em sua ultimação, outra vez ao social, encadear a prática social executando os conteúdos clássicos referente a amplas temáticas situadas na esfera da prática, sendo que contemplamos como método de ensino eficaz àquele que detecta, analisa e alvitra sugestões para os problemas predominantes e centrais disposto por essa prática.

### ***Pedagogia histórico-crítica e o ensino da literatura***

Caracterizada como um marco na educação brasileira, a *Pedagogia Histórico-Crítica* (2012) de Dermeval Saviani tem como ponto central a transmissão de conteúdo sem ser conteudista. Nesta pedagogia a educação escolar é enriquecida tendo a função de assegurar os conteúdos concedendo aos educandos compreendê-los e envolver-se na sociedade de forma crítica. Nesse aspecto, a função da escola consiste em oportunizar essas condições.

Destarte, o objeto da escola é detectar aquilo que os alunos precisam aprender e as formas para alcançar esta aprendizagem; pois, segundo Dermeval Saviani (2012: 65), “[...] as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos”. Sob esse tipo de abordagem, o mesmo autor (2012: 106) diz que “[...] o desafio [...] de

modificarmos essas formas, e ao apresentarmos propostas não apenas pensarmos nas concepções, mas também nas alterações organizacionais pela nova proposta teórica". Ademais, é pressuposto primeiro, graduar e dar seguimento ao conhecimento de forma a automatizar instrumentos para ser capaz de atuar autonomamente, assumindo uma postura de reflexão crítica.

Evidentemente, "[...] a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas" (Saviani, 2012: 20). Por este ângulo, o ensino da literatura pode ser trabalhado com novas formas, mas sem abandonar as anteriores. Sendo depreendido como matéria escolar no nível fundamental II e, principalmente, ensino médio na educação básica, implica velhas e novas aflições, concatenadas às distintas experiências trabalhadas em sala de aula.

A literatura é um fenômeno social decorrido no tempo, por que não fazer uma relação dos fatos e acontecimentos literários com as situações atuais na sociedade, em diferentes aspectos? O aluno é um ser social; e, "O professor está lidando com o indivíduo concreto; enquanto indivíduo concreto, ele é uma síntese de inúmeras relações sociais" (Saviani, 2012: 71). Nessa esteira, trabalhar as problemáticas ficcionais da literatura fazendo uma conexão com as problemáticas sociais atuais facilita o entendimento do conteúdo literário. Diante das indagações acerca da literatura e o que permeia o seu ensino no nível médio, o professor deve ir além da sua formação profissional e dos saberes adquiridos na graduação ou o que delimita o livro didático, não visualizando o aluno como mero receptor passivo de conteúdos literários, pois conforme Tardif (2002: 256), no livro *Saberes docentes e formação profissional*,

[...] a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

Após tal colocação, Tardif (2002: 303) expõe que a aprendizagem dos educadores, definitivamente está "[...] vinculado à sua identidade profissional e ao papel que desempenham". Já para Japiassu (1934: 15), o termo saber

"[...] é considerado [...] um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais-ou-menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino". Contudo, deduzimos, atualmente, que a atividade do docente na instrução literária ainda é limitada pelas suas formações, bem como ao que demanda o conteúdo programático sem trazê-lo para as situações atuais.

Conquanto,

[...] a literatura no ensino médio resume-se a seguir de maneira descuidada o livro didático, seja ele indicado ou não pelo professor ao aluno. São aulas essencialmente informativas nas quais abundam dados sobre autores, característica de escolas e obras, em uma organização tão impecável quanto incompreensível aos alunos (Cosson, 2014: 22-23).

Para além disso, há outras perspectivas a serem consideradas, como, os fatos vivenciados pelos personagens possibilitam ao aluno uma relação destes, no passado e compará-los com as situações atuais da vida comum, trazendo os conflitos, as problemáticas e as emoções vivenciadas pelos personagens fictícios para o seu cotidiano, à vista disso, de acordo com Charlot (2003: 74) o ensino terá sentido "[...] sem perder a experiência cotidiana". Nesse ponto, refere-se ao dia a dia do (a) s educando (a) s.

As leituras realizadas de determinadas obras literárias podem ter diversas utilidades, os temas podem ser aplicados nas produções textuais e o professor pode desenvolvê-las, segundo Tardif (2002: 39), com um "[...] saber prático baseado em experiência cotidiana dos alunos". Isto posto, a instrução literária delimita-se apenas na leitura de narrativas/romances literário (a) s, no resumo e expressão escrita, sem analisar outros aspectos que podem ser estudados em outras disciplinas, bem como aproveitá-los em encenações, análise crítica, etc. Esta proposta leva os educandos a "[...] dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes". (Freire, 1987: 61). Nesse sentido, a do mundo em que está inserido.

Como produzir um texto sobre a seca, exemplo ilustrativo, sem fazer relação com *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, entre outros temas e obras literárias? O educando visualiza esta relação com entrave e dificuldade, colocando embaraço que só faz prejudicar o ensino do professor, porque na sua aprendizagem ele não é orientado pelo docente a fazer esta junção, então, pouco se explora nas leituras de textos ou romances literários.

Diante dessa situação, Maria Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988: 27), no considerável texto *A formação do leitor - alternativa metodológica - o esvaziamento do ensino da literatura se acentua por diversos motivos*. Dentre eles as autoras apontam: a inexistência de uma leitura descompromissada, a falta de estímulo da criatividade e do senso crítico, recorrência de fórmulas prontas e o uso dominante do livro didático com textos fragmentados e com preocupações meramente gramaticais sem ter uma “[...] compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica [...]” (Freire, 1988: 12), que resulta numa erudição associativa entre texto e o contexto. Ressaltam que o texto literário é pretexto para o estudo da gramática e não é vinculado à experiência de vida do aluno envolvendo sua realidade e sua “Conscientização, [...] que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (Freire, 1987: 72). Desse modo, podemos então delinear que por esta perspectiva a realidade será transformada de forma crítica e reflexiva no espaço em que aquele está subsumido.

Evidentemente, a Literatura consiste numa excelência de conhecimento que tem a intenção da universalidade; nessas palavras Cândido (1970: 176) relata que “[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”, contudo, depara-se, no âmbito escolar, com textos e procedimentos escolares que se sobressai pelo fracionamento e fragmentação limitada deste conhecimento.

Os diversos gêneros literários têm uma razão intrínseca de integralidade e estudá-los em fragmentação deixa-os sem o entendimento necessário de sentido, a exemplo do estudo de um poema, ainda que independente, é parte



de uma completude com outros poemas em que estão inserto no livro, bem como os personagens e os trechos de romances que há um melhor entendimento destes quando são aplicados na sua integralidade. Neste prisma, “[...] a obra literária alcança a complexidade da condição humana ela se torna universal, consegue extrapolar as particularidades de um tempo e de uma cultura para ser admirada tanto pela coletividade, quanto pela posteridade” (Guido, 2004: 140). Nestas palavras, observa-se a importância e a admiração das obras literárias no transcorrer do tempo.

Com essa visão, com esta e outras estratégias torna o estudo da disciplina reflexivo e significativo. Uma vez que, a maior dificuldade no ensino da Literatura é os alunos não gostarem de ler, portanto, o professor na sua prática deve buscar atividades que os estimule a fazer leituras, sendo assim, o ensino da literatura fluirá de maneira mais exitosa. Sendo o professor um orientador, em concordância com Saviani (2012: 86), compete a ele “[...] posicionar-se [...] e desenredar a educação das visões ambíguas para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional”. Por esse viés, o educador tem o compromisso de estimular as crianças e os jovens a lerem e fazer dessa leitura um enriquecimento em suas aulas, porque este ato em sala de aula facilitará a vida do aluno, não só no estudo da literatura, mas em todas as disciplinas.

A designação de um procedimento metodológico exclusivo para o ensino da Literatura Brasileira é um trabalho difícil, assim como, em qualquer campo do saber, porque em todas as áreas requer que haja vários métodos e não um em específico, porque não há um procedimento metodológico que seja suficiente de instruir tudo e a todos.

Contudo, a reflexão recomendada pela Pedagogia histórico-crítica procura sugerir novos trajetos para que a crítica não seja exaurida pela escassez de resultados e organização metodológica do pensamento. Apresenta cinco fases; a prática social, que consiste em adequar à realidade social do aluno; a problematização, é a fase que detecta os problemas fundamentais postos pela prática social; a instrumentalização, apresenta oportunidades para que o educando alcance conhecimento; a catarse, é

quando o aluno apreende o todo, o significado de sua complexidade e da circunstância do acontecimento; e, a prática social final é, o retorno a prática social que consiste numa fase de ação clarividente da sua existência.

A inferência de maior relevância na transferência do educador no procedimento instrutivo é, portanto, conduzir os discentes a representação da sociedade com ciência de sua inclusão nela e dos efeitos dessa representação para o crescimento de suas respectivas vidas.

### **Inter-relações da Literatura Brasileira com outras disciplinas**

A transmissão de conhecimento literário do professor em sala de aula para o aluno deve estar além do que é planejado pelo docente, porque a Literatura não se limita apenas a aspectos históricos e a outros elementos caracterizadores do texto literário, seja em prosa ou em verso. Na literatura há uma variedade de possibilidades a serem exploradas pelo professor, porque este campo do conhecimento proporciona uma interdisciplinaridade com outros saberes.

Mediante esta abordagem, a literatura brasileira é uma das disciplinas do ensino médio que oportuniza e facilita mais articulações exequíveis com outras disciplinas.

O entendimento da Literatura provém de um fenômeno historicamente investigativo que o próprio estudo desta não faz e tem que analisar outras áreas afins do conhecimento, como: História, Sociologia, Geografia, Psicologia, Filosofia, Direito, etc. Com efeito, o ensino daquela poderá atender as exigências inerentes de conhecimento da realidade representada em uma determinada obra literária.

Para a epistemologia na sua categoria específica uma disciplina intelectualmente constituída em unidade bem definida do saber, trata de levar em conta o estudo de modo próximo, detalhado e técnico mostrando sua organização, seu funcionamento e as possíveis relações com as demais disciplinas (Japiassu, 1934). Nessa esfera, o trabalho com a literatura faz-se

necessário relacioná-la com outras disciplinas e com outros tipos de linguagens, como o cinema, o teatro, a canção, as artes plásticas, etc., para dialogarem com o texto literário. De certa forma, cabe ao docente diversificar as suas aulas com outras linguagens e formular estratégias divergentes para o ensino da literatura.

A instrução literária não deve se limitar, somente, a seguir um conteúdo programático cujo programa deve ser seguido de forma cristalizada sem a intervenção de outros textos atuais e autores que possam fazer uma conexão com as temáticas vigentes pelos alunos, bem como não deve seguir, radicalmente, uma linha histórica sem levar em consideração de que o que permanece no ensino da literatura brasileira para o educando é a representação do drama humano, em vários períodos históricos; e, estes dramas também podem ser reproduzidos em qualquer fase histórica e não necessariamente a um dado período.

Nesse interregno, a inquietação é proporcionar o encontro do educando com os conteúdos, pois, para Libâneo (1985: 83), "A transmissão de conteúdos articulados com a experiência social concreta dos alunos não prescinde dos meios didáticos". Cada atividade que o professor concretiza no ambiente escolar dispendo como instrumento fundamental o processo ensino-aprendizagem considera, eventualmente ou reflexionado, a adesão de concepção de caráter epistemológico. Isso exprime que, ao escolher um procedimento metodológico, o docente possibilita transluzir à sua maneira de compreender o que seja conhecimento, instrução e aprendizagem.

O estudo das escolas literárias possibilita diversos conhecimentos em diferentes épocas e em vários contextos históricos, sociais e econômicos. Nesta conjuntura, devemos reflexionar que os textos literários não são leituras, meramente, para o leitor se distrair, há também esta possibilidade, de entretenimento, uma vez que configura também uma relação que se estende com emotividade e essencialmente potencializa-se na percepção dos acontecimentos observados pelo leitor.

Segundo Cândia, a literatura (2011: 177) “[...] é fator indispensável de humanização [...] ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar”. Em vista desse posicionamento, observa-se o quanto esta disciplina tem sido um mecanismo importante na educação trazendo temáticas “[...] de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si” (Freire, 1987: 60). Assim sendo, para serem estudadas por meio dos textos literários.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017: 477) aborda que é necessário “[...] possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, [...] quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens”. Em outras palavras, fica claro que, o trabalho com diferentes linguagens traz outros campos de conhecimentos para aperfeiçoamento do conhecimento trabalhado, para fazer uma melhor análise crítica e avaliação sobre um determinado assunto requer outros saberes. As problemáticas sociais abordadas nas narrativas literárias levam o educando a refletir e ter seu próprio ponto de vista. No mesmo texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017: 498) no tocante a habilidade de

Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.

Exsurge, pois, que o texto é uno; porém, multifário, aberto a várias probabilidades de significados. Desta forma, visualizamos o texto literário como uma ferramenta aberta as diversas possibilidades de significações. Ante o exposto, as narrativas são mecanismos de recepção e de ressignificação tanto para o texto em si quanto interdisciplinando com outros ramos do conhecimento. Nesta visão, atividades “[...] interdisciplinares, trazem benefícios tanto para a formação dos alunos quanto para a integração dos docentes e da escola” (Cosson, 2014: 61). Decerto,

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando (Brasil, 2017: 491).

A necessidade de uma interação entre campos de conhecimentos divergentes não se dá por mero querer, mas pela necessidade das escolas juntamente com professores e alunos para explicar e compreender melhor uma disciplina ou uma questão social em diversos ângulos, a literatura oportuniza essa interdisciplinaridade por meio de seus textos que amplifica o conhecimento destes e do mundo com outras áreas do saber.

No campo das práticas de estudo e pesquisa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está evidenciado que os textos de diferentes áreas dos conhecimentos podem ser trabalhados em diversas “[...] formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à [...] aprendizagem” (Brasil, 2017: 16), expandindo a visão do mundo do(a)s educando(a)s.

### **A reconção das “situações-limites” (problemáticas): primícias para o estudo da literatura**

No livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, além de brilhantes constatações e observações acerca do fenômeno da aprendizagem, de como ela se executa e realiza num contexto societário adverso, o educador poderá analisar e constatar que os dramas humanos proferidos no livro como “situação-limite” é apenas outra forma e visão de instituir temáticas geradoras, a marca mais esplêndida do método Paulo Freire. Como particulariza o professor Ernani Maria Fiori, no prefácio do livro: “Experiência e saber que se dialetam, densificando-se, alongando-se e dando, com nitidez cada vez maior, o contorno e o relevo de sua profunda intuição central: a do educador de vocação humanista [...]” (Freire, 1987: 02). Para tal, a

propositura de Paulo Freire (1987: 02) é que o educador como um profissional vocacionado valoriza o ser humano e a condição humana precipuamente, “[...] ao inventar suas técnicas pedagógicas, redescobre através delas o processo histórico em que e por que se constitui a consciência humana”. Assim, Tardif (2002: 39) particulariza o professor como “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa [...]”, destarte, o professor tem uma grande responsabilidade na sua função de ensinar, desde a aquisição de conhecimentos, competências, habilidades, articulações, metodologias e técnicas pedagógicas adequadas ao ambiente escolar.

A expressão situação-limite utilizada por ele, da mesma forma que o seu método, pretende situar o aluno em condições, ou seja, em situações de re-existenciar a Literatura para um dia ser capaz de viver e poder conseguir realizar a sua. Como se vê,

Uma “situação-limite”, como realidade concreta, pode provocar em indivíduos de áreas diferentes e até de subáreas de uma mesma área, temas e tarefas opostos, que exigem, portanto, diversificação programática para o seu desvelamento. Daí que a preocupação básica dos investigadores deva centrar-se no conhecimento do que Goldman chama de “consciência real” (efetiva) e “consciência máxima possível” (Freire, 1987: 77-78).

Na parte inicial do livro *Pedagogia do Oprimido*,

Paulo Freire não inventou o homem; apenas pensa e pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando – “método de conscientização” (Freire, 1987: 5).

A partir dessa colocação, com tal característica, deve ser o método de ensino da literatura, oportunizando o aluno a refletir acerca de um tema literário no processo de ensino, trazendo esta reflexão para o seu contexto social. Para tanto, de forma singular, o mesmo autor (1987: 70) aborda que “[...] a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das “situações-limites””. Neste âmbito, o texto literário oportuniza para uma

postura crítica e de superação diante das problemáticas sociais dentro do texto e nas situações reais. Sucede, no entanto, que

No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das "situações-limites". Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as "situações-limites" (Freire, 1987: 58).

Os dramas humanos apresentados nas narrativas literárias são elementos que enriquecem o estudo dos textos literários, haja vista, a relação de empatia que se pode ter com os personagens, tanto em nível individual quanto social, porque há uma relação de identificação das pessoas nas situações e circunstâncias vivenciadas pelos personagens, não obstante, o período histórico. Sobre este aspecto, Gonçalves Filho (1991: 30) argumenta que

A identificação das situações-limites (problemáticas) pode constituir, evidentemente, mais um pretexto para o estudo do texto literário: são pontos de partida recorrentes que visam garantir o tratamento unitário da história e trazer a vida literária para a literatura em nível de sala de aula.

Esta identificação não se limita apenas a uma simples leitura do texto literário, mas a uma abordagem maior deste, levando em consideração as problematizações da época em que foi escrito e trazendo para os dias atuais os acontecimentos e as temáticas relevantes versadas nos textos literários.

É relevante considerar que a Literatura, na qualidade de portadora de conhecimento, proporciona aos discentes a leitura das produções literárias de determinados autores em demarcados períodos históricos, notabilizando a inquietação e o não-conformismo social do período histórico, desta forma, é pertinente que se reflita que o ensino da literatura deve fazer uma comunicação entre as problematizações dos alunos e da sociedade, bem como das problematizações das obras estudadas, não trabalhando as temáticas dos textos literários como "[...] temas históricos isolados, soltos,

desconectados, coisificados, parados, [...] (Freire, 1987: 59), mas fazendo conexões com outros elementos, não apenas para o tempo da sua escrita mas para, além disso.

Estudar literatura considerando, apenas, os critérios de avaliação e a nota que será obtida, não deixa conhecimento literário no educando, o suficiente para que este possa fazer relação em vários aspectos existenciais na vida, porque para Cândido (2011: 180) “[...] a literatura satisfaz [...] à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles”. Para Bernard Charlot (2013: 74) “[...] o aprendiz tem de encontrar um sentido [...] relacionado com o aprendizado, pois se esse sentido for completamente alheio ao fato de aprender nada acontecerá”. Estudar literatura sem dá sentido a este saber literário o aluno não obterá conhecimento necessário para o que o foi absolvido em sala, porque para este autor (2013: 77) “O aluno é um sujeito que tem desejos, que interpreta o mundo e sua situação nesse mundo”.

Para Freire (1987: 72), “em todas as etapas da descodificação, estarão os homens exteriorizando sua visão do mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das “situações-limites”, sua percepção estática ou dinâmica da realidade”. Dessa forma, acontecerá com o saber literário, recepcionado pelo aluno em sala de aula.

Embora as situações vivenciadas pelos personagens fictícios literários sejam ficção, esta vem ao encontro, na maioria das vezes, da realidade dos alunos que tem um posicionamento crítico acerca de determinado fato literário, bem como habilidade para julgar interiormente e exteriormente diversas situações, aprovando ou reprovando os atos dos personagens literários. Um exemplo disso é a leitura de *S. Bernardo*, de Graciliano Gamos, que oportuniza um debate em sala de aula, trazendo como questão social, a violência doméstica sofrida por Madalena, nas modalidades psicológica e moral, tendo como agressor o personagem Paulo Honório. O romance foi publicado em 1934, mas a temática é atemporal, tendo em vista que a violência contra a mulher subsiste influenciada pelo patriarcalismo desde os tempos mais remotos até os dias atuais.



## Considerações finais

Evidenciada a contribuição da *Pedagogia Histórico-Crítica* de Demerval Saviani e as temáticas geradoras de Paulo Freire no ensino da literatura foi possível verificar que a colaboração dos dois teóricos norteia o ensino diferentemente das formas prontas: sem reflexão, sem conscientização da realidade concreta e altamente conteudista. Com isso, a *Pedagogia histórico-crítica*, de Demerval Saviani revelou que todo conteúdo que é realizado na escola é uma manifestação de necessidades sociais historicamente estabelecidas. Assim, evidenciamos que com esta interação os alunos têm uma melhor compreensão dos acontecimentos padronizados contanto que problematizados, não só visualizando as narrativas literárias; mas, fazendo um paralelo com as situações reais que acontecem no seu cotidiano. Neste seguimento, aproximamos Saviani de Freire quanto à apropriação e valorização do saber como conhecimento universal.

É relevante considerar que o objetivo final da Literatura é apresentar dramas humanos, por meio dos quais determinadas gerações e civilizações se estruturam através dos seus comportamentos, hábitos e costumes. Desta forma, salientamos que as problemáticas vivenciadas pelos personagens fictícios são “situações-limites”, ou seja, dramas humanos que podem ser articulados com as problemáticas vigentes na sociedade.

As reflexões acerca do ensino da literatura devem sobrepujar algumas situações do cotidiano de caráter formativo, epistemológico, metodológico e pedagógico nas aulas de literatura sendo que, hodiernamente, a princípio, a instrução literária é demasiadamente centrada no passado, e o outro ponto, é a exposição sequencial da história literária, de tal modo que a visualize apenas numa sequência cronológica de retórica e vultos importantes.

A partir do exposto no presente artigo, não resta dúvida em apontar que o processo de ensino e aprendizagem da literatura não se limita, apenas, a um determinado campo do conhecimento; por isso, a Literatura Brasileira favorece ao professor a articulação com diversos campos de saberes. Ela é uma disciplina que propicia comunicação com outras áreas e o seu discurso

literário pode interagir com outras ciências que podem contribuir para uma melhor compreensão sobre determinado fato abordado nas obras literárias, sendo que, num empenho maior de busca deve priorizar a problematização desse saber nos textos literários, a partir da realidade do educando e do momento presente, não apenas como mero conteúdo.

Logo, o educador deve ir além do que orienta o livro didático, pois a literatura propicia em suas narrativas relação de fatos fictícios com fatos reais e por meio desta confluência podem ser abordadas em sala de aula para os educandos atividades que envolvem diversos aspectos sociais, como: históricos, direitos humanos, geográficos, jurídicos, econômicos, de uma determinada época trazendo para os dias atuais. Como corolário, sabemos que não há uma fórmula perfeita na prática pedagógica concentrada no conteúdo literário; à vista disso, este estudo não intencionou mostrar soluções impossíveis, porque estas não existem; e, sim, métodos que possam apontar soluções que sejam compensatórias, bem como o abandono das formas malogradas praticadas. E, sem pretender formalizar conclusões, enfatizamos a relevância desta pesquisa, como mais um trabalho que poderá servir como base para outros que possam vir a surgir sobre esta temática.

### **Referências bibliográficas**

BARROS, Adil de J. Paes de; LEHFEL, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos da metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 27.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versa\\_ofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf). Brasília: Ministério da Educação, 2017. Acesso em 15 de novembro de 2021.

CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 1 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1970. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/46566139/CANDIDO-Antonio-O-direito-a-literatura-InVarios-Escritos>. Acesso em 22 de outubro de 2020.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GONÇALVES FILHO, Antenor Antonio. *Língua portuguesa e literatura brasileira*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 30.

GUIDO, Humberto Aparecido de Oliveira. Literatura. In: SILVEIRA, Ronie Alexsandro teles da; JR., Paulo Ghiraldelli (Orgs.). *Humanidades*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JAPIASSU, Hilton Peneira. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1934.


LIBÂNEO, José C. *Democratização da escola pública*. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 27. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. São Paulo: Autores associados, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

## A práxis política democrática de Paulo Freire frente o obscurantismo na contemporaneidade

 Valdirene Eliane Bailon de Souza\*  
 José Márcio Silva Barbosa\*\*

**Resumo:** Neste artigo objetivamos discorrer sobre a vida e obra de Paulo Freire, abordando a importância de suas contribuições enquanto gestor, função pouco difundida publicamente, e educador/filósofo da educação, ao se basear no respeito, na generosidade e no espírito altamente democrático para manifestar seus ideais. Para tanto, no que diz respeito à metodologia adotada, realizamos um levantamento teórico - bibliográfico sobre a temática, caracterizando o estudo como qualitativo. Assim, concluímos que a gestão democrática exercida/defendida por Freire é atemporal, sendo valioso perpetuar sua obra por meio de reflexões e interpretações, como as propostas no presente texto, sobretudo em tempos tão difíceis.

**Palavras-chave:** Legado freiriano, Práxis política, Gestão democrática, Obscurantismo.

### The praxis democratic policy of Paulo Freire facing the darkness in contemporary

**Abstract:** In this article, we aim to discuss the life and work of Paulo Freire, addressing the importance of his contributions as a manager, a role that is not publicly known, and educator/philosopher of education, based on respect, generosity and a highly democratic spirit to express his ideals. Therefore, with regard to the adopted methodology, we carried out a theoretical - bibliographical survey on the subject, characterizing the study as qualitative. Thus, we conclude that the democratic management exercised/defended by Freire is timeless, and it is valuable to perpetuate his work through reflections and interpretations, such as the proposals in this text, especially in such difficult times.

**Keywords:** Freirian legacy, Political praxis, Democratic management, Obscurantism.

---

\* Mestra em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Doutoranda na linha de pesquisa Famílias, Políticas Públicas e Desenvolvimento Humano e Social pelo programa de Pós-graduação em Economia Doméstica da UFV. E-mail: vbailondesouza@gmail.com

\*\* Doutor em Educação pela UFMG, Mestre e Especialista em Educação pela UFV. Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) na Unidade de Divinópolis. Graduado em Ciências Econômicas (UFV) e Pedagogia (UNINTER). E-mail: jmarciosb@yahoo.com.br



## **Introdução**

No presente texto, discorreremos sobre a vida e a obra de Paulo Freire, dando destaque ao seu papel de gestor democrático, que gerou, e ainda gera, significativa contribuição para a educação brasileira.

Nesse cenário, julgamos pertinente abordar o legado de Paulo Freire, que completaria 100 anos de vida, em 19 de setembro de 2021, salientando suas contribuições valiosas concernentes a uma gestão democrática, a serviço do povo, cuja educação era defendida sob preceitos da conscientização do indivíduo em sua própria realidade, algo totalmente adverso ao contexto que vivenciamos na atualidade.

A primeira experiência de Freire como gestor político/democrático teve início no Setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), onde teve contato com vários trabalhadores, o que o levou a desenvolver projetos inovadores na área de educação. Como exemplo, citamos o envolvimento das famílias com os profissionais da educação, através da criação de grupos de discussões sobre a relação entre família e escola. Adicionalmente, mencionamos a implementação do segmento de Educação de Jovens de Adultos (EJA). Trata-se, portanto, de uma fase fundamental para o desenvolvimento político-pedagógico de Freire, quando o educador começou a compreender a classe trabalhadora, por meio de suas experiências de vida.

Enquanto Secretário do Governo de São Paulo, Freire passou a defender o fomento às escolas públicas, popularizando e democratizando o ensino para todos(as), além de reacender discussões sobre o analfabetismo, os currículos e a valorização do magistério. Sob tais premissas, Gadotti (2004) afiança que o Nordeste brasileiro e seu povo foram diretamente beneficiados pelos ideais de Paulo Freire, pois, até os anos 1960, grande parte da população analfabeta era oriunda dessa região, havendo uma dissimulada “cultura do silêncio”. Desse modo, “era preciso dar-lhes a palavra para que transitassem para a participação na construção de um Brasil, dono de seu próprio destino, que superasse o colonialismo” (Gadotti, 2004: 32).

Nessa perspectiva, evidenciamos a gestão democrática exercida por Freire, que contrapõe o Bolsonarismo, corrente política baseada no governo e na alta sociedade. Reconhecer que esse fenômeno existe é ter ciência sobre uma política autoritária, que propaga as chamadas *Fake News*, e controla cargos de confiança para não serem investigados, por meio das “rachadinhas”, agredindo, assim, o legislativo e o judiciário. Tal governo incita a violência, não preza pelo diálogo democrático e ainda zomba dos que são contrários às suas aspirações.

Além disso, não podemos deixar de mencionar sobre o difícil momento pandêmico, decorrente da doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus (Covid-19), que traz como consequência várias adversidades, incertezas e crises nos âmbitos da saúde, da política e da economia. Como agravante, o atual governo não se mostra capaz de atender as suas demandas, tampouco oferecer segurança à sociedade.

Diante de tais circunstâncias, observamos a falta de suporte para lidar com a fragilidade do momento, considerando a vulnerabilidade da classe trabalhadora, que está sempre nos primeiros lugares da fila de desamparo no que diz respeito às questões educacionais, econômicas, sociais e culturais. Por essas razões, não devemos nos calarmos, visto que ainda vivemos em um Estado Democrático de Direito e ser crítico é o que a educação libertadora e conscientizadora de Freire sempre enfatizou, desde o início da sua trajetória.

Diante desses apontamentos, questionamos se é possível combater tal obscurantismo vivenciado na contemporaneidade. Entretanto, acreditamos nas possibilidades oferecidas por uma gestão democrática que dialogue com o povo e busque solucionar suas principais necessidades, por meio de incentivos à educação/ciência como forma de contribuição para uma transformação social mais realista, que atinja, futuramente, o comportamento humano daqueles(as) que no momento não vivem e não pensam no coletivo, ou seja, não consideram a situação do “outro”.

Desta forma é importante considerar, ao se propor a conhecer algum aspecto da realidade, é possível dar mais vitalidade à educação em particular,

o que segundo Freire (2001), homens e mulheres que desfrutam de uma educação com sentido, imbuída de conhecimentos científicos, humanísticos e culturais, se tornam independentes e livres para explorarem seu mundo, de forma a questionarem o que lhe é oferecido pela esfera governamental, tornando-se resistentes pela luta de seus direitos ao longo de sua existência.

Como percurso metodológico adotado para a realização deste artigo, utilizamos o estudo de cunho qualitativo, efetuando a leitura de livros, artigos científicos, leis e decretos que abrangem a vida na gestão política/educacional de Freire, em contraposição ao contexto em que vivemos - uma gestão antidemocrática, autoritária, obscurantista e negacionista, que não valoriza o que não é de interesse na sua pirâmide do poder.

Dessa forma, estruturamos o texto da seguinte forma: no primeiro tópico, delineamos algumas contribuições de Paulo Freire frente a uma política educacional humanista libertária, a partir de suas experiências como gestor do SESI e, posteriormente, como Secretário de Educação da cidade de São Paulo. Em seguida, fazemos uma respeitosa retrospectiva do seu legado, mediante sua luta por uma educação pública, democrática e popular, contrapondo o atual cenário de barbárie. Por fim, refletimos sobre a práxis política e educacional de Paulo Freire, que se torna referência de luta e esperança, sobretudo para a classe pobre, que precisa sobreviver com a precariedade de recursos oferecidos pelo (des)governo atual.

### **Paulo Freire e sua atuação como gestor democrático: apontamentos educacionais e políticos**

Escrever a respeito da vida e obra de Paulo Freire, nesse momento de ofensiva neoliberal, que atinge de forma escancarada a política educacional em nosso país, nos proporciona lembrar lições importantes acerca do papel do educador e da educação comprometida com a liberdade e a autonomia, bases para a construção de uma sociedade mais justa e humanitária. Nesse aspecto, Freire foi um dos mais célebres pensadores, ao aproximar diferentes saberes, realidades e culturas pelo mundo, sob o viés democrático.

Importante destacar o significado de gestão democrática, antes de realizar o aprofundamento da temática. Ao referenciar a gestão democrática, Cury (2007: 489) vem situá-la como presença obrigatória em qualquer função/trabalho público, sendo uma “forma dialogal, participativa com a sociedade, de forma a refletir sobre cidadãos participantes e ações compromissadas”.

Nesse sentido, pontuamos que o início do trabalho de Freire como gestor do SESI ocorreu antes do seu exílio, no período entre 1954 e 1957. Nessa atuação, ele passou a desenvolver projetos voltados ao EJA, e estimular o diálogo sobre a relação família e escola, docentes e educandos. Paralelamente à sua carreira no SESI, Freire assumiu diversos cargos públicos, incluindo a nomeação como membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife, em 1960, e como diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da capital pernambucana, em 1961 (Gadotti; Abraão, 2012: 11).

O filósofo sempre prezou a escuta em relação à vivência do povo, considerando os círculos de cultura, já que como gestor no SESI atendia à indústria pesqueira, convivendo diretamente com pescadores, operários da indústria e agricultores da indústria açucareira, classes muitas vezes discriminadas e sem oportunidade de desenvolverem uma educação crítica. Nesse diapasão, assinalamos que o SESI, o SESC, o SENAI e o SENAC nasceram com essa tarefa, de prestar serviços voltados ao assistencialismo.

Ainda, é relevante compreender a criação do SESI, visto que, além de ser lócus das ações iniciais de Paulo Freire, foi também cenário expressivo de disputas por projetos societários (Iamamoto, 2004). Segundo Ana Maria Freire (2006), Paulo começou a trabalhar nesse espaço mesmo sendo um ambiente permeado por ações contrárias aos seus princípios. No entanto, foi lá que ele pôde se aproximar dos trabalhadores urbanos, rurais e pescadores, defendendo o pensamento pedagógico caracterizado pelo diálogo, pela criticidade e pela transformação social. Segundo o próprio Freire (1980), no SESI, foi possível dialogar com a classe trabalhadora, a fim de compreender



suas perspectivas, necessidades e linguagem, concretizando o seu papel de educador para a realidade, conforme descrito a seguir:

E fui me fazendo, na prática, um educador. E fui aprendendo, desde aquela época, a exercer uma prática de que não me afastei até hoje: a de pensar sempre a prática. (...) Foi o pedaço de tempo da minha vida em que me abri para esse trabalho, mesmo que não chamasse na época "Educação Popular". Mas foi ali que fui selando um compromisso (Freire, 1980: 8-9).

As primeiras obras freirianas foram originalmente publicadas em 1959, no Brasil, sendo reelaboradas e expandidas nos livros: "Educação como prática da liberdade" e "Pedagogia do oprimido", oferecendo uma crítica contundente ao assistencialismo da época. A partir de sua experiência no trabalho assistencial no SESI, Paulo Freire formulou uma apreciação que transparece claramente em suas análises, quando aprendeu a dialogar com a classe trabalhadora, urbana e rural, sendo convidado a discutir o processo educacional em si, de forma pedagógica (Beisiegel, 2010). Dessa forma, Freire se tornou pedagogo e filósofo da educação, ao discutir, refletir e pensar a prática educativa, relatando suas experiências vividas. Inclusive, a obra "Pedagogia do oprimido" não poderia ter sido escrita só por sua passagem pelo SESI, segundo as palavras do próprio mestre, já que tal aprendizado teria sido "indispensável à sua elaboração" (Freire, 1980: 36).

Ainda sobre a experiência supracitada, Ana Maria Freire (2006) pontua que, apesar da ideologia oculta do SESI, este foi um recinto onde Freire pôde revelar sentidos que contribuíram para uma pedagogia mais humana, centrada nas necessidades dos indivíduos. Nesse período, o pedagogo realizou uma pesquisa com 1.500 famílias do SESI, obtendo, como resultados, a confirmação das violências sofridas nesse seio, por meio de castigos físicos. Por outro lado, havia um paradoxo, nas áreas praieiras, onde o castigo sumia e caía na licenciosidade. Nesse local, de pescadores, a relação pai-autoridade-liberdade era total a permissividade, sendo para Freire um resultado triste para ambos os lados.

A prática de Freire como gestor no SESI gerou diversas consequências positivas na história da educação, pautadas na tônica do diálogo e da escuta.

Em geral, as ações eram baseadas em orientações direcionadas aos educadores e às famílias, no intuito de conduzir reuniões, de modo que todos pudessem expressar sua opinião e ouvir o outro.

Através das orientações que permeavam seu trabalho, Freire acastelava uma escola democrática, estimulando a curiosidade crítica dos educandos, de forma que os conteúdos não fossem transferidos simplesmente pelo método bancário, que por sua vez prioriza os depósitos de conhecimento sem qualquer correlação e diálogo com a realidade. Tal fato diz respeito ao processo de alfabetização, cuja educação tradicional seria baseada no ato mecânico de depositar palavras, letras e sílabas, sempre de forma desconectada do mundo e das coisas que os nomeia, “limitando-lhes o poder de expressão, de criatividade, se tornando instrumentos domesticadores” (Freire, 1996: 11). Essa seria uma das principais críticas de Paulo Freire, denominada como “educação bancária”, que reproduz estratégias de opressão e de dominação de uma classe social sobre outra (Freire, 2001).

Em síntese, ressaltamos que a passagem de Freire como gestor público, no SESI, lhe trouxe a oportunidade de implementar uma proposta inovadora, democrática e participativa, sendo este pensamento interiorizado somente por aqueles que buscam promover o bem-estar dos membros de uma sociedade sem tanta desigualdade, sofrimento e dor.

Em relação à passagem de Freire como Secretário da Educação no Estado de São Paulo, em 1989, mais uma vez, o educador se mostrou humilde e alegre em assumir a função, em prol do êxito do sistema escolar do Brasil, ocupando esse posto até 1991. Na educação paulistana, Freire se pautou na crença, no respeito e na tolerância com os diferentes, ao fomentar a humanização de todos(as), independente da sua classe social, idade, gênero, orientação sexual, local de nascimento ou moradia. Portanto, “centrava-se apenas na dignificação das gentes, como corporificação da humanização verdadeira” (Freire, 2021: 15).

Convidado ao cargo de secretário pela primeira mulher prefeita do município de São Paulo, Luiza Erundina de Souza<sup>1</sup>, Freire prezou pela liderança “democrática-popular”, em defesa da transformação social que permita “governar por meio dos conselhos” (Néspoli, 2013: 33). Desse modo, junto a movimentos organizados na cidade, criou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo (MOVA-SP), programa de fundamental importância para compreendermos o método político-pedagógico e o trabalho de Freire em São Paulo (Néspoli, 2013).

Nesse sentido, o MOVA não era concebido, portanto, apenas como um programa educacional de combate ao analfabetismo, mas como um movimento de eminente caráter político, à medida que procurava desenvolver a conscientização dos envolvidos, enquanto incremento da luta popular, concomitantemente ao processo de alfabetização (Freire, 2000). Freire extrapolava os limites de seu gabinete, visando ultrapassar os preceitos burocráticos e administrativos. Trazia como crença uma forte necessidade de participação direta da sociedade nas escolas, com a percepção de que todos os que atuam na escola são importantes, sob a convicção de que uma escola pública popular, acima de tudo democrática, deve permitir o acesso e propiciar a participação de todos no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Para o seu planejamento, é preciso focar no trabalho coletivo e envolver pesquisadores(as) de universidades e professores(as) de diversas áreas, compondo uma consultoria de alto nível, sem encargo para Secretaria Municipal de Educação (SME), com o objetivo de discutir hipóteses de projetos experimentais e de mudança curricular. Assim, discutem-se sobre questões basilares, como, por exemplo, as problemáticas da evasão e da repetência, considerando que não é possível permanecer com uma escola que expulsa educandos, sendo inadmissível uma instituição que adota esse tipo de ações (Freire, 2021). A partir de tais colocações, percebemos que esse trabalho não pode ser realizado sozinho, com poucas pessoas e uma única

---

<sup>1</sup> Assistente social e política brasileira, filiada ao Partido Socialismo e Liberdade e atualmente Deputada Federal pelo Estado de São Paulo.

visão das situações. Nesse sentido, os princípios da gestão de Paulo Freire destoam da atual política de Bolsonaro.

Em 1991, Freire delegou sua função na secretaria de São Paulo ao professor Mário Sérgio Cortella (Aguiar, 2011), que por sua vez deu continuidade à proposta freiriana, mantendo, inclusive, a mesma equipe, mudando apenas a chefia de gabinete, que passou a ser conduzida pela professora Sonia Maria Portella Kruppa. Com o passar dos anos, as administrações posteriores desconstruíram a maioria das políticas implantadas por Freire e por toda a sua equipe da educação municipal (Franco, 2014).

Ainda assim, atestamos que Freire deixou um patrimônio muito rico para sociedade e para o futuro das pesquisas educacionais, uma vez que sua experiência como gestor propiciou o desenvolvimento de projetos de gestão democrática no setor educacional, além de outros âmbitos gerenciais. Basicamente, podemos afirmar que Freire buscou uma gestão baseada na participação de todos, com a efetiva intervenção dos sujeitos sociais, no sentido de “viabilizar um projeto de educação como instrumento de emancipação social, comprometimento com a universalização de direitos e com a justiça social” (Freire, 2021: 29). Esses aspectos são essenciais para a resistência intelectual mediante tempos obscuros, em direção ao “inérito viável<sup>2</sup>”, para construirmos uma sociedade mais justa e fraterna.

### **Centenário de Paulo Freire: reflexões e perspectivas**

Nesse tópico, suscitamos os principais aspectos da Pedagogia Freiriana, sem olvidar do obscurantismo atual que assola os setores da sociedade e da educação brasileiras. No Brasil e no mundo, Paulo Freire é lembrado por seu legado que inspira uma educação libertadora e transformadora da realidade, em virtude de seu pensamento (ainda contemporâneo) que engloba a teoria

---

<sup>2</sup> É algo não claramente conhecido e vivido, mas que pode ser percebido e destacado pelos sujeitos que pensam utopicamente, sendo que o sonho pode se tornar realidade, por meio de superações.

e a prática docentes, bem como o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. No entanto, o contexto político<sup>3</sup> que vivenciamos vem mostrando constantes imposições negativas, por aqueles que defendem a utopia de impedir a emancipação da sociedade por meio da educação, por meio de atitudes e de ações totalmente antidemocráticas.

Sobre a situação educacional atual, advertimos que o ensino superior não fica aquém da educação de base. Nos últimos anos, notamos severos cortes em bolsas de estudos e em verbas destinadas à ciência e pesquisa nas/das instituições federais, empecendo grande parte dos estudos nacionais. Nesse cenário, pesa o sentimento de incerteza em relação ao futuro educacional do país.

Diante dessa exposição deprimente, ainda é possível ter esperança e continuar sonhando, como o próprio Paulo Freire sempre enfatizou em seus textos. Podemos democratizar o nosso Brasil por meio da educação, livrando-nos dos clientelismos, dos elitismos, dos colonialismos, das corrupções, dos desprezos ao povo, dos apoderamentos das coisas públicas (Freire, 2006) e da figura do salvador da pátria (Mito).

Tal cenário ameaçador, e ainda sob efeitos de uma crise sanitária, oriunda do Covid-19, gera desafios significativos à sociedade. Segundo Morel (2021), o negacionismo e o obscurantismo experienciado, a circulação avassaladora de *fake news* e os ataques à ciência estimulam o crescimento da extrema-direita. Assim, resta-nos o enfrentamento de difíceis questões, refletindo sobre tais problematizações com base no trabalho democrático e na extensa obra freiriana. O que Paulo Freire sempre trouxe como princípio, e lutou por todos à sua volta, é totalmente contrário ao projeto de poder atual, movido por interesses próprios, ao desdenhar sobre as instituições propagadoras do pensamento de esquerda e nomeados como comunistas.

Freire foi um dos intelectuais brasileiros que conseguiu captar os anseios dos oprimidos e fazer disso uma bandeira de luta, pois tinha a capacidade intelectual de organizar o conjunto dos trabalhadores, na década de 1960,

---

<sup>3</sup> Período iniciado em 01 de janeiro de 2019, com o capitão reformado, Jair Messias Bolsonaro, 38º presidente do Brasil.

para refletir sobre a situação em que viviam. Desse modo, enquanto instrumento de luta política, surgiram os movimentos de cultura popular. Os diversos estados brasileiros, em particular, o estado de nascimento de Paulo Freire, Pernambuco, é a expressão da produção da cultura popular, como transformadora da realidade.

O atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, questiona frequentemente o título de Freire - Patrono da Educação Brasileira, concedido em Lei (nº 12.612/2012) pela ex-presidenta Dilma Rousseff<sup>4</sup>. O referido tributo ao filósofo foi sugerido pela deputada federal e ex-prefeita de São Paulo (SP), Luiza Erundina<sup>5</sup>, que teve a consciência de mostrar, não só aos brasileiros, mas ao mundo, a importância desse grande educador. Em sua última entrevista televisionada, a deputada expôs ao público sua opinião sobre o assunto, esclarecendo que a intenção de alguns parlamentares contrários a Freire é justamente “condená-lo a um novo exílio, mesmo após sua morte”. A revolta elucidada e as críticas infundadas diante a imagem de Freire transparecem que não são aceitáveis propostas revolucionárias para sociedade, cuja intenção é dar autonomia e capacidade crítica aos sujeitos.

Segundo Gomes (2020), Paulo Freire é o autor que mais conta com reconhecimento no mundo, colecionando títulos dentro e fora do país, tendo influenciado muitos estudiosos da literatura científica que se alinham às pedagogias críticas. No Brasil, os ataques ao educador só reacendem a certeza de que são de indivíduos que não compreendem o real significado de sua obra, de tal modo que seu histórico de vida não apresenta coerência com os propósitos disseminados de um governo autoritário, que ameaça a educação de vários sujeitos (Gomes, 2020; Gadotti; Abraão, 2012).

Em seu período de vida, Paulo Freire foi pedagogo, escritor, filósofo, professor e, acima de tudo, humano. Iniciou seus trabalhos na educação de

---

<sup>4</sup> Período de governo: 2011-2016. Dilma foi afastada antes de cumprir seu mandato, por um processo de *impeachment*. É economista e política brasileira, filiada ao Partido dos Trabalhadores e a 36ª Presidente do Brasil.

<sup>5</sup> Assistente Social e política brasileira, filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e atualmente Deputada Federal pelo Estado de São Paulo. Paulo Freire foi secretário da educação, durante dois anos e cinco meses (1989-1991), sendo sucedido por Mário Sérgio Cortella.

jovens e adultos, incluindo trabalhadores rurais, operários e pescadores ribeirinhos, no Rio Grande do Norte, onde alfabetizou cerca de 300 educandos, em apenas 45 dias. Após essa primeira iniciativa, Freire desenvolveu um método inovador de alfabetização, que foi adotado primeiramente em Pernambuco, mas que depois ficou conhecido em territórios nacional e internacional (Freire, 2001).

É relevante mencionar que apesar de Freire ter permanecido em exílio por 16 anos, pelo fato de seu país de origem ter lhe acusado de subverter a ordem instituída, por querer uma educação que mudasse a realidade das pessoas, ele jamais se ressentiu com sua Pátria, e, ao ser questionado sobre esse período de sofrimento, apenas mencionava de forma afetuosa a alegria de voltar para o “seu lugar ao sol” (Freire, 2001).

Para recordar brevemente o contexto histórico, no início da década de 1980, período de transição política, o Brasil viveu um processo de redemocratização, quando surgiu a Educação Popular como concepção pedagógica. Nesta perspectiva, “as críticas incidiam em torno das relações autoritárias advindas de órgãos centrais, em torno das pressões clientelistas na indicação e investidura de autoridades pedagógicas” (Cury, 2015: 199).

Outro ponto a se considerar é que o sucesso na retomada do Estado de Direito, através da redemocratização política, foi fundamental para que, no processo constituinte de 1987, os representantes das populações afetadas pela ausência de “uma democratização substantiva pudessem inserir e formalizar na Carta Magna princípios e garantias tendentes à declaração e efetivação de direitos sociais” (Cury, 2015: 200).

Na mesma época, Paulo Freire havia retornado ao país, assumindo a frente da Secretaria de Educação de São Paulo. No livro intitulado “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra”, que representa uma das importantes contribuições da Educação Popular, o autor retrata a educação de jovens e adultos (incluindo camponeses, operários e pescadores), precisamente em 1963. Voltado para classe popular, o educador adquiriu reconhecimento internacional, recebendo diversos convites para a

coordenação de projetos de alfabetização em países africanos, conforme experiências relatadas no livro supracitado (Freire; Macedo, 2013).

Para Freire, não bastava que as autoridades brasileiras buscassem somente o progresso econômico e social do país; ele defendia a política de Educação como base, sendo que, além da alfabetização, era necessária a adaptação dos desfavorecidos ao mundo moderno. Esse olhar especial, que abrangia os indivíduos do meio rural, para que eles tivessem acesso à leitura, à escrita, à convivência social e até mesmo às condições de higiene, o colocou em posição de cidadão participativo e crítico. Gohn (2002) descreve bem essa transição, ao apontar que o surgimento da Educação Popular era pautado em ideais freirianos, estando centrado nos sujeitos, em sua cultura e em suas representações.

Sobre a denominação do que realmente representa a Educação Popular, Freire explicita, em seu livro "Ação cultural para a liberdade", de 2007, que a

Educação Popular é a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças (Freire, 2007: 103-104).

Para Freire, qualquer que seja o espaço formador, o educador/mediador necessita ter ampla responsabilidade, a fim de compreender a dimensão mais profunda do processo de aprendizagem. Assim, a intervenção deve ocorrer como ato consciente dessa metodologia, momento em que o docente intervém para que os alunos percebam a dimensão das coerções sociais que estabelecem as assimetrias entre os sujeitos que detêm ou não o poder (Freire, 2007).

Além disso, a pedagogia freiriana retrata justamente as diferenças que são impostas no meio social, por meio da educação. Freire (2009: 23) postula que "o ato de estudar demanda humildade". Assim, se o sujeito que estuda assume uma posição humilde, coerente com a atitude crítica, ele não se sente diminuído caso encontre dificuldades, reforçando a significação mais profunda do espaço habitado.



Desse modo, devemos reacender os princípios freirianos, diante da situação de negacionismo/obscurantismo da educação e da ciência, sobretudo no ano do seu centenário. Sua grandiosa obra teórica possui incontestável “gentidade posta ao lado de sua epistemologia a serviço de homens e de mulheres de todo o mundo” (Freire, 2006: 18). Segundo Romão e Romão (2020), não se pode deixar de mencionar, porém, que, como todo grande pensador, Freire acumulou adversários, principalmente quando veem a resistência da sua obra como “combate a qualquer forma de violência, de discriminação e de opressão, implantados em governos neoconservadores que se desenvolvem pelo mundo contemporâneo e, de modo especial no Brasil” (Romão; Romão, 2020: 122). A pedagogia freiriana sempre estará presente porque ela considera a realidade da população, valorizando a dialogicidade, a horizontalidade e o conhecimento prévio do sujeito, além de promover a autonomia por meio da ação-reflexão-ação de todos sujeitos, independentemente de sua classe social.

### **Considerações finais**

A partir da realização deste artigo, reforçamos a importância do pensamento freiriano, que pode ser articulado ao processo de renovação crítica no Brasil e no mundo, em decorrência de seu papel como gestor público democrático e de suas contribuições como educador/filósofo da educação. Todavia, é um desafio falar de um grande educador como Paulo Freire, uma vez que ele disseminou uma pedagogia que humaniza relações na nossa (re)leitura de mundo.

Ao longo da história mundial, nunca se comemorou tanto o centenário de um educador como o de Freire, visto que sua obra nos ensina a (re)aprender em tempos obscuros e complexos. Nesse cenário, indagamos por que é tão difícil esperar que alguns governantes venham a gerir de forma democrática um país, tendo a tão sonhada consciência de classe em relação ao povo. Sobre isso, Paulo Freire sempre enfatizou que a nossa formação político-social se consolidou na opressão pela escravatura, pelos senhores donos de terras, pelo alto clero ditas como classes superiores, de forma que

poucos da hierarquia superior podem querer fazer diferente, visto que nos formamos em uma sociedade sem a capacidade de enxergar o "outro" e, de lhe garantir que todos os seus direitos sejam respeitados.

Este estudo é justificado mediante forças políticas reacionárias e obscurantistas de direita que governam no momento, tentando inebriar a imagem de Paulo Freire e retirar seu título de Patrono Nacional da Educação Brasileira. No entanto, em decisão liminar, na semana do seu centenário, a Justiça Federal do Rio de Janeiro proibiu o Governo Federal de praticar qualquer ato institucional atentatório à dignidade do professor Paulo Freire. Na mesma ocasião, a juíza federal lembrou que a liberdade de expressão "constitui direito fundamental" para a estrutura democrática do Estado Brasileiro, mas que ela exige responsabilidade de cada um pelos abusos cometidos.

Nesse sentido, percebemos o desespero do governo em ver a obra de Paulo Freire resistir com o tempo, trazendo alento/força ao povo. O educador e a sua visão do mundo, incluindo formas de pensar e de contribuir para a transformação da realidade por meio de uma educação diferenciada, confirmam perfeitamente o respectivo ditado popular: "as pessoas só jogam pedras em árvores que estão dando frutos, e quanto mais frutos, mais pedras", sendo assim o legado freiriano.

Logo, pela sua visão humanista e democrática, Freire foi taxado como um perigoso subversivo, por ser um educador que não buscava somente alfabetizar os trabalhadores, mas principalmente conscientizá-los, para tirá-los da alienação a qual eram/são submetidos. Em 2021, período de seu centenário, ele se mostra ainda mais forte diante dos ataques, sendo referência e fonte de inspiração para todos/todas que resistem às desigualdades, às misérias, aos preconceitos, sobretudo às repressões políticas sofridas, de um poder que jamais será alinhado aos ideais freirianos.

Refletir sobre o legado de Paulo Freire nos permitiu captar elementos históricos que contribuíram para a renovação do pensamento crítico, além de oferecer elementos aos educadores e indivíduos em geral (incluindo os do poder hierárquico), que atuam em contextos de vulnerabilidade e de

exclusão, para que possam refletir de forma sistemática sobre a realidade social, norteando suas práticas sob a ótica da competência, do compromisso político e da sensibilidade humana.

Além disso, elucidamos a educação comprometida na construção de uma sociedade justa e combatente a todas as formas de opressão-exploração. Nesse sentido, Paulo Freire se eternizou e sempre será atual com seu legado, porque ele é força, esperança, (re)alimento e nos faz pensar que não estamos sozinhos(as) no mundo, visto que temos a capacidade de amar e lutar democraticamente pelo “outro”, falar e saber escutar os silenciados, ter compaixão à dor do próximo e não olhar somente para si próprio. Enquanto houver injustiça e desigualdade, oprimido e explorado no Brasil e no mundo, Paulo Freire viverá!

### Referências bibliográficas

AGUIAR, D. R. da C. A proposta de política pública educacional no Município de São Paulo: a (des)construção de uma Escola pública popular, democrática e com qualidade. *Anais do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da educação*, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0132.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2021.

BEISIEGEL, R. C. de. *Paulo Freire*. Brasília: MEC. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, v. 23, 2007. p. 483-496.

\_\_\_\_\_. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). *Gestão democrática da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 199-206.

FRANCO, D. S. A gestão de Paulo Freire frente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 - 1991) e suas consequências. *Pró-Posições* (UNICAMP. Impresso), v. 25, 2014. p. 103-121.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba, SP: Villa das letras, 2006.

FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4713.pdf>><<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4713.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2021.

\_\_\_\_\_. *Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo*. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. 3 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Política e educação: ensaios*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Tradução de: Lólio Lourenço de Oliveira. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2004.

GADOTTI, M.; ABRAÃO, P. (Orgs.). *Paulo Freire anistiado político brasileiro*. Instituto Paulo Freire e Comissão de Anistia, Ministério da Justiça, SP: Educação e Livraria IPF; Brasília: Comissão de Anistia, Ministério da Justiça, 2012.

GOHN, M. da G. Educação Popular na América Latina no Novo Milênio: Impactos do Novo Paradigma. *Educação Temática Digital*, Campinas: v. 4, n. 1, 2002.

GOMES, M. O. É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz: Paulo Freire e a Pedagogia da Esperança. *Retratos da escola*, v. 14, 2020. p. 329-339.

IAMAMOTO, M. V. *Serviço Social na contemporaneidade*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MOREL, A. P. M. Negacionismo da Covid-19 e Educação Popular em saúde: para além da necropolítica. *Ensaio - Trab. educ. saúde* 19, 2021.

NÉSPOLI, J. H. S. Paulo Freire e Educação Popular no Brasil contemporâneo: Programa MOVA-SP (1989-1992). *Revista de Educação Popular*, v. 12, p. 30-40, 2013.

ROMÃO, J. E.; ROMÃO, N. P. O centenário Paulo Freire - o legado de uma obra cinquentenária contra os Gabinetes do ódio?. *Revista Unifreire*, v. 8, p. 109-124, 2020.

## Paulo Freire e le frontiere dei diritti

 Andrea Mulas\*

**Estratto:** Il saggio si focalizza su alcune esperienze che negli stessi anni, ma in contesti e continenti diversi, hanno individuato nell'alfabetizzazione lo strumento di emancipazione e liberazione dell'uomo e dei popoli in chiave a-centrica, in una cornice caratterizzata dalle rivendicazioni e dalle lotte dei movimenti di liberazione nazionale, oltre che dal lento processo di rinnovamento post-conciliare delle istituzioni ecclesiastiche. Sin dai primi anni Sessanta si delinea il *fil rouge* del progetto utopistico della liberazione, quale espressione di opposizione a ogni forma di autoritarismo e come leva per la creazione di una nuova coscienza sociale posta a fondamento di una società pienamente democratica basata sulla centralità dei diritti civili, politici, sociali, economici, ovvero dei diritti dei popoli.

**Parole chiave:** Alfabetizzazione, liberazione, diritti dei popoli.

## Paulo Freire and the borders of rights

**Abstract:** The essay focuses on some experiences that in the same years, but in different contexts and continents, have identified literacy as the instrument of emancipation and liberation of mankind and peoples in an a-centric key, in a context characterized by the demands and struggles of national liberation movements, as well as by the slow post-conciliar renewal process of ecclesiastical institutions. Since the early 1960s, the *fil rouge* of the utopian project of liberation has emerged as an expression of opposition to all forms of authoritarianism and as a lever for the creation of a new social conscience at the foundation of a fully democratic society based on the centrality of civil, political, social, economic rights, or rather the rights of peoples

**Keywords:** Literacy, liberation, peoples' rights.

---

\* Ricercatore della Fondazione Lelio e Lisli Basso, Roma. E-mail: a.mulas00@gmail.com



## Premessa

Gli studi, le riflessioni, gli scritti di Paulo Freire si incrociano, ieri come oggi, nelle battaglie per la democrazia sostanziale, per i diritti degli ultimi, per la società più equa e multiculturale, per la tutela degli ecosistemi, per la cultura dell'integrazione e per il superamento delle discriminazioni razziali. L'educazione costituisce non solo la chiave di lettura dei fenomeni globali, ma soprattutto la leva che imprime carica ai cambiamenti, ovvero l'educazione come pratica della libertà (ha insegnato Freire), ma non solo. In altre parole, la prassi educativa come forma di lavoro culturale che supera l'istruzione e la sua influenza pedagogica per essere allo stesso tempo propositiva e oppositiva, ovvero forza militante e creatrice.

"La cosa più bella delle utopie è che sono realizzabili" (Cortázar, 1975) spronava nella prima metà degli anni Settanta il Fantomas di Julio Cortázar nel corso della sua lotta contro il sistema di dominio e di oppressione imposto in Sudamerica dai "vampiri delle multinazionali" nel decennio antecedente. Anche la "rivoluzione gentile" avviata da Freire rappresenta un'utopia concreta che richiama alla mente le elaborazioni e le battaglie di alcune figure rilevanti del secondo Novecento che, per vie diverse, si sono impegnate per la liberazione dei popoli, come Lelio Basso, Alberto Manzi, don Lorenzo Milani, Linda Bimbi, Ruth First, Amílcar Cabral, Eduardo Mondlane, Samor Machael.

Ha scritto Henry Giroux che Freire era "un utopista senza paura, per il quale la speranza non era solo un'idea, ma un modo di pensare diversamente per agire diversamente" (Giroux, 2021). In effetti il pedagogista brasiliano ritiene che sia

impossibile anche solo pensare di trasformare il mondo senza un sogno, un'utopia o un progetto. [...]. I sogni sono i progetti per cui combattere. Realizzarli non è un percorso facile e libero da ostacoli. Al contrario, spesso è un cammino lento che comporta evoluzioni e regressi. Comporta lottare. In realtà, la trasformazione del mondo che si augura il sogno è un atto politico, e sarebbe da ingenui non riconoscere che ogni sogno ha il suo contro-sogno (Freire, 2021: 55).

## **L'alfabetizzazione come atto politico. I casi di don Lorenzo Milani, Mario Lodi, Alberto Manzi, Linda Bimbi**

“Oggi esiste un popolo che decide, un popolo che si sta alzando in piedi, un popolo che comincia a prendere coscienza del proprio destino e a partecipare irreversibilmente al processo storico del Brasile” (Kirkendall, 2010: 40). È il 2 aprile 1963 e Paulo Freire presenta con queste parole al presidente della Repubblica João Goulart il primo incontro del circolo di alfabetizzazione di Angicos. Qui, in appena quarantacinque giorni, il pedagogo brasiliano alfabetizza trecento lavoratori e sul sorprendente esito del pionieristico progetto educativo si sofferma addirittura il *New York Times* (de Onis, 1963). Gli alunni di Freire, sparsi in ogni angolo dimenticato, sono i “dannati della Terra” soggiogati da secoli di colonialismo, piegati dagli artigli dell'imperialismo, terrorizzati dai regimi autoritari. Ieri come oggi.

Nello stesso periodo, in Italia, vengono trasmesse sulla rete televisiva nazionale le lezioni di grammatica *Non è mai troppo tardi. Corso di istruzione popolare per il recupero dell'adulto analfabeta*, con le quali Alberto Manzi, divenuto noto come il “Maestro d'Italia”, tiene un'intera popolazione inchiodata alla Tv per 484 puntate, da novembre 1960 a maggio 1968. Contemporaneamente vengono organizzati 12 mila corsi, frequentati da 150 mila allievi, oltre ai 500 mila partecipanti che seguono le lezioni senza far parte dei gruppi di ascolto: si stima che quasi un milione e mezzo di italiani abbiano conseguito la licenza elementare grazie a queste lezioni a distanza. Un vero e proprio corso di scuola serale voluto dalla Rai e dal Servizio Centrale per l'Educazione Popolare del Ministero della Pubblica Istruzione. Imitata in settantadue paesi, nel 1960 la trasmissione riceve il premio internazionale Onu e nel 1965 viene premiata dall'Unesco come uno dei programmi più significativi nella lotta contro l'analfabetismo. Continenti distanti, strumenti diversi, risultati identici.

Negli anni in cui Freire compie le prime esperienze di docenza a Pernambuco, Manzi è impegnato (dall'estate del 1955) nell'opera di alfabetizzazione delle popolazioni indios dell'Amazzonia peruviana, e della sua ventennale esperienza sudamericana ne sono testimonianza i romanzi *La luna*



*nelle baracche* (Salani, 1974), *El loco* (Salani, 1979), *E venne il sabato* e *Gugù* (scritti nel 1997 e pubblicati postumi nel 2005 da Gorée).

Si tratta di opere frutto della profonda conoscenza della realtà latinoamericana e di contestuale denuncia delle distorsioni del "subdesarrollo" che l'Autore affida anche ad uno dei suoi personaggi più emblematici, don Julio:

Ebbene io ora, davanti a voi, davanti a questi nuovi morti, dico che dobbiamo chiedere e volere giustizia. Non voglio più dirvi che avrete giustizia nel regno dei cieli, la giustizia dobbiamo volerla, dobbiamo conquistarla vivendo da giusti. E per vivere da giusti non possiamo più accettare ingiustizie senza denunciarle, senza combatterle. E da oggi, da questo momento, grideremo insieme contro tutte le ingiustizie (Manzi, 2014: 112).

I *campesinos* descritti da Manzi sono anche tra i soggetti principali del libro-denuncia dello scrittore uruguayano Eduardo Galeano, *Las venas abiertas de América Latina* (pubblicato in Italia solo nel 1976 con il titolo *Il saccheggio dell'America Latina. Ieri e oggi*), vittime sottomesse dagli effetti della colonizzazione prima e dell'imperialismo poi, a cui fino ad allora non era stata riconosciuta la piena titolarità di diritti politici, economici, civili e sociali. E' proprio nell'analisi del rapporto contadini-natura-cultura che si concentra *Extención o Comunicación?*, scritto nel 1969 durante l'esilio e frutto dell'esperienza di Freire all'Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária di Santiago del Cile:

La riforma agraria non è solo una questione tecnica. Si tratta soprattutto di una decisione politica, che è quella che fa e guida le proposizioni tecniche che, non essendo neutrali, implicano l'opzione ideologica dei tecnici. Pertanto, tali proposizioni, per parlare solo di questo aspetto, possono difendere o negare la presenza partecipativa dei contadini come veri corresponsabili del processo di cambiamento. Come pure possono essere inclini a soluzioni tecniciste o meccanicistiche che, applicate al dominio dell'uomo, come indubbiamente è il dominio in cui si attua la riforma agraria, significano fallimenti oggettivi o successi apparenti (Freire, 1985: 37).

Tematica che peraltro sarà al centro del dibattito politico e della conseguente riforma agraria avviata un biennio dopo dal governo socialista dell'Unidad popular presieduto da Salvador Allende.

È possibile immaginare un ponte che idealmente unisce le "rivoluzionarie" esperienze educative brasiliane e italiane. L'impegno in prima persona contro la piaga dell'analfabetismo in chiave di trasformazione radicale della società in senso inclusivo degli "esclusi" è presente anche nelle battaglie e nelle opere di don Lorenzo Milani (1923-1967).

Il primo, forte, segnale lo troviamo in *Esperienze pastorali*, pubblicato nel 1958 dalla piccola casa editrice Libreria Editrice Fiorentina. Un libro innovativo, tra autobiografia e inchiesta sociale, che viene immediatamente fatto ritirare dal Sant'Uffizio perché ritenuto «non opportuno» dalla curia romana, che ne vieta le traduzioni. Il giornalista e poeta Giovanni Giudici in questi termini collega le due più note opere del parroco di Barbiana:

Sotto le mentite spoglie di un'inchiesta sociologica, destinata a dar sorridere di superiorità tanti inutili sociologi di professione, c'era in *Esperienze pastorali* una profonda percezione politica, la stessa che anni dopo avremmo ritrovato in Frantz Fanon, la stessa che oggi ritroviamo nella *Lettera a una professoressa* (maggio 1967), che otto scolari di don Milani hanno di recente pubblicato, ancora sotto la sua guida: "I bianchi non faranno mai le leggi che occorrono per i negri" (ma è un modo come un altro per dire, come tutto diceva in *Esperienze pastorali*, come tutto dice nel meglio di Fanon: i servi non potranno mai esprimersi liberamente nel linguaggio dei padroni; non in quel che ci piace è la verità, ma in quel che ci lacera, pura prosa) (Giudici, 1967: 280).

La *Lettera* in effetti rappresenta un atto di accusa contro il sistema scolastico pubblico, ma anche contro la società, in quanto la scuola pubblica italiana di allora è spiccatamente classista e costruita ad immagine e somiglianza della classe dominante, "tagliata su misura per i ricchi. Di quelli che la cultura l'hanno in casa e vanno a scuola solo per mietere diplomi" (Scuola di Barbiana, 1972: 31). Lo dimostra il fatto che il sistema scolastico impedisce al 70% dei suoi studenti di conseguire la licenza media (ovvero gli otto anni della scuola dell'obbligo).

Nell'Italia che ha voltato la pagina della dittatura fascista e sta superando con grandi difficoltà il periodo post-bellico, l'obiettivo di don Milani è fornire a Gianni (come viene chiamato nella *Lettera* il figlio dell'operaio e del contadino) la parola per rivendicare la propria diversità culturale, facendone un mezzo di emancipazione e trasformazione di tutta la società: "Il mondo giusto l'hanno da raddrizzare i poveri e lo raddrizzeranno solo quando l'avranno giudicato e condannato con mente aperta e sveglia come la può avere solo un povero che è stato a scuola". Il parroco di Barbiana mostra come il problema dell'alfabetizzazione (e più in generale dell'inadeguatezza dell'impianto scolastico) sia centrale nel quadro più ampio degli squilibri sociali dell'Italia del boom economico.

Al riguardo ha scritto il maestro Franco Lorenzoni che quella di don Milani è una "rivoluzione culturale":

per una volta, infatti, gli esclusi dalla scuola non solo prendevano la parola, ma acquisivano gli elementi necessari per denunciare uno dei fondamenti dell'ingiustizia di classe, che consiste nel negare ai più deboli gli strumenti basilari della loro emancipazione (Lorenzoni, 2017: 103).

Per cristallizzare la *liason* tra il processo freireano che conduce alla coscientizzazione e la scuola popolare immaginata da don Milani, si può ricordare padre Ernesto Balducci che rifiuta categoricamente l'insegnamento come trasmissione:

la scuola è di sua natura laica, nel senso che non trasmette verità ma addestra gli alunni alla libera ricerca, e perciò è un processo di liberazione. [...] Noi sappiamo come questo messaggio sia vissuto con forza in America Latina, dai teologi della liberazione, attraverso lo sviluppo che questo concetto ha avuto in Paulo Freire, il grande pedagogista brasiliano (Balducci, 1992).

### **Asservire o liberare**

Posizioni che richiamano le linee d'azione del Movimento di Cooperazione Educativa (Mce), fondato nel 1951, il cui manifesto pedagogico sollecita la realizzazione di "processi educativi e sociali che contribuiscono alla costruzione e al rafforzamento di una società più democratica, libera e aperta

al cambiamento, e che si ispirano ai principi costituzionali". Più in generale, dopo il 1968, la scuola assume maggiore centralità nel dibattito pubblico italiano, tanto che *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica* dell'insegnante Mario Lodi – uno degli esponenti più significativi del Mce – che mette a nudo le deficienze di una scuola vecchia e inadeguata e propone il radicale rinnovamento dei metodi pedagogici, registra più di 30 mila copie vendute. Si pensi anche all'impegno e agli studi di Anna Lorenzetto, autrice di *Alfabeto e analfabetismo* (Armando editore, Roma 1962) e *La scuola assente*, (Laterza, Bari-Roma 1969), di Nora Giacobini, una grande educatrice del Movimento di Cooperazione Educativa e tra le prime a mettere in discussione l'etnocentrismo presente nei testi scolastici, così come di Ada Marchesini Gobetti, fondatrice, tra l'altro, del *Giornale dei Genitori* che dalla sua improvvisa morte nel 1968 viene diretto da Gianni Rodari, altro intellettuale impegnato su questo fronte.

Scrive Mario Lodi:

Ciò che siamo si rivela subito il primo giorno, quando di fronte ai bambini devi decidere come impostare il tuo lavoro: per asservire o per liberare. Da questa scelta discende tutto il resto, anche la tua dimensione umana. Se scegli il metodo della liberazione senti nascere dentro di te una grande forza che è l'amore per i ragazzi, lo stesso amore che non può non trasferirsi sul piano sociale con l'impegno civile (Lodi, 1970: 23).

Questo aspetto già era stato al fondamento della sua prima opera nel 1963, *C'è speranza se questo accade al Vho*, nella quale aveva raccolto un decennio di esperienze scolastiche nella provincia cremonese:

Se la scuola non deve soltanto istruire, ma anche e soprattutto educare, formando cioè il cittadino capace di inserirsi nella società col diritto di esporre le proprie idee e col dovere di ascoltare le opinioni degli altri, questa scuola fondata sull'autorità del maestro e la sottomissione dello scolaro non assolve al suo compito perché è staccata dalla vita (Lodi, 1972: 5-6).

Le strade di Lodi e di don Milani si erano incrociate proprio nell'estate di quell'anno e da quel momento era nata una ricca corrispondenza di scambio esperienziale tra gli alunni delle due quinte elementari dei diversi istituti

scolastici: "Una scuola dove non c'erano voti e nemmeno vacanze ma dove i ragazzi si aiutavano, erano maestri gli uni degli altri" (Lodi, 1970: 24-25).

Sono i caratteri originali di quel rapporto dialogico che troviamo al fondamento anche dei metodi pedagogici freireani (il dialogo porta alla "conquista del mondo per la liberazione dell'uomo") (Freire, 1973: 107) in contrapposizione con l'impostazione autoritaria e classista del sistema scolastico, aspetto sul quale si era soffermato anni prima lo stesso don Milani in *Esperienze pastorali*.

Il grande contributo dei due educatori è riconoscere che le forme di dominio prevalenti non sono solo quelle economica e strutturale, ma anche pedagogica, culturale e intellettuale.

Impostazione condivisa e perseguita anche da Linda Bimbi (1925-2016) che dal 1952 è impegnata come missionaria ed educatrice nel Nordest del Brasile. I diciassette anni di permanenza sono contrassegnati dall'intensa attività in campo educativo caratterizzata dall'apertura di diverse sedi scolastiche e formative: dall'orfanotrofio di Cabo Verde al Colégio "Helena Guerra" e orfanotrofio di Cássia (Minas Gerais); dall'orfanotrofio e Colégio "Helena Guerra" di Vila Diadema (São Paulo) alla Scuola media di Leopoldina (Minas Gerais); dal ciclo completo di Belo Horizonte alla scuola statale dell'Eldorado; dal Colégio di Campos Gerais al ciclo dell'infanzia ed elementari della "Escola 12 de Dezembro" (Belo Horizonte). Più di duemila chilometri separano il Colégio "Helena Guerra" di Belo Horizonte, diretto dalla missionaria lucchese, dalla città di Recife, dove Freire è impegnato nella sua "rivoluzione gentile". Entrambi operano in quel "subcontinente di oppressione e sfruttamento che è l'America Latina" (Gutiérrez, 1972: 5), in un paese in cui quasi la metà della popolazione in età giovanile è analfabeta.

Una posizione chiara è assunta con il documento *Educar para o compromisso com a História* redatto nel 1967 da suor Raffaella (Linda Bimbi) e dall'équipe di educatrici e educatori contiene le nuove linee educative del Colégio "Helena Guerra" e che segna un passaggio determinante nel processo di rielaborazione critica dell'impegno sociale della comunità di religiose. Si

tratta di un documento dalla forte valenza simbolica, in quel contesto e in quegli anni, che punta al rinnovamento degli strumenti pedagogici nella direzione dell'integrazione, della partecipazione e della presa di coscienza degli esseri umani in quanto membri attivi di una comunità. L'emblematico titolo testimonia che Linda Bimbi e l'équipe di educatrici condividono i principi espressi nel cosiddetto "metodo Freire":

La Scuola non può essere un deposito della cultura che si consegna e si trasmette, ma una fucina di cultura, nella quale educatori e educandi diventano solidali nelle stesse attività e si impegnano insieme nella costruzione della storia (Fondo Linda Bimbi. s.d.).

In altre parole la scuola (che nelle formulazioni freireane viene sostituita dal "circolo di cultura") viene convertita in una struttura di partecipazione popolare e di educazione alla libertà con l'intento di incidere sulle nuove direttive di un'autentica politica popolare. Si tratta di un percorso che riprende sia i principi conciliari che quelli enunciati nella *Populorum Progressio*, funzionale alla crescita della cultura del popolo brasiliano, e più in generale di tutti i popoli sottomessi. Emerge il desiderio delle educatrici della comunità di entrare nella società per modificarla e non limitarsi all'insegnamento delle materie tradizionali: "viviamo in un'epoca di rapide trasformazioni e rischiamo quotidianamente di rimanere ai margini della storia" (Fondo Linda Bimbi, s.d.). In quest'ottica fare cultura popolare è democratizzare i meccanismi di fruizione della cultura e nei fatti viene avviato un processo di democratizzazione del Colégio per garantire il più ampio accesso agli strumenti educativi, oltre ad intraprendere attività di orientamento professionale in modo da far emergere le attitudini degli studenti coinvolgendo anche le famiglie degli studenti in un percorso di "coscientizzazione".

Con riferimento alle elaborazioni freireane, anni dopo Bimbi rileverà che "senza saperlo dicevamo come lui che la scuola non è un deposito di cultura che si consegna e si trasmette, ma una fucina dove educatori e alunni cercano insieme" (Bimbi, 1990: 48).

Costretta a fuggire dal regime brasiliano, in Italia lavora prima all'Idoc (International documentation on the contemporary church) costituito da esponenti di spicco del riformismo conciliare, e dopo l'incontro con Lelio Basso, padre costituente e fondatore dell'Istituto per lo Studio della Società Contemporanea (Issoco), si concentra nell'organizzazione delle tre sessioni del Tribunale Russell II sull'America Latina (Monina, 2020) e contestualmente nella difesa dei diritti dei popoli del Terzo Mondo (Mulas, 2021).

Sono questi gli anni in cui Bimbi approfondisce, cura e traduce (per prima in Europa) alcuni saggi di Freire<sup>1</sup>, tra cui l'opera più nota, *La pedagogia degli oppressi* nel 1971, che contiene la sua prefazione emblematicamente intitolata *Dal Nordest a Barbiana: proposta per una cultura 'alternativa'* (con riferimento ai metodi applicati da don Milani), nella quale presenta il metodo della "coscientizzazione" come strumento di emancipazione dell'uomo, puntello dei processi sociali di decolonizzazione, concetto all'epoca poco conosciuto in ambito europeo. Le interpretazioni bimbiane delle elaborazioni freireane sono tutte nel segno della demitizzazione della coscientizzazione, nel senso che per la segretaria della Fondazione internazionale Lelio Basso questa da sola non può risolvere gli enormi problemi economico-sociali e culturali prodotti dallo "sviluppo del sottosviluppo" (come lo definisce criticamente l'economista André Gunder Frank). A suo giudizio è necessario analizzare le contraddizioni della "regione dalle vene aperte" che perpetuano il sistema fondato sul binomio dominio/dipendenza.

La lettura bimbiana supera i limitativi schemi interpretativi di stampo eurocentrico per presentare al lettore italiano le specificità freireane e al contempo offre la chiave di lettura del mondo latinoamericano scervra da gabbie socio-culturali. L'educatrice militante al di qua dell'Oceano riprende quelle tematiche che, come abbiamo visto, avevano qualificato l'esperienza brasiliana della comunità di missionarie: "Non si tratta solo di fornire all'adulto emarginato una tecnica nuova superiore di comunicazione (lettura e

---

<sup>1</sup> P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, a cura di Linda Bimbi, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1973; P. Freire, *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau*, a cura di L. Bimbi, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1979; Frei Betto, Paulo Freire, *Una scuola chiamata vita*, introduzione di L. Bimbi, EMI, Bologna 1986.

scrittura). Si tratta di farlo passare a una nuova coscienza della sua situazione e della sua possibilità di liberarsene” (Bimbi, 1973: 10).

Non c'è dubbio che le elaborazioni freireiane si intrecciano e rafforzano l'impegno di Bimbi a dare la parola alle masse mute dell'America Latina, agli uomini senza voce sepolti nelle carceri, sfigurati dalla tortura e dall'analfabetismo.

Il processo educativo rappresenta quindi una forza di cambiamento e di liberazione in grado di costruire una nuova società in cui sia l'uomo che il popolo siano soggetti (non più oggetti) della Storia. In quest'ottica, come ha sottolineato il fondatore della pedagogia critica statunitense Giroux, l'impegno educativo e politico del pedagogo di Freire è un atto rivoluzionario, che individua l'essere umano come soggetto portatore di determinati valori.

Educazione alla democrazia, cultura alternativa, autodeterminazione, rappresentano elementi che distinguono le opere freireane e che si integrano pienamente con il riconoscimento e il rispetto dei diritti umani. L'educazione declinata nell'ambito diritti umani ha avuto sempre come proposito quello di contribuire tanto alla trasformazione sociale, alla democratizzazione della società e all'emancipazione, quanto al riconoscimento formale e sostanziale dei diritti negati a quei gruppi sociali e culturali che storicamente sono stati esclusi e discriminati dalle politiche di stampo coloniale ed eurocentrico.

Allo stesso modo, l'educazione intesa come puntello dell'affermazione dei diritti e come pratica di libertà ("*educação emancipatória*" per dirla con Freire) trova piena cittadinanza nella *Dichiarazione universale dei diritti dei popoli* approvata ad Algeri il 4 luglio 1976 e cosiddetta Carta di Algeri (Rigaux, 2012) che ha rappresentato la bussola delle attività della Fondazione internazionale Lelio Basso e tuttora del Tribunale Permanente dei Popoli. Non c'è dubbio che il superamento delle frontiere in campo educativo, economico, sociale, giuridico, è il *fil rouge* che lega le elaborazioni freireane alle rivendicazioni dei diritti umani e dei popoli in ogni angolo del pianeta, ed è



proprio questo aspetto transnazionale che rende attuale sia gli insegnamenti di Freire che il carattere collettivo dei diritti fondamentali.

### **La proiezione freireana dall'Angola, alla Guinea-Bissau, al Mozambico**

Visto il suo impegno militante da "uomo del Terzo Mondo" (secondo una sua definizione) è naturale che entri in contatto con i movimenti di liberazione nazionale africani, che tra l'altro seguono con interesse anche la campagna di alfabetizzazione avviata dalla rivoluzione cubana (*Revolution africaine*, 1963 e 1964).

Il primo confronto di Paulo Freire con i popoli del continente africano risale alla campagna di alfabetizzazione avviata dalla Tanzania dopo il 1970. Viene invitato a presentare i suoi metodi all'Istituto di Educazione degli Adulti presso l'Università di Dar-es-Salaam, oltre che per aiutare ad organizzare nuovi progetti sperimentali, come il Corso di Educazione degli Adulti.

L'impegno prosegue dal 1975 nei territori liberati della Guinea-Bissau, la cui esperienza è riportata nel volume *Cartas à Guiné-Bissau. Registro de uma experiência em processo* (1977), pubblicato l'anno successivo da Maspero nella prestigiosa collana Cahiers libres dedicata al terzomondismo, *Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation. Une expérience en cours de réalisation*. Il pedagogista rimane colpito da quella che lui definisce la "visione profetica di Cabral":

Quanto più ristudiamo l'opera teorica di Amílcar Cabral, formulazione della sua prassi calata nella vita concreta del popolo, tanto più ci convinciamo che a quell'opera dovremo sempre riferirci. Le sue analisi della funzione della cultura nella lotta di liberazione non si riducono al momento storico della guerra (Freire, 1979: 125).

In questo senso la liberazione è concepita sia dalla prospettiva freireana che dal rivoluzionario africano come un processo permanente.

Il cerchio tanto caro del legame liberazione/alfabetizzazione si chiude idealmente con Linda Bimbi che affronta queste due grandi figure rivoluzionarie, Paulo Freire e Amílcar Cabral, nella *Presentazione al lettore italiano* del volume del filosofo dell'educazione, *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau*:

la cultura è frutto della storia e determina la storia. È come il fiore per la pianta. Quindi l'imperialismo, essendo la negazione di un processo storico di un popolo, è anche la negazione della sua cultura. All'imperialismo corrisponde l'oppressione culturale, e la liberazione nazionale è un atto di cultura (Bimbi, 1979: 8).

Una tematica che è presente nelle elaborazioni di Cabral, secondo il quale esiste un'interazione tra la cultura e la lotta, in quanto: "la cultura fondamentale ispira la lotta". Il leader guineano più volte si era soffermato su questo aspetto determinante per la lotta di liberazione in chiave dell'affermazione di una piena democrazia, come nel caso del testo inviato a luglio del 1972 alla Riunione di esperti sulle nozioni di razza, identità e dignità dell'Unesco a Parigi. Vale la pena riportarne uno stralcio:

La cultura non è, né potrà mai essere, un'arma o un metodo di mobilitazione di gruppo contro la dominazione straniera. È molto di più di questo. È nella conoscenza concreta della realtà locale, specialmente di quella culturale, che si basa la scelta, la strutturazione e lo sviluppo dei metodi più adeguati alla lotta. [...] la dinamica della lotta esige anche la pratica della democrazia, della critica e dell'autocritica, la partecipazione crescente nella gestione della propria vita, l'alfabetizzazione, la creazione di scuola e di servizi sanitari, la formazione di quadri venuti dall'ambiente rurale o dagli operai, e molte altre realizzazioni che implicano una vera marcia forzata della società sulla strada del progresso culturale. Si dimostra così che la lotta di liberazione non è solo un fatto culturale, ma anche un fatto di cultura (Cabral, 2019: 86-88).

Seguendo questa linea-guida l'alfabetizzazione riesce a scardinare il sistema educativo colonialista solo in presenza di determinate condizioni, ossia quando diventa insieme fattore e conseguenza di un processo di trasformazione della vita quotidiana e della realtà sociale del gruppo (Darcy de Oliveira, 1979: 285).

Ecco che denuncia e annuncio non si sono mai dissociati nel pensiero di Cabral, come non lo sono stati dalla prassi rivoluzionaria; la denuncia della realtà oppressiva, come pure l'annuncio della società nuova che stava sorgendo attraverso l'azione rivoluzionaria dei movimenti di liberazione. D'altronde, quello della deculturazione e della resistenza culturale sono argomenti che Linda Bimbi ha sviscerato in occasione della terza sessione del Tribunale Russell II e successivamente nella conferenza internazionale sull'imperialismo culturale organizzata in collaborazione con il Fronte di liberazione algerino nell'ottobre 1977.

L'incontro riveste una duplice importanza: anzitutto, è la prima conferenza globale che si sia mai tenuta su questo tema, e poi perché a differenza delle altre forme di imperialismo (militare ed economico), più sfacciate e brutali, quella culturale è più subdola e strisciante, in quanto mira ad asservire i popoli con l'illusione di migliorare la propria condizione, ma nei fatti ne snatura le peculiari vocazioni storiche, spossessandoli delle loro tradizioni per integrarli in una "civiltà" diversa e porli in una posizione di soggezione che prepara all'aggressione politica, economica e culturale.

### **Il caso del "Sillabario"**

Ma è interessante notare che per contrastare l'offensiva ideologica dell'imperialismo e la massificazione delle culture, nelle zone liberate delle colonie portoghesi i movimenti di liberazione africani utilizzano un manuale di alfabetizzazione, un "sillabario", che presenta strette analogie con il "metodo Freire". L'analogia non è casuale, infatti il metodo era stato portato nell'Africa portoghese da brasiliani esuli sfuggiti alla persecuzione del regime nel loro paese. Lo straordinario sillabario rivoluzionario è arricchito da immagini molto semplici attraverso le quali l'analfabeta della Guinea, del Mozambico, dell'Angola viene avvicinato alla lettura, alla scrittura e conseguentemente alla sua presa di coscienza politica.

"Compagno alfabetizzatore, tu sai leggere e scrivere. Ma nel nostro paese, su cento persone, novantanove non lo fanno. Questo è uno dei terribili mali della situazione provocata dal colonialismo e dall'imperialismo in Angola", si legge nella *Guida dell'alfabetizzatore* che viene utilizzata in Angola

nei primi anni Settanta (*Idoc internazionale*, 1972: 4), che insieme al manuale *Vittoria o morte* rappresentano per i dirigenti del Movimento di liberazione dell'Angola (Mpla) un primo tentativo di trovare un metodo semplice ed efficiente di alfabetizzazione, adattato alle specificità angolane. La "Rivoluzione Popolare", in questo modo, appare più incisiva se supportata dal processo di alfabetizzazione di strati della popolazione, tanto da essere percepita come una "seconda liberazione", dopo quella dal dominio colonialista.

In questo senso, inevitabilmente, nazionale, è gli elementi propri dell'alfabetizzazione freireana vengono interpretati come una proposta politica mobilizzatrice, ossia tesa all'affermazione dei diritti umani, elemento fondante della futura società pienamente democratica.

Anche se Freire non si reca in Mozambico, conosce alcuni leader del Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique) in Tanzania, anche loro impegnati nella lotta di liberazione, e sia nei documenti programmatici che nelle riforme socio-economiche che il movimento attua una volta conquistata l'indipendenza nel 1975 con il leader Samora Machel (1933-1986), sono rilevabili evidenti influenze di stampo freireano.

### **Repubblica Popolare del Mozambico: la scuola come «centro democratico»**

Nel secondo Seminario del Dipartimento di Educação e Cultura (novembre 1973), Machel specifica che

l'educazione per noi non significa insegnare a leggere e scrivere, fare di un gruppo un'élite di dottori senza relazione diretta con i nostri obiettivi. In altre parole, in questo modo come si può realizzare una lotta armata senza fare una rivoluzione, allo stesso modo non si può insegnare senza educare in modo rivoluzionario. Non vogliamo che la scienza serva ad arricchire la minoranza, ad opprimere gli uomini e bloccare l'iniziativa creatrice delle masse, fonte inesauribile del progresso collettivo. Ognuno di noi deve assumere con l'insegnamento le sue responsabilità rivoluzionarie. [...] Vedere nello studio un compito rivoluzionario, che si deve integrare con i compiti rivoluzionari della produzione e della lotta. Quello

che ha studiato deve essere il fiammifero che accende la fiamma che è il Popolo.<sup>2</sup>

Per il leader mozambicano, in una prospettiva di impegno rivoluzionario del sistema educativo nazionale, è essenziale una lotta efficace contro l'analfabetismo e contro qualsiasi forma di sfruttamento dell'uomo sull'uomo. Delinea quindi la figura del "professore militante" (Machel, 1979: 15) e intende la scuola come un'arma potente per questa lotta e come una possibilità per mobilitare il potenziale umano per lo sviluppo e il progresso della società. Nel discorso di proclamazione dell'indipendenza del 25 giugno 1975, il neopresidente Machel fissa tra i principi cardine della Repubblica Popolare del Mozambico il

benessere culturale di tutti i cittadini" che "promuoverà la diffusione dell'educazione ad ogni livello, per mezzo di una democratizzazione orientata dallo Stato, liquidando i privilegi e la discriminazione dell'educazione in base al censo, con la formazione di una nuova mentalità popolare e rivoluzionaria in seno alle nuove generazioni.<sup>3</sup>

In effetti viene proclamato il diritto all'educazione e la nazionalizzazione del sistema scolastico, misure che creano le condizioni per l'incipiente democratizzazione del sistema educativo e che sono imprescindibili per l'affermazione della cultura nazionale e la trasformazione della società in senso democratico.

Emerge dunque che l'opera e le pratiche di Freire in diversi continenti rappresentano un pericoloso vessillo per quei governi che minacciano le libertà democratiche degli individui e dei popoli indebolendo il libero esercizio dei diritti fondamentali, in quanto riscrivono la narrativa dell'educazione come

---

<sup>2</sup> Samora Moisés Machel – Presidente da Frelimo, *Educar o homem para vencer a guerra. Criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria*, in *A nossa luta*, Imprensa nacional de Moçambique, 1975 – ano da Independência (2a edição), p. 34. Cfr. S. Machel, "Education in the revolution", *Mozambique Revolution*, official organ of the Mozambique Liberation Front (Frelimo), n. 57, october – december 1973, Department of Information, Dar es Salaam, Tanzania, pp. 20-24. Samora Moisés Machel, *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*, República Popular de Moçambique, 1979, p. 18; "Talking the problems in our schools", *Mozambique Revolution*, official organ of the Mozambique Liberation Front (Frelimo), n. 55, april – june 1973, Department of Information, Dar es Salaam, Tanzania, pp. 15-16.

<sup>3</sup> *Discorsi di Samora Machel*, Gian Carlo Pajetta (introduzione di), Edizioni Associate, Roma 1987, p. 41.

progetto politico che, allo stesso tempo, rompe le molteplici forme di dominio e amplia i principi e le pratiche della dignità umana, della libertà e della giustizia sociale in Italia come in Africa, a Barbiana come ad Angicos e Conakry.

### **Riferimenti bibliografici**

BALDUCCI, Ernesto. "I nuovi ragazzi di Barbiana", *l'Unità*, 26 giugno 1992.

BETTO, Frei; FREIRE, Paulo. *Una scuola chiamata vita*, BIMBI, Linda (introduzione di), Bologna: EMI, 1986.

BIMBI, Linda. Dal Nordest a Barbiana: proposta per una cultura "alternativa". In: FREIRE, Paulo. *La pedagogia degli oppressi*, Milano: IDOC – Arnoldo Mondadori Editore, 1973.

\_\_\_\_\_. I cristiani rivoluzionari in America latina negli anni settanta. In: AMATO, Giuliano; CASSESE, Antonio, *Marxismo, democrazia e diritto dei popoli. Scritti in onore di Lelio Basso*. Milano: FrancoAngeli, 1979.

\_\_\_\_\_. *Lettere a un amico. Cronache di liberazione al femminile plurale*, BALDUCCI, Ernesto (introduzione di), Genova: Marietti, 1990.

CABRAL, Amílcar. *Per una rivoluzione africana. Il ruolo della cultura nella lotta per l'indipendenza*, Verona: Ombre corte, 2019.

*Colonie portoghesi: un sillabario rivoluzionario*. Idoc Internazionale, nn. 5-6, anno II, Roma, marzo 1972.

CORTÁZAR, Julio. *Fantomias contra los vampiros multinacionales*, México: Excelsior, 1975.

DE OLIVEIRA, Rosiska e Miguel Darcy. Resistenza e azione culturale in Guinea-Bissau. IN: FONDAZIONE INTERNAZIONALE LELIO BASSO, *L'imperialismo culturale*, MEDORI, Corrado (a cura di), Milano: FrancoAngeli, 1979.

DE ONIS, Juan. "Brazil conducts a literacy drive", *New York Times*, New York, 2 giugno 1963.

*Discorsi di Samora Machel*. PAJETTA, Gian Carlo (introduzione di), Roma: Edizioni Associate, 1987.

FONDO LINDA BIMBI. s.d.

FREIRE, Paulo. *La pedagogia degli oppressi*, Milano: IDOC – Arnoldo Mondadori Editore, 1973.

\_\_\_\_\_. *L'educazione come pratica della libertà*. BIMBI, Linda (a cura di), Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 1973.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau*. BIMBI, Linda (a cura di), Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 1979.

\_\_\_\_\_. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*, Trento: Il Margine, 2021.

GALEANO, Eduardo. *Las venas abiertas de América Latina*, Siglo XXI, Madrid 1971.

\_\_\_\_\_. *Il saccheggio dell'America Latina. Ieri e oggi*, Torino: Einaudi, 1976.

GIROUX, Henry. Lembrando de Paulo Freire como un defensor da liberdade. *Carta Maior*, 19 settembre 2021. [www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Memoria/Lembrando-de-Paulo-Freire-como-um-defensor-da-liberdade/51/51708](http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Memoria/Lembrando-de-Paulo-Freire-como-um-defensor-da-liberdade/51/51708). Consultato il 19/09/2021.

GIUDICI, Giovanni. Tre interventi sul libro di Don Milani. *Quaderni piacentini*, a. VI, n. 31, Piacenza, 1967.

GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia della liberazione. Prospettive*, Brescia: Editrice Queriniana, 1972.

KIRKENDALL, Andrew J.. *Paulo Freire and the Cold War Politics of Literacy*, Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2010.

LODI, Mario. *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino: Einaudi, 1970.

\_\_\_\_\_. *C'è speranza se questo accade al Vho*, Torino: Einaudi, 1972.

LORENZONI, Franco. *Perché tornare a Barbiana*. IN: VITELLO, Gabriele (a cura di), *Don Milani tra noi. Testimonianze e riflessioni di amici, educatori, visitatori e lettori*, Roma: edizioni dell'asino, 2017.

MACHEL, Samora Moisés – Presidente da Frelimo. Talking the problems in our schools. *Mozambique Revolution*, official organ of the Mozambique Liberation Front (Frelimo), n. 55, april – june 1973, Department of Information, Dar es Salaam, Tanzania.

\_\_\_\_\_. Education in the revolution. *Mozambique Revolution*, official organ of the Mozambique Liberation Front (Frelimo), n. 57, october – december 1973, Department of Information, Dar es Salaam, Tanzania.

\_\_\_\_\_. *Educar o homem para vencer a guerra. Criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria*. In: *A nossa luta*, Imprensa nacional de Moçambique, 1975 – ano da Independencia (2a edição).

\_\_\_\_\_. *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*, República Popular de Mocambique, 1979.

MANZI, Alberto. *E venne il sabato*, Milano: Baldini&Castoldi, 2014.

MONINA, Giancarlo. *Diritti umani e diritti dei popoli. Il Tribunale Russell II e i regimi militari latinoamericani (1971-1976)*, Roma: Carocci, 2020.

MULAS, Andrea. *Linda Bimbi. Fede, diritti, liberazione*, Roma: Nova Delphi, 2021.

RIGAUX, François. *I diritti dei popoli e la Carta di Algeri*, Torino: edizioni Gruppo Abele, 2012.



Une revolution en images. *Révolution africaine*, Algeri, n. 20, 15 giugno 1963.

Penser avant d'agir. *Révolution africaine*, Algeri, n. 98, 12 dicembre 1964.

SCUOLA DI BARBIANA. *Lettera a una professoressa*, Firenze: Libreria Editrice Fiorentina, 1972.



## O amor e seu lugar na linguagem: educabilidade e ciência nos caminhos de Paulo Freire e Humberto Maturana

 Arilu Cavalcante Pequeno\*  
 Luiz Gonzaga Gonçalves\*\*

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo situar o lugar do amor e da linguagem no patrimônio latino-americano da educação de adultos e da educação em geral, concebidos pelo educador Paulo Freire e pelo neurocientista Humberto Maturana, tendo como ponto de partida a década de 1960. Com isso, o estudo participa da celebração do ano do centenário do nascimento de Paulo Freire e da partida de Humberto Maturana, que nos deixou com seus marcantes 92 anos de existência. Maturana e Freire propuseram o amor como caminho para a linguagem e o entendimento humanos, para uma educação em círculos culturais, como espaços humanos para fortalecer a experiência vital de conviver e de promover a igualdade social.

**Palavras-chave:** Educação, amor, linguagem, experiência de conviver.

## Love and its place in language: educability and science in the paths of Paulo Freire and Humberto Maturana

**Abstract:** This article aims to situate the place of love and language in the Latin American heritage of adult education and education in general, conceived by educator Paulo Freire and neuroscientist Humberto Maturana, taking the 1960s as a starting point. With this, the study participates in the celebration of the centenary year of Paulo Freire's birth and the departure of Humberto Maturana, who left us with his remarkable 92 years of existence. Maturana and Freire proposed love as a path to human language and understanding, to education in cultural circles, as human spaces to strengthen the vital experience of living together and promoting social equality.

**Keywords:** Education, love, language, experience of living together.

---

\* Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação Básica da UFPB. E-mail: arilu.cavalcante@academico.ufpb.br

\*\* Doutor em Educação. Professor voluntário do Departamento de Fundamentos da Educação da UFPB. Membro da Linha de pesquisa Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. E-mail: luggoncalves@uol.com.br



## Introdução

O presente texto segue em direção a um horizonte sócio educacional inserido no patrimônio da educação de adultos e da educação em geral, concebido por Paulo Freire, e no patrimônio educacional da biologia do conhecimento, apresentado por Humberto Maturana. São legados latino-americanos, com pontos de partida na década de 1960, capazes de indicar pedagógica e cientificamente que viver e conhecer são indissociáveis e intransferíveis. Sendo assim, as fontes do amor humano fizeram emergir a linguagem. Uma busca de entendimento cultivada entre humanos gestou a linguagem, o que testemunha, por milênios, que estar juntos, agir e pensar juntos configuram o modo humano de conceber mundos mais complexos e abertos ao inédito.

As contribuições do pensamento educacional de Paulo Freire e da educabilidade que deriva da biologia do conhecimento do neurocientista Humberto Maturana são muito importantes neste 2021, ano do centenário de nascimento de Paulo Freire e, também, da perda de Humberto Maturana que, em maio nos deixou, com seus marcantes 92 anos.

Como já antecipado, vamos nos ocupar aqui especialmente de dois conceitos-chave que estão na base da construção geral do pensamento de Maturana e de Paulo Freire: amor e linguagem. O leitor deve ser alertado de que os autores seguiram suas buscas por caminhos e fundamentações próprias, mais próximas de seu campo de investigação e prática social.

Mas, afinal, como localizar o amor na sociabilidade humana e escapar das imprecisões semânticas? Nas palavras de Maturana (2009: 67), o amor “é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigência”. Como lugar de partida, amor aqui não se reduz a sentimento, que opera com efeitos para dentro da pessoa, é uma disposição interior para a ação, para externar uma disposição interna de interagir e aceitar o outro como parte de um grupo.

Dessa forma, podemos dizer que, em nossa condição humana, somos seres com aptidão para o amor, por temos biologicamente, visceralmente, a capacidade de relacionamento e convivência. Somos seres disponíveis para a sociabilidade, não importa a etapa que cada pessoa está vivendo do ponto de vista cronológico.

Próximo a isso, Paulo Freire defende que no caminho do aprender há um percurso do amor, que se dá por meio dialógico entre homens e mulheres, sendo assim, “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos humanos. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (Freire, 2005: 79-80). Mulheres e homens, pelo diálogo amoroso, coparticipam da gestação de um mundo mais acolhedor.

Maturana (2001: 130) compreende que a linguagem acontece “quando duas ou mais pessoas em interações recorrentes operam através de suas interações numa rede de coordenações cruzadas, recursivas, consensuais de coordenações consensuais de ações [...]”. O autor quer nos mostrar que a linguagem da qual ele fala é aquela na qual assumimos nossas posições comunicantes onde importam os resultados, as ações que alimentam nossos esforços de estar juntos e de prosperar. Para Maturana (2001: 130), “tudo o que nós seres humanos fazemos, fazemos em nossa operação em tal rede como diferentes maneiras de nela funcionar”.

Para que a humanidade se construa e prospere na linguagem, o mais importante é construir pontes para um entendimento da posição do outro. Isso, para o autor, gera uma emoção fundamental: “o amar é a única emoção que expande o olhar em todas as dimensões relacionais e amplia o ver, o ouvir, o tocar” (Maturana, 2009: 86). Então, “**a aceitação do outro junto a nós**, na convivência, é o fundamento biológico do fenômeno social” e que “sem a aceitação do outro junto a nós, não há socialização, e sem esta não há humanidade” (Maturana, 2001: 269, grifos do autor).

Paulo Freire, em uma perspectiva política e educacional, também entende que a existência humana não é para ser muda ou silenciosa, ou para nutrir-se de falsas palavras, de falsas notícias, como se vê nos grandes espaços de comunicação a distância. Para ele, são com as palavras verdadeiras que os seres humanos transformam o mundo, palavras que não se dissociam das coisas ditas. Literalmente, para o autor: “existir, humanamente, é **pronunciar** o mundo, é modificá-lo. O mundo **pronunciado**, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos **pronunciantes**, a exigir deles novo **pronunciar**” (Freire, 1981: 92, grifos do autor).

O amor como aspecto fundamental que promove a vida e que nos mobiliza para o aprender instaura o educar como expressão do amar. Nesse caso, educar deixa de se reduzir a instruir, formar o outro, torna-se muito mais uma disposição dialogal para fazer emergir naquele ou naquela que aprende o que este ou esta possui de mais evoluído em suas disposições de ação entre seres humanos. Iniciamos nossa investigação a partir das aproximações entre Paulo Freire e Humberto Maturana com a intenção de apontar para uma visão sistêmica, que indica que somos comunidades de destino, companheiros e companheiras dessa jornada comum chamada vida. Importa tomar consciência de que as relações com o outro e no mundo têm sua origem no amor, como fenômeno natural da condição humana de criar entendimento mútuo e sobre as coisas do mundo e, portanto, entrar em um caminho para uma educação criativa, baseada na igualdade e na justiça social.

### **Paulo Freire e Humberto Maturana: o amor e a educabilidade como desafios**

Paulo Freire foi um educador que fez uma trajetória forte e, ao mesmo tempo, amorosa, percebida em seus enunciados, em seus escritos e práticas. Seu legado é pautado na ideia de que as relações com o outro têm sentido quando a força da ação coletiva, a força dos círculos de cultura possibilita aos sujeitos aprenderem juntos, considerando suas diferenças. Para ele, não há

quem sabe tudo e quando não se sabe algo há sempre uma oportunidade de aprendizagem. Como evidenciou Charlot (2000), nascer já é estar obrigado a aprender. O cuidado com uma docência amorosa e dialogal foi um marco no percurso de Freire.

Morin (2003: 78) nos auxilia quanto a essa ideia do conviver, ao indicar que a “relação com o outro está na origem”, aspecto que acontece porque nascemos seres relacionais. O nascimento humano faz emergir uma profunda relação com o outro no mundo para estar à altura deste. A convivência amorosa colocada por Freire contribui para a ideia de perceber o amor como caminho do educar e, portanto, para a efetivação de uma educação mais em círculo do que vertical:

[...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica (Freire, 1998: 11).

Essa nossa postura curiosa e aberta como agentes sócio-histórico-culturais só é possível porque temos o amor como fenômeno biológico (Maturana, 2009). Maturana (2009) evitava opor o biológico ao não-biológico, tratado como cultural ou social. Não trabalhava com o termo sujeito, optando pelo termo “observador”, mais adequado ao fenômeno biológico complexo que pretendia evidenciar. Assim, o amor é o cultivo da capacidade de perceber, de conviver e de se relacionar com o outro de forma humanizada e respeitosa. Nessa lógica, Maturana (2009: 22) explica: “o amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência”. São nas relações que nós, humanos, aprendemos a capacidade de amar, que é característica inerente à nossa condição humana, porque nós “existimos num domínio relacional que constitui nosso espaço psíquico como o âmbito operacional no qual todo o nosso viver biológico, toda a nossa fisiologia, fazem sentido como forma de viver humano” (Maturana, 2004: 23).

Em ressonância com as ideias de Maturana, o educador Paulo Freire sinalizava que o processo de educar se dá com “gente” e, por essa razão, essa relação necessita acontecer de maneira amorosa:

Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, do outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recursar a minha atenção delicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (Freire, 1998: 163).

Vivenciar espaços amorosos, como indica Freire, requer na educação entender até o onde o educando, a educanda, chegou com sua forma de compreender o mundo, jamais aceitar o jogo da negação do outro. Maturana (2014) nos lembrava que a efetivação da relação com o outro acontece nos sistemas sociais, que para ele são sistemas de convivência constituídos sob a emoção do amor, ou seja, espaços de ações de aceitação do outro na convivência. Aqui somos remetidos à ideia de que nas relações de poder, hierarquia e competição, o amor não se faz presente, não se efetiva. Fora da condição de aceitar o outro como legítimo outro, os ruídos vão interferir na emoção, com possibilidades de abrir espaços para ações de autonegação e negação do outro, na lógica negativa da submissão, da ordem imposta e da obediência, negadoras do que há de mais evoluído do humano.

Uma docência no caminho do amor está disponível a uma educação em círculos dialogais, na qual é possível falar e ouvir, falar e ser ouvido, com ética e amorosidade no ato de dialogar, já que, por natureza, somos “dialogantes humanos” (Assmann, 2000: 256). Em uma sociedade em que predominam os sistemas de hierarquia e negação do outro, formas de poder e de dominação tendem a negar ao ser humano viver o potencial genético do amor, da entrega e da amizade, garantindo muito mais a ambição, o ódio, a inveja, como considera Morin:

O sujeito humano está também potencialmente destinado ao amor, à entrega, à amizade, à inveja, ao ciúme, à ambição, ao ódio. Fechado sobre si mesmo ou aberto pelas forças de exclusão ou de inclusão. Existem bons e maus sujeitos,

conforme toda a gama da afetividade humana; um mesmo sujeito pode ser ora bom ora mau (Morin, 2001: 77).

O referido autor nos mostra que há uma potencialidade humana de trilhar as experiências pelo caminho do amor, da solidariedade e da entrega, ou não. O que importa é fazermos a opção construtiva e fechar nossas portas ao que diminui nossa humanidade comum, através dos sentimentos destrutivos e empobrecedores. Como seres humanos, temos a capacidade vital de perceber, sentir e viver no amor, que é um fenômeno biológico espontâneo (Maturana, 2014). Portanto, é biologicamente que experimentamos os fenômenos que nós chamamos de sociais, e que contemplamos nosso mundo e o mundo do outro a partir da reflexão na linguagem. Desde *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1981: 105-06, aspas do autor) argumentava: os seres humanos “porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética sobre seus condicionamentos e sua liberdade”.

O amor é um aspecto visceral, pois não é um fenômeno biológico eventual, mas é um fenômeno biológico e social cotidiano, ou seja, incorpora ações de aceitação do outro como um legítimo outro na convivência. Em outras palavras, o amor constitui o ser de cada organismo vivo e as experiências de vidas afloram por esse caminho, da aceitação do outro na convivência. Nesse caminho, “ao fundar-se no amor, na humanidade, na fé nos homens, o diálogo se faz em uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia”, isso porque “seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os sujeitos” (Freire, 2005: 94). Como destacava Paulo Freire, ninguém aqui está pensando em buscar a santificação, mas chegar “a um mínimo de seriedade na prática pedagógica”<sup>1</sup>. Educar pelo caminho do amor significa traduzir a verdadeira generosidade humana, que é a de “lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor” (Freire, 2005: 33).

---

<sup>1</sup> Conferência de Paulo Freire sobre “As virtudes do educador”, em Juazeiro, Bahia, em 1986. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/10437>

Caminhar por uma educação do amor é possível, porque “o amor é uma tarefa do sujeito” que “implica luta contra o egoísmo” (Freire, 2013: 24). Essa luta tem sentido de mobilização, corpo engajado e consciente, tarefa que exige vários aspectos na relação consigo, com o outro e no mundo, a exemplo do diálogo e do respeito, já que “o amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam” (Freire, 2013: 24). Nesse sentido, o amor faz parte da nossa corporeidade, portanto, da nossa linguagem, como indica o autor:

O amor enraíza-se em nossa corporeidade e, nesse sentido, pode-se dizer que o amor precede a palavra. Mas o amor encontra-se, ao mesmo tempo, enraizado em nosso ser mental, em nosso mito, que, evidentemente, pressupõe a linguagem e, nesse sentido, pode-se dizer que o amor decorre da linguagem. O amor, simultaneamente, procede da palavra e precede a palavra (Morin, 1998: 17).

Como somos seres sociais na linguagem, o amor acontece no processo relacional que temos com o outro, o que nos leva a entender que educar é um ato de amor. Portanto, educar “se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente de maneira que, seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o outro no espaço da convivência” (Maturana, 2009: 29). Estar em espaço de convivência é aspecto essencial para a efetivação de uma educação em círculos culturais. Não há como construir uma educação pelo caminho do amor quando o mais importante é a competição e a negação do outro. Maturana sinaliza que “a origem antropológica do *Homo sapiens* não se deu através da competição, mas através da cooperação, e a cooperação só pode se dar como uma atividade espontânea através da aceitação mútua, isto é, através do amor” (Maturana, 2014: 222).

A aceitação mútua que acontece por meio do amor é também traduzida no pensamento de Freire quando diz que, para acontecer uma educação dialógica, faz-se necessário que o educador não seja apenas o que educa, para além disso, é aquele que quando educa é educado, em diálogo com o educando, que se educa também nessa convivência. Assim, ambos “se



tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem” (Freire, 2005: 79, grifos do autor).

Assim, o aprender emerge da relação amorosa que o sujeito tem consigo, com o outro no mundo, por isso, apresenta uma dimensão de identidade. Charlot corrobora essa ideia ao sinalizar que “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (Charlot, 2000: 72).

Em suas práticas, Freire trazia tanto o compromisso ético como também o sonho com o impossível e, assim, despertou nas pessoas a crença de mudar o mundo através da amorosidade. O educar sendo construído a partir do diálogo praticado pelo amor, como emoção que nos move na vida, uma educação em que o sujeito seja percebido pela sua complexidade da vida e pela igualdade entre as pessoas. Consideramos, com Morin (2003: 14), que “é necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos”. São compromissos humanos – e, ao mesmo tempo, pedagógicos – que superam os contextos meramente mecânicos de escolarização e de homogeneização tradicionais dos processos de ensino e aprendizagem, mobilizam-nos para os processos educacionais que transitam pelas questões vitais. São percursos de docências pautados no diálogo, na amorosidade, no compromisso, na ética, na sensibilidade de um agir pedagógico coerente com as bases antropológicas e suas coordenadas fundantes do humano. Entendemos, assim, o amor como caminho para uma educação em círculos culturais.

Nessa dinâmica, “o sentido da escola e o sentido da vida de cada um de nós estão diretamente ligados ao amor enquanto força conectiva que nos liga ao todo, ao mesmo tempo, se constitui na nossa autoafirmação” (Pellanda, 2009). A efetivação desse caminho ocorrerá na práxis, pela via da convivência e pela corporificação das palavras pelo exemplo, em que “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o rediz em lugar de desdizê-lo” (Freire, 1998: 38). Aqui, são repelidas todas as tentativas de comunicação e de

expressão de poder a partir de falsas notícias, a partir da construção de informações baseadas na tentativa de induzir os outros ao erro.

O lugar do amor para uma educação em círculos culturais permite compreender a escola como espaço por excelência do conviver. Abre pistas para saber que esse caminho é possível e viável porque o amor é a emoção que constitui o nosso domínio de ações e de interações recorrentes com o outro, que faz do outro um legítimo outro na convivência (Maturana, 2009). Podemos afirmar que conviver é seguir por caminhos convergentes em que cada pessoa tenha para a outra o seu amor (Freire, 2013), compreendendo-se que:

No presente momento da história evolutiva a que pertencemos – que começou com a origem da linguagem, quando o estar na linguagem faz parte do modo da vida que, ao conservar-se constituiu a linhagem *Homo* a que pertencemos -Somos animais dependentes do amor. O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto (Maturana, 2009: 22).

Maturana indica que nossas origens estão no amor e, por isso, dependemos dele, aspecto que sustenta a mobilização do pensamento na direção de que o amor é a disposição, é a via para uma educação em círculos culturais. O amor como um fenômeno biológico na socialização ocorre de forma espontânea e sem justificação, sendo que a escola pode ser pensada como espaço de conviver, mesmo compreendendo que o encontro com o outro pode gerar ou não esse processo. Dizemos isso porque “o amor é um encaixe dinâmico recíproco espontâneo, um acontecimento que acontece ou não acontece” (Maturana, 2014: 220).

Aqui estamos diante de uma Educação que permite ser vivenciada a partir da condição biológica de cada sujeito, a partir do relacionar-se por meio do amor consigo, com o outro e com o mundo. Amor como “anseio biológico que nos faz aceitar a presença do outro ao nosso lado sem razão [...]”

(Maturana, 2014: 222). Esses são caminhos que significam construção e mobilização diária no espaço escolar, para que a valorização da presença do outro dentro do processo educativo se torne algo especial e cotidiano. Dito de outra forma: o amor como caminho para uma educação em círculos culturais implica a “interação entre o sentir, o pensar e o agir, a integração entre razão e emoção, o resgate entre razão e emoção, o resgate dos sentimentos como expressão de nossa verdade interior” (Moraes, 2003: 5).

Essas disponibilidades humanas sinalizam que a escola cresce ao distanciar-se da docência depositária de conteúdos estáticos e pré-definidos, que são aspectos de negação do outro como legítimo outro na convivência. A escola cresce ao criar mobilizações que deem espaço para o amor como fonte da socialização humana, ou seja, a socialização como resultado do operar no amor como apreço ao entendimento entre as pessoas (Maturana, 2014). Os sentimentos nutridos pela afetividade permitem às pessoas se identificarem umas com as outras, tornando-as, assim, “capazes de amar, de compreender e de proteger” (Possebon, 2019: 228). A educação como a arte de conviver nos ajuda a entender Freire (2013: 24) quando afirma que “não há educação sem amor. O amor implica lutar contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita”.

A escola é considerada um espaço social, no entanto, acontecem nela movimentos essencialmente biológicos porque somos organismos vivos, corpos conscientes, com a capacidade natural de nos mover pelo amor. Amor que convida homens e mulheres, animais linguajantes, que existem na linguagem, nas conversações (Maturana, 2001). Fazemos nossos trajetos a partir da comunicação capaz de respeitar diversos saberes, porque “ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais” (Freire, 2013: 24).

Assmann (1998) sugere que a educação é capaz de se reinventar a partir de um reencantamento por meio da sensibilidade social, como também por meio da eficiência pedagógica, o que nos remete a perceber a legitimidade

do caminho do amor. Sendo este um “domínio das ações que tornam o outro um legítimo outro em coexistência conosco” (Maturana, 2004: 44). Sendo assim, o amor só acontece no diálogo por possibilitar uma relação em círculos culturais. Nas palavras de Freire, o diálogo:

Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação (Freire, 2013: 61).

O diálogo é entendido como expressão da atitude empática, por meio da relação construída na convivência. Comunicação amorosa que Freire nos convidava a fazer para que os espaços se tornassem lugares de comunhão entre homens e mulheres, ou seja, a efetivação da interação dialógica pela via da relação horizontal entre os sujeitos.

A escola como espaço para educar por meio do amor não se limita apenas à escolarização dos alunos, mas a uma visão complexa do sujeito, ou do observador, nas suas condições biológicas onde se inscrevem o social, o cultural, o histórico. Assim, o ser humano “não é um terceiro homem, um terceiro social e um terceiro singular, ele é totalmente humano, totalmente social, totalmente singular (100% + 100% + 100% = 100%)” (Charlot, 2005: 57). Portanto, “o “eu” da pessoa sempre se enquadra em uns “nós” (Hannoun, 1998: 122), ou seja, somos sujeitos singulares e sociais ao mesmo tempo, inseridos em determinada cultura.

Falar do amor como caminho para uma educação horizontal é falar de um bem conviver, em que a relação de afeto é parte do contrato didático. Além da relação afetiva entre educador e educando, importa o contexto adequado de aprendizagem, porque viver uma relação de afetividade, com ética e compromisso é traduzir a própria prática educativa do professor, como ressalta Freire:

E o que dizer, mas, sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por esse outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à

coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo (Freire, 1998: 159).

Nesse raciocínio, fazer a docência tendo o amor como fio condutor do processo é caminhar pelo entrelaçamento do ensinar e do aprender em comunhão. Desse modo, “o exercício de ensinar está umbilicalmente entrelaçado com a experiência de caminhar juntos, quando o aprendiz é capaz de estudar as realizações de seu mestre” (Gonçalves, 2019: 44). O papel do docente se torna um instrumento indiciário para o discente, no sentido de que “quem ensina apenas há de mostrar pistas, insinuar ritmos para a dança da linguagem” (Assmann, 1998: 71). Esse é um dos caminhos para o amor, para uma educação em círculos culturais!

Caminhar por uma docência assim significa a consciência do ser inacabado que somos e, por essa razão, todos os dias, como docentes temos a oportunidade de uma reinvenção de nosso fazer. Freire (2018: 68) diz que ensinar é algo mais complexo, porque implica “ensinar algo para alguém”, ensinar envolve uma relação entre pessoas (docentes e discentes e entre discentes) e acrescenta que “todo ato de ensinar implica no ato de aprender e os dois se juntam na compreensão mais ampla do ato de conhecer. O ato de aprender casado com o ato de ensinar no ato de conhecer” (Freire, 2018: 70). Além disso, sabemos que “o conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando tem algum tipo de ligação com o prazer” (Assmann, 1998: 30). Assim, efetivar a educação em círculos culturais é seguir pelo trajeto em que a docência se constrói na relação com os alunos pela via da curiosidade, pela exploração do campo de estudos. Portanto, dizemos que a educação acontece na convivência, no amor como caminho humano do educar.

### **Considerações finais**

O amor como caminho para uma educação em círculos culturais, como propunha Paulo Freire e suas equipes de trabalho, é compreender que a relação essencial dos educandos via escola implica evoluir para uma prática

pedagógica para além das técnicas e métodos educacionais tradicionais. Significa abrir os espaços escolares para a escuta do amor como fenômeno que está em cada ser vivo. Construir caminhos que levem a escola a ser um espaço acolhedor, amoroso, desafiante, não competitivo para vencer o outro, não negador do outro como legítimo outro.

Importa agir com a compreensão de que a emoção que estrutura a coexistência social é o amor, a busca do entendimento autêntico nas ações (Maturana, 2004). O fundamental é que nos constituímos como seres essencialmente relacionais, ora a aventura de aprender ocorre quando há um clima altamente positivo para uma convivência com o outro a partir do espaço ecológico circundante. Ter o amor como a emoção que conduz o processo-chave é romper com a ideia de o aluno como ser passivo e tomar a consciência de que cada discente é um vivente que atua, que aprende nas ações cotidianas, na sua condição de um ser inacabado e curioso.

O maior alimento para a curiosidade humana é o acolhimento amoroso, pronto para o próximo desafio. Em nenhuma circunstância, o ato de educar é uma prática “fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos” possam “ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionarista” (Freire, 1998: 164-165).

A aprendizagem humana não se reduz a um processo meramente mecânico e puramente mental, mas um caminho integrado em que o sujeito é visto como organismo vivo, onde estão os aspectos biológicos e sociais totais. O caminho para a efetivação de uma educação relacional, horizontal, segue o fluxo do amor como fenômeno biológico de cada ser humano. Seguir o caminho do amor é sair das relações de polaridade (que tendem a incluir um e excluir o outro) e entrar no campo da integração humana, do percurso da unidade, entendendo que somos parte do todo e que o todo é constituído das partes que somos nós. Por isso, importa pensar o todo. Cabe dizer que, na nossa condição humana, somos seres filhos do amor.

Portanto, ter o amor como caminho para uma educação em círculos culturais é perceber o espaço do educar como processo de conviver.

Construímo-nos nas relações com os outros a partir da linguagem, que não se dá na prática como um conjunto de regras, mas no fluir em coordenações consensuais de condutas (Maturana, 2009). Para tanto, esse caminho é um processo a ser construído nas práticas diárias, através das nossas conversações e partilhas das coordenações e das coordenações de ações, conforme fundamentou Maturana. Possebon (2019: 226) alerta que “a mudança é lenta, cotidiana e profunda e compreende um movimento afetivo e amoroso [...]”. Podemos mudar como Maturana e Freire, que foram capazes de testar movimentos pedagógicos e científicos capazes de redimensionar a compreensão do amor como uma emoção que está na base de nossas ações e decisões humanamente relevantes e sustentáveis.

### Referências bibliográficas

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis. RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. *Observação leiga e educação popular: curiosidade e cientificidade pelas vias do paradigma indiciário*. Santa Rita: SEDIC Gráfica e Serviços, 2019.

GONSALVES, Elisa Pereira. Educação Biocêntrica: o legado de Rolando Toro. In: GONSALVES, Elisa Pereira (Org.). *Pesquisa em Educação biocêntrica: descobertas com afeto*. João Pessoa: Libellus Editorial, 2016.

HANNOUN, Hubert. *Educação: certezas e apostas*. São Paulo: UNESP, 1998.

MATURANA, Humberto R. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

\_\_\_\_\_. *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

\_\_\_\_\_. *Emoções na educação e na política*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_. *A ontologia da realidade*. 2. ed. Belo horizonte: Editora UFMG, 2014.

MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Sintra: Europa-América, 1990.

\_\_\_\_\_. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. *O método 4: O método*. Porto Alegre: Sulina, 2001.

\_\_\_\_\_. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2003.

PELLANDA, Nize Maria Campos. *Maturana & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

POSSEBON, Elisa Gonsalves. Quando se define a Pedagogia pela Vida. In: SEVERO, José Leonardo Rolin; POSSEBON, Elisa Gonsalves (Orgs.). *Fundamentos e temas em Pedagogia Social e Educação não Escolar*. João Pessoa: UFPB, 2019.



## Política e Educação em Freire: um debate teórico-conceitual sobre a politicidade da educação

 Eliacy dos Santos Saboya Nobre\*

**Resumo:** O foco central deste artigo é investigar as formulações teóricas de Paulo Freire acerca da politicidade da educação. Para esta incursão, mediante uma pesquisa bibliográfica, realizamos um exame sucinto de várias obras individuais e dialogadas de Freire, além de dialogarmos com outros autores marxistas e freireanos contemporâneos com o objetivo de fomentar questões em torno de duas categorias fulcrais: política e educação. Este debate teórico-conceitual acerca dos nexos ontológicos entre educação e política no pensamento político-pedagógico de Freire, destacando as características e os pressupostos da politicidade da educação, fortalece, a nosso ver, um diálogo radical a respeito do contributo que a ação docente pode oferecer no processo de construção de uma sociedade genuinamente fraterna e igualitária.

**Palavras-chave:** politicidade, educação, política.

## Política y Educación en Freire: un debate teórico-conceptual sobre la politicidad de la educación

**Resumen:** El enfoque central de este artículo es investigar las formulaciones teóricas de Paulo Freire acerca de la politicidad de la educación. Para esta incursión, mediante una investigación bibliográfica, realizamos un examen sucinto de varias obras individuales y dialogadas de Freire, además de dialogar con otros autores marxistas y freirianos contemporáneos con el objetivo de fomentar cuestiones en torno a dos categorías centrales: política y educación. Este debate teórico-conceptual sobre los nexos ontológicos entre educación y política en el pensamiento político-pedagógico de Freire, destacando las características y los presupuestos de la politicidad de la educación, fortalece, a nuestro juicio, un diálogo radical con respecto a la contribución que la acción docente puede ofrecer en el proceso de construcción de una sociedad genuinamente fraterna e igualitaria.

**Palabras clave:** politicidad, educación, política.

---

\* Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: eliacy.nobre@urca.br

Em seu último livro publicado em vida, o clássico *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (1996: 78) conceitua a politicidade como “a qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.” Ao rechaçar a neutralidade da Educação, o autor também acentua que o educador precisa ter clareza política e fazer uma opção, posicionando-se a favor ou contra o *status quo*, “não importa que ele seja um professor de direito penal ou que ele seja uma professora da pré-escola. Não importa que seja um professor da pós-graduação da filosofia da Educação ou uma professora de biologia, ou matemática ou física” (Freire, 2001: 94-95).

O foco central deste artigo é investigar as formulações teóricas de Paulo Freire acerca da politicidade da educação. Para esta incursão, realizamos, mediante uma pesquisa bibliográfica, um exame sucinto das seguintes obras: *Educação e mudança* (1979); *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1980); *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1982); *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (1986), com Ira Shor; *Pedagogia do Oprimido* (1987); *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1997); *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000); *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2001); *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (2003); *Professora sim; tia não – cartas a quem ousa ensinar* (2006); *Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação popular* (2008); *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (2011), com Donaldo Macedo; *Que fazer: teoria e prática em Educação Popular* (2013), com Adriano Nogueira; *Política e Educação* (2014), além de dialogarmos com autores marxistas e freireanos contemporâneos com o objetivo de fomentar questões em torno de duas categorias fulcrais: política e educação.

A qualidade fundamental da prática educativa é a sua politicidade, a sua direcionalidade imanente. E mais: a politicidade da educação “não é uma invenção dos subversivos como pensam os reacionários. Ao contrário, é a natureza mesma da prática educativa que conduz o educador a ser político” (Freire, 2008: 34-35).

À vista de tais pressupostos, é necessário analisarmos o mundo do trabalho na contemporaneidade, no qual os professores, na qualidade de trabalhadores da Educação, se inserem. Ricardo Antunes (2003) advoga uma noção contemporânea e ampliada de classe trabalhadora. Nesta noção, a “classe-que-vive-do-trabalho” seria representada pela totalidade dos trabalhadores assalariados. Na esteira dessa concepção, compreendemos que os professores, de rede pública ou privada, fazem parte da classe trabalhadora.

Na atual conjuntura, é preciso seguir na luta de classes, com o apoio dos partidos políticos de esquerda, dos movimentos sociais, dos sindicatos, dos trabalhadores e estudantes, e é necessário, outrossim, ocupar os espaços possíveis: as instituições (dentre elas, a escolar), as mídias sociais e, sobretudo, as ruas e as praças públicas. Urge lutar contra o retrocesso político e ideológico que está fortemente alinhado aos blocos mais direitistas e conservadores do País. É preciso lutar para que os direitos dos trabalhadores, ainda tão precariamente efetivados, não sejam reduzidos e retirados, ao contrário: precisamos ampliá-los e efetivá-los na prática.

É mister combater os ideários que fortalecem o machismo, o racismo, a homofobia, ou qualquer tipo de preconceito reacionário; que criminalizam os movimentos sociais; e que, absurdamente, fomentam o retorno de ditaduras no Brasil. É urgente bater-se pela supremacia da democracia, diuturnamente, para que avancemos na formação de uma sociedade verdadeiramente democrática, humana e igualitária. E a escola não pode ficar ao largo disso.

Nesse contexto de globalização hegemônica, de expansão da opressão neoliberal, deparamos, ainda, inúmeros desafios, como: a destruição acirrada do meio ambiente, o aumento da violência de feições diversas, a não universalização da educação escolar, o desemprego estrutural e a fome de um bilhão de pessoas no mundo – o que só se agrava – mesmo com todas as possibilidades tecnológicas de produção alimentícia. Consoante István Mészáros (2003), vivemos na fase histórica do imperialismo hegemônico global e, sob este quadro, não há “terceira via.” Segundo ele,

somente uma alternativa radical ao modo estabelecido de controle de reprodução do metabolismo social pode oferecer uma saída da crise estrutural do capital [...] se não houver futuro para um movimento radical de massa, como querem eles, também não haverá futuro para a própria humanidade (Mészáros, 2003: 108).

Destarte, ante tantas contradições e incertezas nessa (re) elaboração histórico-social, qual seria o papel da subjetividade? Consoante as premissas de Paulo Freire (1982), o ser humano é condicionado, entretanto, reconhece este condicionamento que advém das estruturas econômicas, políticas e ideológicas. Estando condicionado, o ser humano reflete sobre o seu condicionamento e pode transcendê-lo, daí por que não podemos afirmar, segundo Freire (1982), que haja determinismo na espécie humana. Assim, “condicionados mas, ao mesmo tempo, conscientes do condicionamento, é que nos tornamos aptos a lutar pela liberdade como processo e não como ponto de chegada.” (Freire, 2006: 94). Ou seja, “podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação.” (Freire, Shor, 1986: 25).

Em *Educação e mudança*, Freire (1979) já expressava que somente o ser humano é capaz de se comprometer, pois é um ser da práxis, da ação e da reflexão. Assim, “se nos interessa analisar o compromisso do profissional com a sociedade, teremos que reconhecer que ele, antes de ser profissional, é homem. Deve ser comprometido por si mesmo” (1979: 19). O compromisso, nessa perspectiva, é, então próprio da existência humana, não obstante, o compromisso autêntico e verdadeiro está a favor da humanização dos homens e das mulheres.

Condicionado, mas tendo possibilidade de reconhecer o próprio condicionamento, o ser humano pode estar comprometido com a humanização ou com a desumanização. Esse reconhecimento está intimamente vinculado aos pressupostos da politicidade da educação. Em *Política e Educação*, Freire (2014: 16-17) adverte-nos de que,

Se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres “programados para aprender”, não haveria por que, na prática educativa, apelarmos para a capacidade crítica do

educando. Não havia por que falar em Educação para a decisão, para a libertação.

A consciência, mesmo refletindo a sociedade na qual estamos inseridos, não se torna um mero reflexo desta. Numa visão dialética, Freire refuta a ideia de que a nossa presença no mundo esteja pautada na neutralidade e advoga a politicidade inerente ao nosso existir, à própria ação humana neste mundo. E explicita-nos que

[...] o nosso mover-nos nele [no mundo] e na história vem envolvendo necessariamente *sonhos* por cuja realização nos batemos. Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (Freire, 2000: 32-33).

Antonio Gramsci, um dos clássicos pensadores que influenciou as reflexões de Freire, ao tratar da formação dos intelectuais, nos diz que todo homem, independentemente de sua atividade profissional,

[...] desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (Gramsci, 1968: 7-8).

Desde os escritos pré-carcerários, Gramsci já desenvolvia, segundo Anita Schlesener (2011), “uma compreensão do conhecer como reconhecer-se como ser histórico.” Nas ideias gramscianas, “o indivíduo é historicamente determinado, ao mesmo tempo em que é também determinante da história, a qual contribui a construir à medida que age e modifica o meio e se modifica também na sua individualidade” (Schlesener, 2011: 94).

Assim, reiteramos e corroboramos os pressupostos gramscianos e freireanos de que o ser humano no mundo, como indivíduo dialeticamente condicionado e determinante, não é neutro. Sua existência é histórica, política e comprometida. Ele é, portanto, um ser que pensa e age, um ser da práxis. Para exemplificar, basta lembrarmos que em todos os espaços que ocupamos - escolas, universidades, locais de trabalho, igrejas, sindicatos, movimentos sociais, entre outros - somos chamados a refletir, a optar e sinalizar a nossa visão de ser humano. Somos convidados, no decorrer de toda a nossa existência, a intervir a favor ou contra algo, a fortalecer ou rechaçar um determinado projeto de sociedade. Vivemos um ininterrupto conjunto de atos educativos, transformando o mundo e nos transformando ao mesmo tempo. Estamos, como sempre nos lembra Freire (1979), *no mundo e com o mundo*. Em sua *Pedagogia da Autonomia*, ele assevera que

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão [...] (Freire, 1996: 124-125).

Em razão da necessária e contínua educabilidade do ser e da não neutralidade do homem diante do mundo, segue a questão: como a educação escolar formal, inserida nas razões capitalistas, pode atuar de uma maneira contra-hegemônica? Teria ela força para dar alguma contribuição ou apenas, na esteira de Louis Althusser, serviria, unilateralmente, para fortalecê-la?

Paulo Freire (2014: 16) advoga a ideia de que “a importância do papel interferente da subjetividade na História coloca, de modo especial, a importância do papel da educação.” Assim, mesmo sem nutrir nenhum tipo de idealismo de que a educação escolar seria a alavanca, ou seja, a mola propulsora das transformações sociais, esse autor nos adverte de que “compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa” (Freire, 2014: 55). Assim, explicita-nos que

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queria, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta (Freire, 1996: 126-127).

Mészáros (2005: 45) também assevera que, não sendo a educação "a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical." Mesmo, porém, ante essas constatações, o seu papel é significativo,

[...] tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (Mészáros, 2005: 65, grifo do autor).

A escola, como ainda reitera Frigotto (2013), reproduz determinados valores que asseguram e reproduzem as relações sociais de produção capitalista. Não obstante,

Não só a escola, mas todos os processos formativos sob as relações capitalistas tendem a reforçar a reprodução do sistema. Todavia, por ser uma sociedade de classe, os processos educativos e formativos são alvos de disputa, por certo desigual, no conteúdo, na forma e no método (Frigotto, 2013: 395).

No caso em tela, o fato de estar condicionada não implica dizer, como sublinha Freire (1980), que nada possa ser feito na escola. Ele advoga a ideia de que podemos realizar "trabalhos educativos" a favor da humanização dos homens, visto não ser possível sistematizar uma educação libertadora no atual contexto educacional formal, sob a lógica do capital. Assim, advertimos que é preciso distinguir "educação sistemática" de "trabalhos educativos." A primeira só será possível numa outra sociedade, visto que "só pode ser mudada com o poder." Já os trabalhos educativos "devem ser realizados *com* os oprimidos, no processo de sua organização" (Freire, 1987: 41, grifo do autor).

Estamos, na conjuntura brasileira vigente, vivendo o primeiro momento. Desse modo, é preciso realizar o desvelamento da estrutura política, social e cultural nos moldes do capitalismo e firmar o compromisso teórico-prático pela desalienação, libertação e humanização. Para tanto, é preciso ressaltar, veementemente, a relação entre Política e Educação.

No decorrer de toda a sua obra, Freire expôs ideias sobre as particularidades e as afinidades entre Educação e Política. Para ele, toda prática educativa é, na verdade, um ato político; e em toda política há educabilidade. Tal como anotam Freire e Macedo (2011: 224),

Em primeiro lugar, a educação é um ato político, quer na universidade, no curso secundário, na escola primária ou numa classe de alfabetização de adultos. Por quê? Porque a natureza mesma da educação possui as qualidades inerentes para ser política, como, na verdade, a política tem aspectos educacionais. Em outras palavras, um ato educativo tem uma natureza política e um ato político tem uma natureza educativa. Se assim é, de maneira geral, seria incorreto dizer que apenas a educação latino-americana tem uma natureza política [...] (Freire; Macedo, 2011: 224).

Destarte, a educação é uma prática imanentemente política. Freire nos explica que esta relação não se dá porque “professores ‘baderneiros’ e ‘subversivos’ o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política [...]” (Freire, 1996: 124).

E mais: o autor sobredito acresce ainda que, para acreditarmos na “apoliticidade” da educação, ou seja, em sua neutralidade, seria necessário não haver discordâncias nos modos de vida, nos valores e nas formas de intervenção no mundo. Aliás, “para que a Educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano” (Freire, 1996: 125).

Ao refletirmos sobre o adjetivo “política” como vocábulo que qualifica a educação, lembramo-nos das considerações de Adriano Nogueira em *Que fazer: teoria e prática em Educação Popular*. Ao dialogar com Freire sobre a “vida social”, Nogueira (2013) delinea o caráter ampliado da política, o qual vai muito além da discussão sobre direitos e deveres.



Doravante, como explicitar, ainda que em linhas gerais, o que significa a politicidade da educação no pensamento de Paulo Freire? A primeira ideia que nos vem à mente é: a politicidade equivale à assunção da não neutralidade do ato educativo, portanto, sua intrínseca diretividade ou direcionalidade. Nas palavras de Freire: “[...] é na diretividade da educação esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereço-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação” (Freire, 1996: 124). Em sua *Pedagogia do Compromisso*<sup>1</sup>, ele explicita que

Não há situação educativa que não aponte a objetivos que estão mais além da sala de aula, que não tenha a ver com concepções, maneiras de ler o mundo, anseios, utopias. Do ponto de vista técnico, esta instância, em filosofia da educação, recebe o nome de direcionalidade da educação [...] É justamente a direcionalidade que explica essa qualidade essencial da prática educativa que eu chamo de politicidade da educação [...] A politicidade é então inerente à prática educativa. Isto significa que como professor devo ter minhas opções políticas próprias e claras, meus sonhos. Porque ao final o que é que nos move, nos dá alento como professores, se ganho tão pouco, se estou tão desprestigiado nesta sociedade de mercado? Que sonho tenho para sonhar, para discutir com os meus alunos? (Freire, 2008: 34-35).

A politicidade da educação é uma categoria complexa e transversal no pensamento freireano. Em sua *Pedagogia da Indignação*, ele evidencia essa afirmação e assim nos diz: “A minha compreensão da politicidade da educação me marca de tal maneira a partir de certo momento de minha experiência de homem e de educador que dificilmente deixo de falar dela” (Freire, 2000: 89). A relação entre Política e Educação, porém, não se deu de maneira uniforme e linear em sua obra. Ressaltando a importância da politicidade, Freire (1986) nos faz o seguinte esclarecimento:

Agora, eu deveria dizer por que insisto, constantemente, na politicidade da Educação. Em primeiro lugar, deveria dizer que houve um momento na minha vida de educador em que eu não falava sobre política e educação. Foi meu momento mais

---

<sup>1</sup> Livro publicado em 2008 e organizado por Ana Maria Araújo Freire (Nita). Nesta obra, tivemos acesso a escritos inéditos, fruto de transcrições de palestras, conferências e entrevistas proferidas em diversos países da América Latina. Nesses textos, pronunciados nas décadas de 1980 e 1990, Freire retoma suas convicções em relação à politicidade da educação.

ingênuo. Houve outro momento em que comecei a falar sobre os aspectos políticos da educação. Esse foi um momento menos ingênuo, quando escrevi a *Pedagogia do Oprimido* (1970). No segundo momento, entretanto, eu ainda pensava que a educação *não* era política, mas que só tinha um *aspecto* político. Agora eu digo que, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem *educabilidade* (Freire; Shor, 1986: 76-77).

Sobre essa questão, Afonso Celso Scocuglia (1999), no artigo *Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire*, examinou as conexões entre Educação e Política ao longo da constituição do discurso de Freire. Num debate teórico-conceitual, ele dividiu a sua investigação em três momentos históricos:

o primeiro, correspondente aos escritos realizados entre 1959 e 1970; o segundo, correspondente à década de setenta; e o terceiro com seus escritos mais recentes nos anos oitenta e noventa. Podemos, didaticamente, falar em “primeiro, segundo e terceiro” Paulo Freire. [...] Devemos ressaltar, com efeito, que os três momentos acima mencionados não foram tratados dicotomizadamente, mas enquanto componentes de um *corpus*: o da construção do seu pensamento político-pedagógico (Scocuglia, 1999: 28).

Consoante Scocuglia (1999), a “descoberta” de Freire acerca da *politicidade* da educação foi evidenciada mediante os aspectos políticos proclamados na sua *Pedagogia do Oprimido*. Posteriormente, este mesmo autor defende a ação recíproca entre os atos educativos e os atos políticos, “em nível teórico, pela incorporação aberta de preceitos marxistas (em “estranhas conexões”, como disse Torres) e por uma aproximação a alguns temas gramscianos” (Scocuglia, 1999: 33).

Assim, mesmo com as necessárias revisões categoriais e conceituais na progressão de seu pensamento político-pedagógico, superando “[...] equívocos, ambigüidades e idealismos, submetendo-se à crítica e, especialmente, à autocrítica” (Scocuglia, 1999: 27), em seus últimos escritos, Freire (1996) acentua categoricamente que “sim”: a educação é política. Sublinhando esta politicidade da educação, ele também conclama os educadores a terem clareza política e que, de fato, assumam esta politicidade

inerente à prática educativa. Sinalizando demandas e necessárias assunções, nos diz que

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (Freire, 2014: 54-55).

Urge, portanto, que o educador tenha clareza de sua opção política, se está a favor ou contra o *status quo*, e qual visão de mundo, de homem e de educação defende. A "clareza e a opção política", vinculadas à politicidade da educação, ocupam um lugar central no pensamento freireano. Vale ressaltar que, muitas vezes, no primeiro momento, quando se fala em "politicidade", já se imagina estar falando da opção política a favor dos oprimidos, das classes trabalhadoras. Essa visão é, entretanto, restrita e incompleta. Freire nos adverte de que é preciso primeiro que o educador tenha essa clareza política no que concerne à incapacidade de existir a neutralidade na educação. Ante tal clareza, o educador tem dimensão da importância do seu papel e da direcionalidade inerente a qualquer prática educativa. No viés dessa direcionalidade, reside a sua opção política.

Tal direcionalidade, não obstante, pode se encaminhar tanto para a problematização, para o desvelamento das relações sociais no modo de produção capitalista e para a denúncia do *status quo*, constituindo, portanto, como uma prática educativa emancipatória; como também pode se direcionar para a reprodução de ideologias que favoreçam a alienação do povo e a

preservação do atual estado de coisas, induzindo os educandos a reproduzir, legitimar e naturalizar a ordem social vigente.

Será, portanto, de acordo com uma determinada opção e visão de mundo que o educador embasará, conscientemente ou não, a sua prática educativa. O seu posicionamento em sala de aula, todavia, sempre será político. Assim, é fundamental que ele possa ter consciência dessa politicidade inerente ao seu quefazer e que possa, conscientemente, fazer a sua opção. Segundo Freire (2008: 21), “não é possível exercer a tarefa educativa sem nos perguntarmos, como educadores e educadoras, qual é nossa concepção do homem e da mulher. Toda prática educativa implica na indagação: que penso de mim mesmo e dos outros?” Acerca disso, “a pergunta primeira que se deve fazer é: a serviço de quem, de quais ideais produzimos, conjuntamente com os alunos, o saber dentro do tempo-espço da escola?” (Freire, 2008: 31). Ou seja, implica “saber *para quê, contra que, a favor de quê, de quem se engajam* [...]” (Freire, 2006: 112, grifo do autor).

Neste sentido, Freire, que defende uma perspectiva crítica e substantivamente democrática, também advoga a ideia de que o professor tenha o direito de ser reacionário ou revolucionário, de fazer, livremente, a sua opção político-pedagógica. Senão vejamos:

[...] o professor tem o direito de ser reacionário porque pode ter a sua opção em torno da estabilização do *status quo*. O professor reacionário está absolutamente convencido de que as coisas como andam por aí estão ótimas. Mas evidentemente que estão ótimas, eu concordo, para um certo tipo de gente, inclusive para este professor hipotético de que eu falo agora. Felizmente, a maioria dos professores brasileiros está noutra onda. Mas o professor reacionário tem que ser coerente com a sua opção reacionária, com a sua postura ideológica. Então obviamente que, a este professor ou a esta professora, a frase Educação e Direitos Humanos soa de forma distinta à de como esta mesma frase soa para mim. Para o professor reacionário, a Educação e os Direitos Humanos têm a ver com a educação da classe dominante, lutando para preservar as condições materiais da sociedade que aí está, para que a classe dominante, reproduzindo a sua ideologia e o seu poder através da educação, preserve o seu poder político e econômico no poder (Freire, 2001: 95-96).

Ao educador crítico, todavia, cabe a tarefa de “[...] forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (Freire, 1996: 126-127). O professor que optou pelo desvelamento, pela criticidade e pela libertação, atuando num contexto de limites, mas também com possibilidades de realizar ações emancipatórias no âmbito escolar formal, não deve nem pode, segundo Freire (1986), atuar individualmente, de maneira solitária e isolada, visto que isso poderia resultar num ato nefasto e perigoso. É preciso, segundo Freire (1986), que o educador faça “um mapa ideológico” da instituição na qual atua e reconheça as pessoas com as quais pode contar, aquelas que nutrem o mesmo sonho político. O fato de atuar coletivamente, além da força que imprime à ação pedagógica institucional, pode ajudá-lo a educar o próprio medo: de repressões, perseguições e demissões. E mais: consoante Freire (2011), é preciso que esse educador crítico conheça e some forças com os movimentos sociais e sindicatos. O fato é que

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (Freire, 1996: 126-127).

Se o educador não se torna um político porque quer, mas, sim, porque a própria condição de atuar na docência lhe impõe, vale ressaltar, entretanto, que, ao afirmar ser política a educação, Freire (2008) não está asseverando que esta politicidade é partidária. Ele faz uma distinção muito clara entre a politicidade da educação e a opção partidária do educador. Embora faça essa diferenciação, Freire conclama os educadores para que assumam também uma posição político-partidária. Vejamos: “Isto não significa ser partidário deste ou daquele partido, ainda quando eu considere que todo educador deva assumir uma posição partidária” (Freire, 2008: 34-35).

Sobre essa diferenciação, assim nos explicita:

Toda educação é política, não pode deixar de sê-lo. O que não significa que os educadores imponham as linhas do seu partido

aos educandos. Uma coisa é a politicidade da educação e outra coisa é a opção partidária do educador. Eu não tenho o direito de impor aos educandos e educandas a preferência pelo meu partido no Brasil, de maneira nenhuma. Mas tenho o dever de dizer aos educandos qual é o meu partido. Isto de dizer que o educador deve manter uma distância para não influir nos educandos para mim é profundamente falso. Eu não tenho dúvida de que o grande respeito que tenho pelos educandos manifesta-se no testemunho que lhes dou sobre a força com que luto pelos meus ideais. Isto é educativo. Agora, ao mesmo tempo, devo respeitar profundamente as idéias deles e delas, ainda que contrárias às minhas, porque se eu me afirmo e proíbo que eles se afirmem, então eu sou autoritário, incoerente e minha pedagogia é hipócrita (Freire, 2008: 73).

O educador que, ciente dos limites da educação escolar inserida sob o jugo do capital, opta pelo desvelamento crítico em sala de aula e assume o horizonte revolucionário, traz em si, como disse Freire (2006), “um gosto democrático.” Sabendo que o seu direcionamento prático deve ser coerente com a sua opção teórica, este educador não problematiza as questões adotando uma atitude de soberania crítico-intelectual, como se apenas ele, o “libertador”, fosse o único e absoluto detentor de uma consciência crítica elevada. Se assim o fizesse, os educandos seriam representados como ingênuos e acríticos, que nada sabem a respeito da própria inserção no mundo e que, portanto, se encontram à espera de uma iluminação professoral.

Na perspectiva freireana, o professor crítico deve respeitar os níveis de consciência dos educandos e buscar apreender o próprio nível de consciência. O desvelamento da realidade se faz em conjunto, pautado na necessária horizontalidade que deve existir na relação educador-educando; horizontalidade autêntica, na qual educador e educando, não sendo iguais, pois que ocupam papéis distintos em sala de aula, não são também antagônicos. Quando o educador coordena o processo educacional e direciona o seu quefazer político-pedagógico em prol da mudança social, ele não assume o papel de “libertador”, nem muito menos impõe as suas ideologias, o seu pensamento aos educandos. Como sublinha Freire (1987: 52), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.”

Se o educador não deve, de forma unilateral, apenas dissertar sobre suas ideologias, Freire (2008) também não advoga a noção de que ele deva permanecer calado, somente como um simples mediador do debate, sem “tomar partido”, sem extrojetar sua compreensão de mundo no ensino dos conteúdos e nas temáticas estudadas em sala de aula. Segundo Freire, o educador crítico, tomando o diálogo como cerne, pode/ deve expor aos alunos o seu pensamento, a sua visão, não podendo escondê-la, mesmo tendo consciência de que a sua defesa - a sua palavra professoral - pesa culturalmente. Acerca disso, e fazendo uma reflexão de sua posição como educador, Freire assinala que não tem por que esconder as suas posições aos seus alunos, em sala de aula, visto que

[...] eles ou elas não me respeitariam, pensariam que tenho vergonha de dizer as coisas pelas quais luto [...] o professor não pode escondê-las e precisa dizer aos estudantes: “reconheço que, culturalmente, a palavra do professor pesa, mas é preciso que vocês aprendam a medir o peso da palavra do professor. Não se deve escutá-lo só porque ele é o professor [...]” (Freire, 2008: 123).

Freire (2008: 73) ressalta, ademais, que “isto de dizer que o educador deve manter uma distância para não influir nos educandos [...] é profundamente falso.” Ainda é muito comum professores proclamarem a “neutralidade” mediante uma visão traduzida em frases como “não vou falar minha opinião, devo ser neutro em sala de aula”, ou ainda: “prefiro manter a minha neutralidade por respeito aos educandos.” Muitos, mesmo quando questionados pelos próprios alunos, se eximem de emitir uma opinião sobre determinadas temáticas. Em discussões sobre política partidária, religiosidade, questões de gênero e de orientação sexual, dentre outras que possam fomentar alguma polêmica, preferem a “pretensa” neutralidade e o silêncio.

De fato, ao se proclamarem neutros, o fazem, na maioria das vezes, por acreditarem genuinamente que assim estarão respeitando os seus educandos, com o adendo de não lhes retirar a autonomia de escolha. Não obstante, para Paulo Freire, isso é problemático e paradoxal. Como vimos, a educação jamais é neutra, tenha o professor consciência disso ou não. O

simples fato de não querer expressar a sua opinião e defender essa atitude como neutra já sinaliza uma posição político-pedagógica. Freire (2014: 45) nos adverte de que “não haveria exercício ético-democrático, nem sequer se poderia falar em respeito do educador ao pensamento diferente do educando se a educação fosse neutra- vale dizer, se não houvesse ideologias, política, classes sociais [...]”

O verdadeiro respeito ao alunado é simbolizado, consoante Freire (2014: 46), na respeitabilidade “ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos e à curiosidade” desses educandos. Respeito pela sua maneira de pensar, analisar e se posicionar na atual conjuntura. Não obstante, este respeito não retira a autoridade e a disciplina do educador. O docente tem o dever, “enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas [...]” (Freire, 2014: 45-46). Ele defende a liberdade e a autoridade no processo educativo, rechaçando a licenciosidade e o autoritarismo.

Assim, a assunção da diretividade educacional democrática “implica, de um lado, jamais reduzir os educandos a meras sombras, proibidas de voz, de outro, jamais anular a figura do educador, transformando, assim, numa ausência presente” (Freire; Macedo, 2011: 167). Nesse caso,

o problema real que se nos coloca não é o de insistir numa teimosia sem sucesso- a de afirmar a neutralidade impossível da educação, mas, reconhecendo sua politicidade, lutar pela postura ético-democrática de acordo com a qual educadoras e educadores, podendo e devendo afirmar-se em seus sonhos, que são políticos, se impõem, porém:

- 1) deixar claro aos educandos que há outros sonhos contra os quais, por várias razões a ser explicadas, os educadores ou as educadoras podem até lutar;
- 2) que os educandos têm o direito de ter o dever de ter os seus sonhos também, não importa que diferentes ou opostos aos de seus educadores (Freire, 2014: 44).

Rechaçando veementemente a suposta “neutralidade” ante o mundo, Freire (1996) a caracteriza ou como um ato por demais ingênuo ou como uma maneira cômoda, medrosa, quiçá hipócrita, que serviria apenas para encobrir



a opção política daquele que a proclama e para fortalecer a formação de subjetividades acríticas e passivas. Ou seja:

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um "compromisso" contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão "comprometidos" consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível (Freire, 1979: 19).

No que se vincula à relação entre educação escolar e "neutralidade", Freire e Macedo (2011: 148), com a opção política a favor dos oprimidos, conclamam os educadores para que "assumam uma postura política que se recuse a reconhecer o mito da neutralidade pedagógica." Destarte, é preciso que lutem, dentre outras coisas, pelo direito de rechaçar a própria neutralidade adjetivada de "impossível, acinzentada e insossa" (Freire, 1996), que, por omissão, fortalece a reprodução da estrutura socioeconômica capitalista.

Fazendo a sua opção político-pedagógica, é preciso que o educador mantenha o foco na necessária busca pela coerência. Assim, nos exemplificam Freire e Macedo:

Para mim, a tarefa mais importante que tenho nos Estados Unidos, ou onde quer que seja, é dizer: Olhe aqui, minha posição é A, B, C. Essa posição política exige de mim que mantenha consistentes entre si meu discurso e minha prática. Isso implica diminuir a distância entre eles. Diminuir a distância entre o discurso e a prática é o que denomino "coerência" (Freire; Macedo, 2011: 161).

Em razão da impossível neutralidade da educação, e de sua ontológica politicidade, o educador é levado a assumir a sua opção, o seu direcionamento. Perante seu compromisso ético, ele busca a coerência entre o que fala e o que faz. Afinal, "não vale um discurso bem articulado, em que defendem o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito" (Freire, 2014: 45). Não havendo coerência absoluta, vive-se um processo de

busca e superação das próprias incoerências. É por isso que o ato de assumir a opção política realizada pelo educador demanda-lhe também

[...] a necessidade da coerência com a opção que fez. Coerência que jamais podendo ser absoluta, cresce no aprendizado que vamos fazendo pela percepção e constatação das incoerências em que nos surpreendemos. É descobrindo a incoerência em que caímos que, se realmente humildes e comprometidos com sermos coerentes, avançamos no sentido de diminuir a incoerência. Esse exercício de busca e de superação é, em si, já, um exercício ético (Freire, 2014: 46).

A categoria politicidade, pelo seu caráter basilar, já foi amplamente tratada e discutida no campo teórico-prático freireano. A título de conclusão deste artigo, e sem ter a pretensão de esgotar a pluralidade de significações decorrentes de uma incursão teórica no pensamento de Paulo Freire, concluímos, ao examinar os nexos ontológicos entre Política e Educação à luz da Pedagogia Libertadora, que: (1) a educação (seja ela escolar ou não) é imanentemente política devido a sua direcionalidade intrínseca; (2) a natureza política da educação escolar se dá em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; (3) a política tem educabilidade, visto que apresenta uma caráter educativo; (4) não existe neutralidade na educação, portanto, a sua defesa se configura como uma ingenuidade ou como uma recusa medrosa para encobrir a opção política do(a) educador(a), o que acaba por fortalecer o *status quo*; (5) o(a) professor(a) não é neutro(a) e cumpre um papel político, independentemente de sua subjetividade ou clareza política a esse respeito; (6) é preciso, portanto, que o(a) educador(a) assuma a politicidade de sua prática: sua opção política, se está a favor ou contra o *status quo*, e que tenha consciência de sua compreensão de mundo.

Nesta pesquisa bibliográfica, concluímos ainda que: (7) a politicidade pode exercer um papel opressor ou libertador, podendo ser reacionária ou revolucionária; (8) é necessário que o(a) educador(a) crítico(a) lute coletivamente dentro da instituição em que atua; (9) é preciso que o(a) educador(a) libertador(a) conheça e some forças com os movimentos sociais, com os sindicatos, e com os partidos políticos (preferencialmente, assumindo uma posição partidária); (10) é preciso distinguir "opção partidária" de

“politicidade da educação”, pois ambas não são ações sinônimas; ainda que estejam vinculadas de alguma forma, são distintas; (11) o(a) professor(a) comprometido(a) com a construção de uma nova sociabilidade deve respeitar os níveis de consciência dos(as) educandos(as) e não deve impor as suas ideologias, o seu ponto de vista; (12) o(a) educador(a) que opta pelo desvelamento não é um “soberano iluminado” que, de forma unilateral e autoritária, libertará os(as) seus(suas) educandos(as) da acriticidade e do conformismo, ao contrário: a problematização do mundo deve acontecer em conjunto, em prol de uma libertação coletiva; (13) o respeito ao(a) educando(a), exercido pelo(a) educador crítico(a), não se dá no silêncio, na suposta “neutralidade” professoral, mas no ouvir, no falar e, sobretudo, no respeitar as ideias (mormente as diferentes ou opostas) do alunado; e, (14) por último, o(a) educador(a) deve buscar, continuamente, a coerência entre o seu discurso e a sua prática.

Este debate teórico-conceitual acerca dos nexos ontológicos entre educação e política no pensamento político-pedagógico freireano, destacando as características e os pressupostos da politicidade da educação, fortalece, a nosso ver, um diálogo radical a respeito do contributo que a ação docente pode oferecer no processo de construção de uma sociedade genuinamente fraterna e igualitária.

### **Referências Bibliográficas**

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 44ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ªed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Política e educação*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 17 ed. Olho d'água: São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 31, n. 2, 389-404, maio/ago. 2013.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

NOGUEIRA, Adriano. In: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que Fazer: teoria e prática em educação popular*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SCHLESENER, Anita Helena. Estado, Intelectuais e Atividade Educativa a partir de alguns escritos de Gramsci. In: MENEZES, Ana Maria Dorta de. et al.(Orgs.). *Trabalho, Educação, Estado e a Crítica Marxista*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 1999.

## A base epistemológica de Paulo Freire na gênese da Tertúlia Literária Dialógica

 Marcio Fernando Gomes\*

**Resumo:** Apresenta-se a base epistemológica de Paulo Freire, principalmente o seu conceito de ação dialógica, na origem da Tertúlia Literária Dialógica (TLD). Trata-se de uma Atuação Educativa de Êxito (AEE), de leitura compartilhada de livros da literatura clássica universal, criada numa escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Barcelona, Espanha, que, desde 1978, por meio do diálogo possibilita a Aprendizagem Dialógica na dimensão instrumental e a valorização do convívio social como prática transformadora das pessoas e superadora da exclusão educacional e cultural e da desigualdade social. Realiza-se uma breve contextualização sobre a gênese e o desenvolvimento teórico-prático da AEE. Por fim, argumenta-se sobre a relevância do legado freiriano para a TLD, principalmente por evidenciar o diálogo como fundamento da educação inclusiva e democrática que transforma as pessoas e o mundo.

**Palavras-chave:** Paulo Freire, Aprendizagem Dialógica, Educação de Jovens e Adultos, Tertúlia Literária Dialógica.

## The epistemological basis of Paulo Freire in the genesis of Dialogical Literary Gathering

**Abstract:** The epistemological basis of Paulo Freire is presented, his concept of dialogic action, in the origin of Dialogical Literary Gathering (DLG). This is Successful Education Action (SEA), of shared reading of book from universal classical literature, created in a Youth and Adult Education School (AES) in Barcelona, Spain, which, since 1978, through dialogue enabled Dialogical Learning in the instrumental dimension and in the appreciation of social interaction as a practice that transforms people and overcomes educational and cultural exclusion and social inequality. A brief contextualization of the genesis and theoretical-practical development of SEA is conducted. Finally, it argues about the relevance of the Freirean legacy for the DLG, for highlighting dialogue as the foundation of inclusive and democratic education that transforms people and the world.

**Keywords:** Paulo Freire, Dialogical Literary Gathering, Dialogical Learning, Youth and Adult Education.

---

\* Doutor em Ciências, área Geografia Humana, Universidade de São Paulo. Professor adjunto e pesquisador da Universidade Federal de São Carlos, SP. E-mail: [marciogomes@ufscar.br](mailto:marciogomes@ufscar.br)



*Ahora bien, la imposibilidad total de ser neutros ante el mundo, ante el futuro – que no entiendo como un tiempo inexorable, un dato dado, sino como un tiempo para ser hecho a través de la transformación del presente en que se van encarnando los sueños – nos coloca necesariamente ante el derecho y el deber de ubicarnos como educadores. El deber de no callar-nos. El derecho y el deber de vivir la práctica educativa en coherencia con nuestra opción política.*

Paulo Freire, Barcelona, España, julio de 1994.

## **Introdução**

Torna-se indiscutível a grandeza e a referência mundial da base epistemológica de Paulo Freire, sua obra foi traduzida em praticamente todas as línguas da Europa, em grande parte das línguas das Américas, na África, sobretudo nos países de língua portuguesa e, até mesmo na Ásia (Gadotti; Torres, 2001; Streck; Zitkosky, 2008; Gadotti; Romão, 2012). Sua obra é universalmente aceita, a UNESCO institui, em 2017, que a obra de Paulo Freire se constituiria patrimônio da humanidade. No campo das Ciências Humanas, Paulo Freire é um dos três autores mais citados em trabalhos acadêmicos. Na perspectiva da educação deixa um legado altamente relevante que evidencia que a educação pode dar uma contribuição para que as pessoas sejam transformadas, na medida em que tomam consciência da sua realidade, sonham e transformam o mundo e o planeta, tornando o mundo socialmente mais justo e o planeta ambientalmente mais sustentável.

O pensamento de Paulo Freire se tornou muito relevante na Espanha, bem como sua presença se fez marcante, entre 1984 e 1994, em espaços acadêmicos espanhóis, resultando em quatro viagens com destino: a Universidad Pontificia de Salamanca, em 1984; a Universidad de Barcelona, em 1988 e 1994; e a Universidad Complutense de Madrid, em 1991. Conforme Zaldívia; Uceda (2021), a Pedagogia Social na Espanha tem dupla dimensão: teórica; prática. Essas duas dimensões constituem sua identidade e sua maior fraqueza, pois ao se propor a elaboração de um corpo teórico, entra em conflito com a sociologia da educação; quando se insere no campo da práxis, se estabelece o conflito corporativo com os assistentes sociais. Entretanto, se há um autor que contribuiu, durante a segunda metade do século XX, para resolver essa ambivalência epistemológica foi Paulo Freire.

No contexto acadêmico, sua base epistemológica é uma referência na defesa do espaço correspondente à Pedagogia Social.

Conforme Scocuglia (2020), as pesquisas nos fazem concluir pela atualidade do legado freiriano construído na segunda metade do século XX e que tem como eixo central a indissociabilidade teoria e prática entre educação e política. Este legado e a sua reinvenção por pesquisadores de todo o mundo demonstram a relevância da sua base epistemológica para a educação do século XXI.

Nesta perspectiva, este artigo tem como objetivo analisar a base epistemológica de Paulo Freire na Tertúlia Literária Dialógica (TLD), leitura compartilhada da literatura clássica universal, criada na Escola de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant Martí, num bairro industrial de Barcelona, Espanha, que, desde 1978, por meio diálogo possibilita a Aprendizagem Dialógica na dimensão instrumental e a valorização do convívio social, que como prática educativa e cultural tem como perspectiva a transformação das pessoas e, conseqüentemente a superação da exclusão educacional e cultural e da desigualdade social.

Este artigo traz como questão central pensar até que ponto a base epistemológica de Paulo Freire se tornou uma referência para os sete princípios da Aprendizagem Dialógica que fundamentam a Tertúlia Literária Dialógica – TLD. Busca-se responder esse questionamento a partir de uma breve contextualização sobre a gênese e o desenvolvimento teórico-prático da TLD, bem como uma análise dos sete princípios da Aprendizagem Dialógica por meio do livro *Compartiendo palabras El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, publicado, em 1997, por Ramón Flecha (2019), catedrático da Universidade de Barcelona, no qual conta a gênese e o desenvolvimento da TLD, concebida por ele, em 1978, ainda quando era professor da Escola de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant Martí. A pesquisa releva que passados mais de quarenta anos, o legado de Paulo Freire continua sendo reinventado por meio dos desdobramentos temáticos das tertúlias dialógicas e sua enorme difusão, além do Brasil, por milhares de escolas de nove países.



## **Metodologia**

Este texto surge no contexto de uma pesquisa de pós-doutorado realizada, entre 2020 e 2021, com estância no *Community of Researchers on Excellence for All* – CREA da Universidade de Barcelona, Espanha (Gomes, 2021). Trata-se de parte de uma pesquisa mais ampla que se baseou no levantamento das referências teórico-metodológicas, de dados e de informações sobre o tema da Aprendizagem Dialógica entre as pessoas da escola e do bairro, coletadas e analisadas a partir de uma investigação documental, leitura e análise de teses, livros e artigos científicos. Para este texto, primeiramente, se realizou uma pesquisa sobre a trajetória acadêmico-profissional de Paulo Freire e da seleção, leitura e fichamento de alguns conceitos abordados na sua obra. Seguido, da seleção, leitura e fichamento de livros e artigos científicos escritos pelos membros do CREA ao longo de 30 anos de atividade. A pesquisa teórica possibilitou construir uma seleção de conteúdo, dados e informações que foram analisados e incorporados à pesquisa como elementos argumentativos sobre o tema escolhido para este trabalho, ou seja, a base epistemológica de Paulo Freire na gênese da Tertúlia Literária Dialógica.

## **A gênese da Tertúlia Literária Dialógica**

Em 1975 com a morte de Francisco Franco se encerrava uma ditadura de 40 anos na Espanha. A partir de então, se iniciou um longo processo de democratização e mudança nos valores da sociedade espanhola, passando de relações de poder que construíram um mundo desigual e segregado para relações dialógicas que visavam construir um mundo igualitário e compartilhado. Neste contexto, na educação encontramos o caso do empoderamento de cidadãos e cidadãs por meio de Tertúlias Literárias Dialógicas.

No livro *Compartiendo palabras El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, publicado, em 1997, Ramón Flecha (2019), conta a

gênese e o desenvolvimento da Tertúlia Literária Dialógica, leitura compartilhada da literatura clássica universal, concebida por ele, em 1978, ainda quando era professor da Escola de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant Martí, num bairro industrial de Barcelona, Espanha. Por meio de uma narrativa, apresenta o conceito de Aprendizagem Dialógica e os seus sete princípios: *diálogo igualitário; inteligência cultural; transformação; dimensão instrumental; solidariedade; criação de sentido e igualdade de diferenças*. Os estudantes adultos da Escola de La Verneda de Sant Martí, ao tomarem parte na construção da democracia, desenvolvem uma educação dialógica, baseada no *diálogo igualitário*, que assegura as vozes de todas as pessoas da comunidade, que dialogam e consensuam coletivamente (Flecha, 2019).

A tertúlia literária se reúne em uma sessão semanal de duas horas. Decide-se conjuntamente o livro e a parte a comentar em cada próxima reunião. Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada um traz uma passagem escolhida para ler em voz alta e explicar por que ela foi especialmente significativa. O diálogo se vai construindo a partir dessas contribuições. Os debates entre diferentes opiniões são resolvidos apenas por meio de argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, ele se estabelece como interpretação provisoriamente verdadeira. Caso não se chegue a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua posição; não há quem elucide a concepção verdadeira e incorreta com base em sua posição de poder (Flecha, 2019: 17-18; tradução livre).

Conforme Flecha (2019), a Tertúlia Literária Dialógica trata-se de uma Atuação Educativa de Êxito (AEE), por um lado, fundamentada na base epistemológica de Paulo Freire, na qual toma relevo os conceitos: *ação dialógica; diálogo igualitário; unidade na diversidade; comunicação cultural; transformação; e emancipação* (Freire, 1970; 1997/1995). Por outro, na base epistemológica de Jürgen Habermas, destacando-se os conceitos: *ação comunicativa; sistema; e mundo da vida* (Habermas, 1987/1981). Ainda refere-se à contribuição de outros pensadores, tais como: a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1979/1934); a psicologia da inteligência de Piaget (1955/1934); a análise social e a criação do conhecimento dialógico de Beck (1998/1986); a estrutura e agência humana de Giddens (1985); a cognição em adultos de Scribner (1988); o interacionismo simbólico de Mead (1990/1934); a etnometodologia de Garfinkel (1967); a filosofia de

Wittgenstein (1988/1953); a linguagem de Austin (1971/1955); a hermenêutica filosófica de Gadamer (1977/1972); a fenomenologia de Schütz (1993/1932).

A partir da base epistemológica de Freire (1970; 1997/1995) e de Habermas (1987/1981), a Aprendizagem Dialógica se constitui nem tanto a partir dos conhecimentos prévios do leitor, mas por meio da ação dialógica e ação comunicativa, pois a compreensão se origina tanto do processo individual quanto coletivo. Conforme Vygotsky (1979/1934), em sua teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano, tudo que ocorreu no plano intrassubjetivo ocorreu primeiro no plano intersubjetivo. Neste sentido, o desenvolvimento cognitivo está vinculado ao entorno sociocultural e que para melhorar à aprendizagem faz-se necessário transformar este entorno. Desse modo, o processo de formação de significados não depende só da intervenção dos profissionais da educação, mas do conjunto de pessoas e contextos relacionados com a aprendizagem.

Conforme Mello (2002; 2003), a TLD trata-se de uma atividade cultural e educativa gratuita, aberta a todas as pessoas, alfabetizadas ou em processo de alfabetização, de diferentes coletivos sociais e culturais, na qual o diálogo torna-se a base da aprendizagem. A TLD não tem como objetivo descobrir nem analisar aquilo que o autor e autora de uma determinada obra quer dizer em seus textos, mas, sim, promover uma reflexão e um diálogo a partir das diferentes e possíveis interpretações que surgem do livro. Segundo Mello (2003): “Frente às práticas de exclusão social e cultural e, nelas, a de exclusão escolar, a crença a respeito de qual tipo de texto cada pessoa pode ou não pode ler mitifica a prática de leitura tornando-a prática distintiva” (Mello, 2003: 450). Dessa forma, verifica-se que a escolarização e a especialização escondem e sustentam discriminação por classe social, geração, gênero e grupo cultural.

Conforme Mello (2003: 450), a TLD, partindo da proposta da leitura como território de união de diferentes conhecimentos (os do mundo da vida e os do sistema), caminho construído entre pessoas de diferentes gerações, formações, origens e etnias, no início dos anos 2000, era difundida pela

Confederação de Federações e Associações de Participantes em Educação e Cultura Democrática de Pessoas Adultas (CONFAPEA), da Espanha, por meio do projeto “Mil y Una Tertúlias Literárias Dialógicas por Todo el Mundo”.

### **Comunidades de Aprendizagens**

Neste contexto, a Escola de La Verneda de Sant Martí, ao criar e desenvolver a Tertúlia Literária Dialógica - TLD, tornou-se a primeira Comunidade de Aprendizagem, referenciada nas principais teorias e práticas da comunidade científica internacional, coerentes com a interação e comunicação da sociedade da informação, bem como ancorada em Atuações Educativas de Êxito – AEE, pioneiramente pela Tertúlia Literária Dialógica, com o passar do tempo se constituiu muitas outras, tais como: Grupos Interativos; Biblioteca Tutorizada; Formação e Participação de Familiares; Formação Dialógica do Professorado; e Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos.

Conforme Valls (2000), o conceito de Comunidades de Aprendizagens apesar de estar referenciado em muitas outras experiências comprovadas cientificamente e ter como referência muitos(as) autores(as), especialmente é baseado na *ação dialógica* de Freire e na *ação comunicativa* de Habermas. Segundo Mello; Braga; Gabassa (2020), a Comunidade de Aprendizagens, trata-se em que alunado, professorado, profissionais da educação, familiares e pessoas da comunidade do entorno da escola, numa perspectiva metódica e intersubjetiva, interagem de maneira dialógica e respeitosa, com o objetivo de atingir o nível máximo de aprendizagem para todos os estudantes, tendo a diversidade como fonte de riqueza humana. A perspectiva da comunidade de aprendizagem é a transformação, tanto da gestão da escola, quanto dos processos de aprendizagem, por meio de colegiados menos hierárquicos, democráticos, dialógicos e compartilhados.

Nestas escolas transformadas em Comunidades de Aprendizagem as TLD se constituem numa atividade na qual familiares e pessoas adultas da comunidade do bairro constituem um grupo que se reúne para ler e debater

obras da literatura clássica universal. Por um lado, a TLD promove processos de transformação pessoal e social, no qual pessoas com nível básico de formação ampliam sua participação educativa em processos de formação permanente e adquirem conhecimentos, desenvolvem reflexões e competências comunicativas que transformam as interações com seus filhos e filhas em torno da aprendizagem. Por outro, a TLD ao movimentar esta aprendizagem para o contexto familiar promove interações culturais e educativas entre famílias e alunado, ou seja, melhoram as oportunidades educativas das famílias e do alunado. Estes resultados supõem um impacto educativo e social significativo para aquelas escolas que sofrem uma situação de maior fracasso acadêmico e de convivência entre as pessoas da comunidade escolar e naquelas em que a participação das famílias e da comunidade do bairro continuam sendo um desafio.

### **Os sete princípios da Aprendizagem Dialógica que fundamentam a Tertúlia Literária Dialógica**

Conforme Aubert *et al.* (2016), a Educação Dialógica fundamentada na concepção comunicativa da educação e no conceito de Aprendizagem Dialógica, coerente com a sociedade da informação, incorpora, mas perpassa as concepções objetivista e construtivista, que foram desenvolvidas *na* e *para* a sociedade industrial. Segundo Flecha (2019), Freire, juntamente com Habermas e Vygotsky, torna-se um dos principais autores que fundamentam a concepção comunicativa da educação:

Freire, Habermas, entre outras pessoas e grupos, tem desenvolvido uma concepção comunicativa que envolve e supera o construtivismo de Schütz, esclarecendo que os significados que damos as nossas ações dependem do conjunto de interações que temos com as demais pessoas. (..)  
A concepção dialógica abarca e ultrapassa a concepção construtivista fazendo uma precisão importante: o processo de formação de significados não depende apenas da intervenção dos profissionais da educação, mas do conjunto de pessoas e contextos relacionados à aprendizagem dos estudantes. (...)  
À aprendizagem dialógica segue a mesma orientação de Vygotsky real. Essa perspectiva leva à transformação dos

centros educacionais em comunidades de aprendizagem, onde todas as pessoas e coletivos envolvidos se relacionam. Assim, transforma o entorno criando um desenvolvimento cognitivo e maior igualdade educacional e social (Flecha, 2019: 43-44; tradução livre).

Apresenta-se a base epistemológica de Paulo Freire na Tertúlia Literária Dialógica a partir de uma síntese dos sete princípios da Aprendizagem Dialógica (Flecha, 2019): *diálogo igualitário; inteligência cultural; transformação; dimensão instrumental; solidariedade; criação de sentido e igualdade de diferenças.*

O princípio *diálogo igualitário* se fundamenta na base epistemológica de Freire (1970; 1997/1995), que se refere que as pessoas aprendem conjuntamente, criando significados que contribuem para a reflexão sobre a sua vivência pessoal, ao mesmo tempo que favorece a convivência, ou seja, as pessoas, em diálogo igualitário, lutam para superar desigualdades. A base epistemológica de Habermas (1987/1981), se verifica quando se considera as diferentes contribuições das pessoas pela validade dos argumentos e não pela posição hierárquica de poder, ou seja, onde todas as pessoas aprendem e constroem suas interpretações com base em seus argumentos, que por sua vez sempre poderão ser reelaborados.

As ciências sociais e educacionais estão produzindo cada vez mais trabalhos nesta direção. A teoria da ação comunicativa de Habermas inclui muitas contribuições para organizar as relações humanas com base no diálogo e no consenso. As obras de Freire indicam como lutar por um diálogo igualitário em situações de desigualdade. As elaborações de Beck e Giddens contribuem para o desenvolvimento de perspectivas e práticas transformadoras pautadas nos projetos reflexivos das pessoas (Flecha, 2019: 14-15; tradução livre).

A *inteligência cultural* diz respeito ao fato de que todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar de um diálogo igualitário, embora cada pessoa possa demonstrá-la em distintos ambientes. Grupos privilegiados querem impor a valorização social de suas formas de comunicação como inteligentes e de outros como deficientes. Essa ideia está por trás de atividades, das avaliações educativas e das teorias dos déficits dos estudantes diferentes do modelo branco, masculino, ocidental e jovem. No entanto, numerosas investigações superaram esta concepção, dentre elas;

primeiro, as que diferenciaram entre inteligência fluida e cristalizada; e depois, entre inteligência acadêmica e prática, mas, estas perspectivas estão reduzidas à dimensão cognitiva, baseada na ação teleológica, a qual pressupõe um ator isolado propondo objetivos e escolhendo meios para alcançá-los. O princípio de inteligência cultural contempla esta globalidade, dentre os subconjuntos estão a inteligência acadêmica e prática e as demais capacidades de linguagem e ação que possibilitam uma interação entre diferentes pessoas que por meio de uma ação comunicativa (verbal ou não verbal) possam chegar a acordos em diferentes âmbitos cognitivo, ético, estético e afetivo.

Nesse contexto da *inteligência cultural* aponta-se outra concepção edista oriunda de uma interpretação equivocada de Piaget (1955/1947), uma vez que o psicólogo se debruçou apenas sobre a evolução cognitiva pré-adulta; entretanto, aplicaram os períodos de desenvolvimento à idade adulta, ou seja, segundo Flecha (2019: 23; tradução livre), “essas pessoas são crianças que devem se desenvolver intelectualmente ou adultos deficientes que já perderam o trem, sem levar em conta a formação e o desenvolvimento que adquiriram em contextos diferentes da escola”. Para a construção do princípio da *inteligência cultural*, também, se observa a contribuição da base epistemológica de Freire (1970; 1997/1995).

Freire ressaltou que essas pessoas têm habilidades cognitivas diferentes, nunca inferiores. Seguindo a linha transcultural de Vygotsky, Sylvia Scribner demonstrou que os adultos realizam operações cognitivas em suas atividades diárias equivalentes às desenvolvidas na escola durante a infância e a adolescência. A concepção de *inteligência cultural* reúne todas essas contribuições no marco do *diálogo igualitário*, esclarecendo que todas as pessoas, de qualquer idade, possuem capacidades de linguagem e ação que podem ser desenvolvidas por meio de suas interações. Todos os grupos têm inteligência cultural para superar a discriminação de classe, racista, sexista ou edista que tende a excluí-los (Flecha, 2019: 23; grifo nosso; tradução livre).

Com relação ao princípio *transformação*, verifica-se a contribuição de Freire para o conceito de Aprendizagem Dialógica:

A aprendizagem dialógica transforma as relações entre as pessoas e seu entorno. Como diz Paulo Freire, ‘as pessoas não

são seres de adaptação, mas de *transformação*'. No campo educação as mudanças são muito evidentes. No entanto, diferentes grupos de poder e teorias têm colocado interesse especial em tentar convencer os profissionais e movimentos que trabalham para alcançar essas transformações da inutilidade de seus esforços (Flecha, 2019: 28; grifo nosso; tradução livre).

Segundo Flecha (2019: 29), o desenvolvimento das ciências sociais tem dado razão às alternativas *transformadoras* e desqualificado tanto o modelo da reprodução quanto o estruturalismo, que procura convencer os profissionais e os movimentos que trabalham para transformação da inutilidade dos seus empenhos; as teorias sociais têm demonstrado o caráter dual da ação: *sistema e mundo de vida* de Habermas (1987/1981); *estrutura e agência humana* de Giddens (1985); que consideram apenas uma dessas dimensões, ou seja, *sistemas e estruturas*. As relações intersubjetivas entre o *mundo de vida* e *agência humana* geram a sociedade e educação, as ações políticas e pedagógicas devem estabelecer qual orientação querem dar às transformações que inevitavelmente produzem. Na educação, a *transformação* é muito evidente, a Aprendizagem Dialógica transforma as relações entre as pessoas e o seu entorno. Este princípio está fundamentado, dentre outros, em Vygotsky (1979/1934), que diz que o desenvolvimento cognitivo está vinculado ao entorno sociocultural e que para melhorar a aprendizagem faz-se necessário transformar este entorno.

Flecha (2019), realiza uma crítica ao modelo reproducionista e estruturalista de Althusser (1992) e Bordier (1993/1987), na perspectiva de que este modelo proclama que a educação reproduzia as desigualdades sociais e nada podia fazer para superá-las.

A teoria reprodutivista era conservadora e não científica. Conservadora porque considerou que as transformações educacionais igualitárias poderiam ser desejáveis, mas não possíveis; portanto, justificava aqueles que nada fizeram pela mudança e atacava aqueles que, como Freire, se propunham a lutar por ela. Não científica porque se baseava em concepções como o marxismo althusseriano, elaborado sem ao menos haver lido Marx. (...)

A já reconhecida baixa qualidade da obra de seu criador e a incorreta base teórica e estatística de seus seguidores não impediram que durante anos os reprodutivistas aparecessem como intelectuais clarividentes que



demonstravam a inocência e a falta de embasamento científico de propostas emancipatórias como a freiriana. A evolução das ciências sociais justificou as alternativas transformadoras e desqualificou tanto o modelo de reprodução como o estruturalismo em que se baseava (Flecha, 2019: 28-29; grifo nosso; tradução livre).

Conforme Giroux; Flecha (1992), as perspectivas da modernidade tradicional, pós-modernidade e dialogicidade têm posições distintas com relação a transformação. Na tradicional, o objetivo é definido por alguém que se atribui à condição de sujeito e considera as demais pessoas objetos de transformação. Na pós-moderna são negadas tanto possibilidade como a conveniência de transformação. Na dialógica se defende a possibilidade e conveniência das transformações igualitárias que sejam decorrentes do diálogo, sem que nenhuma pessoa imponha suas próprias ideias às outras e ao coletivo.

No que diz respeito ao princípio *dimensão instrumental*, tanto concepções conservadoras, como progressistas coincidem em sua defesa da oposição entre *dimensão instrumental* e dialógica. No entanto, a Aprendizagem Dialógica abrange todos os aspectos que eles concordam em aprender. Portanto, não se opõe à *dimensão instrumental*, mas sim à colonização tecnocrática da aprendizagem, evitando que os objetivos e procedimentos sejam decididos a margem das pessoas, apoiadas em razões técnicas que escondem interesses excludentes de algumas minorias. À *dimensão instrumental* dos conhecimentos e habilidades que se considera necessário incluir se intensifica e aprofunda quando se situam numa apropriada referência dialógica.

Na tertúlia, se conversa enquanto aprende literatura. Não tem programa, não tem currículo, não tem professor, você não sabe o que fazer no mês que vem. Para os tradicionalistas superficiais, parece puro entretenimento, em vez de ensino de qualidade. No entanto, mais conteúdo 'tradicional' é apreendido nessas conversas do que nas aulas tradicionais. Muitas pessoas estão se aproximando e assimilando as correntes e obras mais importantes da literatura universal, os recursos estilísticos, os acontecimentos históricos e os pensamentos filosóficos com os quais se relacionam, bem como suas conexões com as evoluções de outras artes (Flecha, 2019: 34; tradução livre).

O princípio de *solidariedade* fundamenta as práticas educativas igualitárias, compartilhadas entre todas as pessoas participantes, abrindo caminho para a superação dos problemas criados pelos sistemas burocráticos e informacionais, ou seja, pelo dinheiro e o poder. A gênese da sociedade da informação impôs uma seleção entre os melhores e a exclusão dos outros. Nesse contexto, o declínio do estruturalismo e seu modelo conservador de reprodução deu lugar ao neonietzscheísmo, denominado pós-estruturalismo, que considerava as transformações igualitárias não somente impossíveis, como não desejáveis, proclamando a inutilidade e a inconveniência de fazer esforços solidários, querendo crer que a realidade é gerada pelo poder. Este pensamento anti-humanista criou reações anti-igualitárias, tais como: tecnocráticas; neoliberais; e neonazistas. No princípio de *solidariedade* identifica-se a base epistemológica de Habermas (1989/1985), que rebateu as correntes neonietzscheanas e de Freire (1997/1995), quando afirmou que “uma das tarefas mais importantes para os intelectuais progressistas é desmitologizar os discursos pós-modernos sobre a inexorabilidade desta situação” (Flecha, 2019: 39).

As práticas educativas igualitárias só podem se basear em concepções solidárias. A teoria da *ação comunicativa de Habermas*, a *perspectiva emancipatória de Freire*, a *proposta do CREA de Aprendizagem Dialógica* e muitas outras teorias e práticas levam à afirmação categórica de que democracia, igualdade, paz ou liberdade sexual são mais desejáveis do que ditadura, desigualdade, guerra ou violações, e que a educação tem que trabalhar a favor do primeiro e contra o segundo (Flecha, 2019: 39; grifo nosso; tradução livre).

Conforme Flecha (2019: 40), a Escola de La Verneda de Sant Martí, constitui-se num espaço de solidariedade integrada nas entidades do bairro, o grupo participa das lutas e esforços para melhorar as condições de vida em todo o mundo e no acolhimento de migrantes, bem como, no âmbito internacional, contempla solidariedade com povos que passam por situações dramáticas de fome ou guerra.

À Aprendizagem Dialógica é um dos melhores recursos para a *criação de sentido*, para superar a perda de sentido que Max Weber (1969/1901-1905; 1964/1922) diagnosticou em nossas sociedades. A substituição de

ambientes comunitários por sistemas burocráticos e informacionais, bem como corporações profissionais, é a principal força motriz por trás desta ausência. Na sociedade industrial, os sistemas burocráticos colonizaram o mundo do trabalho, político, social e espiritual. Na sociedade da informação, os sistemas informacionais controlam todos os aspectos do nosso ser. A mídia, o dinheiro e o poder ameaçam converter a vida num produto da evolução técnica. Os migrantes do campo para a cidade, em particular, sofrem com a aceleração dessas mudanças. As referências para este processo encontram-se nas próprias pessoas, nas relações dialógicas igualitárias entre elas, nos seus sonhos e sentimentos. Todos podem sonhar e sentir, dar sentido à nossa existência. Devem se construir espaços educativos para dialogar e não se calar.

*O sentido de compartilhar palavras no grupo ajuda a recriar continuamente o sentido global de suas vidas. (...) As conversas do encontro recuperam o bate-papo da comunidade, projetando-a para o seu presente e futuro em uma sociedade da informação onde o contato humano intenso é cada vez mais necessário (Flecha, 2019: 37; grifo nosso; tradução livre).*

A igualdade é um valor essencial que deve referenciar toda educação progressista. As reformas da diversidade têm perseguido este objetivo, mas têm criado desigualdades educativas. Para superá-las são necessárias duas perspectivas: mudar o objetivo da diversidade para *igualdade das diferenças*, igualdade que assegure o direito de todas as pessoas viverem de forma diferente e em equidade; e passar de uma concepção ultrapassada de aprendizagem significativa para uma Aprendizagem Dialógica. No princípio de *igualdade das diferenças* verifica-se a base epistemológica de Paulo Freire (1997/1995), no seu conceito de *unidade na diversidade*.

A Aprendizagem Dialógica está orientada para igualdade das diferenças, afirmando que a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de cada pessoa viver diferente. Nessa perspectiva, que Freire chama de *unidade na diversidade*, formas limitadas de igualdade nunca são criticadas sem simultaneamente defender outras mais consistentes, e a diversidade nunca é defendida sem, simultaneamente, propor a *equidade* de diferentes pessoas e grupos. A Aprendizagem Dialógica engloba e supera a aprendizagem significativa, fornecendo elementos para superar as desigualdades

educacionais. Igualdade homogeneizadora está frequentemente relacionada ao objetivismo, diversidade sem igualdade com uma concepção ultrapassada de construtivismo e igualdade de diferenças com uma perspectiva dialógica (Flecha, 2019: 42; grifo nosso; tradução livre).

Nesta perspectiva aborda-se um exemplo do próprio exercício de Paulo Freire vivenciar na prática o seu conceito de unidade na diversidade.

### **O abraço do Doutor Honoris Causa na alfabetizanda**

Paulo Freire, o autor mais relevante da educação, recebe, em fevereiro de 1988, o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Barcelona - UB, Espanha. Conforme Zaldívar; Uceda (2021), Freire esteve na Divisão de Ciências da Educação da UB. Esta divisão era aparato institucional que coordenava principalmente três espaços de referência para a formação de professores e educadores na Catalunha, a Facultad de Pedagogía, o Instituto de Ciencias de la Educación e na Escuela de Formación de Profesorado de EGB, na qual realizou uma importante conferência intitulada "La Práctica Educativa", onde destaca-se que "é impossível ensinar, por exemplo, uma teoria pedagógica se eu nem sei como abordar ao objeto sobre o qual faço teoria" (Freire, 1989a: 94 *apud* Zaldívar; Uceda, 2021: 8)

Como apontou Ramón Flecha, que na época era professor de Sociologia e diretor do Programa de Pós-Graduação em Educação de Adultos, nos meses anteriores, ambos como estudantes e funcionários de administração e serviços colocam todos os esforços e energia em organizar a homenagem. O próprio Instituto de Ciências da Educação organizou um seminário em que estudou toda sua obra. Também da universidade foi promovida "a campanha popular 'Freire em Catalunya' juntamente com os movimentos socioeducativos que estavam aplicando aqui (em Barcelona) a sua metodologia (Zaldívar; Uceda, 2021: 8).

No evento de investidura de Freire como Doutor Honoris Causa pela Universidade de Barcelona, a apresentação coube a Jaume Trilla i Bernet, professor do Departamento de Teoria e História da Educação, o qual enfatizou que uma das contribuições mais notórias de Freire estava relacionada ao fato de que, graças ao seu trabalho, a pedagogia social e, especificamente, a educação de adultos, ganharam espaço próprio no mundo acadêmico,

embora “tradicionalmente tenham sido marginalizadas tanto no campo da pedagogia teórica e acadêmica, bem como o próprio sistema educacional” (Trilla I Bernet, 1989: 27 *apud* Zaldívar; Uceda, 2021: 9). Paulo Freire, quando tomou a palavra, seu discurso foi um ato de agradecimento, em primeiro lugar a Elza Maria Oliveira, sua esposa, falecida em 1986; em segundo, para quem o acompanhou em seu processo de educação permanente e nem tanto na prática acadêmica:

Minhas palavras são de gratidão, pois falo de minha gratidão para com Elza, a quem tanto devo e devo, e que tanto amei e quem nunca esquecerei. Certamente com Elza aprendi um mundo de coisas, mas acima de tudo, aprendi que quanto mais amamos, mais podemos amar. (...)  
Os trabalhadores do campo e da cidade de diferentes partes do mundo, os camponeses e trabalhadores urbanos, homens e mulheres com os quais aprendi, e aprendendo com eles e elas, e igualmente fui ensinado (Freire, 1989a: 102 *apud* Zaldívar; Uceda, 2021: 8).

Com o passar do tempo, a Escola de La Verneda de Sant Martí constituiu-se uma equipe de pesquisa sobre a participação e não participação na educação de adultos e abertura de novas oportunidades de formação para quem não as tinha, tendo como questão central porque as pessoas que tiveram menos oportunidades educacionais na infância, também, eram aquelas que fizeram menos cursos na idade adulta e queriam descobrir as mudanças a serem realizadas para alcançar uma maior igualdade. Esta equipe envolveu uma grande diversidade de pessoas da Escola de La Verneda, particularmente do projeto da Tertúlia Literária Dialógica, reuniu-se professores e professoras de diferentes departamentos e universidades, profissionais e voluntários da educação de adultos, participantes e não participantes de treinamentos. Ambientes tecnocráticos mais retrógrados consideravam-se essa abertura uma falta de formalidade; entretanto, para Rosalía, uma pessoa da tertúlia que participou como pesquisadora dialógica, que tomou parte mais ativa no grupo, considerava-a a mais lógica: “pois bem, só faltaria que não nos permitissem participar de uma investigação sobre a nossa participação!” (Flecha, 2019: 135).

Neste contexto, foi motivador para Rosalía descobrir escritores de grandes obras literárias, como García Lorca ou Machado, que valorizavam o

conhecimento popular de forma diferente daqueles escritores má qualidade. Sua autoconfiança aumentou quando descobriu que a democracia, tão temida pelas elites, começa a chegar ao mundo científico. Encantou-se ao saber que autores importantes nas ciências sociais, como Giddens e Habermas, estavam desenvolvendo teorias que se baseavam na reflexão, no diálogo, na intersubjetividade e na capacidade de transformação dos sujeitos sociais. Com o depoimento de Rosália, percebe-se o pioneirismo da base epistemológica de Paulo Freire, como grande referência da Aprendizagem Dialógica.

Ela se sentiu encorajada ao ver que pessoas mais sérias confiavam nas habilidades de pessoas como ela. Anos antes, ela acreditava que Paulo Freire era a única exceção. Teve oportunidade de o ver nas duas intervenções da sua primeira estadia em Barcelona. O primeiro foi um ato popular em uma sala lotada de pessoas de bairros e cidades misturadas espontaneamente com professorado e alunado universitário. O segundo foi o ato de investidura como Doutor Honoris Causa (Flecha, 2019: 136; tradução livre).

Conforme Flecha (2019: 136-137), Paulo Freire realizou uma conferência teórica sobre a prática educativa. Noutra intervenção, falou de seu amor por Elza, a mulher que acompanhou desde a juventude até a morte, e Nita, a mulher com quem começava a conviver naquela época. Diferentemente do que todas as pessoas esperavam, que Freire dessa aula teórica no ato acadêmico e sua declaração de amor no ato popular.

Paulo agiu ao contrário, invertendo as categorias de uma sociedade classificada em níveis culturais. Foi fácil justificar sua lição oficial: 'Não vou explicar minhas obras porque vocês já leram, se não tivesse feito, não entenderia por que me chamaram de Doutor Honoris Causa'. O discurso soou como sentimentos humanos revigorantes em um auditório que precisava desse tipo de palavra (Flecha, 2019: 136; grifo nosso; tradução livre).

O abraço de Paulo Freire, o Doutor Honoris Causa, na Núria, alfabetizanda da Escola de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant Martí.

No ato popular, o público ocupava todos os cantos da sala, inclusive palco e escada. Um banner dizia: 'Graças a você, somos muitos'. Freire estava em uma longa mesa rodeada de representantes. Havia apenas uma pessoa, Núria, que não era acadêmica; ela estava fazendo um curso de alfabetização.

Depois de suas palavras, *Paulo se levantou para abraçá-la e a apoteose explodiu*: a emoção dos aplausos ainda ressoa dentro de quem estava lá. As pessoas presentes sempre se lembrarão do ato em que *o autor mais relevante da educação homenageou pessoas como eles*, por sua capacidade de aprender e transformar suas vidas (Flecha, 2019: 136; grifo nosso; tradução livre).

A partir do início dos anos 1990, as Tertúlias Literárias Dialógicas, referenciadas na base epistemológica de Paulo Freire, o autor mais relevante da educação, ganharam desdobramentos temáticos e se difundiram para o mundo e o Brasil.

### **Os desdobramentos temáticos e a difusão das Tertúlias Literárias Dialógicas no mundo e no Brasil**

Nesta pesquisa pode-se comprovar, por meio do projeto de pesquisa INCLUD-ED, *Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa a partir de la Educación*, FP6 – Programa Marco da Comissão Europeia (Flecha, 2006-2011), que, ao longo desses mais de quarenta anos, a Tertúlia Literária Dialógica teve um excepcional êxito, tanto no que diz respeito aos desdobramentos temáticos, bem como pela sua difusão por milhares de escolas pelo no mundo e Brasil (García-Carrión, 2011; Girbés-Peco, 2014).

Conforme Valls; Buslón; López (2016), o INCLUD-ED, em 2011, foi endossado pelo Programa de Investigación de la Comisión Europea, que o considerou como a única investigação em ciências sociais entre as dez de maior êxito em investigações científicas na Europa. O INCLUD-ED comprovou que as AEE são universais e transferíveis para qualquer contexto educativo e social, e têm como referência o sujeito e o contexto da aprendizagem, respondem a necessidade de mudança do sistema educativo em contexto de diversidade e de um mundo conectado por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação –TIC.

Conforme Calzolari; Batisteti; Mello (2020), o êxito das Tertúlias Literárias Dialógicas tem sido comprovado na perspectiva do desenvolvimento da fluência e compreensão de leitura, desenvolvimento de pensamento crítico, transformação de formas de ler o mundo e conduzir a

própria vida, bem como de ampliação de solidariedade entre os participantes e deles com os coletivos vulneráveis. Este êxito das Tertúlias Dialógicas mobilizou desdobramentos da dinâmica em outras temáticas, que validadas pelo INCLUD-ED, originou: as Tertúlias Musicais Dialógicas – TMD, com obras de música clássica universal; as Tertúlias Dialógicas de Arte – TDA, com obras de artes plásticas universais; as Tertúlias Pedagógicas Dialógicas – TPD, com obras referências da Aprendizagem Dialógica; e as Tertúlias Dialógicas Científicas – TDC, com obras da literatura científica das diferentes áreas do conhecimento.

Conforme Bento *et. al* (2003), no Brasil, as Tertúlias Literárias Dialógicas foram iniciadas, em 2002, em dois grupos realizados na Universidade Aberta da Terceira Idade (UATI) de São Carlos, SP, que compunham o programa de extensão universitária “Democratização do conhecimento e do acesso à escolaridade”, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), vinculado ao Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – NIASE, (Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq). Segundo Calzolari; Batisteti; Mello (2020), posteriormente, o NIASE transferiu para o Brasil as Tertúlias Musicais Dialógicas e as Tertúlias Dialógicas de Artes. No ano de 2013, tanto a Tertúlia Literária Dialógica, bem como a Tertúlia Dialógica de Artes foram reconhecidas pelo Ministério da Educação como tecnologia educacional capaz de contribuir para a melhoria das redes ensino, promovendo a qualidade da educação integral e integrada (Brasil, 2013).

Conforme Calzolari; Batisteti; Mello (2020), na atualidade, as Tertúlias Literárias Dialógicas, as Tertúlias Dialógicas de Artes e as Tertúlias Musicais Dialógicas além do Brasil, estão implementadas em escolas de nove países. No que diz respeito às Tertúlias Dialógicas Científicas, têm sido desenvolvidas na Escola de Pessoas Adultas da Verneda de Saint-Martí, tendo recebido prêmio da União Europeia pelos resultados alcançados. No Brasil, inicia-se a prática em escolas de Educação Básica de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.



## Considerações finais

Na perspectiva de investigar a educação, o CREA desenvolveu o projeto de pesquisa INCLUD-ED, que reconheceu as Comunidades de Aprendizagens como projeto educativo transformador, uma vez que as Atividades Educativas de Êxito – AEE, dentre elas a pioneira Tertúlia Literária Dialógica, implementadas nas escolas possibilitam Aprendizagem Dialógica na dimensão instrumental e na valorização do convívio social como prática transformadora das pessoas e superadora da exclusão educacional e cultural e da desigualdade social

Segundo Morlà (2015), apesar do crescimento do projeto Comunidades de Aprendizagens nunca se há deixado de lado o trabalho baseado no *diálogo igualitário* entre a administração educativa, a equipe de pesquisadores do CREA e os centros educativos. Paralelamente, fora da Espanha, o reconhecimento de uma nova perspectiva crítica da educação ligada à *Pedagogia de Paulo Freire* continua a ganhar força. Conforme Flecha; Molina (2013) *apud* Morlà (2015), as conclusões do Conselho da União Europeia de 11 de maio de 2010 sobre a dimensão social da educação e formação (2010/C 135/02), recomenda a transformação das escolas em Comunidades de Aprendizagens como forma de promover a inclusão de todo alunado, incluindo aqueles com necessidades especiais.

Esta pesquisa ao analisar com acuidade os sete princípios que fundamentam a Tertúlia Literária Dialógica, por meio do livro *Compartiendo palabras El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, publicado, em 1997, por Ramón Flecha (2019), releva-se que a base epistemológica de Paulo Freire foi intrinsecamente referenciada junto aos sete princípios da Aprendizagem Dialógica, explicitamente em cinco deles: *diálogo igualitário; inteligência cultural; transformação; solidariedade; e igualdade de diferenças*. Neste sentido, comprova-se que passados mais de quarenta anos, o legado de Paulo Freire continua sendo reinventado por meio dos desdobramentos temáticos das tertúlias dialógicas e sua enorme difusão, além do Brasil, por milhares de escolas de nove países.

Por fim, lembra-se que a Tertúlia Literária Dialógica, tendo como referência principal a base epistemológica de Paulo Freire e a base epistemológica de Jürgen Habermas, que está na origem das Atuações Educativa de Êxito e das Comunidades de Aprendizagens conforme comprovado pelo INCLUD-ED, configura-se na atualidade como evidências europeias, mundial e transferíveis.

### Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. *El porvenir es largo*. Barcelona: Destino, 1992.

AUSTIN, John. L. *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós, 1971 (conferências em 1955)

BECK, Ulrich.; GIDDENS, Anthony.; LASH, Scott. *Reflexive modernization. Potitics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge, Polity Press, 1994.

BENTO, Paulo *et al.* Tertúlia Literária Dialógica: prática de leitura e descolonização do mundo da vida. In: *II Seminário de Leitura, Exclusão e Gênero. 14º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas, 2003.

BECK, Ulrich.; GIDDENS, Anthony.; LASH, Scott. *Reflexive modernization. Potitics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa, 1993. (publicado originalmente em 1987).

CALZOLARI, Anselmo; BATISTETI, Éverton Madaleno; MELLO, Roseli Rodrigues de. Tertúlia Dialógica Científica: atuação Educativa de êxito para Educação Científica e Tecnológica. *Dialogia*. São Paulo, n. 36, p. 441-457, set./dez. 2020.

CASTELLS. Manuel *et al.* *Nuevas perspectivas críticas em educación*. Barcelona: Paidós, 1994.

FLECHA, Ramón. Presentació. *Temps d'Educación*, n. 1, p. 11-13, 1989a.

\_\_\_\_\_. Conversant amb Paulo Freire. *Temps d'Educación*, n. 1, p. 105-109, 1989b.

\_\_\_\_\_. *Compartiendo palabras – El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. 11ª ed. Barcelona: Paidós, 2019. (original publicado em 1997)

\_\_\_\_\_. *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*. INTEGRATED PROJECT Priority 7 of Sixth Framework Programme (2006-2011).

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 1970.

\_\_\_\_\_. Práctica educacional. *Temps d'Education*, n. 1 p. 91-100, 1989a.

\_\_\_\_\_. Discurs pronunciou l'acte d'investidura com o Doutor Honoris Causa pela Universidade de Barcelona. *Temps d'Educació*, n. 1, p. 101-103, 1989b.

\_\_\_\_\_. La práctica educativa, *Temps d' Educació*, n. 1, págs. 292-300, Universidad Barcelona, 1989.

\_\_\_\_\_. Educação e participação comunitária. In : CASTELLS, M.; SETA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D.; WILLIS, P. *Novas perspectivas críticas em educação*. Barcelona: Paidós, 1994.

\_\_\_\_\_. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure, 1997. (publicado originalmente en 1995).

GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanc: Sígueme, 1977. (publicado originalmente en 1927).

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A.; GUTIÉRREZ, Francisco. *Paulo Freire uma biobibliografia*. México: Editores Siglo XXI, 2001.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.) *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanc: Sígueme, 1977. (publicado originalmente en 1927).

GARCÍA-CARRIÓN, Rocío. Contrato de Inclusión Dialógica en el Colegio La Paz: una propuesta educativa de éxito para superar la exclusión social. 2011. p. 283. *Tesis doctoral*. Programa de Doctorado Educación y Democracia – Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona, Barcelona, España, 2014.

GARFINKEL, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood-Cliffs. NJ. Prentice-Hall, 1967.

GIDDENS, Anthony. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, Cambridge: Polity Press, 1985.

GIRBÉS-PECO, Sandra. El Contrato de Inclusión Dialógica: una actuación de éxito en la superación de la pobreza y la exclusión social en contextos urbanos. 2014. p. 365. *Tesis doctoral*. Programa de Doctorado Educación y

Sociedad – Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona, Barcelona, España, 2014.

GIROUX, Henry; FLECHA, Ramón. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure, 1992.

GOMES, Marcio F. Em busca do território da esperança: aprendizagem dialógica entre as pessoas da escola e do bairro nos meandros entre a comunidade e a rede. 2021. p. 171. *Relatório de Pesquisa de Pós-Doutorado*. Community of Researchers on Excellence for All – CREA del Departamento de Sociología de la Universidad de Barcelona da Universidade de Barcelona, Espanha, 2021.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. I: Racionalidad de la acción y racionalización social.; II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987. (publicado originalmente en 1981).

\_\_\_\_\_. *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus, 1989. (publicado originalmente en 1985).

MEAD, George. H. *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós, 1990. (publicado originalmente en 1934).

MELLO, Roseli R. de. *Comunidades de Aprendizagem: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana*. 2002. *Relatório de Pós-Doutorado*. Centro de Investigação Social e Educativa, da Universidade de Barcelona Universidade de Barcelona, 2002.

\_\_\_\_\_. Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica. *Contrapontos*. vol. 3 – n. 3 – p. 449-457, Itajaí, set./dez., 2003.

MELLO, Roseli R.; BRAGA, Fabiana M.; GABASSA, Vanessa. *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*. 2ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2020.

MORLÀ, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidade. *Social and Education History*, 2015, 4(2), 137-162. ISSN: 2014-3547. Doi: 10.17583/hse.2015.1496

PIAGET, Jean. *La psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique, 1955. (publicado originalmente en 1947).

SCHÜTZ, Alfred. *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós, 1993. (publicado originalmente en 1932).

SCOCUGLIA, Afonso C. O que temos para historicizar, destacar e prospectar nos 100 anos de Paulo Freire. *Revista Unifreire*, ano 8, ed. 8, dez 2020, Edição Especial I – Centenário Paulo Freire.

SCRIBNER, Sylvia. *Head and hand: An action approach to thinking*. Teachers College, Columbia University, National Center On Education and Employment, 1988. (ERIC Document Reproduction Service No. CE 049.897)

STRECH, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKY, Jaima J. (Orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VYGOTSKY, Lev. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979. (publicado originalmente en 1978; trabajo original en 1930-1934).

\_\_\_\_\_. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995. (publicado originalmente en 1934).

WEBER. Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península, 1969. (publicado originalmente en 1901-1905).

\_\_\_\_\_. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica, 1964. (publicado originalmente en 1922).

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica, 1988. (publicado originalmente en 1953).

ZALDIVAR, Jon I.; UCEDA, Patricia Q. Los viajes de Paulo Freire a España (1984-1994) y la consolidación del ámbito académico de la pedagogía social a partir de los años noventa. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2115143, p. 1-18, 2021.

## Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: do passado indesculpável ao presente ativo na tessitura do futuro

 Inês Barbosa de Oliveira\*

**Resumo:** Este texto traz uma discussão sobre as relações entre passado, presente e futuro nas obras de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, com o objetivo de evidenciar diálogos e semelhanças entre ambas na reflexão sobre a transformação ou emancipação social. Para tal apresenta três diálogos conceituais. O primeiro deles se dá em torno das noções de situação-limite, ato-limite e inédito viável, de um lado, e as sociologias das ausências e das emergências, de outro. O segundo diálogo envolve especificamente as noções de passado, presente e futuro nos dois autores e o terceiro se debruça sobre a esperança e a utopia. O texto se conclui apontando possibilidades em ação de contribuição das escolas à luta pela emancipação social, com base no que chamamos de “utopias praticadas”.

**Palavras-chave:** 100 anos de Paulo Freire; diálogos conceituais Freire e Santos; esperança ativa e utopias praticadas; vida cotidiana e emancipação social; relações passado-presente-futuro.

## Paulo Freire and Boaventura de Sousa Santos: from the inexcusable past to the active present in the fabric of the future

**Abstract:** This text presents a discussion about the relationships between past, present and future in the works of Paulo Freire and Boaventura de Sousa Santos, with the aim of highlighting dialogues and similarities between them in the reflection on social transformation or emancipation. To this goal, it presents three conceptual dialogues. The first one revolves around the notions of *limit-situation*, *limit-act* and *viable unprecedented*, on the one hand, and the sociologies of absences and emergencies, on the other. The second dialogue specifically involves the notions of past, present and future in the two authors and the third focuses on hope and utopia. The text concludes by pointing out possibilities in action for the contribution of schools to weave social emancipation, based on “practiced utopias”.

**Keywords:** 100 years of Paulo Freire; conceptual dialogues Freire and Santos; active hope and practiced utopias; everyday life and social emancipation; past-present-future relationships.

---

\* Professora titular aposentada da UERJ. Professora Adjunta do Programa de pós-graduação em educação da UNESA. O texto emerge de pesquisa financiada pelo CNPq (bolsa PQ-1C), pela FAPERJ (CNE 2018) e pela UNESA (Produtividade em Pesquisa). E-mail: inesbo2108@gmail.com



Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje.  
De modo que o nosso futuro baseia-se no passado  
e se corporifica no presente.  
Temos de saber o que fomos e o que somos,  
para sabermos o que seremos (Paulo Freire).

## **Introdução**

Paulo Freire teria feito cem anos em 2021, mas faleceu bem antes disso, em 1997. Porém, tal como nas festas do Dia de Finados do México, educadores e filósofos seguem recordando do homem e da obra amorosamente, impedindo que dele nos esqueçamos e que ele, de fato, parta do nosso mundo. Isso vem sendo feito por meio de processos de rememoração, que incluem reinventar, modificar e repensar, como afirma Chauí (1994), mantendo a atualidade e a presença do autor e de sua obra, quase 25 anos após sua partida, trabalhando comprometidos com as mesmas causas que ele.

Com ele, vamos entender que, para compreender o presente e pensar o futuro, precisamos olhar para o passado, para nele encontrar indícios do que éramos e de como nos tornamos o que somos. E com base nesse conhecimento presente sobre o passado, pensar a construção do futuro, não como um autômato que segue um curso definido – como preconiza o pensamento moderno – mas como uma produção social, como ensina Boaventura (Santos, 2009: 40).

O conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado.

Estamos, assim, aprendendo com o passado para buscar, no presente, fazermos escolhas melhores do que as que nos trouxeram até aqui – a este mundo desigual, competitivo, destrutivo de si mesmo – e viabilizar, com isso, outros futuros possíveis, em que alternativas utópicas possam ser efetivadas. Assim, entrar na discussão sobre os cem anos de Paulo Freire nos exige pensar em que medida a sua produção – no passado – nos ajuda a interrogar

e a compreender o presente e, com isso, pensar o futuro e investir em suas possibilidades. Trata-se de um legado inestimável, que vem sendo mobilizado em todo o mundo nesse momento em que o simbolismo do século de vida opera como catalisador de memórias e interesses de sua obra, mantendo-o vivo porque lembrado, provocando todos aqueles que conhecem e estudam sua vida e obra à produção de manifestações distintas, político-acadêmicas e amorosas, como o próprio.

Assim, nossa proposta não é apenas de pensar a produção freireana nem apenas partir de uma de suas formulações, a que está em epígrafe, para tecer um texto. O que este texto pretende é articulá-las, de modo a produzir uma espécie de meta-reflexão, na qual incluiremos elementos das obras de Boaventura de Sousa Santos, que nos são úteis para refletir sobre a articulação ontem-hoje-amanhã na perspectiva de uso e compreensão do passado a partir do presente com vistas ao futuro, como sugere Freire, mas não um futuro qualquer: um futuro que nos leve a uma sociedade mais democrática, justa e igualitária.

O olhar para o passado para saber quem somos se converte, assim, num olhar crítico e relacionado ao fato de que a sociedade não teve, nem tem, um rumo pré-definido, como aprendemos também com Habermas (1984) e outros. Nesse sentido, os alertas de Freire (1992) e Boaventura (Santos, 2000) se convertem numa proposta de compreensão do mundo social e dos seus caminhos, até aqui, e daqui por diante. Trata-se de, com base nesse entendimento do passado como origem do presente, reinventar o presente para mudar as perspectivas de futuro. Boaventura, no texto já referido, entende que esta compreensão de que foram as más escolhas do passado que nos trouxeram ao que somos no presente – uma sociedade desigual, preconceituosa, gananciosa e individualista – e propõe, portanto, aprendermos a fazer outras escolhas. A sociedade capitalista, colonialista e patriarcal precisa ser percebida como uma criação que, longe de ser democrática, como pretendem alguns, impede a democracia de alta intensidade (Santos, 2001; 2016, Oliveira, 2018) de se instalar.



Só se constrói uma democracia de alta intensidade com pleno, aberto e irrestrito engajamento dos cidadãos na esfera política. A construção de uma democracia de alta intensidade, sedimentada em uma ativa participação política por parte dos cidadãos, ao mesmo tempo em que reforça, em cada cidadão, o sentimento de pertença a um projeto comum de sociedade, também garante o pleno acesso e realização no campo dos direitos fundamentais. A sociedade passa a ser compreendida como responsabilidade e construção de todos.

Em uma democracia de alta intensidade, a soberania pertence única e exclusivamente aos cidadãos, que definem os rumos da sociedade. A vontade política dos cidadãos, expressa de maneira direta, em processos plebiscitários de consulta pública, é sempre soberana. Quanto mais participação direta do cidadão, maior o nível de democracia. Torna-se inconcebível, em uma democracia com alto grau de intensidade, que alguma instância representativa de poder, possa obstruir a efetiva realização da vontade popular (Oliveira, 2108: 2).

Convivendo com e em democracias de baixa ou mesmo de baixíssima intensidade – que ainda assim são diferentes das ditaduras – vivemos em luta contra o legado do passado colonial, racista, sexista, homofóbico e eurocêntrico, que nos habita e que precisamos compreender para mudar o que somos. Vidas democráticas em todas as esferas de interação social, ampliação do campo do político e transformação de relações de poder em relações de autoridade partilhada são alguns dos elementos dessa mudança, que permitiria construir possibilidades de sermos diferentes do que somos, de sermos mais, conforme nossa vocação ontológica apontada por Paulo Freire. Articulada a essa noção, a perspectiva de formação de subjetividades democráticas, proposta por Boaventura (Santos, 2001; Oliveira, 2009) contribui para nossa reflexão, também. Boaventura defende a ideia de que uma das condições de ampliação da democracia participativa é a formação de subjetividades mais democráticas.

Partindo dessa premissa, vamos entender a formação das subjetividades mais ou menos democráticas como processos de negociação de sentidos entre as várias experiências vividas por esses sujeitos e as possibilidades de ação mais ou menos democráticas como resultado dessas negociações que, embora comportem e incluam um vasto conjunto de possibilidades, em função do imenso número de combinatórias existente, permitem supor que determinados tipos de experiências práticas e cognitivas tendem a favorecer a formação de

subjetividades mais democráticas, enquanto outros tipos de experiências tendem a dificultá-la (Oliveira, 2009: 34).

A partir dessas premissas, a formação das subjetividades democráticas estaria indissociavelmente ligada à experiência social individual e coletiva e, quanto mais as experiências viabilizem formação mais democrática, mais fácil seria pensar a conquista do *Ser mais* freireano. Subjetividades mais democráticas configurariam essa realização humana. Sem aprofundar esse tema, mas sem negligenciar o que ele traz de relevante, este texto se propõe a tecer, com base nas obras de Freire e Boaventura, uma compreensão do passado colonial que nos habita, e que, de certo modo nos mantém sob o império da colonialidade racista, da exclusão social capitalista e sexista do patriarcado; dos preconceitos e dramas sociais característicos desse tipo de sociedade, elementos sempre articulados uns aos outros, como nos ensinam as reflexões interseccionais (Akotirene, 2019), afastados, portanto, da nossa vocação ontológica de *Ser mais* e da tessitura de subjetividades democráticas. A proposta do texto é de tecer uma compreensão articulada entre Freire e Santos, visando a vislumbrar e apostar em capacidades de ação transformadora, libertadora, emancipatória, evitando repetir os erros do passado e o sofrimento humano por eles causado, tecendo futuros mais solidários e democráticos, sempre por meio de diálogos entre noções e conceitos de ambos.

### **Freire e Santos: diálogos conceituais**

O diálogo entre os dois autores vem sendo um dos pontos nodais de pesquisa atualmente em fase de finalização, que busca, também, em outra dimensão, complementar, compreender e repensar *políticaspráticas* educacionais cotidianas (Oliveira, 2013a), voltando-se para as ações em curso em diferentes cotidianos educativos, com vistas a desinvisibilizar *fazeressaberes* emancipatórios inscritos em realidades educacionais e sociais de baixa intensidade democrática, de modo a viabilizar a percepção do potencial neles contido, de promoção de novas ações que nos levem a um futuro melhor, mais igualitário e mais democrático.

Isso porque entendemos, com Freire, que “a melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível de ser feita hoje é fazendo hoje aquilo que pode ser feito” (Freire, *passim*). Ou, em outras palavras, a ação política necessária emerge das características da realidade atual. Esta, para ser compreendida, precisa ser pensada a partir do passado, já que o que ela é hoje deriva das escolhas que foram feitas antes.

Assim, esse diálogo tem estado presente nas reflexões em andamento em nossas pesquisas, na perspectiva de tessitura do futuro, com base na compreensão do passado e de suas escolhas e do presente como um momento que, ao mesmo tempo em que expressa o resultado desse passado, porta em si possibilidades transformadoras. A partir desta construção, entendemos ser possível chegar a compreensões dessas ações potencialmente emancipatórias e a possibilidades de investimentos sociais e educacionais voltados à sua multiplicação e à sua consolidação.

### **A sociologia das ausências e as *situações-limite*, a sociologia das emergências e o *inédito viável***

O primeiro e mais denso diálogo conceitual que interessa a este texto é aquele que reconhece a complementaridade entre as noções de *situação-limite* e *inédito viável* com as sociologias das ausências e das emergências. Trata-se de uma argumentação ainda em amadurecimento que visa a perceber não só as articulações entre os autores e suas ideias, mas também as possibilidades que ambos reconhecem na compreensão do presente – sempre gestado nas escolhas do passado – como caminho para perceber nele, aquilo que ele pode ser mas ainda-não é. Caminho real, politicamente situado, de busca de superação das iniquidades e problemas sociais enfrentados, notadamente, nas e pelas sociedades periféricas. Produtos de escolhas, sobretudo, das sociedades centrais, colonizadoras, capitalistas e patriarcais, é bom que se diga.

Quando Paulo Freire (2017) aponta, a partir de Vieira Pinto (1960), para o fato de que “as *situações-limite* não são ‘o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as

possibilidades'; não são 'a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais'" (Vieira Pinto, 1960: 284 *apud* Freire, 2017: 51), ele indica que o enfrentamento consciente de uma *situação-limite* é possível em virtude das contradições que lhes são inerentes e da insuportabilidade nela reconhecida quando a interrogamos criticamente. As *situações-limite* seriam, portanto, habitadas pelas contradições a partir das quais seria possível superá-las, produtos de uma sociedade tornada desigual e desumanizante por escolhas das camadas sociais hegemônicas.

O enfrentamento das *situações-limite* rompe com a naturalidade do insuportável e leva à produção de *atos-limite*. E é aqui que vamos encontrar Boaventura. Para Freire, esses atos já se encontravam nas situações, mas só são percebidos quando a crítica das situações é efetivada. Ou seja, estavam invisibilizados pelas formulações hegemônicas que não consideram a existência daquilo que não se encaixa na compreensão ocidental de mundo, chamada por Boaventura (Santos, 2000) de "razão indolente". Boaventura acrescenta que toda realidade é mais do que a compreensão moderna de mundo permite perceber e é pela desinvisibilização daquilo que existe para além da dessa compreensão – hegemônica, eurocêntrica e discriminatória – de mundo e da sociedade que é possível incluir na realidade aquilo que ela *ainda-não é*, mas poderia ser: o *inédito viável*.

"Quando tornam os limites um *percebido destacado* [- rompendo com a invisibilidade à qual se refere Santos -] os sujeitos, em seu processo de conscientização, podem partir para a transformação" (Carvalho; Oliveira, 2021: 365). Em outras palavras, podem ampliar o presente pela incorporação a ele daquilo que a modernidade invisibilizou e, com isso, operar no sentido de encontrar possíveis onde antes só havia o hegemônico – proposta da sociologia das emergências, de Boaventura (Santos, 2004). Nita Freire (1992: 106), na primeira nota da "Pedagogia da Esperança", permite chegar à finalização da formulação desse processo possível de transformação social, ao afirmar que por meio de *atos-limite* é possível construir *inéditos viáveis*: "algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela *práxis* libertadora". Voltando a Boaventura, podemos compreender que o

reconhecimento de possíveis, *ainda-não* realizados, é que viabiliza a mudança operada pelos *atos-limite*, criando *inéditos viáveis* e anunciando futuros com potencial utópico, livres do estigma de um futuro que seria apenas a repetição indefinida do presente – como pretendeu a racionalidade moderna – transpondo a barreira do que já existe, ampliando esse presente e a realidade dos atores sociais.

Em lugar de pensarmos um par dicotômico e estático, o presente que é e o futuro que não é, passamos a pensar processualmente, na criação e gestão das possibilidades de vir a ser. Por isso, Boaventura vai afirmar que o conceito que preside a sociologia das emergências é o conceito de *Ainda-Não* proposto por Ernst Bloch que afirma que *o possível é o mais incerto, o mais ignorado conceito da filosofia ocidental* (Bloch, 1995: 241 apud Santos, 2004a: 794), embora só ele possa revelar a totalidade inesgotável do mundo. Assim, Boaventura vai trabalhar sobre a ideia de que a realidade não se restringe àquilo que existe, que ela comporta, também, possíveis não realizados, ou melhor, ainda não realizados. A complexidade atribuída ao *Ainda-Não* como categoria tem a ver com essa ideia (Oliveira, 2008: 86).

O interesse deste diálogo conceitual entre os autores se situa nas possibilidades que o reconhecimento da semelhança das noções freireanas de *situação-limite*, *atos-limite* e *inédito viável* com as sociologias das ausências e das emergências de Boaventura abrem para a reflexão em torno das possibilidades de instauração cotidiana de processos de transformação social emancipatória. O processo se inicia com a conscientização ampliada da realidade, de Freire, incluindo nela aquilo que a modernidade invisibilizou, de Santos. Segue pelo entendimento de que as *situações-limite* (Freire) contêm possibilidades *ainda-não* realizadas (Santos), que viabilizam o enfrentamento da legitimidade das desigualdades e iniquidades sociais, por meio de *atos-limite*. Esses são possíveis porque as situações já contavam com aspectos *ainda-não* realizados, ou como prefere Freire, porque as *situações-limite* trazem consigo as possibilidades de sua transformação.

Assim, a realidade em transformação é produzida por meio dos *inéditos viáveis* criados, consolidações concretas de alguns desses possíveis. Guardemos este diálogo para, com ele, refletirmos sobre a esperança e a

utopia que nos animam, apesar dos tantos problemas sociais que estão diante de nós neste presente distópico em que estamos vivendo.

### **Passado, presente e futuro: reflexões e propostas em Freire e Santos**

O segundo diálogo conceitual que nos interessa envolve, precisamente, as relações entre passado, presente e futuro nos dois autores, indispensável para nossa reflexão, que, ao mesmo tempo em que mergulha nessa articulação entre os três termos, proposta pelo dossiê, busca pensar futuros possíveis, menos pessimistas do que nos aconselharia a realidade atual, caótica em muitos sentidos. Trata-se de uma reflexão que considera a produção passada dos autores, usando-a na compreensão desse presente e para pensar os futuros possíveis, a partir de outro diálogo entre eles, conforme referimos acima.

Com isso, acreditamos ser possível, desde já, apontar para o fato de que somos nós, os atores sociais em *reflexãoação*, por meio da práxis, portanto, os protagonistas das transformações sociais democratizantes e emancipatórias. É preciso entrarmos com firmeza nesse segundo diálogo, nos comprometendo a entender esta relação passado-presente-futuro e seus possíveis, modificando e ampliando o presente, ao compreendê-lo com base também nas existências invisibilizadas pela modernidade e como produto de um passado, cujas más escolhas, que não queremos repetir, nos trouxeram até aqui. O presente é, portanto, um conjunto de existências amplo e que, portanto, se abre para um campo de futuros possíveis, concretos. Como afirma Boaventura:

A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através de atividades de cuidado (Santos, 2004: 794).

Ela é, portanto, uma sociologia que pretende encolher o futuro, desidealizando-o e reconhecendo que o potencial efetivo de futuro se inscreve nas práticas sociais concretas do presente e que, sem previsibilidade ou

linearidade, o futuro só poderá ser a realização de algo para o qual a sociedade tem potencial no presente. A perspectiva consolida, nesse sentido, o argumento central do texto baseado em Freire: o de que só podemos saber o que seremos se compreendemos quem fomos e quem somos. Essa ideia, de que o futuro precisa ser construído, no presente, por meio daquilo que fazem os sujeitos e grupos sociais contribui para a reflexão sobre a ação político-educativa e seu papel social.

Se, ao contrário da perspectiva determinista, assumimos que é das ações dos sujeitos sociais que depende o futuro deles mesmos e da sociedade, temos que conceber a educação como uma ação voltada para a formação de sujeitos sociais capazes e interessados em “cuidar” para que o futuro seja melhor do que o presente (Oliveira, 2008: 85).

Esse cuidado exige compreender, também, que, embora amplas, as possibilidades de futuro se reduzem na medida em que este só poderá ser aquilo que pode ser pensado como produto das ações que o constroem. “Ou seja, reaproveitando uma velha metáfora, aquilo que não foi plantado não será colhido”. E seguindo com ela, para que aquilo que foi plantado seja colhido, é preciso cuidar, alimentar, proteger, de modo a evitar que, antes de florescer, as ações transformadoras – os *atos-limite* e a valorização e multiplicação das realidades desinvisibilizadas pela prática da sociologia das ausências – fiquem comprometidos em seu potencial emancipatório, pela pressão dos valores hegemônicos em sentido contrário.

Refletindo sobre a perspectiva freireana de articulação passado-presente-futuro e de como ela contribui para a reflexão educacional do autor, podemos associar a noção de que o presente é consequência das más escolhas do passado à compreensão de que na nossa sociedade, vivemos um embate entre opressores e oprimidos, que produz a desumanização (Freire, *passim*) e compromete a vocação ontológica de ambos, de *ser mais*. Diz ele (Freire, 2017: 30): “A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferentes, nos que a roubam”<sup>1</sup>. Essa desumanização foi produzida, sem dúvida, pela

---

<sup>1</sup> Curioso é notar que, em outra obra, Paulo Freire afirma que a desumanização do opressor deriva do fato de que “não é possível desumanizar sem desumanizar-se”. E conclui: “Não sou

sucessão histórica de sistemas de dominação e só será superada no futuro, se a combatermos, do modo como nos é possível, no presente, conforme já referimos. Encontrando, no presente, as energias emancipatórias necessárias à luta social, à tessitura da emancipação social, entendida como “um conjunto de lutas processuais sem fim definido” (Santos, 1995), nos tornamos aptos a produzir *inéditos viáveis*.

Essa importância da temporalidade não linear e dinâmica em ambos os autores é um convite à ação contra a naturalização da opressão historicamente tecida por escolha humana, que a faria, em perspectiva fatalista, ser o “destino” ou o curso “natural” da vida em sociedade. Um tempo que a modernidade destemporalizou ao naturalizar o presente como um estado permanente, interditando a copresença de diferentes temporalidades na atualidade e tornando o futuro a infinita continuidade desse mesmo presente e que, cabe àqueles que se percebem responsáveis, no presente, pela construção de futuros possíveis, transformar, pela retemporalização, que reconhece o tempo como:

histórico, incompleto, mutante e passageiro, porque o tempo somos nós com nossas incompletudes. Freire, da janela do tempo, vê todos os acontecimentos na perspectiva da temporalidade: processos de conjunturas, eventos, promessas que se anunciam, passado que lhes deu direção (Passos, 2019: 450).

Assumindo, portanto, que o tempo não está estagnado e, ainda, a multiplicidade de temporalidades que somos, seguimos com Passos (2019), com a associação que ele faz entre Freire e Boaventura que nos ajuda a finalizar esta segunda reflexão ao mesmo tempo em que anuncia o terceiro e último diálogo conceitual proposto.

Segundo Boaventura Santos (Santos, [2004<sup>2</sup>]), somos convocados a empurrar o futuro, encolhê-lo, alargando o presente; corrigindo todas as patologias que afirmam a absolutização do tempo e que negam a realidade fluida e recursiva da vida humana.

---

se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser (Freire, 1999: 99) e que, essa noção, se aproxima da hoje mundialmente reconhecida noção de *ubuntu*, advinda de culturas africanas.

<sup>2</sup> No original a data é 2003, se referindo à edição portuguesa da obra aqui referida como sendo de 2004, daí a mudança.



Freire propõe vencer o endeusamento de uma só temporalidade sugerindo uma interculturalidade sincrônica na ação cultural para a liberdade, na qual as utopias (futuro) sejam o inédito viável presentificado pelo esperar (presente) em diálogo com as raízes étnico-culturais (passado) vivas em nós (Passos, 2019: 450).

### **Freire e Santos: esperando utopicamente na tessitura do futuro**

Recuperar a esperança significa alterar o estatuto da espera, tornando-a simultaneamente mais activa e mais ambígua. A utopia é, assim, o realismo desesperado de uma espera que se permite lutar pelo conteúdo da espera, não em geral, mas no exacto lugar e tempo em que se encontra. (Boaventura de Sousa Santos).

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (Paulo Freire).

A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia um futuro geral. Reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e excepto naqueles em que ocorreram efetivamente (Boaventura de Sousa Santos).

A sucessão de epígrafes resume este terceiro diálogo conceitual aqui proposto, ao mesmo tempo em que coloca desafios à reflexão sobre as relações de semelhança e complementariedade entre os trabalhos dos dois autores, que é o principal objetivo deste texto. Sob o risco de certa tautologia, consideramos fundamental compreender não só a noção de esperança encontrada em ambos, mas também a de utopia, como uma presença possível hoje, no anúncio de futuros possíveis, já que, para Freire, "a utopia

se faz necessária para que a prática educativa se realize como enfrentamento ao contexto atual” (Freitas, 2019: 482).

O primeiro diálogo nos ajudou a perceber o quanto ambos buscam mobilizar conceitos e noções que contribuam para a transformação e/ou emancipação social, para a constituição da justiça social – o que exige justiça cognitiva, tema de que já tratamos em texto anterior (Oliveira, 2019) – e o segundo nos fez caminhar pelas articulações que propõe sobre a relação entre passado, presente e futuro, nos levando a compreender as escolhas do passado como origem do presente e investir no possível hoje para buscar tecer outros futuros, que não sejam a continuidade do presente de opressão e desigualdade. Trata-se, agora, de apostar nos modos como este presente pode tecer outros futuros, por meio da esperança ativa, do verbo esperar, que viabiliza utopias – também percebidas de modo semelhante por ambos, como veremos na parte final deste texto.

Danilo Streck (2019: 199) afirma que Ernst Bloch influenciou fortemente os anos 1960, incluindo Freire, com sua obra em três volumes, "O Princípio Esperança", e faz referência ao autor. "Segundo Bloch, o homem e o mundo não são seres perfeitos; ambos pertencem ao "ainda-não" e o homem apenas percebe fragmentos do futuro através de suas ações concretas". E completa sua reflexão afirmando que "Paulo Freire integra a esperança não apenas em seus escritos pedagógicos. Ela faz parte de seu ser no mundo e alimenta a sua busca e as suas lutas", concluindo com uma chamada de grande relevância para a discussão aqui proposta. "A esperança baseada na ação impede tanto a acomodação pragmática à realidade quanto a fuga para idealismos incapazes de interferir na história" (Streck, 2019). Quando acessamos o que diz Boaventura sobre esse mesmo *ainda-não*, e sobre a necessidade de recurso ao inconformismo para potencializar a luta política pela emancipação social, o diálogo impressiona.

Recorrendo a Bloch ao tecer a proposta da sociologia das Emergências – ligada ao encolhimento do futuro subtraindo-lhe expectativas radiosas incompatíveis com a realidade – ele afirma: "O Ainda-Não, longe de ser um futuro vazio e infinito, é um futuro concreto, sempre incerto e sempre em

perigo” (Santos, 2004: 796), o que reitera a necessidade do cuidado referida acima. Com isso deixa claro que “A sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas”. A partir dessa afirmação, Boaventura esclarece alguns aspectos dessa sociologia, e das relações dela com a sociologia das ausências, o que é importante para pensar a importância do esperar freireano para as ações que possam levar à justiça e à transformação social.

A sociologia das emergências consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o Ainda-Não) sobre as quais é possível actuar para maximizar a probabilidade de *esperança*<sup>3</sup> em relação à probabilidade de frustração. Tal ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação sociológica que visa um duplo objectivo: por um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; por outro, definir princípios de acção que promovam a realização dessas condições (Santos, 2004: 798).

Assim, a sociologia das emergências escapa ao determinismo e ao futuro como repetição do presente e investe na esperança possível nas práticas sociais potencialmente emancipatórias, transformadoras. Isso significa dizer que ela se move no campo das expectativas sociais, legitimando o carácter contextual da ação política que, no âmbito “das possibilidades e capacidades, reivindicam uma realização forte e apontam para os novos caminhos da emancipação social, ou melhor, das emancipações sociais” (Santos, 2004: 798).

E nesse sentido, podemos dizer que ela reconhece a presença de *inéditos viáveis*, inscritos como aspectos ainda não realizados das realidades concretas que, por isso, precisam das ações desinvisibilizantes promovidas pela sociologia das ausências – o reconhecimento da existência de *atos-limite* nas práticas já existentes, formas de fazer de “outro modo”, na compreensão de Freire.

A sociologia das emergências pretende analisar as possibilidades de futuro inscritas em práticas, experiências ou formas de saber, agindo tanto sobre as capacidades quanto sobre as possibilidades, identificando *sinais, pistas e traços de*

---

<sup>3</sup> O grifo é nosso.

*possibilidades futuras em tudo que existe* (idem) efetivando a amplificação simbólica através do excesso de atenção a essas pistas (p. 799).

E, mais uma vez, a esperança freireana se manifesta no pensamento de Boaventura, nos ajudando a pensar o papel possível das práticas educacionais cotidianas na tessitura da emancipação social. Ainda com Streck (2019), voltamos ao esperar freireano e à necessidade de a educação não ser dirigida a uma formação para a esperança, mas na esperança.

O papel do educador e da educadora é cuidar para que a esperança não se desvie e não se perca, caindo na desesperança ou no desespero. Em sendo um imperativo histórico, a esperança se manifesta na prática. Não há esperança na “pura espera”, isto é, na imobilidade ou na paralisia. Se a meta é a criação de um amanhã diferente, sua construção tem que ser iniciada hoje (Streck, 2019: 198).

A indignação com o presente e suas iniquidades é, para Boaventura, uma boa razão para, ao acreditarmos nos possíveis inscritos nas práticas já existentes, compreendermos que “a construção social da rebeldia e, portanto, de subjetividades inconformistas e capazes de indignação é, ela própria, um processo social” (Santos, 1996: 18), necessário à tessitura da emancipação social. Essas subjetividades inconformistas são aquelas que, conscientes das iniquidades da realidade social, ao atuarem com base em *percebidos destacados*, já referidos neste texto, poderão investir na tessitura da transformação social, esperando. Nesse sentido, podemos afirmar que a utopia da democracia social nos convida a perceber, nas práticas sociais já existentes, o que nelas há de potencialmente formador de subjetividades rebeldes, de um realismo utópico que permite agir na construção de uma esperança para além da espera pelas iniciativas de grupos oprimidos que “num mundo onde parece ter desaparecido a alternativa, vão construindo, um pouco por toda parte, alternativas locais que tornam possível uma vida digna e decente” (Santos, 2000: 36). Diz, ainda, Boaventura que a teoria crítica “tem de assumir uma posição explicitamente utópica, uma posição que sempre teve, mas que durante muito tempo clamou não ter” (Santos, 2000: 36).

Isso significa dizer que, para Boaventura, através do trabalho educativo com imagens desestabilizadoras e da formação de subjetividades rebeldes e inconformistas, contribuímos para a compreensão dos processos de opressão, de desumanização e de dominação social e, com isso, para a luta contra eles, já que essas *subjetividades inconformistas* se tornam capazes de *atos-limite* e de práticas esperançantes. O autor traz ainda, no bojo desta discussão, um elemento de grande relevância também para Freire, as emoções. Ao associar a alegria da busca e dos encontros ao fazer e à reflexão pedagógicos, Paulo Freire confirma a indissociabilidade entre o esperar e o alegrar-se. No mesmo sentido, ao defender a ideia de que nessa educação para o inconformismo se opta, Boaventura sustenta que:

As opções não assentam exclusivamente em ideias já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. Só assim é possível produzir imagens desestabilizadoras que alimentem o inconformismo perante um presente que se repete, repetindo as opções indesculpáveis do passado (Santos, 2009: 19).

As práticas sociais podem, portanto, ser libertadoras. Mesmo em cenários colonizados e submetidos a autoridades desumanizantes, é possível esperar utopicamente em meio à dificuldade vivida em uma sociedade opressora, de dominação. É possível, nos cotidianos, realizar operações, atos e usos insurgentes de elementos da realidade potencialmente transformáveis daquilo que o poder instituído pensa controlar, “lembrando a máxima de que “toda regra tem sua transgressão”, esta última definida conforme as situações e suas conjunturas, plurais e móveis” (Oliveira, 2021: 33), conforme aprendemos com Certeau (1994).

Há “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar), “maneiras de utilizar” que se tecem em redes de ações reais, que não são e não poderiam ser mera repetição de uma ordem social preestabelecida e explicada no abstrato. Desse modo, podemos afirmar que a tessitura das redes de práticas sociais reais se dá através de “usos e táticas dos praticantes”, que inserem na estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos. E isto acontece no cotidiano (Oliveira, 2003: 43).

São táticas emancipatórias que trazem para os cotidianos usos astuciosos das regras estabelecidas (Certeau, 1994) e oferecidas para consumo passivo, reorganizando-as de acordo com as possibilidades inscritas em cada situação. Trata-se de credibilizar e apontar potenciais *ainda-não* realizados de que a sociedade se torne mais justa e solidária, que os *atos-limite*, atos esperançantes coletivos, saiam da invisibilidade e possam enfrentar a distopia atual de um poder desumanizado que precisa ser combatido na luta pela humanização, que inclui a educação e aquilo que nela produzimos de rebelde, de inconformista, de ruptura com a hegemonia da desigualdade social como natural, em perspectiva fatalista, como insiste Freire (*passim*) em vários momentos de sua obra. Entre tantas outras coisas, está o direito de sonhar, como nos afirmam os dois autores.

Só com a permanência de utopias em ação, de exercícios cotidianos de sonhar e acreditar em suas possibilidades, podemos abrir nossas mentes e fazer crescer em nós a utopia, como as personagens do filme, crianças que lutam pelo direito de sonhar, de viver e de (re)criar fantasias/utopias. E reafirmamos, com Freire, que não se trata simplesmente de uma opção política, mas de uma necessidade para a vida quando se busca a democratização (Oliveira, 2021: 23)

### **Finalizando sem concluir**

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se... Não há mudança sem sonho e nem sonho sem esperança. (Paulo Freire)

Incluir-se na luta por sonhos possíveis implica assumir um duplo compromisso: o compromisso com a denúncia da realidade excludente e o anúncio de possibilidades de sua democratização, bem como o compromisso com a criação de condições sociais de concretização de tais possibilidades. (Ana Lucia Freitas, 2020: 41)

Assim, a necessidade de investir em possibilidades esperançantes precisa contar com "a inserção de novidades utópicas naquilo que nos está mais próximo" (Santos, 1995: 106), precisa consolidar o sonho de,

denunciando a “realidade excludente”, sejamos capazes de anunciar futuros democráticos possíveis precisamente porque *atos-limite*, esperançantes, estão ocorrendo. Assim, aquilo que *ainda-não* (Bloch, 1995 apud Santos, 2000) existe, mas que pode existir, que nossos sonhos e utopias permitem conceber e investir em, sonhando coletivamente e assumindo “a luta pela construção das condições de possibilidade” desses sonhos (Freitas, 2020: 42), nos quais a sociedade se humaniza, permitindo a realização da “vocação ontológica” de *Ser-mais* de seus sujeitos praticantes (Freire, 1992) por meio de “utopias praticadas” (Oliveira, 2013b).

Percebemos, também, que tanto Freire (2020) quanto Boaventura (Santos, 2020) apostam em possibilidades utópicas. Boaventura, nesse artigo, traz um alerta a favor da utopia, afirmando que “A alternativa à utopia é a miopia. Quem não acreditar na utopia hoje é míope. É porque não está a ver verdadeiramente” (p. 25).

É com base nessa ideia que entendemos os cotidianos dos *espaçostempos* educacionais numa perspectiva esperançante, como locais em que sujeitos “em comunhão” *ensinam aprendem*, dialogicamente, com base em valores sociais de solidariedade e empatia, e em conhecimentos não hierarquizados – conforme nos ensinam, também, Freire e Santos (Oliveira, 2019: 244) (Oliveira, no prelo).

Apesar das estratégias e práticas desumanizantes, autoritárias, desrespeitosas e excludentes, presentes em nossa sociedade seguimos acreditando que “Mais “embaixo” (down), a partir dos limiares onde cessa a visibilidade, vivem os praticantes ordinários da cidade” (Certeau, 1994: 171), que desenvolvem seus *fazerespensares* em circunstâncias, ocasiões definidas fora do alcance de suas decisões, mas dependentes de suas táticas e operações, que escapam a essas definições e se abrem para *atos-limite*, e tessitura de *inéditos viáveis*. Por isso, reafirmo que já estamos:

... praticando utopias, efetivando realizações cotidianas de pequenos sonhos coletivos que habitam os *praticantespensantes* dos cotidianos escolares e os *fazeressaberes* que são capazes de desenvolver. São esses os trunfos das escolas na contribuição que têm a dar à busca da emancipação social. Seja por meio de práticas de solidariedade e de cidadania horizontal, ou pela promoção de ecologia entre saberes (Oliveira, 2013a), ou ainda pelas

buscas de superação de diferentes formas de discriminação social, não estivemos e não estamos parados (Oliveira, no prelo).

E assim seguem nossas esperanças utópicas, praticadas em diferentes cotidianos. Desinvisibilizá-las não é simples, mas é indispensável à luta política pela justiça, pela emancipação e pela transformação social. São práticas esperançantes que tecem futuros possíveis, sonhados, utópicos em seu realismo, conforme nos afirma Paulo Freire (2020: 77-78)

Todo amanhã, porém, sobre que se pensa e para cuja realização se luta, implica necessariamente o sonho e a utopia. Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização.

“O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia, é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o sonho de *ser gente*, que o fatalismo deteriora” (Freire, 2020: 78). Considerando as imensas dificuldades enfrentadas atualmente, a exigência de permanecer na luta se amplia e é, mais uma vez, reafirmada por Paulo Freire (2020). Envolve, ainda, o compromisso ético com as gerações futuras, já que para que o futuro possa ser algo que ainda não é possível hoje, é preciso seguir fazendo hoje o que é possível, ou seja, é preciso seguir esperando e sonhando, praticando utopias nos cotidianos.

Precisamos vislumbrar nosso trabalho com base em uma noção de perspectiva e história. Nossa luta de hoje não significa que necessariamente conquistaremos mudanças, mas sem que haja essa luta, hoje, talvez as gerações futuras tenham que lutar muito mais. A história não termina em nós: ela segue adiante (p. 56).

Por isso entendemos que, fazendo hoje o que é possível hoje, tornando possível amanhã diferentes, conseguiremos, nesses amanhã, fazermos outros e novos possíveis, para novos futuros, numa espiral ascendente – mesmo que repleta de incidentes e dificuldades, o que implica em não linearidade dessas mudanças emancipatórias. Propomos, assim, para finalizar, prosseguir na luta, praticando esperanças e utopias voltadas à criação de um futuro democrático, justo, inclusivo e plural, em que a democracia de alta intensidade se instale, como “obra de arte político-cotidiana, que exige atuar no saber que ninguém é dono da verdade, e que o outro é tão legítimo quanto qualquer um” (Maturana, 1999: 75). E nessa finalização, cabe lembrar que, na perspectiva aqui assumida, nas escolas e



em outros espaços educativos há criações curriculares cotidianas que funcionam como *inéditos viáveis* ou como utopias praticadas, conforme já afirmávamos em 2013, dialogando, também, com Galeano (1999):

E é por isso que entendo a criação curricular cotidiana – coletiva, solidária e dialógica – como prática da utopia, na medida em que configura a “inserção da novidade utópica no que nos está mais próximo” pela inclusão de valores, conhecimentos e crenças vinculados à solidariedade entre os diferentes e desenvolvida como auto-organização dos saberes/fazer/valores a partir da complexidade do real e de suas imprevisibilidades. Observar e dialogar com esses modos de levar para as salas de aula valores de solidariedade, de igualdade, de responsabilidade coletiva, de reconhecimento de outras práticas culturais e outros conhecimentos permite afirmar que, no fazer pedagógico cotidiano, algumas professoras praticantes pensantes dos currículos criam utopia em ação nos moldes previstos por Galeano (1993), ou seja, não uma utopia entendida como um lugar definitivo e seguro ao qual se chegou, mas uma utopia que “serve pra caminhar”. É prática permanente na qual o importante é o exercício de caminhar, de aprender, de buscar tornar o mundo melhor, mais igualitário, menos preconceituoso (Oliveira, 2013b: 200).

## Referências bibliográficas

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena. Os trabalhos da memória. In: BOSI, Eclea. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Cia das Letras, 1994, s.n.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis: a arte de tornar possível o impossível*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. São Paulo, Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Ana L. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis: a arte de tornar possível o impossível*. São Paulo: Paz e Terra, 2020: 39-45.

\_\_\_\_\_. Utopia. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte, Autêntica, 2019: 481-482.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: LP&M, 1993.

HABERMAS, Jürgen. *A Reconstrução do Materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, Adelino. Democracia de alta intensidade. In: *Diário do Engenho*. Setembro 2018. Disponível em: [Democracia de Alta Intensidade - Diário do Engenho \(diariodoengenho.com.br\)](http://Democracia de Alta Intensidade - Diário do Engenho (diariodoengenho.com.br)). Acesso em: 15/12/2021.

OLIVEIRA, Inês B. Da rebeldia dos cotidianos à desobediência civil: um percurso reflexivo nas/das pesquisas com os cotidianos em busca da realização de utopias. MARQUES, Rafael G.; RODRIGUES, Allan C. (Orgs.). *Movimentos de resistência e re-existência no campo do currículo*. Rio Branco: Ed UFAC, no prelo.

\_\_\_\_\_. Utopias esperançantes nos cotidianos: a vida para além das hegemonias. *Revista Vagalume*. v.01: 20 - 38, 2021.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: sobre democracia, educação e emancipação social. In: OLIVEIRA, I. B.; PEIXOTO, L. F.; SUSSEKIND, M. L. (Orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019b: 229-248.

\_\_\_\_\_. Currículo e processos de aprendizagemensino: *políticaspráticas* educacionais cotidianas. *Currículo sem fronteiras*, v. 13, n.3, set-dez 2013, 2013a: 375-391.

\_\_\_\_\_. Utopias praticadas: Justiça cognitiva e cidadania horizontal na escola pública. *Revista Instrumento* (Juiz de Fora). v. 15:115 - 130, 2013b.

\_\_\_\_\_. A Formação das subjetividades democráticas. In: *A Democracia no cotidiano da escola*. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2009: 33-52.

\_\_\_\_\_. *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. CARVALHO, Jaciara S. Freire e Boaventura: concepções em diálogo imaginando futuros possíveis. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. v. 18, n. 55: 360-373, 2021.

PASSOS, Luiz Augusto. Tempo. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte, Autêntica, 2019: 449-451.

SANTOS, Boaventura S. Quem não acredita na utopia é porque é míope. Entrevista ao *Jornal I*, 28 de agosto 2020, n. 3284, ano 11: 17-25, 2020.

\_\_\_\_\_. *A Díficil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo, 2016.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia do conflito. In: Freitas, Ana Lúcia e Moraes, Salete Campos (Orgs.). *Contra o desperdício da experiência*. A pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes Editora Lda., 15-40.

\_\_\_\_\_. Por uma sociologia das Ausências e das emergências. In: *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004: 777-823.

\_\_\_\_\_. (Org.). Os processos de globalização. In: *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento, 2001.

\_\_\_\_\_. O Fim das descobertas imperiais. In: OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (Orgs). *Redes culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002: 19-36.

\_\_\_\_\_. *A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1995.

STRECK, Danilo. Esperança. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte, Autêntica, 2019: 198-199.

## Paulo Freire: O Diálogo e seu Legado

 José Eustáquio Romão\*

**Resumo:** O presente artigo tem como objeto comparar os conceitos de legado e de herança, no sentido de verificar quem é herdeiro ou legatário da obra, teórica e prática, de Paulo Freire, cujo centenário de nascimento completou um século em 19 de setembro de 2021. Reiteradamente preocupado com o destino de suas ideias e propostas concretas, mas rejeitando sua repetição, Paulo Freire, em vida, não se cansava de insistir que não queria criar uma seita, nem queria seguidores, nem discípulos, mas reinventores e reinventoras de seu legado. Daí, a importância deste artigo, no sentido de pôr ordem no terreno, especialmente depois do falecimento do Patrono da Educação Brasileira em 2 de maio de 1997. Vive-se uma tensão entre as disputas dos herdeiros e herdeiras em torno dos direitos autorais e os legatários e legatárias, que preservam, recriam e disseminam as ideias transformadoras de Paulo Freire e que, por isso, esbarram a todo momento naquelas disputas.

**Palavras-Chave:** Freire, Herança, Legado, Reinvenção, Transformação.

## Paulo Freire The Dialogue and its Legacy

This article aims to compare the concepts of legacy and inheritance, in order to verify who is the heir or legatee of the theoretical and practical work of Paulo Freire, whose centenary of birth completed a century on September 19, 2021. Again and again worried about the fate of his ideas and concrete proposals, but rejecting their repetition, Paulo Freire, in life, never tired of insisting that he did not want to create a sect, nor did he want followers, nor disciples, but reinventers of his legacy. Hence, the importance of this article, in order to put order in the field, especially after the death of the Patron of Brazilian Education on May 2, 1997. There is a tension between the disputes of heirs over copyright and legatees, who preserve, recreate and disseminate the transforming ideas of Paulo Freire and, therefore, bump into those disputes at all times.

**Keywords:** Freire, Heritage, Legacy, Reinvention, Transformation.

---

\* Doutor em Educação, pela Universidade de São Paulo (USP); Diretor e professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), Secretário Geral do Conselho Mundial dos Institutos Paulo Freire, Diretor Fundador do Instituto Paulo Freire do Brasil. E-mail: [jer@terra.com.br](mailto:jer@terra.com.br)



## 1. Introdução

Tentando participar da reinvenção de um legado de um pensador do século XX é que percebi a importância da utilização precisa dos termos, por mais que a realidade das relações humanas queira lhes emprestar significados diversos, nesta verdadeira polifonia e poligrafia, enfim, nessa estonteante polissemia que transforma uma simples palavra em uma verdadeira babel de significados e sentidos. Vejam só: já seria necessário distinguir, com precisão, “significado” de “sentido”, para explicitar melhor o que quero dizer. Alias, a “precisão” a que me refiro objetiva não o convencimento de meus eventuais interlocutores para aceitarem minhas palavras como válidas, mas o oferecimento, a eles, do significado e do sentido que confiro aos termos que uso, para que não sejam enganados pelos efeitos ideológicos de minhas opções prévias. De fato, todo enunciado está encharcado de opções ideológicas previamente feitas pelo enunciador e a única maneira de diminuir seus efeitos ideológicos nos interlocutores está na explicitação das escolhas epistemológicas e políticas feitas antes de enunciá-las, para preparar os/as eventuais leitores/as para receber mais objetivamente as mensagens enunciadas. E cada emissor, na maioria das vezes, carrega ideologicamente suas mensagens com as marcas de suas opções inconscientemente (do ponto de vista psicológico) feitas, por que conscientemente (do ponto de vista histórico) está condicionado por suas opções de classe, suas trajetórias formativas e profissionais, seus condicionamentos etc.

O próprio pensador de cujo legado tento me aproximar, Paulo Freire, buscava, recorrentemente, em dicionários etimológicos, a origem e a trajetória dos significados das palavras, para se garantir, sem rigidez, o rigor e a precisão dos vocábulos e dos enunciados. Ademais, recomendava também que se se criasse neologismos ou expressões neológicas<sup>1</sup> de acordo com as regras de formação de palavras e com a sintaxe da língua.

---

<sup>1</sup> Como explicou o saudoso Sérgio Lourenço Simões de saudosa memória), em sua tese de doutorado, *Pedagogia do neologismo: a linguagem de Paulo Freire e a educação libertadora*

Foi com base nessa verdadeira obsessão pelo rigor, sem cair na rigidez linguística, que Paulo Freire criou tantos neologismos, quando o idioma ainda não abrigava termos necessários a uma semântica que não podia deixar dúvidas por problemas de sintaxe. Ou, em outros termos, Freire não sacrificava o significado ao significante, mas ficava muito atento em relação ao último, para que ele não traísse as ideias intencionadas pelo discurso do emissor. Não foi à toa que dedicou boa parte de um de seus mais importantes livros, *Extensão ou comunicação?* (1992), às discussões linguísticas. De partida, nele afirmou: "De um ponto de vista semântico, sabemos que as palavras têm um 'sentido de base' e um 'sentido contextual'. É o contexto em que se encontra a palavra que delimita um de seus sentidos 'potenciais ou virtuais'..." (Freire, 1992: 19). E é nessa obra que Paulo Freire revela sua preocupação com o vocabulário, demonstrando que as questões do idioma não constituem mero "purismo linguístico, incapaz de afetar a essência mesma do que fazer..." (Freire, 1992: 23), mas que as palavras e seus "campos linguísticos" ou "campos associativos"<sup>2</sup> podem impactar, profundamente, as concepções de comunicação e, por via de consequência, as relações humanas e, mais especificamente ainda, as relações educacionais que podem, por isso, se transformar em práticas bancárias (opressoras e alienantes) ou práticas emancipadoras (libertadoras e conscientizadoras).

Neste texto, guiado pelas razões que levaram a Paulo Freire dar tanta importância aos estudos linguísticos, acrescentando-lhes a análise ideológico-política, vou tentar estabelecer maior precisão aos significados e sentidos atribuídos aos termos "herança" e "legado", bem como a seus derivados.

---

(2013), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE).

<sup>2</sup> Conceitos que Freire busca, respectivamente, em Trier e em Bally. Jost Trier (1894-1970) foi um linguista e medievalista alemão que criou a "teoria do campo lexical" e Charles Bally (1865-1947) foi um linguista francês que, embora tenha nascido em Genebra (Suíça), juntamente com Albert Sechehaye, recolheu, organizou e editou os apontamentos sobre o Curso de Linguística Geral dado por Ferdinand Saussure (1857-1913), obra considerada como a certidão de nascimento da ciência Linguística.

## 2. Herança e Legado

Enquanto “herança” se baseia em um testamento para designar os herdeiros, ou seja, os apropriadores do que foi deixado pelo doador; legado se revela em documentos que exprimem os fundamentos socializantes, os desígnios distributivos que devem orientar os objetivos e as ações dos legatários. Enquanto na herança, os herdeiros são específicos – são nominalmente designados –, no legado, qualquer um pode se tornar legatário, desde que honre os princípios nele contidos, não por sua apropriação, mas por sua reinvenção e difusão.

Legado tem origem no Latim, de *legatum*, que quer dizer “algo deixado em testamento”. No entanto, não se confunde com herança, porque o legado, mesmo que passado em testamento, ele o é, voluntária e expressamente, por desejo de quem quis transmiti-lo a outrem. Mais: o verbo *legare*, que lhe deu origem quer dizer “delegar”, “enviar como representante”, “encarregar”. Portanto, o legado tem muito a ver com um patrimônio imaterial, ou seja, com algo recebido e que é preciso preservar e difundir, na medida em que o legatário precisa representar bem aquele ou aquela que lhe legou algo.

Já “herança” vem também do termo latino *haerentia*, que “é o conjunto de princípios jurídicos que disciplinam a transmissão do patrimônio (bens, direitos e obrigações), de uma pessoa que morreu, a seus sucessores legais” (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Heran%C3%A7a>). Aqui, a transmissão nem sempre obedece ao desejo do transmissor de bens, mas aos direitos formais dos legítimos herdeiros e se relaciona mais com bens materiais, riquezas etc. Enquanto, na herança, a ideia é muito mais de apropriação, pelos herdeiros legítimos; no legado, o que se indica é a missão representativa, a preservação do que foi criado por alguém e que não pode mais preservá-lo, nem expandi-lo, nem disseminá-lo, porque se foi deste mundo. O legado é uma disposição, a título gracioso, de alguém que deixa algo para alguém identificado como legatário; enquanto a herança é determinada legalmente, independentemente de explicitação testamentária, para os legítimos herdeiros.

No caso da produção intelectual, os conceitos e as realidades a que eles se referem caminham no sentido de uma convergência, porque os direitos autorais deixados como herança tanto dizem respeito a bens deixados para os herdeiros (ganhos arrecadados a título de direito autoral), quanto podem interferir na preservação, reinvenção e disseminação das ideias deixadas pelo autor e transmissor desses bens.

Assim distinguidos, não faz sentido falar-se em “herdeiro intelectual”, mas “legatário” de algum patrimônio imaterial. Dizendo-o de uma maneira mais simples e objetiva: Não faz sentido alguém autoproclamar-se como “herdeiro intelectual” de um grande pensador ou pensadora, por mais legítima que seja sua condição de herdeiro ou de herdeira, por via testamentária ou não. Neste caso, só é legítimo proclamar-se como “legatário” ou “legatária” do conjunto de ideias de um pensador ou de uma pensadora quando se dispõe a preservá-lo e transmiti-lo “reinventado”, como queria Freire, em cada novo contexto. Portanto, não se trata de um usufruto na condição de herdeiro, nem, muito menos, uma espécie de monopólio pelo bem deixado como legado.

Na confluência desses dois conceitos, como no caso específico de uma herança fundida com um legado, é que tem surgido as grandes confusões relativamente aos direitos autorais dos/das grandes pensadores/as, artistas e intelectuais que produziram ideias, objetivadas em obras, prejudicando a humanidade pelas dificuldades de acesso a elas, quando era a ela, a humanidade, que o/a grande produtor culturas se dirigia e dela queria receber o conhecimento e o reconhecimento, enfim, a consagração da eternidade. Em suma, a defesa intransigente e a apropriação privada de direitos autorais, por herdeiros e herdeiras, vai de encontro com os desígnios originais de seus/suas autores/autoras.



### 3. Os Direitos Autorais

Como se sabe, a primeira lei do *copyright* surgiu na Inglaterra, no fim da primeira década do século XVIII. Em geral, os direitos autorais (privados) ensejam o domínio público, quando acabam por deixar criar-se uma espécie de “espaço negativo”: não são reivindicados por quem quer que seja; as obras são de autores são anônimos ou expiram com o passar do tempo, constituindo um patrimônio cultural comum.

Nos países que assinaram a Convenção de Berna de 9 de setembro de 1886 – revista em Paris (1896) e em Berlim (1908); completada novamente em Berna (1914), revista em Roma (1928), Bruxelas (1948), Estocolmo (1967), novamente, em Paris (1971), e, finalmente, emendada em 1979 – é administrada pela *World Intellectual Property Organization* (WIPO), incorporada na Organização das Nações Unidas (ONU) desde 1974.

O Brasil aderiu à Convenção de Berna apenas em 1922, apesar de a proteção aos direitos de autor já ter aparecido na Lei de 11 de agosto de 1827, que criou os cursos jurídicos de Olinda e São Paulo, estabelecendo o direito de exclusividade dos professores sobre os compêndios que produziam, por dez anos. Depois, eles passaram a ser previstos, durante todo o Império e República, em geral, na legislação penal.

No Brasil, os direitos de autor expiram depois de setenta anos, caindo as obras em domínio público a partir de janeiro do ano subsequente à data de morte do autor. Ainda que a expressão “domínio público” tenha surgido no Ocidente somente em meados do XVIII, o conceito parece recuar à Antiguidade, quando os romanos o desenvolveram dentro do sistema de propriedade. Assim, o *res publicae*, ou seja, a “coisa pública” era aquilo que ainda não integrava o *singulorum utilitatem*, que constituía o direito privado, segundo a feliz expressão de Ulpiano – jurista do Império Bizantino que ajudou o imperador Justiniano a sistematizar todo o direito romano no *Corpus Juris Civilis*.

Apenas para lembrar e concluir este tópico, o legado participa da natureza do domínio público, na medida em que pede reinvenção, atualização – no sentido aristotélico do termo, de tornar real o que estava potencializado – em cada contexto específico. Enfim, a socialização de algo recebido e que pode resolver problemas da humanidade, é uma imposição de quem concebeu a obra. Já a herança caminha no sentido da apropriação da coisa preservada e não alterada, não reinventada, para o enriquecimento individual, em suma, para o domínio privado.

#### **4. Razão Dialética e Herança ou Legado**

Como foi afirmado neste texto, o pensamento dos grandes homens e mulheres constitui, sem qualquer sombra de dúvida, um legado para toda a humanidade, na medida em que a permite avançar na construção do processo civilizatório<sup>3</sup>. No entanto, se ele está objetivado em obras, surge a questão da herança, ou melhor, dos herdeiros, em uma sociedade em que os bens de uso transmudaram-se em valores de troca e as demandas relativas aos direitos autorais acabaram por se tornar a questão central, sendo, por isso, tratadas à luz do Direito – e, por incrível que pareça, à luz do Direito Criminal. Não foi assim que o tratou o Direito Brasileiro, desde o Império, conforme explicitou-se neste trabalho? É evidente que aí se manifesta a defesa da proteção aos direitos de propriedade, quando confrontado com tentativas de apropriação indevida. No caso das obras escritas, emergem as discussões jurídicas criminais certamente por conta do plágio, das reproduções não autorizadas para ganhos financeiros etc. O plágio sempre será passível de punição, porque o chamado Direito Moral de qualquer obra é imprescritível, isto é, não tem prazo de validade e, por isso, sempre que citado qualquer trecho de uma obra, deve-se dar o devido crédito ao respectivo autor ou autora.

---

<sup>3</sup> Embora esta expressão seja polêmica, porque serviu para justificar os colonialismos mais predadores que a humanidade conheceu, tomo-a, aqui, no sentido do processo de humanização, ou seja, da universalização do que Teillard de Chardin (1955) chamava “processo de hominização”.

Examinando-se a questão do lado histórico, a resposta parece ser objetiva e simples: a humanidade tem o direito de compartilhar as ideias, os conceitos e concepções que dizem respeito à sua marcha em busca da conclusão, da completude e do acabamento dos seres humanos como um todo.

Cabem, aqui, parênteses para uma reflexão, ainda que sumária, mais profunda a respeito dessa busca que constitui o substrato "ontológico" de todos os seres da espécie. Foram os pensadores dialéticos que trataram dessa questão mais profundamente, quando, para compreenderem como o ser humano aprende, acabaram enveredando para uma discussão sobre "Ontologia" e "Epistemologia", já que ambas se implicam mutuamente. E, já de partida, aspartando os dois termos, por estar convicto de que não existe o ser (estrutura), mas o "sendo" (processo), tenho de colocar o termo "Ontologia" entre aspas, porque se a ontologia, desde os pensadores antigos, é a "teoria do ser". Ora, em não existindo o ser, mas o "sendo", seria necessário criar um outro termo mais adequado e que dê conta desse tratado a respeito do existente. Da mesma forma, se "Epistemologia" é a teoria sobre o conhecimento científico. Ora, se não existe "a" teoria, mas teorias diversas a respeito de tudo, inclusive sobre o conhecimento científico, o termo "Epistemologia" deveria, no mínimo, ser grafado no plural. Além disso, o próprio conhecimento científico em sua pretensa superioridade sobre os demais saberes é apenas o tipo de conhecimento que, auto-reflexivamente, se atribuiu essa superioridade. Refletindo de uma perspectiva dialética, não existe uma entidade superior que seja capaz de estabelecer a hierarquia dos conhecimentos e, por isso, cada teoria poderia se colocar em uma posição superior às demais, somente se ela mesma se atribui tal posição, o que pode ser negado ou substituído pela auto-atribuição de superioridade por outra teoria. Assim, em lugar da "Epistemologia" só é possível conceber uma História-Sociológica do Conhecimento<sup>4</sup>, na medida em que todo

---

<sup>4</sup> Karl Mannheim (1893-1947) é considerado o pai da Sociologia do Conhecimento, embora ele tenha escorregado na sua angústia positivista e tenha admitido uma razão superior, isenta de condicionamentos histórico-sociais – a *freischwebende Intelligenz* ("inteligência sem vínculos"), que faria a "convergência das perspectivas" dos diversos teóricos, chegando-se a uma epistemologia no sentido absoluto da palavra (v. *Ideologia e utopia*, 1972).

conhecimento está situado, historicamente, em sua época e, sociologicamente, de acordo com as visões de mundo, projeções e ideais do grupo social a que pertence seu autor.

E qual é o substrato "ontológico" – até que se crie o termo adequado, aqui, tomado no sentido de substrato existencial subjacente a tudo que existe, a todos os "sendos" – comum a todos os componentes do cosmos até agora conhecidos? Para se responder a essa questão, há que se recorrer aos grandes pensadores dialéticos dos séculos XIX e XX que substituíram o conceito a que se refere o termo "Ontologia" e que alguns, embora o mantendo por falta de outro vocábulo mais adequado, querem se referir a outra ideia, a outro conceito. Assim, parto do pressuposto de que tudo que existe e que é até agora conhecido é incompleto, inconcluso e inacabado. Inspirado em Freire, que usou todos esses termos indiferentemente, em qualificações congêneres, quase como verdadeiros sinônimos, penso que podemos distingui-los por atributos específicos, que podem enriquecer, pela reinvenção, a concepção dialética-dialógica de "Ontologia". Senão vejamos. Sou incompleto, porque necessito dos outros "sendos", até mesmo na medida em que, para ser distinguido e identificado, como "eu", preciso dos "não-eus" – diferentes de mim – para que eu possa ser identificado como "eu". Se todos os existentes fôssemos idênticos, não haveria possibilidade de se identificar o "eu". Em segundo lugar, sou inconcluso, porque estou em transformação. Nada permanece; o que permanece é a mudança. E, a cada dia, ou melhor, a cada momento, sinto a transformação, seja no corpo, seja na minha parte não material (pensamento, emoções etc.). Tudo muda, independentemente de minha vontade ou de meus desejos. Finalmente., sou inacabado, porque sou imperfeito, ou seja, apresento a mim mesmo limitações, fragilidades que me surpreendem a cada momento da existência. Incompletos, inconclusos e inacabados parecem ser todos os "sendos" com que tenho me deparado ao longo de minha existência: coisas e pessoas em processo permanente de transformação e com "defeitos" (inacabamentos) visíveis. Tais imperfeições não dizem respeito a um conceito de perfeição abstrata, idealizada, mas em relação à realização plena da própria singularidade potencial que identifica a coisa ou a pessoa. De Paulo Freire pode-se deduzir que se essa "ontologia

universal” caracteriza também os “sendos” da espécie humana. No entanto, estes apresentam uma especificidade, uma “singularidade ontológica”, que os demais “sendos” (coisas e viventes “irracionais”<sup>5</sup>) não apresentam: a consciência de que são incompletos, inconclusos e inacabados.

Por isso, parece que somente os humanos, inconformados com os três “in” (negação) de suas condições de completude, conclusão e acabamento, acabam por não aceitar o que são, buscando sempre, e obsessivamente, sua própria completude, sua própria terminalidade e sua perfeição (no sentido do esgotamento de suas próprias potencialidades humanas). Ao não aceitarem o que são (ser), buscam incessantemente (sendo) o “ser mais”, como afirma Freire em várias passagens de sua vasta obra, especialmente em *Pedagogia do oprimido* (1978) e *Pedagogia da autonomia* (1997). Em conclusão, os seres humanos nem são o que são, porque não o querem ser na sua incompletude, na sua inconclusão e no seu inacabamento; e porque querem “ser mais” – que ainda não são, porque o “ser mais” não é ainda real, mas apenas visualizado no futuro. Neste caso, o que é o ser humano? É a tensão permanente entre o “ser” e o “ser mais”; portanto, um processo e, não, qualquer um dos dois estados estruturais (“ser” e “ser mais”). Neste sentido, poder-se-ia dizer que, em “natureza”, os humanos são iguais a todos os demais “sendos”, com a singularidade de terem a consciência das limitações de um substrato comum caracterizado pela negação contida nos três “in”. E que, por isso, inconformados com a própria incompletude, inconclusão e inacabamento, buscam incessantemente, a integralização de um “sendo” completo, concluído e acabado. No fundo, a humanidade vive a obsessão da estrutura do “ser” na processualidade do “sendo”.

No caso das trajetórias do conhecimento humano, ao ponto em que chegamos, é mais fácil perceber a incompletude, a inconclusão e o inacabamento do conhecimento acumulado até agora e, da mesma forma que, nas categorias “ontológicas”, aspiramos ao conhecimento completo, concluído e acabado. Resulta daí, também, a verdadeira obsessão dos

---

<sup>5</sup> Entre aspas, porque não temos certeza de que todos os não-humanos são desprovidos de raciocínio.

cientistas pela denotação, isto é, pela necessidade de que suas conquistas gnosiológicas, ao serem disseminadas, sejam recebidas exatamente como foram apreendidas e formuladas. Desse modo, já se percebe que apresentam a tentação da Razão Estrutural, ou da racionalidade atemporal, positivista, metafísica – dos conhecimentos completos, concluídos e acabados –, quando se debatem ainda na Razão Temporal, ou na racionalidade processual – dos conceitos incompletos, inconclusos e inacabados –, porque elaborados, formulados, disseminados e recebidos a partir do ponto de vista dos grupos sociais a que pertencem seus autores e seus receptores. Este desespero pela denotação, ou seja, essa agonia em busca de um conhecimento que seja aceito por todos e por todas, é que tem levado muitos pensadores importantes ao auto-referenciamento hierarquizante e, por isso, discriminatório em relação ao pensamento dos outros, a essa espécie de “positivismo” universalmente desejável, que tem confundido objetividade com verdade. A objetividade é uma dimensão importante na construção do conhecimento, porque, quando se pesquisa algo, se busca, objetivamente, resolver problemas que se apresentaram à humanidade, ou de questões que ela mesma se propôs. A este propósito, pode-se afirmar que:

Ao conjunto desses problemas, há três tipos de respostas importantes para a cultura humana:

- a) as respostas *conceptuais e abstratas*, a filosofia;
- b) as respostas *sensíveis e concretas*, a arte;
- b) as respostas *práticas*, a ação (Goldmann, 1959: 30)<sup>6</sup>.

Contudo, retornemos ao tema da herança e do legado, fechando, assim os parênteses abertos para a necessária especulação sobre as semelhanças e aproximações, as diferenças e os distanciamentos, enfim sobre as especificidades e mutualidades entre herança e legado. Cabe indagar, nesta altura dos acontecimentos: É ético subtrair-se do conhecimento geral uma resposta adequada, ou mais atualizada, a uma determinada questão conceptual ou abstrata, posta pela humanidade em uma determinada época? É ético, condicionar, pela reivindicação de direitos autorais, por quem não foi

---

<sup>6</sup> Tradução de José Eustáquio Romão.

o “criador” ou “criadora” de determinada solução, a disseminação da resposta a um problema sensível ou prático emersa em determinada época? Estas questões, aparentemente simples, criam dissensões épicas nos dias de hoje, quando as reivindicações de direitos autorais têm mobilizado escritórios de advocacia e somas fabulosas de indenizações. Não seria a disseminação universalizada uma espécie de direito universal? Imaginemos que uma descoberta, na área de saúde, que salvaria milhões de pessoas afetadas por moléstias até então consideradas incuráveis, ficasse na dependência dos detentores de direitos de patente de um grupo minoritário de herdeiros. A remuneração justa do trabalho de quem descobriu tal resposta ou solução é razoável. Porém, a invisibilização de tal resposta ou solução, para transformá-la em valor de troca no mercado da rentabilidade e da acumulação, é um gesto de desumanidade.

Se nos colocamos em uma perspectiva socialista, o problema se complica, porque, nesta perspectiva, o sujeito da criação cultural e, por via de consequência, o sujeito da criação científica, da criação estética e da criação tecnológica é coletivo, é social. Mais ainda, no sentido goldmanniano, o sujeito é transindividual. Em termos mais simples, nenhum indivíduo é o criador sozinho de qualquer resposta, nem tampouco de qualquer solução para os problemas colocados pela humanidade. Sem falar que o “sendo” humano, enquanto “sendo” cultural, é também social e, por isso, sua tendência histórica deveria ser a de trabalhar em colaboração com outros seres humanos para transformar, por sua ação colaborativa, a sociedade em que vive e o universo em que todos e todas nos encontramos, no sentido da atualização das potencialidades humanas, o que implica a realização da completude, da conclusão e do acabamento, em liberdade.

Como afirmava Bourdieu, “o conhecimento científico é um conjunto de proposições que sobreviveram às objeções” (2001: 163), devendo acrescentar-se a esta inteligente alocação o complemento: “de uma determinada época”. Aliás, este mesmo sociólogo, lança mão, recorrentemente, de metáforas que, apesar de seu brilhantismo, joga o legado mais para o lado da herança:

O poder simbólico de tipo científico não se exerce senão sobre os agentes que dominam as categorias de percepção necessárias para conhecê-lo e reconhecê-lo. É um poder paradoxal (e, em um sentido, heterônomo) que supõe a "cumplicidade" daquele que o sofre. Mas devo primeiramente lembrar as propriedades essenciais do *capital simbólico*<sup>7</sup> (Bourdieu, 2001: 110).

De fato, o consagrado sociólogo francês continua com suas metáforas extraídas do vocabulário do pensamento burguês, como "capital científico" (Bourdieu, 2001: *passim*), "crédito simbólico" (Bourdieu, 2001: 61), o que, entretanto, não lhe tira o mérito de ter destacado que, a propósito do sujeito do protagonismo científico, a ação criadora é sempre coletiva:

O sujeito da ciência não é o intelectual singular, mas o campo científico, como universo de relações objetivas de comunicação regulamentadas em matéria de argumentação e de verificação. Os intelectuais não são jamais os "gênios singulares" construídos pela história hagiográfica: são sujeitos coletivos que, enquanto história coletiva incorporada, atualizam toda a história de sua ciência – penso, por exemplo, em Newton e Einstein –, e que trabalham no seio de coletivos que são eles mesmos da história coletiva objetivada. Em suma, a ciência é um imenso aparelho de construção coletiva, coletivamente utilizado<sup>8</sup> (Bourdieu, 2001: 139).

E, cada vez mais, dependente da tecnologia que mobiliza grandes equipes, a pesquisa científica, mesmo no campo das ciências sociais e, em particular do da educação, des-individualiza, progressivamente, o protagonismo científico e epistemológico, no processo de descoberta de novos conhecimentos e na atualização do conhecimento acumulado pela humanidade.

## 5. Algumas Desconsiderações Finais

Termino o texto com "desconsiderações", não no sentido deselegante da descortesia com os que pensam diferente, mas com a tentativa de que, nem que seja provisoriamente, suspendam convicções socialmente cristalizadas, para, pelo menos, se permitirem também "desconsiderar", isto

<sup>7</sup> Tradução de José Eustáquio Romão. Destaques do tradutor.

<sup>8</sup> Tradução de José Eustáquio Romão.



é, permitirem o diálogo de reflexões diferentes ou alternativas com suas convicções. Em geral, as “considerações” remetem-nos a conclusões que pretendemos, depois de muito estudo, pesquisa e trabalho analítico; que sejam “conhecimento científico” ou seja, o “conjunto de proposições que sobreviveram a objeções”, conforme escreveu Bourdieu na citação da página 9 deste trabalho. Quando nos posicionamos desta maneira, já iniciamos o processo de anti-diálogo com os que fazem proposições fora de nosso lugar de enunciação, e sem o esforço despendido com tanto estudo, tanta pesquisa e tanta e tão percuciente análise que fizemos. Portanto, as “desconsiderações” não são provocações descorteses, mas expressões de uma humildade científica que quer dialogar, que quer ouvir posições diferentes e levá-las em consideração, pois minha convicção é a de que somente assim a ciência e a lucidez avançam, e, com elas, a humanidade.

Depois das reflexões anteriores, a partir da posição crítica ao Capitalismo e ao modo burguês de pensar, não fica muito difícil rechaçar a herança e colocar-se do lado do legado, no sentido em que esses termos e conceitos a que eles remetem foram considerados neste texto.

De fato, mesmo como metáfora, não me agrada a palavra “capital” e derivados para designar o patrimônio deixado por alguém a outrem. É uma metáfora capitalista e de sua natureza participa a palavra “herança” e o conceito que ela denota. Como metáfora ou como facticidade, envolve propriedade individual limitadora ou, no limite, impeditiva da socialização do usufruto do “banquete cultural” pela humanidade. “Legado” parece exprimir melhor a parte constitutiva do patrimônio civilizatório, na medida em que significa a confiança de alguém que deixa o convívio dos vivos a alguém que aí permanece (legatário) e que deverá encarregar-se de preservar, reinventar e disseminar um patrimônio que o/a criador/a original deseja que seja universalizado – lembre-se da “obsessão” do criador/a pela denotação. Da herança, o indivíduo se apropria, como se apropria do capital, resultante do trabalho de muitos; o legado se socializa, após sua reconversão científica e tecnológica, em benefício da maioria.

Não será por isso que pensadores como Paulo Freire preferiram o gênero literário “carta”<sup>9</sup> para registrarem suas ideias, principalmente depois de terem alcançado sua maturidade intelectual? Veja-se o exemplo de *Cartas a Cristina* (1994), em que o autor, provocado pelas inúmeras cartas que lhe enviava uma sobrinha, resolveu atender ao pedido que ela lhe formulara em uma das missivas: “Gostaria de que você me fosse escrevendo cartas falando algo de sua vida mesma, de sua infância e, aos poucos, dizendo das idas e vindas em que você se tornando o educador que está sendo” (Freire, 1994: 28). Transformadas em livro, as cartas – não sabemos se foram enviadas previamente a Cristina – foram socializadas para todo o mundo, ou seja, o autor pensou no legado e, não, no processo individualizante da herança material. Cristina certamente guarda as cartas originais se as recebeu, mas não faria sentido algum reivindicar direitos autorais sobre elas, pois seu autor as queria disseminadas para todo o mundo. Freire se preocupou em registrar as justificativas de possíveis “traições” da memória distanciada dos fatos a que se referem, da impossibilidade de escapar “à ficção em qualquer experiência de memoriar” (Freire, 1994: 30), sem deixar de preferir a correspondência como gênero de escrita, escolhendo, ainda, a forma “carta” como gênero literário.

A exemplo de grandes doutrinadores políticos, como Paulo de Tarso, na Antiguidade, Paulo Freire escolheu a “pedagogia da correspondência” como constatou Edgar Pereira Coelho (op. cit.) em sua tese, uma vez que ela é constituída por cartas ou epístolas (textos em forma de carta), que são meios de comunicação que pedem resposta e, por isso, potencializam o diálogo. Ora, o diálogo jamais se trava sobre a herança que, em geral, forja a disputa, o conflito, o anti-diálogo, o monólogo. O diálogo participa muito mais da natureza do legado, cuja reinvenção sempre reclama o compartilhamento de ideias por autores transindividuais, como foi Paulo Freire.

---

<sup>9</sup> Para maiores detalhes sobre este gênero e sua utilização por Paulo Freire, ver *Pedagogia da correspondência*: Paulo Freire e a Educação por cartas e livros (Coelho, 2011).

## Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *Science de la Science et réflexivité*. Paris: Raison d'Agir, 2001.

CHARDIN, Teillard de. *Le phénomène humain*. Paris: Seuil, 1955.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 10. ed., Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GOLDMANN, Lucien. *Recherches dialectiques*. Paris: Gallimard, 1959.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. 2. ed., tradução Sérgio Magalhães Santeiro, Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

SIMÕES, Sérgio Lourenço. *Pedagogia do neologismo: a linguagem de Paulo Freire e a educação libertadora*. Tese de doutoramento defendida no programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2013.

## RESENHA

Kohan, Walter Omar (2021). *Paulo Freire. A Philosophical Biography*. Translation by Jason Wozniak and Samuel D. Rocha, London: Bloomsbury.

 Magda Costa Carvalho\*

### Palavras para traduzir uma educação política?

Não é comum que um livro originariamente publicado em português seja depois traduzido em inglês. Mas conseguir captar a atenção do mundo anglófono, ao ponto de produzir a necessidade de quebrar a barreira da língua, é coisa ainda mais rara quando se trata de uma obra sobre filosofia da educação. Walter Omar Kohan conseguiu essa proeza com o seu mais recente livro, dedicado a Paulo Freire, e por isso pensamos que se justifica esta resenha num dossier que celebra o passado, o presente e o futuro do patrono da educação brasileira. A questão da importância da língua para a construção do pensamento é, inclusivamente, crucial na obra de Freire se pensarmos que, por via dos exílios a que foi forçado, ele próprio teve que se traduzir e que experimentar a expressão das suas ideias em idiomas distintos da sua língua materna, o português. Relembremos, a propósito, que a primeira edição da obra mais conhecida e citada de Freire, *A Pedagogia do Oprimido*, foi originalmente publicada em inglês em 1970 e só no ano seguinte saiu em português.

---

\* Professora Auxiliar na Universidade dos Açores, Investigadora do NICA-UAc: Núcleo Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (UAc) e do Instituto de Filosofia da Universidade do Porto (Portugal). E-mail: [magda.ep.teixeira@uac.pt](mailto:magda.ep.teixeira@uac.pt)



Se já no passado o interesse pelas ideias de Paulo Freire quebrara muitas fronteiras linguísticas e acadêmicas, a verdade é que esse interesse continua a ser reafirmado por obras como *Paulo Freire. A Philosophical Biography*. Na década de 70, quando *A Pedagogia do Oprimido* foi publicada, a situação política do Brasil tornava urgente a divulgação de um pensamento educativo de emancipação e resistência. Nos tempos presentes o contexto não é menos desafiador e exigente, sendo por isso importante divulgar um livro que leva Freire e a sua filosofia da educação para outras latitudes idiomáticas. Ainda que continue sendo desvalorizada e até perseguida no Brasil, a obra de Paulo Freire segue despertando interesse noutros pontos do mundo. A tradução do livro de Kohan é prova disso e, esgueirando-se nas brechas dos monopólios linguísticos do mundo acadêmico, continua tornando acessível a uma vastíssima audiência a coragem e o compromisso de um pensamento mais do que necessário.

**Mas porquê traduzir um livro?** É uma pergunta que parece ter sido respondida há muito tempo, desde que livros começaram a ser traduzidos. Talvez seja uma pergunta que desapareceu enquanto pergunta porque já nem (quase) a fazemos. Assumimos que, tanto quanto possível, se deve traduzir. Afinal, dizer os livros em diferentes línguas é aumentar a sua geografia, fazê-los voar em territórios longínquos e conhecer mundo. Então, para quê voltar à pergunta? Não para recusar categoricamente qualquer uma das suas possíveis respostas. Voltamos à pergunta enquanto pergunta, enquanto ato inaugural. Voltamos porque, no início deste exercício de revisão crítica, ouvimos na pergunta uma proposta de leitura que permite encontrar algumas importantes forças do texto que ocupa as nossas reflexões.

Este livro é, como dissemos, uma tradução. Em 2019, Walter Kohan publicou no Brasil, pela Editora Vestígio, a primeira edição de *Paulo Freire, mais do que nunca: Uma Biografia Filosófica*. Nele, o autor relê a obra do pensador pernambucano a partir da problematização do papel político de quem educa. Kohan dá seguimento a uma temática filosófica que habita os seus estudos nas últimas décadas e que o traz de encontros com outras figuras inspiradoras para pensar a educação, como sejam Sócrates, Jacotot ou Rodríguez. Tendo em conta a projeção mundial da obra de Paulo Freire, assim como a pertinência educativa dos trabalhos do próprio Kohan, o livro teve uma receção notável junto do público falante de português. Tanto que, em 2020, na Argentina, o CLACSO: Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais publicou a primeira tradução da obra, em castelhano, com um título próximo do original: *Paulo Freire, más que nunca: Una Biografia Filosófica*. Mas a edição do CLACSO não é uma simples transposição textual do português para o castelhano. Quem acede a esta versão<sup>1</sup> encontra outras peças fundamentais que se somam à reconfiguração política que Kohan pretende trazer para o atual debate em torno da importância de Paulo Freire. Carlos Skliar assina o Prólogo – “Paulo Freire más que nunca: una oportunidad entre lo inacabado y la inacabable” – com o cuidado e a emoção de um amigo que acompanhou de perto o percurso de Kohan pelo mundo da vida e da obra de Freire. Por isso, revela alguns bastidores e leituras marginais da edição original, reforçando a importância de uma repolitização da obra de Paulo Freire contra aquilo que muito pertinentemente designa como o “ciber-reducionismo” e os excessos iconográficos a que, nas últimas décadas, tem sido votada. Para além disso, e ainda no que se refere à edição castelhana, vale reforçar o texto de apresentação escrito a duas mãos por Kohan e pelo tradutor Federico Brugaletta.

---

<sup>1</sup> De acesso gratuito: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200306042539/Paulo-Freire-mas-que-nunca.pdf>

Também aí se faz presente a importância da tradução enquanto oportunidade de *fletir* e de *re-fletir*, isto é, de que formas a escrita numa outra língua é simultaneamente uma oportunidade para pensar de novo o que já tinha sido pensado e para pensar tudo pela primeira vez, nos ritmos e melodias que a nova língua permite. Poderá alguma vez uma tradução ser apenas o mesmo texto?

Mas ainda a tradução castelhana não estava terminada e já Walter Kohan se propunha a levar o pensamento de Paulo Freire para outras paragens. Em 2020 seguia em preparação a edição inglesa do livro, que viria a lume um ano depois, em 2021, pela mão da editora Bloomsbury e com o título *Paulo Freire. A Philosophical Biography*. Também acontece que, tal como a versão castelhana, a edição inglesa retorna sobre si própria enquanto livro traduzido, assumindo a própria tradução como recomeço filosófico da experiência de pensamento que Kohan propõe. O autor – que já publicou inúmeros trabalhos em diferentes línguas, como português, castelhano, inglês ou italiano – parte novamente da tradução como campo problemático onde a abordagem política às ideias educativas de Paulo Freire também pode encontrar eco.

O que nos pode, então, dizer a tradução enquanto lugar de percepção do mundo? Que questões nascem da possibilidade (ou da impossibilidade) de dizer alguma coisa em diferentes códigos linguísticos? Que clivagens epistemológicas ficarão silenciadas nos hiatos idiomáticos? E o que nos diz esse exercício sobre uma política da educação? Como relembra Antonia Darder, no excelente Prefácio à edição inglesa, Kohan assume desde logo alguns desafios e complexidades presentes no exercício de tradução como uma questão profundamente política. A partir deste cenário, visibiliza-se o tanto que se pode perder sobre uma determinada conceptualização do mundo

quando não se faz a experiência conectiva com outros filtros linguísticos. As dificuldades de tradução do português para o inglês são, aliás, um problema que começa nos livros do próprio Paulo Freire e que, de acordo com Antónia Darder, revelam tensões políticas antigas e profundas entre colonizador e colonizado.

Começamos a nossa recensão com a pergunta “porquê traduzir um livro?” também porque este é um livro de perguntas ou de perguntamentos. Não porque Walter Kohan diga ao leitor o que deve ser perguntado ou quais sejam as perguntas importantes a fazer a respeito do pensamento educativo de Paulo Freire (ou de qualquer outro dos autores que cuidadosamente referencia). Mas porque o texto se apresenta como uma biografia filosófica de Paulo Freire cujo foco reside na ideia de que a educação é uma luta permanente pelo direito que todos – crianças e adultos, educadores e educandos – têm de perguntar. Para isso, Kohan organiza o livro a partir de cinco princípios: *life, equality, love, errantry e childhood*. Estas palavras dão título aos capítulos do livro e apresentam-se como oportunidades para uma retoma das relações educativas como lugares próprios de questionamento. São princípios não no sentido de axiomas ou postulados necessários, mas enquanto recuperam outro significado da palavra portuguesa “princípio”: são “começos”. Estas cinco palavras são propostas como inícios ou gatilhos para uma experiência outra da educação, precisamente como pontos de questionamento sobre o valor e o sentido do que se faz politicamente quando se educa. Kohan foge de qualquer linha prescritiva que, mais uma vez, se proponha a enclausurar os educadores na armadilha de um pensamento já pronto e direcionado. Ao contrário, opta pela frescura do que Freire chamava, num dos seus livros, uma *pedagogia da pergunta*. Em quarto lugar, invocamos nesta recensão sobre um livro traduzido a pergunta “porquê traduzir um livro?” porque o exercício de perguntamento que nos



propõe o livro é um convite de permanente regresso a si. Uma prática de perguntar enquanto perguntar-se – forma reflexa – de retorno às perguntas que nos confrontam conosco próprios. É uma prática que nos pede que procuremos as nossas perguntas: aquelas que povoam o pensamento consciente, as que compõem as determinações da vontade presente, mas também as que acumulam camadas de esquecimento. As perguntas que, depois de longo uso, perderam a sua força disruptiva e que, nos discursos, deixaram cair até os pontos de interrogação. Essas são, ainda, perguntas e, por isso, precisam de ser repetidas, reditas, refeitas. Notas do pensamento que, se não forem tocadas, não se tornam música. Por isso, Kohan afirma na introdução do livro o desejo de, a partir da sua escrita, conseguir provocar possibilidades para que cada leitor questione as suas próprias certezas, para que se contagie com o mesmo questionamento a que a escrita o levou enquanto autor. O perguntamento será, então, a conexão privilegiada de Freire a Kohan e de Kohan a nós, seus leitores, como se o autor tivesse procurado fazer conosco o que Freire fez com ele. Afinal, que melhor forma de homenagear um pensador do que fazer como ele próprio fez?

É este, aliás, o segredo para que vida e pensamento não se distingam neste livro e é preciso chegarmos aqui para percebermos o que Kohan quer dizer com o subtítulo: “a philosophical biography”. As narrativas sobre o indivíduo Paulo Freire e os relatos cronológicos da sua existência estão presentes para situar o leitor na grandeza deste percurso. Um exemplo da importância desses relatos é a demorada entrevista feita por Kohan, em novembro de 2018, a um dos filhos de Paulo Freire: Lutgardes Costa Freire. Transcrita no Appendix II, esta conversa constitui uma peça importante para a reconstrução, em discurso direto, da importância de determinados acontecimentos históricos no percurso de Paulo Freire (como a prisão, os exílios

políticos, a escrita dos livros, a presença da família). Mas é nessa mesma entrevista que surge a inspiração que atravessa todo o livro – e, talvez por isso, ela tenha sido colocada logo no início das edições portuguesa e castelhana – que *as ideias não caem do céu na nossa cabeça*, que elas se conectam com a vida. Uma biografia filosófica assume, então, que não há filosofia fora de uma vida comprometida com o gesto, que os gestos do indivíduo são a palavra traduzida em ação e que essa ação é a própria vida do pensamento. Sobretudo quando se trata de educação. E o primeiro gesto aqui é sempre a pergunta. As nossas perguntas, as perguntas de Kohan, as perguntas de Freire. As perguntas na leitura, as perguntas na escrita, as perguntas na educação. Por uma política da pergunta. Este persistente regresso a si da pedagogia da pergunta põe inevitavelmente em causa o próprio questionamento, convidando a perguntar pelo seu lugar na vida da educação: recurso pedagógico? Exercício cognitivo? Jogo formal de aprendizagem? Ludificação das relações pedagógicas? Kohan parece levar os leitores a descobrir que, se pensada a partir de Paulo Freire, a educação é a vida da pergunta assim como a pergunta é a vida da educação. É indissociável a força política de ambas – educação e pergunta –, já que do seu cruzamento brota uma das mais poderosas (e, até, perigosas) ideias para quem quer mudar o mundo: tudo pode sempre ser diferente. Não há nada que exponha, como uma pergunta, o mundo tal como ele é. Assim como não há nada, como uma pergunta, que mostre de que outros modos esse mundo poderá vir a ser.

A descoberta do entrosamento íntimo e constitutivo entre a filosofia e a vida coloca nas mãos dos leitores de *Paulo Freire. A Philosophical Biography* uma responsabilidade. Sentimo-nos como corredores que recebem um testemunho e não podem ficar parados. E, de facto, Walter Kohan, Jason Wozniak e Sam Rocha – autor e tradutores da edição em língua inglesa – afirmam em “Note on the

English Translation” que o livro oferece aos leitores um presente, um antídoto contra o domínio dos autoritarismos políticos na educação da vida: o poder do perguntar. É o atrevimento de pensar depois dos pontos finais que traz a ousadia insubmissa de um povo que pergunta e se questiona. No final do livro, Walter Kohan confirma esta ideia e concretiza como poderá o testemunho seguir nas mãos, nas ideias, nas palavras e nos gestos de outros: *I would love readers of the book to ask questions like: from this principle (life, errantry, etc.), what new educational life can I begin? More extensively: "What kind of educational life can I begin practicing by following these five principles (beginnings)?" This is also related to the idea of infancy or childhood and how we can be reborn as educators or re-begin a new life of education.*

Como leitores, recebemos a urgência de um presente que é, sobretudo, um desafio. Educar exige recomeçar como se nunca se tivesse aprendido ou ensinado coisa alguma. É esse o verdadeiro gesto político. Por isso, procuramos aceitar o repto de Kohan – e, através da sua escrita, o desafio do próprio Freire – e continuarmos perguntando e não simplesmente reproduzindo o que ambos nos dizem. Nessa tarefa, retornamos à questão com que começamos: “porquê traduzir um livro?”. Depois de desfiarmos as meadas que a leitura nos trouxe a partir dessa primeira pergunta, decidimos regressar e perguntar ainda mais: afinal, o que é traduzir? Para lá do exercício de transporte de sentidos entre palavras de línguas diferentes, o verbo traduzir tem outros significados como procurar palavras ou ações para dizer uma coisa específica; concretizar ou corporificar ideias em palavras, gestos, ações. Há um esforço de concretização no exercício de traduzir, há uma procura pelas formas de dizer e de fazer que, na sua diferença, abram para um espaço em comum. Se na tradução de sentidos procuramos equivalências, também sabemos que ficará sempre de fora uma boa

parte da rede inter-referencial de uma certa palavra. Já na tradução entendida enquanto elucidação ou concretização de uma ideia, o mais marcante talvez seja o inacabamento estrutural da tarefa. Procurar palavras, comportamentos ou ações que significam uma determinada coisa é um exercício que sempre se assemelha ao balbuciar que hesita e que nunca está plenamente satisfeito ou pronto. E que, por isso, retorna sobre si.

*I would love readers of the book to ask questions like: from this principle, what new educational life can I begin?* O repto do autor ecoa em nós. E regressamos às nossas perguntas: porquê traduzir um livro? O que é traduzir? O que pode uma educação política traduzir? Ou, então, com que palavras poderemos traduzir essa mesma educação? Serão os cinco princípios – *life, equality, love, errantry e childhood* – outras tantas formas de dizer algo da educação política que Kohan nos propõe através de Freire?

A pergunta sugere que essas palavras possam funcionar elas próprias como traduções, cinco entradas ou acessos que corporifiquem um lugar a partir do qual podemos experienciar uma certa forma de educação. Entendidas deste modo, funcionam em constelação, conjunto amplo e interligado de gestos cuja confluência apenas aponta caminhos: traduções hesitantes e que sempre aguardam as perguntas que cada um queira, e possa, fazer. Não bastará, portanto, uma delas para dizer essa forma de habitar a educação, nem sequer as cinco pretendem esgotar o que ela seja. Talvez só no jogo de sentidos que essas palavras estabeleçam entre si, ativados quando e como nos posicionamos como educadores, seja possível encontrar sugestões para o esboço de uma educação política.

Todas essas palavras constituem conceitos com vasto currículo filosófico e disso nos dá conta Kohan com as referências apresentadas

em cada capítulo. Para além do conhecimento profundo e rigoroso da literatura (apologética e crítica), em torno da obra de Paulo Freire, assim como da receção dos seus livros em diferentes quadrantes geográficos e culturais, Kohan regressa a pensadores que desde há muito acompanham a sua escrita. Podemos nomear apenas alguns dos escolhidos: Foucault para falar da vida, Jacotot da igualdade, Sócrates do amor, Rodríguez da errância (curiosamente, o capítulo sobre a infância é o único em que Kohan cita somente Freire. Sabemos que não lhe faltariam pretextos para retomar os filósofos a partir dos quais tem vindo a construir as suas noções de infância, mas talvez o esforço tenha sido o de descobrir a infância dentro da escrita do próprio Freire... ou talvez Kohan tenha querido, também ele, sempre começar de novo, sobretudo quando se trata de pensar a infância. Mais do que interpretações exteriores de infância que se adequassem aos escritos de Paulo Freire, ou até leituras de Paulo Freire sobre a noção de infância, terá a opção de Kohan sido a de buscar uma infância na sua própria escrita sobre Freire?)

Chegados a este encontro com o convite para entrarmos na constelação de cinco palavras que podem traduzir uma educação política, não resistimos ao jogo e ensaiamos um exercício de tradução. O nosso. Sabendo do quão precário e experimental será o resultado, deixamos já como testemunho a passar às leitoras e aos leitores tudo aquilo que não formos capazes de dizer. Para que sejam elas e eles capazes disso, em mais favoráveis condições. Então, se traduzirmos uma certa experiência da educação na tensão entre *life, equality, love, errantry* e *childhood*, o que poderemos encontrar? Uma educação que só se poder manter enquanto oportunidade para criar relações que jamais diminuam ou superiorizem alguém. Um encontro em espaços e tempos que se abrem até à transformação dos envolvidos, lugares onde se ame ao ponto de deixar os outros viajarem em pensamentos

e palavras imprevistos. Uma educação que deambule e que apenas se deixe dizer através do movimento permitido aos verbos. Uma educação que viva, que iguale, que ame, que erre e que torne infância ou que *meninize* (recuperando o verbo criado pelo próprio Freire). A educação que, em cada presente, se afirma como uma criança esquiva e sibilante. Uma criança que corre entre nós, deixando no ar as suas inquietudes, mas que não se deixa apanhar, apreender ou sequer compreender.

Não é fácil escrever sobre o educador latino-americano mais conhecido em todo o mundo e um dos autores mais citados de sempre na área das ciências sociais. No meio das inúmeras apropriações de que a sua obra tem sido alvo recorrente, faz-se necessário sobrevoar o esgotamento das interpretações, a banalização das citações, as faltas de cuidado com o texto e, até, o enviesamento e a instrumentalização política do seu pensamento. *Paulo Freire. A Philosophical Biography* atenta em todas essas dificuldades e procura fazer delas algumas das suas forças. Poderíamos seguir reforçando outras razões para justificar a importância deste livro, para convencer os leitores ao seu convívio. Terminamos com uma referência à conversa entre Jason Wozniak e Walter Kohan que aconteceu fisicamente no Rio de Janeiro, a 17 de janeiro de 2020, poucos dias antes de o mundo se fechar numa pandemia. A conversa tem como título “Where and When to Think with Paulo Freire? A Timely Conversation” e é posterior à publicação da edição portuguesa. É um diálogo ímpar para a compreensão da obra e que apenas encontramos na edição em língua inglesa. Nela autor e tradutor tecem interessantes reflexões sobre o título, a organização interna do livro, as leituras de Paulo Freire vinculadas por Kohan. É um diálogo que retoma o livro, mais uma vez, como exercício de questionamento de si. Ou talvez seja o livro que, quase no seu final, se retoma, se questiona, se (re)pensa: *The new always might begin in*

*education. It's just a matter of being sensitive to life, equality, love, errantry, and childhood,* afirma Kohan na sua última fala.

Podemos sempre começar de novo. É o segredo deste livro. O que Kohan deixa a cada um e a cada uma dos seus leitores são os caminhos para o fazer. Arriscamos a tradução: *O novo pode sempre começar na educação. É apenas uma questão de...?* Cada um que continue depois das reticências e que complete os espaços em branco. O mesmo é dizer: a cada uma o desafio da sua própria tradução.

**"Criada eu; vossa mercê se engana. Eu sou ama somente."  
Demandas e resistências por melhores condições de trabalho  
doméstico no Recife na segunda metade do século XIX**

 Tatiana Silva de Lima\*

**Resumo:** Este artigo aborda as demandas e resistências de trabalhadores domésticos, libertos e livres, por condições de trabalho mais favoráveis e direitos no Recife na segunda metade do século XIX, durante a crise do escravismo. Analisa as experiências dos trabalhadores de acordo com a noção de transcrição oculta (Scott, 1990), em que criados e amas praticaram atos de resistência. Periódicos, documentação policial, petições de pagamento de salários não pagos informam sobre os movimentos dos trabalhadores que giraram em torno de, pelo menos, cinco aspectos: a delimitação das tarefas desempenhadas e da jornada de trabalho, a morada independente, o bom tratamento e a remuneração monetária. Por outro lado, os dominantes erigiram obstáculos para os trabalhadores domésticos não conquistarem direitos e assim conservarem seus privilégios, processo aprofundado em 1870, quando a crise do sistema escravista se agravou.

**Palavras-chave:** Trabalhadores domésticos, Demandas, Resistências, Privilégios.

**"Maid, I; your grace is mistaken. I am nursemaid only."  
Demands and resistances for better conditions of domestic  
work in Recife in the second half of the 19th century**

**Abstract:** This article addresses the demands and resistances of domestic workers, freedmen and freedwomen, for more favorable working conditions and rights in Recife in the second half of the nineteenth century, during the crisis of slavery. It analyzes the workers' experiences according to the notion of hidden transcription (Scott, 1990), in which servants and nursemaids performed acts of resistance. Periodicals, police documentation, petitions for unpaid wages inform about the workers' movements that revolved around at least five aspects: the delimitation of the tasks performed and the working day, independent housing, good treatment, and monetary remuneration. On the other hand, the rulers erected obstacles for domestic workers not to conquer rights and thus preserve their privileges, a process that deepened in 1870, when the crisis of the slavery system worsened.

**Keywords:** Domestic Workers, Demands, Resistance, Privileges.

---

\* Doutora, Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: [tatiana.lima@upe.br](mailto:tatiana.lima@upe.br)





### **O contexto em que foram travadas as lutas das/os trabalhadoras/es domésticas/os.**

No século XIX o escravismo brasileiro conheceu seu apogeu e sua desarticulação, tanto que só na primeira metade do século foram traficados 42% de todos os africanos escravizados comercializados para o Brasil (Chalhoub, 2012: 35). Mesmo após a primeira Lei antitráfico de 1831, o comércio negreiro transatlântico continuou, tornando ilegal o ingresso de africanos que passaram a ser importados por contrabando (Mamigonian, 2011: 229, 230).

Seguindo esse raciocínio, o Estado cumpriu o papel de fiador da propriedade escrava ilegal, que contribuiu para tornar a reescravização uma rotina e para fortalecer o costume de ver em todo negro um escravo, obrigado a comprovar sua liberdade. Por esse e outros motivos pessoas negras viviam liberdades frágeis, precárias (Chalhoub, 2012: 252).

O tráfico negreiro apenas cessou alguns anos depois de 1850, quando foi promulgado o segundo decreto antitráfico, a Lei Euzébio de Queirós (Lei n. 581), que atingiu um ponto central do escravismo: a renovação da população cativa, até então realizada prioritariamente a partir dos africanos trazidos forçadamente de além mar.

A expectativa da extinção do tráfico negreiro e o intuito de fomentar a imigração resultaram no dispositivo que inaugurou a legislação do trabalho livre no Brasil, a Lei de locação de serviço de 1830, para os trabalhadores nacionais e estrangeiros. No entanto, o fracasso dessa lei gerou a segunda Lei de locação de serviço em 1837, que legislou apenas sobre os contratos de trabalho dos colonos estrangeiros. Essa lógica contratual do trabalho emergiu como um dos significados da liberdade de trabalho no século XIX (Lima, 2005: 295).

Contudo, as Leis de locação de serviço mais pareciam códigos de trabalho forçado (Lamounier, 1988: 10,11). No regulamento de 1837, os legisladores queriam organizar um *mundo do trabalho "livre" que fosse*

*suficientemente distinto da escravidão para atrair a mão de obra imigrante, sem colocar em risco a própria escravidão* (Lima, 2009: 149). Ficavam de fora o trabalho doméstico e os contratos de trabalho com os “nacionais” (livres pobres e libertos, principalmente), mais orientados pelas relações escravistas e de dependência.

Em junho de 1850 era criado o Código Comercial do Império, que orientava os litígios envolvendo funcionários estritamente comerciais. Dessa forma, tal regulamento deixava de fora as demais ocupações urbanas remuneradas e o trabalho doméstico propriamente dito, ou aquele trabalho doméstico que se misturava aos serviços comerciais como o de caixeiro/a (“balconista”) (Lima; Popinigis, 2017: 62, 63).

Mais uma expressão do emancipacionismo imperial, a Lei n. 2.040 de 28 de setembro de 1871 ou Lei Rio Branco, conhecida como Ventre Livre, libertava as crianças nascidas de mães escravas a partir da data de sua promulgação, extinguindo a última fonte do escravismo brasileiro e aprofundando a sua crise. Para completar, *ela foi considerada como a peça central de uma estratégia legal que atrelava diretamente a libertação dos escravos à reordenação do trabalho e a transição para um mercado de trabalho livre* (Lima, 2005: 302). Nessa perspectiva, numa espécie de tutela, a lei garantia os serviços dos ingênuos aos senhores de suas mães até os 21 anos de idade deles, não tendo direito à remuneração além dos correspondentes à sua “criação e seu tratamento”.

O regulamento também estabelecia o tempo máximo de sete anos para o escravo contratar serviços a terceiros com vistas à compra da sua alforria, entre outras regras, por exemplo: a legalização do pecúlio dos escravizados, a alforria por indenização de preço, a anulação das revogações das alforrias por ingratidão e a criação do fundo de emancipação para promover manumissões públicas (Vasconcelos, 1996: 121-127).

Embora a Lei do Ventre Livre reiterasse privilégios dos proprietários, ela submetia *o poder privado dos senhores ao domínio da Lei* (Chalhoub; Silva, 2009: 25), deslocando a política da alforria, quase exclusivamente centrada

na vontade dos proprietários, também para o Estado. Possivelmente, isso tudo atingia um ponto fundamental do escravismo: as autoridades senhorial e patronal.

Sendo assim, a conjuntura do emancipacionismo imperial e a crise do escravismo, na segunda metade do século XIX, impuseram um problema crucial à classe proprietária: como controlar os escravizados, forros e subalternos em geral se a autoridade e inviolabilidade da vontade senhorial/patronal estavam sendo severamente atingidas? Além da continuidade do domínio privado dos proprietários, os grupos populares foram alvo de regulamentos e políticas públicas com o objetivo de assegurar a ordem pública e a construção do trabalhador útil e ordeiro. Nos anos próximos à abolição da escravatura e na passagem do Império à República, os “criados de servir” foram, pela primeira vez, tomados como grupo que necessitava de controle estatal (Silva, 2011: 295-303).

Em 19 de julho de 1887 era instituído o *Regulamento de Posturas a toda pessoa de condição livre (criado de servir) no Recife*. De forma geral, o dispositivo reforçava a autoridade privada dos patrões e, na realidade, arbitrava conflitos já existentes para evitar que piorassem na nova conjuntura do trabalho livre (Silva, 2011: 304). Todavia, a atividade do registro foi interrompida no Recife no final do século XIX. Daí, os patrões continuaram seu controle privativo, pautando-se em parâmetros escravistas, no paternalismo e na domesticidade (Cunha, 2007).

Nesse sentido, não houve uma grande e definitiva ruptura na estrutura das relações de domesticidade e do trabalho doméstico mesmo depois da abolição da escravatura em 1888 (Graham, 1992: 149). A crise do escravismo e a formação do mundo do trabalho livre, com os livres ocupando a maioria dos postos do serviço doméstico em Pernambuco desde, pelo menos, os anos de 1870 não foram suficientes para o encaminhamento de mudanças estruturais nas relações do trabalho doméstico (Diretoria Geral de Estatística, 1876).

No entanto, os trabalhadores domésticos movimentaram essa estrutura. Isso porque, as relações de poder, com suas práticas de dominação e exploração, geram insultos e negligências à dignidade humana que promovem o que James C. Scott denominou de transcrição oculta da indignação. De acordo com o pesquisador, transcrição oculta consiste nos discursos, gestos e práticas feitos pelos subordinados por trás dos detentores do poder, que confirmam, contradizem ou flexionam a interação aberta entre esses sujeitos e são produzidos a partir de uma audiência diferente e sob restrições diferentes de poder da transcrição pública.

Esses discursos e práticas não se resumem aos bastidores e resmungos, eles são pequenos atos de resistência realizados para minimizar a apropriação que a dominação pessoal produz, são o trabalho esquivo ou mal feito, os furtos, a ignorância fingida, as fugas, por exemplo. A acumulação de milhares e milhares de pequenos atos de resistência tem efeitos econômicos e políticos dramáticos (Scott, 1990: 4, 5, 7, 188, 192). A transcrição oculta ou o infrapolítico é a forma elementar da política, que geralmente vem antes dos violentos atos de resistência aberta e de ações políticas institucionalizadas mais elaboradas (Scott, 1990: 200, 201).

No caso do Recife, a partir da segunda metade do XIX, demandas e atos de resistência aberta e oculta praticados, em grande parte, por libertos e livres nos serviços domésticos giraram em torno de, pelo menos, cinco aspectos: a delimitação das tarefas desempenhadas e da jornada de trabalho, a morada fora do local de trabalho, o bom tratamento e a remuneração monetária.

### **“*Eu sou ama somente*”, outras demandas e resistências.**

Uma crônica de costume publicada pelo *Jornal do Recife* em 1864, e intitulada *Serviço doméstico*, apresenta um diálogo entre uma senhora e uma mulher que deseja entrar para o serviço da casa daquela. No entanto, a mulher recusa-se a fazer todas as tarefas exigidas, tais quais: engomar, cuidar das crianças, cozinhar, limpar a casa, varrer, lavar, sacudir. Diante das

recusas, a senhora reclama: - *Confesso que não a compreendo; uma criada que se oferece para fazer tudo, e por fim não quer fazer nada.* Para o que a mulher rebate: - *Criada eu; Vossa Mercê se engana. Eu sou ama somente, e não quero que me confunda com a gente de ganho. Perdoe-me, Vossa Mercê, que eu não venho para ser sua criada, isto não é para mim.* O final da crônica arremata:

Essas cenas repetem-se todos os dias. As nossas mulheres acreditam que se degradam aceitando um serviço qualquer em uma casa honesta, e preferem andar mendigando pelas ruas da cidade, de sorte que quem não tem escravos vê-se em apuros por não ter quem o sirva (*SERVIÇO doméstico*. Jornal do Recife, 28 set. 1864).

A fonte visivelmente constrói uma representação depreciativa da trabalhadora livre, assim como uma interpretação hiperbólica de sua autonomia pretensamente corriqueira, pois ela não quer *fazer nada*, recusa-se a executar múltiplas tarefas e a ser confundida *com a gente de ganho*, e prefere *andar mendigando pelas ruas da cidade*.

Porém, de maneira complexa, a fonte também indica os movimentos de demandas e pressões dos trabalhadores domésticos livres por condições de trabalho mais favoráveis. Embora seja uma subordinada, oriunda da classe trabalhadora, enquanto livre a mulher opera processos de diferenciação, acreditando ter “direito” de delimitar seus afazeres como ama e exigir um estatuto social hierarquicamente superior em relação às criadas e não ser confundida com a gente de ganho.

Nesse trecho há uma aproximação entre criada e gente de ganho, indicando o sentido de sujeitos envolvidos em relações escravistas e compulsórias de trabalho. Assim, a mulher não quer ser confundida com uma escrava, intitula-se de ama, nega-se a realizar todas as exaustivas tarefas domésticas e ao servilismo, mobilizando-se no sentido da liberdade de trabalho.

Essa diferenciação entre ama e criada e a identificação entre criada e gente de ganho podem ser incorporadas às chaves interpretativas para o entendimento da construção histórica das distinções entre os trabalhadores

no mundo do trabalho doméstico livre. E mais, a identificação entre criada e gente de ganho/escrava, possivelmente, é uma chave para o entendimento da transformação da/o escravizada/o em criada/o no desenvolvimento da sociedade durante a “passagem” do mundo do trabalho escravo para o livre, do império à república.

É válido interpretar que a crônica ainda expressava a grande oferta da mão de obra livre e a crise do escravismo na segunda metade do século XIX. Nessa perspectiva, o cronista deixa entrever o desespero e a desaprovação por parte dos empregadores diante do comportamento dos trabalhadores domésticos livres, ao significar claramente como apuros (!) o que chamava de falta de servilismo e subserviência dos não cativos. Afinal, *quem não tem escravos vê-se em apuros por não ter quem o sirva*. Ademais,

Durante o período escravista a equação social e racial indicava certa equivalência entre o exercício de certos trabalhos, as relações de mando-obediência e as linhas de cor. Algo como ser escravo e ser negro. Aponta, ainda mais especificamente, no quadro da escravidão, para a identificação do trabalho doméstico servil com a escravidão (e a negritude), embora esse quadro não esgote as outras possibilidades de trabalho servil sem as demarcações escravidão e linhas de cor (Kofes, 2001: 131).

Muitas forças e práticas, enraizadas no escravismo, no clientelismo e na domesticidade, convergiam para nada mudar nas relações de trabalho doméstico. Mas os trabalhadores não se rendiam! Eles expunham a jornada de trabalho que desejavam cumprir e a intenção de dormirem nas suas próprias casas. Os patronos e patrões, por sua vez, também exigiam jornadas de trabalho específicas e locais para os domésticos dormirem, estando muito mais próximos das práticas escravistas e clientelísticas do que da liberdade de trabalho.

A jornada de trabalho era invariavelmente longa nos serviços domésticos.<sup>1</sup> Em 1857, um anúncio de jornal expressava o interesse de uma

---

<sup>1</sup> Maciel Silva é o historiador que destinou mais tempo e esforços para estudar o trabalho doméstico no Recife entre os séculos XIX e XX. Ele realizou uma preciosa pesquisa em periódicos da cidade para a sua tese de doutorado intitulada *Domésticas criadas entre textos e práticas sociais: Recife e Salvador (1870-1910)*, da qual este artigo cita alguns anúncios de periódicos, devidamente redimensionados em interpretação própria.

família em alugar uma mulher forra que trabalhasse das 6 horas da manhã até às 5 da tarde (Silva, 2011: 68). A jornada podia se esticar mais. Dois anos depois, um homem desejava contratar uma criada forra para lavar e engomar, por um bom pagamento, que fosse de boa conduta, começando no mesmo horário (6 horas da manhã) e terminando às 6 da tarde, portanto, 12 horas de trabalho (Silva, 2011: 325).

No início dos anos 1860, uma mulher solicitava trabalho em casa de pequena família para cozinhar, engomar e costurar, mas deixava claro que tinha o interesse de dormir em sua casa (Silva, 2011: 68). Na mesma época, um contratante demandava uma ama para trabalhar numa casa de pouca família cozinhando o diário e destacava que ela podia dormir em sua casa (Silva, 2011: 325). Outra *moça de boa conduta* se oferecia para engomar, cozinhar e costurar, fazendo tudo bem, indo dormir em sua casa (Silva, 2011: 325). Um contratante precisava de uma criada cativa ou forra, que fosse perfeita engomadeira - sendo forra, podia dormir em sua casa se quisesse (Silva, 2011: 325).

Na década de 1870, os anúncios de contratantes em periódicos demandando domésticos que dormissem em suas próprias casas ou dormissem *fora* continuavam expressivos. Isso não queria dizer que a maioria das domésticas dormia fora da casa do patrono/patrão, devia ser exatamente o contrário. Dormir e morar na casa onde se trabalhava devia ser a regra. Então, quando havia a possibilidade e a demanda de se dormir fora tal condição era exposta nos anúncios.

Essa condição era vantajosa para ambas as partes. Muitas criadas livres queriam morar fora da casa dos patrões, porque restringiam a exploração ininterrupta sobre si e dispunham de um pouco de tempo para fazerem o que quisessem e precisassem. Assim como alguns patrões almejavam que elas dormissem fora porque garantiam um pouco mais de privacidade às suas famílias, limitando o acesso à intimidade das casas pelos criados. Alegação que no final do século XIX agregou justificativa higienista e racista, cuja ideia era expurgar dos lares os criados negros, uma vez que eram pensados como

física e moralmente degenerados (Carneiro, 2007; Deiab, 2005; Koutsoukos, 2009).

Porém, parece ter havido uma inflexão na década de 1880. Os anúncios de contratantes que preferiam criados dormindo no posto de trabalho<sup>2</sup> se sobressaíram, tanto ou mais do que os demandantes de domésticos que dormissem onde quisessem.<sup>3</sup> Isso podia ser expressão dos obstáculos crescentes erigidos pelos dominantes para impedirem maior liberdade aos trabalhadores, frente às “exigências” crescentes dos próprios domésticos para dormirem em locais que lhes conviessem, quando o próprio anunciante não explicitava que preferia uma ama cativa.

Assim, pelos idos de 1887: *Precisa-se de uma boa engomadeira que ensaboe também, para casa de pequena família: a tratar no Cais da Companhia n. 2. Prefere-se escrava e deve dormir em casa* (Diário de Pernambuco, 30 jan. 1887). Como também: *Precisa-se de uma ama para engomar e ensaboar; a tratar na rua das Cruzes n. 18, primeiro andar. Deve dormir em casa e prefere-se escrava* (Diário de Pernambuco, 16 fev. 1887).

Ter domésticas dormindo no posto de trabalho era vantajoso para os donos da casa, pois as tinham disponíveis a toda hora dentro das casas. Já para as trabalhadoras, essa modalidade em geral era uma imposição, tendo em vista a vida de penúria que levavam. Pois muitas vezes não tinham onde morar, não recebiam compensações monetárias pelo trabalho, como era a maioria dos casos, ou suas remunerações eram muito baixas. Assim, a dependência desses trabalhadores se sustentava na miséria produzida pelos dominantes (Lima, 2005: 289-326).

Além dos desejos relacionados às delimitações das tarefas, jornada de trabalho e moradia independente, o tratamento dispensado aos domésticos era outra demanda importante, haja vista a cultura de violência que fundamentava as relações privadas de poder na época. Assim, *Com urgência. Precisa-se de uma ama que cozinhe e compre para casa de uma só pessoa,*

---

<sup>2</sup> Cf. Diário de Pernambuco, 11, 12, 13, 15, 17 mai. 1880; 26 jun. 1881; 28 nov. 1881; 21 jun. 1885; 18, 19 jul. 1885; 18 mar. 1887; 19 mar. 1887.

<sup>3</sup> Cf. Diário de Pernambuco, 11, 12, 13 mai. 1881; 4, 6 ago. 1881; 1 jan. 1882; 20, 21 jun. 1883; 14, 15, 20, 21, 23 dez. 1883; 10 jan. 1884; 18 mar. 1887; 1, 3, 4 nov. 1887.



*garante-se bom trato e boa paga: a tratar no pátio do Carmo n. 7, 2º andar* (Diário de Pernambuco, 15 fev. 1873). E também: *Ama. Precisa-se de uma ama de meia idade e de boa conduta, para fazer companhia e tratar de uma senhora doente, paga-se bem e dá-se bom tratamento, será coadjuvada por escravas: a tratar na Rua Direita n. 32* (Diário de Pernambuco, 2 mar. 1883). Além desse: *Menina. Uma família estrangeira precisa de uma menina de conduta afiançada, unicamente para tomar conta de uma criancinha de oito meses, dá-se bom trato e paga-se bom ordenado; informar-se à Rua Nova de Santa Rita n. 55, sobrado* (Diário de Pernambuco, 19 jan. 1887).

Uma anedota publicada em 1861, no *Diário de Pernambuco*, que expressa intenções do seu autor, é passível de muitas interpretações a respeito das relações no trabalho doméstico:

A senhora X... muda de criada e recebe em troca uma galega mais desenvolvida no físico do que no moral.  
 Filha minha, lhe diz ela, você ganhará por mês quatro cruzados novos, e além desta soldada hei também de vesti-la.  
 Na seguinte manhã a senhora X... chama pela sua nova criada, mas esta não responde, torna a chamá-la, e continua o mesmo silêncio. Começa de novo, e ninguém acode.  
 Já impaciente levanta-se a senhora e vai procurar a criada.  
 Então que é isto Catharina; não me ouviu chamá-la?  
 Sim, minha senhora, bem ouvi! Disse a bestunta, alargando os braços, porém, como a minha ama declarou que me vestiria, estava esperando (Silva, 2011: 66).

Sobre esta anedota já foi interpretado que ela expressa a ridicularização da inteligência da criada, com o agravante dela ser galega e por isso alvo do forte sentimento antilusitano no Recife. Os patrões e patroas parecem ter relutado sobre as vantagens de substituir uma criada negra/mestiça por uma branca/galega ou de outra origem. Já se disse a respeito do relato também que os contratantes buscavam criadas desenvolvidas no físico e no moral. E a expressão *Filha minha* sugeria intimidade familiar acrescida de um acordo generoso através do salário e vestuário. As criadas, por seu lado, *poderiam se fazer de desentendidas e interpretar a sua maneira as ordens de seus empregadores* (Silva, 2011: 66).

O registro guarda outros significados. O documento atestava: a galega *é mais desenvolvida no físico do que no moral*, infantilizando-a por um lado,

e revestindo-a de sensualidade, por outro; atribuindo-lhe um caráter desviante do desejado pelas patroas. Ter sido chamada de *Filha minha* e ao mesmo tempo recebido vestuário e salário indicavam a ambiguidade da liberdade de trabalho, que articulava relação pautada na noção contratual, na compensação salarial e, ao mesmo tempo, na intimidade e no paternalismo. Correspondia ao sentido de criada que *servia por soldada*, não nascida ou criada no seio da família para quem trabalhava, e ainda assim envolvida em relação pessoal, que lhe exigia subserviência, obrigações e retribuições.

Esses aspectos ainda sugerem a evolução do assalariamento dos criados com certa consciência dos patrões e empregados de sua insuficiência pecuniária, sendo o vestuário (e as refeições) um complemento revestido de benevolência, suposta garantia às patroas da eficácia e da obediência daqueles. No entanto, as condutas da criada Catharina também podem ser interpretadas como dissimulação e desobediência, uma forma refinada e oculta de resistir à exploração e domínio e demonstrar suas insatisfações diante de como ela e seu trabalho eram tratados, uma transcrição oculta. Ao contrário do que seus patrões queriam fazer pensar, ela e sua força de trabalho eram impostas a condições de trabalho exploradoras e coercitivas.

### **"Por conta dos seus salários": movimentos dos trabalhadores por remuneração financeira**

Nas duas últimas décadas da escravidão (1870 e 80), os trabalhadores domésticos também se depararam com mais dificuldades para negociar e garantir remunerações monetárias. Nos anúncios de periódicos os contratantes, geralmente, não especificavam o valor da remuneração a ser paga, a maioria das vezes propagandeavam com as seguintes expressões: *boa paga, paga-se bem, paga-se bom ordenado, paga-se bem agradando*,<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Cf. Diário de Pernambuco, 12 jan. 1871; 26 fev. 1873; 22 dez. 1873; 27, 28 jan., 1, 3 fev. 1875; 12, 13 jan. 1877; 10, 11, 12 fev. 1881; 22 de fev. 1881; 21 fev. 1883; 11, 12 fev. 1885.

quando não divulgavam a preferência por escrava e forra de ganho ou aluguel (Diário de Pernambuco, 25 jan. 1871).

Algumas propostas de arranjos de trabalho vislumbravam contratos de locação de serviços para resgatar mulheres do cativo, fazendo com que elas ingressassem com grande desvantagem no mundo dos livres. Nessa perspectiva, *Uma parda escrava, boa costureira, precisa de 1.000\$ para sua liberdade, oferecendo em paga desta quantia os seus serviços pelo tempo que se convencionar: quem quiser fazer este negócio, dirija-se à Rua Imperatriz n. 30, segundo andar* (Diário de Pernambuco, 9 dez. 1873). Imaginem quanto essa mulher teria que trabalhar para pagar 1 conto de réis e para seu sustento e quiçá o sustento de seus filhos.

Numa perspectiva diferente, trabalhadores domésticos e criados vinham construindo a noção de que possuíam direito à remuneração monetária desde a primeira metade do século XIX. Petições judiciais de trabalhadores domésticos que buscavam o pagamento de salários não pagos e seus respectivos recibos são expressões importantes, embora poucas vezes realizadas, da construção desse direito.

Em meados dos anos 1860, a viúva Joana Francisca de Menezes escravizava os crioulos Antonio, Manoel e Francisco, *crias da casa* (nascidos e/ou criados na casa) que foram alforriados com a condição de gozarem a liberdade depois do falecimento de Joana e instituídos seus herdeiros de um montante de 7 contos 574 mil e 974 réis. A mulher foi referida como benfeitora e até mãe de criação das três pessoas, mas condicionou a alforria das mesmas à sua morte (Inventário de Joana Francisca de Menezes, 1865: 3, 8, 63).

Joana empregava uma ama chamada Maria Felicidade dos Prazeres, que era remunerada mensalmente, tanto que ela fez petição ao Juiz de Órfãos correspondente a um mês de salário que a sua patroa lhe devia, seguindo-se o recibo do respectivo pagamento, como consta abaixo:

Joana Francisca de Menezes e tendo esta falecido no 1º de fevereiro passado, [...] estando a lhe dever a quantia de oito mil réis de um mês, sendo o de Janeiro. E como não possa receber do [...] testamento a dita quantia sem o reputável

despacho de Vossa Senhoria. Por isso vem a suplicante pedir que por seu respeitável despacho mande que o testamenteiro Antônio Moreira Reis lhe pague a dita quantia, passando à suplicante o competente recibo, o qual será apresentado pelo testamenteiro, quando este tiver de dar conta a Vossa Senhoria. [...]

Diga o testamenteiro

Recife 29 de março de 1865.

Pague-se à suplicante, juntando-se esta aos autos. Recife 30 de Maio de 1865.

Arrogo da peticionaria

Maria Felicidade dos Prazeres

Antônio Domingues da Silva.

Maria Felicidade dos Prazeres foi ama da finada D. Joanna Francisca de Menezes, assim como me consta ter aquela finada fica[do] a dever à suplicante o último mês que a serviu. Recife 30 de Março de 1865. O testamenteiro Antônio Moreira Reis.

Recebi do primeiro testamenteiro da finada d. Joanna Francisca de Menezes, o senhor Antônio Moreira Reis, a quantia de oito mil réis = 8\$000. Para constar mandei passar a presente, [...] na qual [...] assino.

Recife 31 de Março de 1865.

Maria Felicidade dos Prazeres (Inventário de Joana Francisca de Menezes, 1865: 51 v.).

Tendo sido Maria Felicidade livre ou liberta, o importante é destacar que a mulher se inseriu no mundo do trabalho livre por meio do exercício dos serviços domésticos remunerados, através de um salário mensal, muito baixo, vale destacar. Na mesma época, ou seja, 1865, com 8 mil réis mensais nem mesmo era possível alugar *uma pequena casa térrea com quintal, cacimba, etc., preço de 12\$000: na rua do Gasômetro confronte à fábrica* (Diário de Pernambuco, 20 mar. 1865).

Os recebimentos das forras estavam distantes de preencher as necessidades reais. Para o/a liberto/a que vivia sobre si, era urgente *complementação monetária que provinha, no mais das vezes, de atividades residuais, algumas ilícitas como roubos, furtos e estelionatos, outras realizadas nos intervalos de tarefas e caracterizadas como bicos* (Wissenbach, 1998: 232).

Apesar disso, Maria parecia ter certa independência e liberdade de trabalho, pois a empregadora Joanna ou um parente dela não a destinou à outra pessoa para trabalhar, nem Maria recebeu “doações”, estando mais

afastada da coerção e, ao mesmo tempo, da proteção que a família de Joanna poderia lhe oferecer. Além do que Maria estava resguardada por normas contratuais (verbais ou formais) que a possibilitaram, inclusive, fazer petição para cobrar o salário mensal que sua patroa lhe devia.

É importante ressaltar, no entanto, que as petições de salários não pagos a criados e amas não foram encontradas no universo de inventários *post mortem* desta pesquisa durante os últimos anos da escravidão (décadas de 1870 e 80). Na mesma época, também não houve menção em testamento acerca de domésticas que recebiam remunerações financeiras e tinham uma relação mais contratual.

Investigando contratos de locação de serviços de libertos em livros cartoriais em Desterro, Santa Catarina, Henrique Espada Lima deparou-se com o desaparecimento do hábito de registrar esses contratos (muitos dos quais nos serviços domésticos) nos anos 1880. Dessa forma, o historiador levantou a hipótese de que isso poderia indicar a deterioração das condições de negociação dos libertos em suas relações de trabalho (Lima, 2009: 175).

Já pesquisando trabalhadores que eram caixeiros e dos serviços domésticos no Rio de Janeiro nas décadas de 1830 a 1880, Popinigis e Lima, de certa forma, recuaram o período do recrudescimento das dificuldades impostas principalmente às mulheres, que labutavam em ambos os setores, para conquistarem e garantirem seus direitos. Pois, o que já era difícil ser adquirido através da justiça passou a ser praticamente impossível a partir de 1850 (Lima; Popinigis, 2017: 62-67).

Nesse mesmo ano o Código Comercial legislou sobre os direitos e deveres dos funcionários estritamente comerciais, criando fontes (os livros contábeis) para os registros de dinheiro e salários pagos e devidos. Registros como esses foram uma exigência para a comprovação material de relação de trabalho assalariado na justiça. Exigência muitas vezes impossível de ser cumprida pelas mulheres, especialmente pelas que também estavam envolvidas nos serviços domésticos, pois conseguiram formalizar menos as suas relações de trabalho. É tanto que, depois de 1850, os processos judiciais

demandando pagamento de salários de funcionários homens no Rio de Janeiro transitaram no Tribunal do Comércio, enquanto os de trabalhadoras domésticas e caixeiras continuaram sendo dirigidos ao Juízo Civil, uma jurisdição que funcionava de acordo com um corpo de leis marcado pela ambiguidade jurídica.

Maciel Silva mesmo admitindo, como Henrique Lima, que o desaparecimento dos contratos de locação de serviços em Desterro merece mais pesquisas, caminhou numa direção diferente. O autor refletiu sobre como os contratos pesquisados por Lima *não podem ser pensados como um índice de avanço de relações de trabalho livre, mas como imposições assumidas em condição de precariedade*. Nessa perspectiva, Silva formulou a hipótese de que *os libertos já tinham experiência suficiente, ao longo do século XIX, para escolher, ainda que dentro de certos limites, formas de trabalho assentadas mais nos costumes*, preconizando os benefícios potenciais da informalidade e das relações de trabalho mais flexíveis para eles (Silva, 2011: 326).

Essas hipóteses não são necessariamente excludentes. Porém, numa amostra de inventários, que se localizou nas duas últimas décadas da escravidão, desapareceram exatamente as petições judiciais de salários não pagos a criados e amas, isto é, demandas pelo que poderia ser considerado um dos seus direitos. Assim, parece mais provável a hipótese de que os libertos e livres passaram por grandes dificuldades para negociarem e reivindicarem condições de trabalho favoráveis e remunerações na época.

Para fortalecer essa noção, mais uma associação pode ser feita. Popinigis e Lima não tiveram acesso ao tipo de petições de salários devidos a trabalhadores domésticos, juntadas aos autos das ações de inventários, que este artigo trouxe um exemplo, e que depois se escassearam. Mas eles reuniram outros fundamentos a respeito dos maiores obstáculos aos trabalhadores domésticos na segunda metade do século XIX, também erigidos pelo Estado por meio da legislação e da justiça (Lima; Popinigis, 2017: 62-67).

Um fragmento dramático da história do ajudante de cozinheiro de hotel, José Martiniano da Silva, demonstra que as dificuldades dos criados para alcançarem relações laborais mais favoráveis e garantirem seus salários continuaram e pioraram nos últimos anos da escravidão. A documentação policial informa que José foi humilhado, não recebeu seu salário e terminou assassinando o seu patrão. Atos extremos desse tipo também convergiram para as noções de como o trabalho dos criados devia ser tratado e remunerado.

José Martiniano da Silva, que em março de 1873 tinha 30 anos de idade, era solteiro, natural de Cachoeira, província da Bahia, e filho do também cozinheiro Antonio Luis da Silva. Ele esteve empregado como ajudante de cozinheiro em um hotel no Recife, defronte da Capitania do Porto, por cerca de um mês e dez dias, até que uma cadeia de acontecimentos o tirou dessa trajetória.

Numa segunda-feira de março, Alfredo, de vulgo Francês, dono do referido hotel, mandou que ele, juntamente com um *mulatinho da casa*, lavasse um quarto que havia acabado de ganhar forro. Às 7 horas da manhã eles começaram o serviço, terminando 30 minutos depois, ficando, no entanto, *sobre a parede manchas de sujo proveniente de salpicos da vassoura* com a qual o referido *mulatinho* lavara o quarto. Quando o Francês viu o estado da parede manchada, repreendeu José chamando-o de *burro e que nem para lavar quarto tinha capacidade, que ele [...] estava despedido de sua casa e o salário que havia ganhado ficara por conta do prejuízo que lhe havia dado*.

Mesmo assim, José foi para a cozinha e continuou a trabalhar, sendo repreendido novamente e mandado embora pelo Francês, que finalmente foi atendido. Nessa sequência são visíveis princípios de exploração e coerção sobre o criado. Ele foi aviltado, inferiorizado e coagido a não receber o seu salário por uma dívida inventada e descabida.

Mas José não se deu por vencido! Ele voltou *ao hotel durante o dia algumas três vezes a ver se o referido Francês lhe daria alguma coisa por*

*conta dos seus salários.* Nesse sentido, ele tinha noção de como seu trabalho devia ser tratado, ou seja, ele devia ser devidamente recompensado, tanto que ele não aceitou que os salários devidos servissem para cobrir o “prejuízo” feito na parede.

Ele estava tão certo disso que, não acreditando mais receber algum dinheiro, bebeu bastante vinho, comprado com dinheiro emprestado por um funcionário do hotel, e às sete horas da noite voltou pela última vez ao hotel para praticar o ato extremo de resistência que manifestou toda sua indignação e insatisfação. Adentrando no estabelecimento, retirou *uma faca do serviço da cozinha e, com esta faca, dirigiu-se ao andar térreo do hotel onde se achava o referido Francês sentado em uma mesa com alguns companheiros e aí deu uma facada nas costas do mesmo Francês.*

Ao evadir-se com a faca na mão, uma pessoa, que ele não reconheceu, o agarrou na saída do hotel. Mas conseguindo se desvencilhar foi parar nas proximidades da Casa de Detenção, onde dormiu debaixo de algumas árvores. No outro dia, seguiu para Caxangá e de lá foi para Monteiro, onde ouviu *estar-se dizendo que no Diário tinha saído o nome dele [...] como o assassino do Francês, então viu que lhe era impossível evitar ser preso e por isso se entregou à prisão, ao Subdelegado do Poço da Panela (PERNAMBUCO. SSP 423, 1ª DP Capital: 152-154v).*

José veio de Cachoeira, cidade escravista importante do Recôncavo Baiano, de tradicional produção açucareira. Naquele local, os cativos e subordinados construíram uma longa tradição e consciência de lutas. Desde a participação decisiva da cidade nas lutas pela emancipação política em relação à Portugal até as resistências abertas e violentas de escravos e cativas domésticas contra a opressão dos seus senhores e senhoras.

Experiências de luta se expressaram em Cachoeira, em 1853, por exemplo, em que a escrava doméstica Faustina planejou a morte da sua dona por envenenamento, para o que acionou uma rede comunitária – desde a compra da poção até a fuga com sucesso – supostamente com a ajuda de autoridades policiais. Em outro caso, em Caeteté de 1862, Benta assassinou



sua senhora e um seu filho, tentando fazer o mesmo com outros dois, para o que disse estar influenciada por um espírito. Benta foi capturada e condenada à prisão perpétua (Collins, 1999: 34-56).

Essa tradição no Recôncavo Baiano também foi captada nos últimos anos da escravidão e no pós-abolição, quando “roubos” de animais e plantações indicavam que os ex-escravos estavam lutando pelo que consideravam “justo” lhes pertencer, como livres (Fraga Filho, 2006: 143). De certa forma esse foi o caso de José. Ele fez sucessivos apelos para receber o que achava justo lhe pertencer e, não sendo atendido, se rebelou através de um ato extremo de violência e subversão.

### **À guisa de conclusão**

Os avanços no sentido do desenvolvimento das relações do trabalho doméstico livre foram realizados com muitas lutas, negociações e muitos conflitos agenciados pelos trabalhadores. Não foi à toa que o *Regulamento de Posturas a toda pessoa de condição livre (criado de servir)* estabelecido no Recife em 1887, na realidade, arbitrava conflitos que já aconteciam para tentar impedir que se agravassem na nova conjuntura do trabalho livre (Silva, 2011: 304). Como foi analisado, a partir da segunda metade do XIX, conflitos e negociações entre libertos e livres e seus patronos e patrões nos serviços domésticos giraram em torno de, pelo menos, cinco aspectos: a delimitação das tarefas desempenhadas e da jornada de trabalho, a morada independente, o bom tratamento e a remuneração pecuniária.

Diante dessas pressões, os dominantes devem ter erigido mais obstáculos para os trabalhadores domésticos não alcançarem direitos e assim conservarem seus privilégios. Nesse sentido, foi sintomática a escassez das petições judiciais para saldar salários devidos a criados e amas nos anos de 1870 e 1880. Ou seja, justamente um instrumento que trabalhadores acionaram para garantir o que lhes era de direito.

Isso porque a conjuntura em torno de 1871, quando a crise do escravismo se agravou, atingindo as autoridades senhorial e patronal, e os

postos dos serviços domésticos foram ocupados majoritariamente por livres, deu como certa o fim da escravidão e os dominantes não quiseram perder os seus privilégios. Embora esteja consolidada na historiografia a noção que assegura a continuidade das relações pessoais e hierarquias de poder nos serviços domésticos no pós-abolição, isso não se deu sem resistências e negociações dos trabalhadores, como podem ser observados seus desdobramentos no relato em seguida.

O folheto *O inferno das amas*, que não está datado, mas possivelmente se localiza entre o final do século XIX e o início do XX, continua a reforçar as relações de poder às quais as criadas estiveram submetidas, a começar pela forma como a fala delas foi retratada, revestida de ridicularização. O folheto foi dividido em duas partes: (*sem elas...*) e *Com elas...*

Na primeira parte há um anúncio de solicitação de uma perita cozinheira para casa de residência com família de quatro pessoas. A partir de então seguem-se as tentativas frustradas de uma *patroa* à procura da cozinheira no primeiro dia. A primeira interessada exige dormir em casa todo dia *pruque tenho um fio, perciso pagá a muié qui toma conta d'elle, pru mode o caseiro d'ella...* A *patroa* então se recusa a aceitar a condição, dizendo que se não é para dormir não serve. A segunda pretendente à vaga puxa conversa, perguntando se a mulher é *irmã de D. Maroquinha, fia de seu Manesinho da Jaquera?*, se o *fugão é de ferro?*. Daí a *patroa* diz não poder perder tempo e a dispensa. A terceira procura emprego para a sua filha, que trabalha na Madalena, mas quer sair porque a moça não gosta dela e os meninos choram. Quando ela pede um dinheirinho a *Iaiá* para pagar a passagem do trem, essa diz não ter cobre. Assim, no primeiro dia nada se consegue.

Depois a *patroa* fica na janela chamando interessadas. Fala com uma mulher que não quer recomendar ninguém. Chega uma de trouxa e diz que não quer, ela está com a roupa do seu *caseiro que vou levá no xedrez a elle, que há cinco dia tá preso pru mode baruío dos outros*. Outra mulher diz que pode indicar uma pessoa, mas ela não gosta de limpar facas nem servir mesa. Daí vai buscá-la. A dona da casa que está farta fecha a janela e vai falar com a mãe pelo telefone, pedindo-lhe uma cozinheira e que a mãe fosse passar a

semana com ela. Então, a mãe diz que primeiro precisa encontrar a ama, pois elas estão difíceis durante o Carnaval, e alerta à filha para ter cuidado porque a quaresma e o São João se aproximam.

No mesmo folheto, o trecho *Com ellas...* elenca criadas introduzidas em algumas casas, mas que passam por experiências malogradas. Uma empregada *Tapuia* afeita à dança abandona o serviço; Manoela é dada à bebida e não fica; Virginia de uma dor de barriga tem um menino; e o folheto termina na experimentação de *matutas* (O INFERNO das amas. F 09 - 05/FR 956 005). Mulheres essas (principalmente meninas) provenientes do interior que, totalmente dependentes dos patrões, sem redes de apoio que pudessem auxiliá-las e servir de refúgio, teriam condutas mais subservientes.

O documento, entre outros aspectos, expressa as condições impostas pelas empregadas que incomodavam as patroas e eram veementemente afastadas por elas: as criadas queriam dormir em casa, estabelecer relação de intimidade com as patroas, disponibilizar de equipamentos modernos que facilitassem suas tarefas, evitar certos inconvenientes (como choros de meninos), ter dinheiro para pagar a passagem do transporte.

As empregadas domésticas também não trocavam facilmente um trabalho mais “autônomo”, como o de lavadeira, por outro “fixo”, que lhes impunha mais obrigações e vigilância; elas também não aceitavam fazer determinadas tarefas. As criadas ainda podiam ser afeitas às atividades lúdicas e aos rituais religiosos, festas e bebidas alcoólicas – queriam tempo para outras obrigações, diversões e para os seus gostos - comportamentos que podiam subtraí-las do mercado de trabalho. E assim os movimentos dos trabalhadores para a conquista de condições menos desfavoráveis continuavam indicando que as tensões no mundo do trabalho doméstico têm uma longa duração.

Observando-se as relações do trabalho doméstico do século XIX até a atualidade, é estrutural a presença das empregadas domésticas na organização familiar brasileira. Apenas, em 2012, uma Proposta de Emenda Constitucional (66/2012), que foi aprovada em 2013 como Emenda Constitucional 72/2013, e sua posterior regulamentação (EC 150/2015)

estendeu direitos elementares dos trabalhadores às/aos empregadas/os domésticas/os. Ainda assim, a grande maioria deles trabalha na informalidade, combinando assalariamento, dependências e um legado escravista.

Em junho de 2020, em plena pandemia, foi fonte de comoção nacional a morte triste e cruel do menino Miguel Otávio Santana da Silva, de apenas 5 anos de idade. Precisando ir para a casa em que a mãe trabalhava, porque as escolas não estavam funcionando, Miguel caiu do 9º andar de um prédio de luxo no Recife, enquanto ficou sob os cuidados de Sari Corte Real e sua mãe, Mirtes Renata Souza, precisou sair com o cachorro da família empregadora.

Essa tragédia escancarou como as relações no trabalho doméstico ainda são orientadas pelas dependências, desigualdades extremas, vulnerabilidades e pelo desprezo dos dominantes pelos trabalhadores. Por outro lado, Mirtes, que está cursando Direito e tem apoio de familiares e de várias entidades do movimento negro e de proteção à criança, mobiliza-se por justiça, pela condenação de Sari. Sua luta conecta-se a uma longa tradição de opressão e resistência dos trabalhadores e não há de ser inglória.

## **Referências bibliográficas**

### **Fontes**

#### **Arquivo Público Estadual Jordão Emereciano (APEJE)**

SERVIÇO doméstico. *Jornal do Recife*, Recife, 28 set. 1864.

PERNAMBUCO. SSP 423, 1ª DP Capital, f. 152-154v.

*O INFERNO das amas*. F 09 - 05/FR 956 005.

#### **Biblioteca do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (<https://biblioteca.ibge.gov.br/>)**

DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. *Recenseamento Geral do Império de 1872*. Rio de Janeiro: Typ. Leuzinger: Tip. Commercial, 1876, 12 v.

**Biblioteca Nacional Digital - Hemeroteca**  
 (<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>)

Diário de Pernambuco, 1850-1888.

**Instituto Arqueológico Histórico e Geográfico Pernambucano (IAHGP)**

Tribunal de Justiça de PE, Comarca do Recife, Inventário de Joana Francisca de Menezes, 1865.

### **Bibliografia**

CARNEIRO, Maria Elizabeth Ribeiro. Uma cartografia das amas de leite na sociedade carioca oitocentista. *Textos de História*, Brasília, DF, v. 15, n. 1/2, p. 121-142, 2007.

CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. *Cadernos AEL*, Campinas, v. 14, n. 26, p. 11-49, 2009.

CHALHOUB, Sidney. *A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

COLLINS, Jane-Marie. Slavery, Subversion and Subalternity: Gender and Violent Resistance in Nineteenth-Century Bahia. In: OLIVEIRA, Solange Ribeiro de; STILL, Judith (org.). *Brazilian Feminisms*. Nottingham, UK: University of Nottingham, 1999, p. 34-56.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Criadas para servir: domesticidade, intimidade e retribuição. In: CUNHA, Olívia Maria Gomes da; GOMES, Flávio dos Santos (org.). *Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007, p. 377-417.

DEIAB, Rafaela de A. A memória afetiva da escravidão. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 4, p. 36-40, out. 2005

FRAGA FILHO, Walter. *Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia, 1870-1910*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2006.

KOFES, Suely. *Mulher, mulheres: identidade, diferença e desigualdade na relação entre patroas e empregadas*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001.

KOUTSOUKOS, Sandra Sofia M. 'Amas mercenárias': o discurso dos doutores em medicina e os retratos de amas – Brasil, segunda metade do século XIX. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Casa de Oswaldo Cruz, v. 16, n. 2, p. 305-324, abr./jun. 2009.

LAMOUNIER, Maria Lúcia. *Da escravidão ao trabalho livre: a Lei de locação de serviços de 1879*. Campinas: Papyrus, 1988.

LIMA, Henrique Espada. Sob o domínio da precariedade: escravidão e os significados da liberdade de trabalho no século XIX. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 289-326, jul./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Lei para os libertos na Ilha de Santa Catarina no século XIX: arranjos e contratos entre a autonomia e a domesticidade. *Cadernos AEL*, Campinas, v. 14, n. 26, p. 133-179, 2009.

LIMA, Henrique Espada; POPINIGIS, Fabiane. Maids, Clerks, and the Shifting Landscape of Labor Relations in Rio de Janeiro, 1830s-1880s. *IRSH*, Cambridge, UK, v. 62, n. S25, p. 45-73, Dec. 2017.

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. A proibição do tráfico atlântico e a manutenção da escravidão. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo Henrique (org.). *O Brasil Imperial: 1808-1831*. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 208-233.

GRAHAM, Sandra Lauderdale. *Proteção e obediência: criadas e seus patrões no Rio de Janeiro, 1860-1910*. Tradução Viviana Bosi. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SCOTT, James C. *Domination and the arts of resistance: hidden transcripts*. New Haven: Yale University Press, 1990.

SILVA, Maciel Henrique Carneiro da. *Domésticas criadas entre textos e práticas sociais: Recife e Salvador (1870-1910)*. 2011. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

VASCONCELOS, Sylvana Maria Brandão de. *Ventre livre, mãe escrava: a reforma social de 1871 em Pernambuco*. Recife: Ed. UFPE, 1996.